ВятГУ

В. Б. Помелов

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕГИОНОЛИСТИКА

монография

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

В. Б. Помелов

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕГИОНОЛИСТИКА

Киров
2020

ББК Ч463
П551

Печатается по рекомендации Научного совета Вятского государственного университета

Рецензенты:
Н. В. Булдакова, доктор педагогических наук, профессор и зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
М. А. Захарищева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко

Помелов, В. Б.
П551 Историко-педагогическая регионолистика : монография / В. Б. Помелов. – Киров : Киров : Вятский государственный университет, 2020. – 195 с. – ISBN 978-5-98228-235-4

В монографии раскрываются основные характеристики нового научного направления в истории образования и педагогической мысли, – историко-педагогической регионолистики.

Издание адресовано специалистам в области истории образования и педагогической мысли, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей, всем интересующимся историей образования и педагогическоц мысли, в том числе для выполнения комплексных исследований по проблемам историко-педагогической регионалистики.

ББК Ч463

ISBN 978-5-98228-235-4

© Вятский государственный университет (ВятГУ), 2020

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕГИОНОЛИСТИКА

Введение 4

I. Теоретико-методологические предпосылки историко-педагогической регионолистики 9

I.I. Особенности осуществления региональной образовательной политики в Российской Федерации 9

I.II. История развития регионального направления в отечественной историко-педагогической науке 32

I.III. Современный этап генезиса историко-педагогической регионолистики как научного направления 49

II. Исследование региональных особенностей образования 58

II.I. Методика осуществления историко-педагогического исследования локальной тематики на примере одного из российских регионов (Вятской губернии) 58

II.II. Методы историко-педагогической регионолистики 92

II.III. Аксиологический подход в историко-педагогической регионолистике 104

Заключение 133

Библиографический список 135

Приложения 151

Приложение 1. Список научных конференций с участием В. Б. Помелова по вопросам историко-педагогической регионолистики, истории образования и педагогической мысли 151

Приложение 2. Библиография избранных научных трудов В. Б. Помелова в области историко-педагогической регионолистики, истории образования и педагогической мысли 160

Прописано сердце по станции Русь…
Анатолий Днепров

ВВЕДЕНИЕ

В предлагаемой вниманию читателя монографии автор ставит перед собой две главные исследовательские задачи.

Первая задача заключается в том, чтобы дать, по возможности, полную характеристику нового научного направления в истории образования и педагогической мысли, – *историко-педагогической регионолистики*.

Вторая задача состоит в том, чтобы репрезентативно представить процесс создания историко-педагогического исследования региональной направленности на примере Кировской области (Вятского края).

Решение этих двух вышеуказанных, взаимосвязанных задач и составляет цель исследования.

Для достижения этой научной цели автором предпринята попытка на страницах своей книги дать характеристику вышеуказанного научного направления и, одновременно с этим, с максимально возможной полнотой показать сам ход исследования, проводимого в русле историко-педагогической регионолистики.

При этом в центре внимания автора находятся, с одной стороны, сущностные характеристики указанного научного направления, а с другой стороны, исследование локальной направленности как таковое, проводимое в рамках историко-педагогической регионолистики *в качестве образца*, для того, чтобы более наглядно представить читателю указанное научное направление.

Такое построение монографии может показаться необычным, если, разумеется, оценивать этот научный труд с помощьютрадиционных, привычных для каждого исследователя научных критериев. В течение длительного периода времени, – измеряемого веками!, – научное сообщество привыкло к тому, что всякая наука обязательно бывает изложена в форме учебника, и неизбежно становится в таком случае уже не только *наукой*, а прежде всего *учебной дисциплиной*. При этом каждой составной части науки в учебнике, как правило, уделяется в соответствии с её важностью и значимостью определённый раздел, часть, а то всего лишь сноска или краткое упоминание в тексте. Но о какой бы науке ни шла речь, все учебники неизменно строятся по одной и той же схеме: в них последовательно, глава за

главой, излагается её основное содержание. Текст обязательно содержит такие традиционные разделы как, «сущность и содержание…», «принципы и методы…» и т.п. Теоретические выкладки подкрепляются какими-то примерами, призванными «оживлять» сухость ранее приведённых постулатов, и сделать последние более достоверными, несколько более приближенными «к жизни».

В нашей монографии автором предлагается иной подход. Ознакомление читателя с научным направлением «историко-педагогическая регионолистика» происходит в рамках выполнения конкретного научного исследования, которое является фактически *учебным*, то есть во многом квазиисследованием. Его последовательное проведение открывает возможность для заинтересованного читателя, по замыслу автора, наглядно представить, *что именно* представляют собой историко-педагогическая регионолистика и историко-педагогическое исследование региональной (локальной) направленности. Читатель знакомится с глоссарием, этапами работы, используемыми методологическими подходами и методами, характером привлекаемой литературы и т. д. При этом автор постоянно высказывает своё мнение в связи с исследуемой проблематикой, делится своими размышлениями с читателем.

Как это ни парадоксально звучит, но для автора в содержании данной монографии первостепенное значение представляет даже не само исследование как таковое, – оно, как мы уже отмечали, имеет учебный характер, – а, прежде всего, качество его отображения в тексте монографии. Объясняется это тем, что данная монография есть ни что иное как воплощённое в форме научного труда собственное, авторское представление о том, *каким образом* в принципе, могут создаваться научные историко-педагогические исследования регионального характера.

На страницах монографии автор указывает, *что и как* нужно делать учёному, взявшемуся за изучение региональной историко-педагогической тематики, для того, чтобы исследование успешно состоялось. Автор показывает то, *что следует* иметь исследователю в виду в ходе своей работы; *что именно* изучать при оуществлении научной работы локальной направленности; *какими* научными методами и методологическими подходами руководствоваться; *как* формировать методику исследования; *на какие* основополагающие методологические ориентиры опираться и т. д.

На протяжении всей монографии автор придерживается несколько специфического стиля изложения, суть которого можно бы

было выразить формулой «делай как я». Разумеется, каждый исследователь волен идти своим собственным путём.

В то же время, едва ли кто станет оспаривать мысль о том, что любая научная цель становится более достижимой, если аналогичные задачи кем-то уже успешно решались и технология их решения становится известна другим исследователям.

Предлагаемый автором данной монографии «путь» (вариант, алгоритм) проведения исследования может, как нам представляется, оказать существенную помощь другим учёным, занимающимся историко-педагогической проблематикой с уклоном в регионолистику, поскольку целостная история образования и педагогической мысли в РФ складывается из постоянно накапливаемого в регионах позитивного опыта в этой сфере духовной жизни российского общества, что, в свою очередь, с несомненной очевидностью указывает на значительную актуальность работы.

Созданный автором *алгоритм* написания историко-педагогической литературы региональной проблематики, должен, как нам представляется, помочь другим учёным в решении исследовательских задач. Автор считал бы свою задачу выполненной, если прочитав его монографию молодые учёные-регионолисты получили бы представление о том*, каким образом* можно писать аналогичные научные труды, разумеется, с привлечением иной фактологии и на другом географическом, историческом (и т. д.) базисе.

Монография включает в себя две части. Первая часть имеет теоретико-методологический характер. Прежде всего, автор характеризует особенности осуществления региональной образовательной политики в Российской Федерации. Обращение к этому вопросу объясняется тем, что в основу исследования положено изучение региональных особенностей развития образования в России *в историческом прошлом* (вторая половина XIX по Октябрь 1917 г.). Поэтому изложение аналогичного вопроса, относящегося к современному этапу развития образования в нашей стране призвано провести своего рода историческую параллель с целью возможно лучшего освоения историко-педагогического материала. Далее в монографии представлен материал, характеризующий историю развития историко-педагогической регионолистики в России в XVIII–XXI вв. При этом заметим, что само определение данного направления науки возникло, разумеется, лишь совсем недавно.

Во второй части автор показывает методику осуществления историко-педагогических исследований локальной тематики на примере

одного из российских регионов, раскрывает сущность аксиологического подхода, описывает методы историко-педагогической регионолистики, и на примере региональных ценностных приоритетов образования даёт свой образец их характеристики как одной из региональных особенностей развития провинциального образования.

В качестве содержательного основания автором избрано рассмотрение региональных особенностей развития образования в российской провинции со второй половины XIX в. – по Октябрь 1917 г. на примере Вятской губернии. Представленный в монографии материал, и все сопутствующие ему методологические, теоретические и частно-конкретные положения, ориентиры, факты и многое другое, призваны содействовать решению двух обозначенных выше исследовательских задач, стоявших перед автором, а именно, – охарактеризовать новое научное направление (историко-педагогическую регионолистику), и помочь потенциальным авторам, занимающимся изучением историко-педагогических проблем, сориентироваться в огромном потоке соответствующего фактологического материала. Разумеется, решение первой задачи могло бы быть достигнуто и на ином содержательном основании, с опорой на совершенно другие географические, исторические, хронологические и социально-экономические ориентиры. Но и в этом случае описание хода исследования, составляющее содержательную и структурную канву монографии, было бы неразрывно связано с необходимостью решения второй задачи, а именно, – задачи раскрытия перед заинтересованным читателем самого хода процесса подготовки и осуществления научного исследования региональной историко-педагогической направленности.

Необходимо также отметить, что во второй части подробное раскрытие сущности, структуры и содержания региональных особенностей образования раскрывается на примере *только одной* такой региональной особенности, а именно автором показан подход к изучению *ценностных приоритетов регионального образования*. Остальные региональные особенности развития регионального образования в российской провинции в исследуемый исторический период лишь выявлены, и автором лишь кратко обозначен алгоритм их изучения. Подробное их исследование выходит за пределы данной монографии, и даётся в ряде других публикаций автора.

Содержательно данная работа базируется на докторской диссертации автора, защищённой в 1999 г. За прошедшие два десятилетия региональная тематика в гуманитарных науках, в том числе в области истории образования и педагогической мысли, не только не утратила

своей важности, а приобрела ещё большую актуальность. Объясняется это тем очевидным фактом, что современной отечественной наукой всё больше осознаётся значимость всестороннего изучения различных аспектов исторического прошлого и сегодняшнего состояния российских регионов, в том числе, развития в них образования и педагогической мысли на различных этапах их генезиса. Свой посильный вклад в решение этой задачи, как нам кажется, способна внести и предлагаемая вниманию читателя монография.

Данный том включает в себя, помимо монографии, список научных конференций по проблемам историко-педагогической регионолистики, истории педагогики и образования, в которых участвовал доктор педагогических наук, профессор В. Б. Помелов. Список научных конференций представлен в хронологическом порядке. Их общее количество 144.

Также в томе размещён библиографический указатель *избранных* трудов В. Б. Помелова, имеющих отношение к научному направлению «Историко-педагогическая регионолистика, история педагогики и образования». Библиографический указатель трудов дан по рубрикам: монографии и книги, учебные пособия и т. д. Всего представлены 7 рубрик, 500 публикаций. Внутри рубрик публикации распределены в хронологическом порядке, то есть по годам. Включение в том списка научных конференций и библиографического указателя объясняется необходимостью достоверно и наглядно представить читателю степень разработанности проблем историко-педагогической регионолистики в трудах автора.

Наша Родина – слева и справа…
Анатолий Гребнев

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕГИОНОЛИСТИКИ

I.I. Особенности осуществления региональной образовательной политики в Российской Федерации

Представляемое вниманию читателей исследование хронологически базируется на историческом периоде (вторая половина XIX – начало XX вв.), который, разумеется, достаточно отдалён по времени от наших дней. Тем не менее, автор считает, что с целью более отчётливого выяснения всех обстоятельств и фактологических деталей развития регионального образования в российской провинции, имевших место в историческом прошлом, необходимо установление генетической связи между событиями полуторавековой давности и теми, что имеют место сегодня.

В связи с этим, автору представляется необходимым, прежде всего, обратиться к анализу особенностей развития регионального образования в нашей стране в наши дни. Осуществление региональной образовательной политики в РФ является важной составной частью деятельности современного Российского государства. Это объясняется тем, что одним из основных направлений реформирования общественно-политической и хозяйственно-экономической жизни страны является такое направление внутренней политики государства, которое связано с выстраиванием разумных, эффективных, соответствующих духу и требованиям времени отношений с регионами.

Ни для кого не является секретом, что господствовавший в течение семи советских десятилетий жёсткий централизованный механизм управления страной оказался неспособным в новых условиях обеспечить дальнейший прогресс российского общества, что и стало одной из главных причин распада СССР. Назревавшая в советском обществе с середины 1980-х годов настоятельная потребность в решительных переменах управления всем комплексом политических, экономических и духовных структур государства вызвала кардинальное изменение приоритетных ориентаций в правовом и общественном сознании общества в сторону большей децентрализации, регио-

нализации, и, следовательно, повышения статуса административно-территориальных субъектов Российской Федерации. Российское общество уже в начале 1990-х гг. со всей очевидностью осознало факт того, что страна состоит, прежде всего, из регионов, которые в очень значительной степени отличаются друг от друга размерами территории, численностью и национальным составом населения, мощностью развития производительных сил и целым рядом других отличительных признаков.

Политико-правовой основой современной региональной политики, осуществляемой на государственном уровне, является Российская Конституция, которая, в том числе, предопределяет наиболее существенные направления перехода от командно-административных принципов управления государством к правовому федеративному централизму. Главными из них являются: сохранение и укрепление целостности и единства общества и государства; значительное сокращение перечня полномочий и предметов совместного ведения органов государственной власти федерации и её субъектов; расширение границ суверенности объектов России и др.

Основная проблема в нынешних условиях осуществления региональной политики Российского государства состоит в поиске эффективного механизма взаимодействия двух, в реальной практике трудно сочетаемых друг с другом, тенденций, а именно: расширение самостоятельности регионов, передача им дополнительных полномочий, – с одной стороны, и укрепление целостности и единства государства при сохранении его главенствующих позиций в основных, наиболее важных сферах внутренней и внешней политики, – с другой стороны [210, с. 109].

Достижение позитивных результатов взаимодействия этих тенденций представляется возможным при своевременном учёте постоянно изменяющихся условий их взаимодействия и эффективном реагировании субъектов власти в центре и на местах на эти изменения, а также и на периодически возникающие факторы, способствующие, или, наоборот, противодействующие, их осуществлению [185, с. 22].

Указанные тенденции в специфических формах проявляются в разнообразных областях социальной жизни: в политике, экономике, а также в духовной сфере, то есть в науке, культуре и образовании.

В число важнейших составляющих региональной политики входят и проблемы народного образования. Масштабность и вариативность реформирования содержания и структуры образования, опре-

деляемых потребностями современной жизни, закономерно обусловливают необходимость проведения существенных изменений в российской просвещенческой политике, требуют установления новых отношений между федеральными, региональными и местными органами управления этой важной сферой духовной жизни общества, развёртывания инициативы и самодеятельности педагогов, обновления содержания и форм организации учебной деятельности. Успех реформирования образования, нарастание его интеллектуального, научного потенциала и его всевозрастающее влияние на многие сферы жизни, как в регионах, так и в стране в целом, определяются сейчас, и в ещё более значительной степени будут определяться в будущем, всё большим включением материального и духовного потенциала российских регионов в решение экономических и гуманитарных проблем, углублением процессов демократизации и децентрализации в управлении просвещением.

Региональная политика Российской Федерации в области образования, представляющая собой существенную часть общей региональной политики, призвана, с одной стороны, способствовать сохранению единого, – но не единообразного, – российского образовательного пространства, а с другой стороны, – оказывать реальное влияние на развитие уже сложившихся, или только ещё складывающихся, региональных просвещенческих комплексов, обеспечивать их динамичное становление и совершенствование [221, с. 50].

Потребность современного российского общества в обновлённом, качественном образовании является, несомненно, главным побудительным мотивом развития и совершенствования отечественной образовательной сферы. При этом следует отметить, что давно сложившееся представление об образовании, как о процессе и результате усвоения знаний, умений и навыков, и как об условии подготовки к жизни, в настоящее время представляется уже далеко не вполне достаточным, поскольку такой «традиционный» подход определяет ученика только как довольно-таки пассивного «производителя» и, одновременно, «потребителя», готовящегося к выполнению общественных функций, но не нацеливает на рассмотрение его как конкретной, уникальной и активной личности [79, с. 34]. Однако ещё Н. А. Бердяев отмечал, что «если человека рассматривать исключительно как кирпич для строительства общества; если он лишь средство для экономического процесса, то приходится говорить не столько о *явлении* нового человека, сколько об *исчезновении* человека, то есть об углуб-

лении процесса дегуманизации. Человек оказывается лишённым измерения глубины; он превращается в двумерное, плоскостное существо» [36, с. 34].

Личностная ориентированность образования, наряду с его социальной ориентированностью, помогают человеку обрести не только общественный, но и индивидуальный, собственный смысл жизни, преодолеть возможную «двумерность» и «плоскостность». Система образования, охватывающая социальную и личностную, индивидуальную стороны бытия каждого человека, должна быть всемерно нацелена на его самообретение, на максимально возможный учёт групповых и индивидуальных образовательных запросов личности посредством предоставления ей свободы выбора в обучении, и стимулирования потребности в нём; создания в стране и в каждом регионе возможно более полного рынка разнообразных образовательных услуг.

Всё перечисленное в значительно большей степени реализуемо именно в *местных* условиях, максимально приближённых к конкретным потребителям рынка этих услуг, и составляющих, таким образом, региональную специфику этого рынка.

Как известно, в «ядро» системы образования входят такие важнейшие компоненты, как его духовная направленность, структура, содержание, организационные формы осуществления и т. д.

Регионализм в развитии образования состоит в концентрации этого ядра, его конкретизации и наполнении вариативным содержанием, соответствующим тем или иным локальным условиям.

В общественных науках регионализм характеризуется как один из важных социальных процессов, нормализующих восприятие человеком окружающей действительности, а регионология (регионоведение) определяется как прикладная, практическая наука, способная, в перспективе, занять заметное место в структуре социальных наук. Её назначение видится в организации эвристичного разрушения жёстких границ классических дисциплинарных матриц экономики, политологии, культурологи и социологии. В последнее время к числу этих наук следует добавить и педагогику.

К ключевым понятиям регионологии, применительно к предмету нашего исследования, мы относим следующие из них: регион, региональные особенности, региональное образовательное пространство.

Под регионом (от лат. – regio) принято понимать определённую административно–территориальную единицу: страну, область, округ и т. д. Однако границы региона далеко не всегда соответствуют ука-

занному делению, имеющему подчас достаточно искусственный характер. Регион есть не только территориальная или этническая составляющая. Он характеризуется и исторически сложившимся, единым для некоторой территории, – и даже выходящим за пределы этой территории, – укладом жизни, определённой духовной общностью людей, обладающих сознанием субъектов исторического действия, проживающих в данной местности и в значительной степени идентифицирующих себя с ней. Региональность зачастую соизмерима с полнотой человеческой самореализации, выступая условием и результатом последней; известно, что в значительной мере именно на региональном уровне человек раскрывает себя с наибольшей полнотой.

Понятие «регион» характеризуется наличием ряда особенностей. К числу важнейших из них относятся следующие:

– природно-географические (ландшафт, климат, полезные ископаемые);

– социально-географические (плотность населения и его традиционные занятия, характер поселения, удалённость от других регионов, средства сообщения, инфраструктура);

– исторические и культурологические (традиции, нормы, стиль жизни);

– социально-демографические (национальный состав, миграционные процессы, половозрастная структура, характер воспроизводства населения, тип семьи);

– социально-экономические (типы производства, профессиональный состав населения, уровень жизни, перспективы развития, экономические связи и возможная зависимость от других регионов);

– политические (роль политических факторов в развитии регионов, тенденции суверенизации, межгосударственные и межрегиональные связи);

– культурные (наличие и уровень учреждений культуры, культурный уровень населения); образовательные (уровень образованности населения, востребованность образования, наличие учреждений просвещения и науки, доступность получения значительного числа профессий, особенности воспитательной и образовательной практики, прежде всего, в этнических регионах) [213, с. 7]. Данный перечень может быть, разумеется, значительно расширен. Та или иная особенность в определённые периоды развития региона, или государства в целом, может играть в силу складывающихся обстоятельств более, или менее, значимую роль в процессе регионализации, однако инва-

риантом неизменно остаётся её привязка к определённой территории. Поэтому главным ориентиром в ходе осуществления региональной образовательной политики является учёт реально существующих местных (региональных) особенностей при обязательном сохранении общих (общероссийских) аксиологических ориентиров развития образования.

Следующим важным понятием педагогической регионолистики является «региональное образовательное пространство», то есть вся совокупность различных систем деятельности, в пределах которых осуществляется процесс просвещения [47, с. 5]. Данное понятие характеризуется рядом существенных признаков.

Во-первых, это целостность региональной политики в области образования, её комплексность, несводимость к отдельным преобразованиям, например, только на уровне образовательных программ и предметов обучения, в плане реорганизации деятельности учреждений просвещения и т. п.

Во-вторых, региональное образовательное пространство предполагает относительную автономность и самоценность образования среди социальных подсистем общества, что позволяет ему утвердиться в качестве величины, в достаточной степени независимой от социально-производственной сферы, хода развития местных политических, национально-этнических и других процессов.

В-третьих, рассматриваемое понятие может быть использовано не только в отношении достаточно значительных по размерам административно-территориальных субъектов, но и применительно к субрегионам (город, район, микрорайон, отдельное учебно-воспитательное учреждение); они тоже могут обладать своей спецификой, которую необходимо учитывать при проведении образовательной политики.

Содержательная наполненность рассматриваемых нами важнейших понятий педагогической регионолистики (регион, региональные особенности, региональное образовательное пространство, педагоги-теоретики и практики данного региона) имеет немаловажное значение для определения и реализации социально-экономической, культурной, образовательной политики, а сами региональные особенности составляют один из наиболее существенных объектов изучения в обществоведческих науках (политология, социология, экономика, демография, этнография, культурология и др.) и в естественных науках (география, геология, экология, минералогия и др.). Эти науки, и целый ряд других, являются, в сущности, региональными.

Поэтому гипотетическое выведение за пределы предмета их исследования регионального аспекта лишает многих из них, например географию, всякого смысла и научного содержания.

В то же время, представляется достаточно очевидной актуальность и социально-экономическая значимость практического рационального использования результатов этих наук, прежде всего, в области промышленно-технологического применения, как для населения отдельных районов, так и для целых стран. Научно обоснованный учёт региональных особенностей, с одной стороны, и волюнтаристское, субъективистское их игнорирование, с другой стороны, в значительной степени определяют (позитивно, либо негативно) характер влияния техногенных воздействий на образ и уровень жизни населения.

Воздействие указанных влияний обычно опосредуется социально-политическими и идеологическими тенденциями, которым также могут быть присущи как положительные, так и отрицательные характеристики. В качестве примера сошлёмся на проводившуюся в 1960–1970-х годах во многих российских регионах политику укрупнения сельских населённых пунктов, выражавшуюся, в частности, в строительстве агрогородов и посёлков городского типа, в закрытии «неперспективных» сёлах социальной инфраструктуры, – главным образом, школ и детских дошкольных учреждений, – ставившую своей позитивной целью приближение уровня жизни сельского населения к уровню жизни горожан, но осуществлявшуюся, чаще всего, без достаточно полного учёта региональных особенностей, среди которых, прежде всего, следует выделить такую особенность, как менталитет сельского жителя, то есть его стремление жить на природе, иметь свой приусадебный участок и т. п. Помимо определённых положительных результатов проведение этой политики породило массу новых проблем: экономических (проблема «дальних» необрабатываемых сельскохозяйственных площадей); демографических (массовый отток населения в города в связи с неясностью профессиональных и образовательных перспектив для жителей сельского региона и, что особенно существенно, для их детей); образовательных (нежелание выпускников вузов работать на селе); фактическое сужение, а то и ликвидация, образовательного пространства и др.

Этот пример является, в частности, подтверждением того, что региональные особенности, чаще всего, обнаруживают себя в комплексе с другими особенностями, причём их набор, характер связей, а также социальная значимость каждой из них могут быть различными в зависимости от проблемы, в рамках которой они себя проявляют.

Всё отмеченное выше подчёркивает мысль о том, что проблема изучения регионов, региональных особенностей и регионального пространства, как актуальная и насущная на современном этапе развития российского общества, закономерно становится предметом пристального внимания учёных, представляющих различные области науки.

Историко-педагогическая регионолистика возникает и развивается, как и всякая другая наука, не только в тиши кабинетов, а, прежде всего, в практике самой жизни. Данное утверждение в полной мере относится и к реализации региональной образовательной политики. Покажем, как мы представляем течение этого процесса на примере его осуществления в нашей стране, начиная с начала 1990-х гг. В настоящее время реализация региональной политики в Российской Федерации в области образования сталкивается с рядом проблем, предопределяемых наличием факторов, среди которых следует выделить исключительно большую масштабность российского образовательного пространства, неравномерность социально-экономического развития регионов и образовательного потенциала их жителей, неразвитость демократизации регионального социума, недостаточную востребованность образования, полиэтнический состав населения [17; 67; 193; 218].

Существенным фактором, осложняющим проведение региональной образовательной политики, является то обстоятельство, что действующая в настоящее время система общего и профессионального образования в нашей стране по своей структуре и направлениям подготовки специалистов сложилась ещё в 1920–1930-е годы как составная часть единого централизованного народнохозяйственного комплекса, регулировавшегося «из центра» соответствующими партийно-правительственными указаниями. Механизм функционирования указанного комплекса был ориентирован, прежде всего, на плановое ведение экономики, что применительно к просвещенческой сфере означало «прозрачность» огромного по своим масштабам образовательного пространства страны, в границах которого имелись фактически неограниченные возможности трудоустройства и осуществления профессиональных притязаний для любого выпускника общеобразовательной и профессиональной школы.

В то же время, последствием использования такой модели образования, являвшейся отражением более общих, определявших развитие общества тенденций, становился слабый учёт региональных ин-

тересов и запросов населения отдельных территорий в образовательных услугах. Прежде всего, в таком учёте нуждается население регионов со специфическими, сложными условиями проживания (горные, пустынные, северные, дальневосточные районы), а также территории с многонациональным составом населения. К тому же, фактическое сужение единого образовательного пространства, ставшее следствием печально известных, кардинальных социально-политических перемен в жизни российского общества в начале 1990-х годов, и, как результат, усложнение решения вопросов, связанных с профессиональным самоопределением выпускников школ и специалистов, с особой силой подчеркнули необходимость более адресной и всесторонне продуманной государственной политики в области подготовки профессиональных кадров в регионах. Обострившиеся и ставшие болезненными осложнения в межнациональной сфере в ряде регионов постсоветского пространства, а также кое-где и в России в 1990-е гг., также повышают актуальность проблем, связанных с проведением взвешенной образовательной политики, особенно в этнических регионах [55].

Все вышеприведённые факторы необходимо учитывать в ходе осуществления региональной политики. Сам факт наличия их указывает на то, что региональная политика, в том числе в области образования, не может быть единообразной в различных регионах страны. Она должна учитывать специфические региональные особенности территорий, и проводиться с учётом их, реализуясь через многообразие подходов и форм решения тех или иных проблем, возникающих в ходе осуществления данной политики.

Изложенное позволяет выделить в современной российской государственной региональной образовательной политике ряд приоритетных направлений. К ним следует, на наш взгляд, отнести:

– формирование сбалансированного, конструктивного, динамично развивающегося типа региональной образовательной и воспитательной политики;

– создание и реализацию региональных образовательных и воспитательных программ (систем, комплексов);

– развитие регионального компонента содержания образовательного процесса;

– совершенствование работы региональных инновационных и традиционных образовательных учреждений;

– учёт национально-этнического аспекта при разработке и осуществлении региональной образовательной политики.

В силу того, что указанные направления, – а ими, разумеется, не исчерпывается весь спектр возможной проблематики современной региональной образовательной политики, – неразрывно связаны между собой, последовательное, конструктивное развитие положительных черт каждого из них способно вызвать проявление позитивных черт у других направлений. Поэтому раскрытие в рамках специального исследования механизма генезиса приоритетных направлений региональной образовательной политики может способствовать совершенствованию, как отдельных её направлений, так и всей политики в целом, что в современных условиях является особенно актуальным. Возможный успех или неудача последней может вызвать важные позитивные (или негативные) социальные и образовательные последствия для населения региона, что убедительно доказывает большую значимость правильного осуществления данной политики. Сложность её реализации определяется не только политическими и экономическими причинами, но также, что для нашей монографии особенно важно, трудностями научной разработки и последующего конструктивного воплощения на практике, учётом всех возможных причин, способных воспрепятствовать процессу её осуществления.

Это также доказывает актуальность самой задачи научного обеспечения проводящейся в стране региональной образовательной политики, и позволяет, вместе с тем, утверждать, что выдвижение и реализация приоритетных направлений региональной образовательной политики имеет определяющее значение для развития всей системы образования, как в стране в целом, так и в её отдельных регионах.

Это позволяет также с полным основанием утверждать, что изучение региональных особенностей, то есть *специфических черт, неразделимо связанных с ведущими направлениями образовательной политики, и придающих неповторимый характер и своеобразие осуществлению процесса образования в различных субъектах Российской Федерации*, – обладает большой социально-педагогической значимостью.

В силу своей значительной сложности разработка и осуществление приоритетных направлений исследования региональных особенностей развития образования нуждается в тщательно продуманной взвешенной экспертной научно-педагогической оценке с позиций историко-педагогической регионолистики.

Рассмотрение социально-педагогической значимости региональных особенностей развития образования и воспитания осуществ-

ляется автором в монографии на фоне последовательного анализа вышеприведённых приоритетных направлений российской региональной образовательной политики и проблем, встающих в ходе её реализации. Именно в процессе научной и практической образовательной деятельности региональные особенности перестают быть только потенциальным субъектом действия («вещью в себе»), раскрывают себя (становятся «вещью для нас») и, тем самым, оказывают определённое позитивное воздействие на характер и специфику осуществления названных процессов. Поэтому конструктивная реализация образовательной политики призвана учитывать возможные проявления региональных особенностей. Это актуально в том отношении, что позволяет опираться на положительные характеристики этих особенностей, и избегать их потенциального негативного воздействия на развитие сферы народного образования.

Прежде всего, обратимся к насущной в настоящее время проблеме *формирования типа региональной образовательной политики.* Представляется возможным выделить три основных типа региональной образовательной и воспитательной политики: консервативный, несбалансированный и конструктивный. *Консерватизм,* как хорошо известно, является достаточно распространённой чертой образовательной и воспитательной политики в регионах Российской Федерации. Его «живучесть» предопределяется, прежде всего, недостаточной развитостью демократических отношений на местах, что неизменно влечёт за собой закрепление и консервацию ранее сложившихся, и уже не соответствующих духу времени и запросам общества региональных структур, порой приводит к замкнутому на себе сепаратизму, к постепенному нарастанию иерархической жёсткости государственно-бюрократических отношений власти, к открытому противопоставлению национально-регионального опыта общероссийскому и мировому.

Вероятность закрепления закрытой, провинциалистски ориентированной, консервативной региональной, в том числе, образовательной и воспитательной политики, ориентированной, как правило, исключительно в сторону интересов местных элит (финансовой, управленческой, образовательной, интеллектуальной) достаточно велика уже в силу того, что демократизация, призванная противостоять консервативным тенденциям, явление достаточно новое, «непривычное» для России, к тому же, нередко различными слоями общества с разных позиций критикуемое, в то время, как консервативный подход к

образованию и воспитанию имеет глубокую укоренённость в отечественной истории.

Известно, что центральная российская власть всегда стремилась к унификации социально-политической и культурно-идеологической матриц, преследуя при этом цель более «удобного» управления территориями. Это стремление находило свое проявление, в частности, в *нивелировании* разного рода региональных особенностей.

Характерным примером данного направления политики были неоднократные попытки царизма русификации многочисленных народов, населяющих российское государство, вводившиеся запреты на обучение в школах на родных языках «малых народов». Были также многочисленные запрещения на печатание книг и периодических изданий на языках «малых сих». (Такое снисходительно-презрительное определение, – «малые сии», – нередко встречается в дооктябрьских источниках. В 1920–1930-е гг. оно было «дополнено» определением *нацмен,* которое даже стало официальным термином).

Отказ от использования социально-экономического и духовного потенциала регионов приводил, в конечном итоге, к провинцианализму, причём уже не только региональной, а и центральной политики. А это имело, в свою очередь, следствием хроническое отставание России на протяжении ряда столетий от передовых стран в различных областях социально-политической и культурной жизни, в том числе, в сфере народного образования.

Несбалансированный тип региональной образовательной и воспитательной политики может рассматриваться, в зависимости от обстоятельств его формирования, как переходный или стихийно сложившийся. Важнейшим показателем несбалансированности является разрыв в уровнях финансирования образования в различных регионах страны.

Политика активной децентрализации региональных бюджетов и, следовательно, увеличение доли последних в покрытии расходов на местное просвещение, ставит в менее выгодное положение сферу образования в бедных, дотационных регионах, что приводит к резкому, в ряде случаев даже десятикратному, различию в уровнях финансирования нужд образования и уровнях зарплат педагогических работников. Данная диспропорция влечёт за собой новые проявления несбалансированности, среди которых отметим явно проявляющееся несоответствие в уровнях развития различных типов образовательных учреждений. Так, явно недостаточно контролируемое государст-

вом распространение практики широкого внедрения платных услуг в сфере образования (общая и профессиональная школа, занятия спортом и разнообразными видами искусства, проведение досуга и т. п.), ориентированных на обслуживание, прежде всего, состоятельных слоёв населения, нередко приводит к резкому сужению возможностей удовлетворения образовательных и воспитательных запросов для значительного большинства населения.

В качестве третьего типа региональной образовательной политики нами выделяется *конструктивный* (сбалансированный) тип. Его реализация предусматривает осуществление процесса постоянного развития системы просвещения в соответствии со всевозрастающими духовными, в том числе образовательными, потребностями региона, потребность в которых, кстати, порой ещё не вполне осознаются значительной частью населения. Это, в свою очередь, требует дополнительных усилий от местных властных структур в плане развития самого образовательного пространства, насыщения его интеллектуальным содержанием посредством выдвижения многообразных педагогических инициатив и реализации различных форм образовательных услуг [75, с. 157].

Отличительной чертой конструктивного типа является плодотворное взаимодействие и координация усилий между субъектами образовательного пространства «по вертикали» (центр – регион) и «по горизонтали» (действия внутри региона), что позволяет добиваться такого уровня региональной политики, в котором сочетаются мировой, федеральный и локальный опыт. Сведение содержания региональной образовательной политики к осуществлению местных, узко понимаемых интересов, или же, наоборот, игнорирование своеобразия национально-региональных традиций и элементов культуры в угоду, пусть даже самым лучшим, образцам зарубежных педагогических систем, может рассматриваться как две крайности, одинаково недопустимые и нежелательные при осуществлении педагогических новаций. Конструктивная политика органично сочетает в себе глобальное и местное; общее, особенное и индивидуальное; своеобразие региональных запросов и ориентацию уровня образования на лучшие, общепризнанные образцы.

Таким образом, в настоящее время было бы, на наш взгляд, слишком преждевременно констатировать повсеместную достаточную сформированность материальных и духовных предпосылок для успешного формирования в каждом российском регионе конструктивно-

го типа образовательной политики. В то же время, необходимые для этого условия и не появляются в готовом, сформировавшемся виде, поскольку процессы улучшения материального благосостояния населения, его общественного самосознания, возрастания духовных, в том числе образовательных, запросов, хотя и имеют общую положительную тенденцию к росту, однако их проявление носит достаточно противоречивый, неявно выраженный характер, как на межрегиональном уровне, так и внутри региона. В основе этого проявления лежат также различные региональные особенности, реализующиеся в разнообразии экономических отношений, специфической расстановке политических сил, исторических и иных традициях, кадровой подготовленности работников образования в конкретных территориях и т. д.

Всё это означает, что поиск путей формирования конструктивного типа образовательной политики, в максимальной степени удовлетворяющего потребностям населения российских регионов, будет осуществляться в обозримый период в переходных формах развития гражданского общества, а научно поставленное изучение различных типов образовательной политики и региональных особенностей образования не только будет способствовать углублению понимания проблем педагогической регионолистики, но и позволит выбирать правильное, соответствующее особенностям и запросам конкретных административно-государственных территорий, направление в просвещенческой деятельности, что, в свою очередь, несомненно, будет иметь важное социально-образовательное значение для жителей данного региона.

Различные типы региональной образовательной политики реализуются на практике посредством *создания и осуществления региональных образовательных программ*.

С конца 1980-х годов в регионах страны развернулась активная деятельность по разработке указанных программ. В настоящее время они приняты, и постепенно реализуются практически во всех субъектах Российской Федерации, причём во многих территориях это даже далеко не первые по счёту программы.

Анализ целого ряда программ позволяет выделить в них некоторые важнейшие характеристики и, прежде всего, их наукоёмкость. Сложность и неординарность самой задачи создания программы, а затем и её реализации, побуждает региональные власти к тесному контакту с учёными, как с местными исследователями, так и со столичными разработчиками. В ряде регионов создание и внедрение

программ регионального образования осуществляется достаточно специфическими, иногда даже единственными в своём роде учреждениями. Например, в Республике Мордовия решением этой задачи занимается НИИ регионологии, а ход осуществления программы освещается на страницах журнала «Регионология», издающегося в г. Саранске. Подобные проблемы освещаются в ряде других региональных периодических изданий, как, например, в журнале «Инновационная школа» (г. Ростов-на-Дону).

К положительным характеристикам ряда новых программ следует отнести всесторонний учёт качественной специфики учебных заведений региона и самих административно-территориальных субъектов России. В частности, в Кировской области была принята программа развития сельской школы, предусматривающая достижение стабильного функционирования всех учебно-воспитательных учреждений, расположенных в сельской местности, разработку и использование обновлённой нормативной, научно-методической и организационной базы развития данного типа школ, превращение образования на селе в существенный фактор социально-экономического и духовного развития сельских жителей [288, с. 25].

Отличительной чертой некоторых программ является их нацеленность на аккумуляцию в своём содержании положительного инновационного опыта, достигнутого в ходе реализации подобных программ в других регионах, на конструктивное использование апробированных моделей инновационного регионального образования с непременным учётом локальных особенностей. Примером такого рода может служить программа «Стабилизация и развитие образовательного комплекса региона в новых социально-экономических условиях», внедрявшаяся в Нижегородской области [282, с. 10].

Общей позитивной чертой многих региональных программ развития образования является наличие ряда важнейших конструктивных составляющих, к которым следует отнести: анализ социальной, исторической, культурной, демографической и экономической характеристик региона; выявление проблем, подлежащих разрешению, и определение задач по формированию единого образовательного пространства региона; экономическое обеспечение программы; разработка критериев оценки эффективности программы; учёт общего и особенного в отборе содержания образования и воспитания; стимулирование инициативы и самодеятельности участников образовательно-воспитательного процесса; осуществление жёсткой регламентации в осуществлении программы.

Некоторые программы носят многоотраслевой характер. Это означает, с одной стороны, привлечение для реализации планируемых образовательных и воспитательных задач средств и возможностей других отраслей, а с другой стороны, – их нацеленность на развитие социокультурной сферы всего региона. В ряде программ предусматривается тесное взаимодействие в социальной сфере учреждений различных уровней: федерального, межрегионального, регионального, местного. Отсутствие такого взаимодействия, справедливо считают исследователи, может свести на нет положительные результаты, достигнутые на одном уровне при несогласованном осуществлении действий на другом уровне.

Таким образом, в российских территориях имеются компетентные научные силы, способные квалифицированно осуществлять работу по созданию и реализации региональных образовательных и воспитательных программ, в содержании которых находят своё отражение разнообразные локальные особенности и учитываются социальные и просвещенческие потребности населения субъектов Российской Федерации [223, с. 81]. Осуществление лучших из этих программ будет знаменовать собой важный позитивный этап в решении проблемы обеспечения такого уровня образования, которое соответствовало бы духовным запросам жителей региона.

Перспективным шагом в дальнейшей работе учёных в данном направлении видится выход их разработок за пределы образовательной сферы, – это частично уже имеет место в настоящее время, – что, несомненно, будет способствовать усилению их благотворного социального влияния в условиях всевозрастающей потребности населения в получении качественных образовательных услуг на всех уровнях и, разумеется, поставит перед разработчиками и пользователями программ новые проблемы, будет и дальше повышать актуальность и значимость изучения региональных особенностей образования, а также стимулировать развитие региональных педагогических исследований в целом.

Третье приоритетное направление регионального образования состоит в *определении и развитии регионального компонента его содержания*.

Выделяются три основных взаимодополняющих друг друга подхода, характеризующих сущность научной и практической работы, проводящейся педагогами-учёными и практиками по реализации данного направления: предметно-информационный, парадигмальный и топологический.

Предметно-информационный подход в наибольшей степени разработан на теоретическом и методологическом уровнях. В его рамках регионализация содержания образования понимается в предметно-информационном смысле, как включение в учебный процесс предметов, «информирующих о регионе», отражающих региональные особенности («Москвоведение», «История и культура родного края», «История православной церкви» и т. п.). Введение в последние годы в системе общего и профессионального образования новых государственных образовательных стандартов, выделение в них федеральной и региональной составляющих создало предпосылки для более полного учёта в педагогической практике местных и национально-этнических особенностей.

В субъектах Российской Федерации развёртывается работа по обогащению государственного образовательного стандарта региональными, национально-региональными и местными дополнениями, как правило, в рамках предметно-информационного подхода [143]. Однако одностороннее увлечение использованием указанного подхода чревато значительным ростом количества учебных предметов. При этом встаёт вопрос, а повысится ли при введении этих предметов качество образования? Кто должен, а главное, способен, определять перечень вновь вводимых предметов и других компонентов содержания образования? Не получится ли так, что весьма существенной частью последнего станет «доморощенный», низкокачественный, содержательно и методически слабо разработанный материал, подчас не имеющий никакого отношения к региональной тематике. Проблемой является, чаще всего, недостаточная подготовленность самих учителей к преподаванию подобного рода предметов. На страницах педагогической печати нередко высказывается недовольство практических работников образования тем, что включение «региональных предметов» ведёт либо к перегрузке учащихся, либо вынуждает сокращать количество учебных часов на традиционные предметы, составляющие базовую основу образования.

Выход из создавшегося положения учёные видят в использовании новых подходов к организации содержания образования, в частности, *парадигмального подхода.* В качестве фундаментальных парадигм (т. е. моделей организации содержания образования) предлагаются: модель предметной (информационной) организации содержания образования, в центре которой знания об объекте; методически ориентированные модели, в соответствии с которыми содержание об-

разования структурируется в зависимости от технологии преподавания и характера деятельности участников образовательного процесса; личностно-ориентированные модели, в основе которых лежит учёт семантики индивидуального развития и самоопределения личности ребёнка; социокультурные модели, в которых содержание образования основывается на многообразии региональных и этнографических особенностей [13; 44; 279]. Представляется очевидным, что первые две парадигмы тяготеют к инвариантности, универсалистским способам конструирования содержания образования, и являются основой для его стандартизации и унификации. С регионализацией образования более тесно связаны третья и, в особенности, четвёртая парадигмы, отражающие, соответственно, индивидуальное и региональное своеобразие в содержании образования. Но именно они в дидактике являются наименее разработанными, и требуют особенно глубокого научного обоснования.

Топологический подход к разработке регионального компонента содержания образования предусматривает выработку целостных региональных форм его организации. В отличие от рассмотренных выше подходов, предметно-центристских по своей сущности, топологический подход предполагает передачу содержания не через книгу и слово учителя, а посредством использования информационных систем, средств массовой информации, через различные *топики* (т. е. идеальные, высококачественные формы, от англ. top – вершина) организации образовательного пространства, что подразумевает комплексную, целостную реализацию образовательных программ. В качестве примера проявления данного подхода можно указать на активные попытки переноса топологически сложившихся структур, например, освоение системы итальянского педагога Марии Монтессори, вальдорфской педагогики [158; 220, с. 136], отечественной системы развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов), системного использования опыта лучших отечественных школ (Е. Я. Ямбург, В. А. Караковский и др.) и других учебно-воспитательных учреждений (А. А. Католиков и др.) [166; 224].

Анализ рассмотренных подходов (предметно-информационного, парадигмального, топологического) обнаруживает их явно недостаточную разработанность, как в теоретическом, так и, что особенно очевидно, в методическом отношениях. В то же время, существенная социальная и педагогическая необходимость тщательного отбора содержания образования в соответствии со специфическими особенно-

стями регионов, учёта национально-этнической и социокультурной семантики развития их жителей, создания целостных топологических образовательных структур открывают широкие перспективы для проведения региональных педагогических исследований в данном направлении, в центре которых должны находиться региональные особенности, – фактор, наличие которого в немалой степени и предопределяет возникновение вышеуказанных проблем [290]. Социально-педагогическая значимость научной разработки рассмотренных подходов и доведение содержащегося в них конструктивного теоретического материала до уровня практических, методических разработок особенно актуализируется в настоящее время. Это объясняется растущим осознанием педагогической общественностью того факта, что в условиях бурного информационно-технического прогресса, происходящего в мире, школа не только призвана стремиться к освоению передовых педагогических технологий обучения и воспитания, заниматься поиском новых, прогрессивных методик, но и, прежде всего, должна быть обеспечена ими с научной стороны [219]. Педагогическое творчество учителя может базироваться только на прочном методологически и теоретически глубоко обоснованном фундаменте всесторонне разработанных, дидактически осмысленных знаний, что создаёт предпосылки для успешного осуществления педагогом своих образовательных и воспитательных функций.

Всем вышеназванным объясняется значительный рост интереса к педагогической инноватике в школах страны, а само *совершенствование деятельности региональных инновационных и традиционных образовательных учреждений* составляет четвёртое приоритетное направление российской государственной региональной образовательной политики.

Неудовлетворенность качеством образования и воспитания, осознание насущной необходимости коренных реформ в нём обусловили достаточно массовый характер инновационных процессов в учебных заведениях Российской Федерации. С наибольшей силой процесс обновления структуры и содержания образования, всех сторон учебно-воспитательного процесса проявляется в деятельности так называемых инновационных учебных заведений. Это, однако, не означает, что многие школы, работающие в обычном режиме, реализующие не авторские, а государственные учебные программы, не выдвигающие собственных концепций и образовательных проектов, находятся в стороне от инновационных процессов.

Анализ последних в практике российских школ позволяет выделить два основных типа инноватики, – структурное и содержательное.

Первый тип включает в себя изменение структуры учебных заведений: наличие подготовительных классов, классов развития в детских садах, прогимназические и пролицейские классы, введение профильного обучения, функционирование системы заочного обучения сельских школьников в престижных городских лицеях и гимназиях, разноуровневые программы, переход с линейной на концентрическую систему изучения материала и т. д.

Второй тип предусматривает нововведения в методике и технологии обучения, создание и реализацию авторских учебных планов и программ, новых учебных предметов, апробацию интегрированных курсов, введение дисциплин пропедевтического характера и имеющих межпредметные связи с учебными курсами в конкретных вузах и т. п. В то же время, нельзя не видеть того, что именно массовый характер инициатив «снизу» порождает нередко их стихийность, случайность, бессистемность, недостаточную социальную и научную обоснованность.

Попытки изменить каждую конкретную школу без комплексного критического анализа всех сторон и аспектов её деятельности и прогноза возможных последствий нововведений приводят к увлечению новыми формами без принципиального изменения сущности и содержания образовательного процесса, к росту объёма учебной информации без изменения технологии обучения, внутренней структуры и характера организации учебной деятельности, к массовому увлечению уровневой дифференциацией и ориентации на повышение «планки» общего образования без учёта возможностей детей. В погоне за сиюминутной «модой» на новации, а чаще, стремясь выполнить очередную установку, на этот раз «по инноватике», некоторые школы копируют отдельные стороны положительного опыта своих коллег, не уделяя достаточного внимания обеспечению целостности учебно-воспитательного процесса, хотя бы и осуществляемого на среднем, не инновационном уровне. Отсутствие системного подхода, обеспечивающего целостность и всесторонность преобразований педагогических систем различного уровня, далеко не всегда обеспечивает действительное повышение качества образования, зато нередко порождает новые проблемы и противоречия.

Положительные сдвиги характерны, прежде всего, для работы элитарных образовательных учреждений, а существенные положи-

тельные изменения в поведении и ценностных ориентациях школьников наблюдаются там, где делаются попытки выстраивания не отдельных учебных программ, а целостных образовательных стратегий определённой направленности. Предоставление свободы творчества учителю в школе должно, как нам представляется, сопровождаться реализацией системы защиты здоровья, прав и достоинства детей, контролем за соблюдением качества обучения и воспитания, обеспечением лучшей научной обоснованности новаций и экспериментов.

Изучение передового опыта работы лучших учебно-воспитательных учреждений и отдельных учителей позволяет оценить их деятельность как проявление известной педагогической мудрости, заключающей в себе огромный теоретический и практический потенциал для научного осмысления и использования в учебно-воспитательной работе, имеющий значительную социальную и педагогическую ценность, прежде всего, для жителей данного региона. Поэтому освоение этого, в педагогической науке ещё пока что недостаточно востребованного богатства, которое во многом базируется на местных, обусловленных региональными особенностями традициях, опыте и стиле деятельности, с безусловной необходимостью также подчёркивает социально-педагогическую значимость и актуальность проведения региональных педагогических исследований локальных особенностей сферы образования.

Пятым приоритетным направлением региональной образовательной политики в Российской Федерации является *учёт национально-этнического аспекта* при разработке и осуществлении всего комплекса вопросов, связанных с воспитанием и обучением подрастающего поколения. Именно при реализации этого направления региональные особенности проявляются наиболее отчётливо.

Из всего возможного многообразия проблематики, входящей в данный аспект, выделим только один вопрос, – организация национально-этнической и русской национальной школы. В основу идеи национального образования ещё К. Д. Ушинский в своё время положил понятия национальной сущности русского народа, его государственное сознание, верность этническим и культурным традициям. Данное определение с известным основанием может быть отнесено и к системам образования других народов. Социальное назначение национальной школы, являющейся важным общественным институтом нации и фактором сбережения и развития её культуры, состоит в предотвращении деградации этноса, разрушения подчас уникальной

социокультурной среды его жизнедеятельности. Последнее обстоятельство обусловливает необходимость выстраивания национальных моделей образования с учётом региональных особенностей этноса, его культуры и истории.

В условиях такого многонационального государства, каким является Россия, само понятие «регион» зачастую соотносится с понятием «этнос». Начиная со второй половины 1980-х годов обозначились две ведущие тенденции, определяющие ход развития национальной школы.

Первая тенденция носит «компонентный», в значительной степени механистический, характер, и исходит из понимания развития национальной школы, как процесса достаточно автономного по отношению к общегосударственному содержанию образования. Главное внимание здесь обращается на этнопедагогическую аранжировку национального (регионального) компонента, – в этом видится средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и, как результат, национального самосознания.

Вторая тенденция имеет куда более глубокий, содержательный и органичный характер. Согласно ей национальное образование трактуется как целостность, дающая возможность ребёнку перейти к освоению российской и мировой культур. В этом случае регионально-этническая система образования должна быть достаточно открытой, построенной на диалоге с общероссийской и мировой культурами на всех возрастных ступенях образования. Именно такая тенденция представляется более перспективной, как в плане организации, – а в ряде случаев и нормализации национальных отношений, – так и в плане модернизации самих этносов.

В национально-этнических регионах разработаны концепции национального образования, издаются учебники и методические пособия, ведётся подготовка кадров для работы в национальной школе. Вводятся новые предметы, имеющие национально-культурную ориентацию: по литературе, истории, языку и культуре родного народа. Таким образом, идея возрождения этносов получает практическое воплощение в сфере народного образования. Однако сдвиги в становлении национальной школы совершаются, в основном, в рамках компонентного подхода. При этом идея вариативности содержания образования, в интересах которой и принимался принцип разделения компетенции между федеральными, региональными и местными уровня-

ми, на практике проявляется в попытках создания такого типа национально-этнической школы, в которой в 1990-е гг. подспудно, и чаще всего неосознанно, протаскивалась идея «антирусификации», своего рода «реванша» национальной культуры, что на практике приводило к появлению образовательных моделей, реанимирующих культурно-духовные ценности едва ли не дороссийского периода истории этноса. Подобное «освобождение» национальной школы от «давления» русской культурной традиции, прежде всего, ведёт, естественно, к обеднению самой национальной школы, и зачастую лишает её важнейшего канала выхода к достижениям мировой цивилизации.

Возникновение первых русских национальных школ стало своего рода реакцией на происходящую в России национальную регионализацию и прогрессирующую вестернизацию и, вместе с тем, истернизацию образования и воспитания, и как проявление роста национального самосознания русского народа. Предлагаемые концепции русской национальной школы, представляют широкий спектр подходов: от подхода, объявляющего государственный образовательный интерес тождественным русскому национальному и, следовательно, в основном, отрицающего региональные особенности [43], до «христианско-святорусского», требующего тотальной православной индоктринации образования в России [33; 64]. План создания российской школы, – «народной любимицы», – предлагало Российское земское движение и другие организации, общества, учёные и педагоги-практики. Всё это служит подтверждением того, что России действительно необходима национальная доктрина образования.

Таким образом, в настоящее время национальные, в том числе русская, школы России переживают период компонентного «обживания» национально-культурного пространства. Вслед за освоением этнического пласта национальных культур должен, как нам представляется, произойти новый качественный подъём, достигаемый через «принятие» уже межрегионально-этнического многообразия [211, с. 57]. Сложность и возможная вариативность всего комплекса политических, хозяйственно-экономических, социальных, этнических, педагогических и других проблем, связанных с разработкой концепций и осуществлением идеи создания национальной школы с особой актуальностью ставит перед педагогической наукой в качестве одной из наиболее существенных по своей социально-педагогической значимости задачу изучения региональных особенностей развития образования в конкретных регионах Российской Федерации. Решение этой

задачи позволит создать определённые научно-педагогические предпосылки для организации в России полноценных национальных школ, оптимально сочетающих в содержании своей работы мировую, общероссийскую и регионально-этническую культуру и особенности, в максимальной степени учитывающие социальные и образовательные потребности народов России. Это также подчёркивает актуальность исследования локальной специфики образования и воспитания, оказывающей влияние на сам процесс становления системы просвещения в конкретных субъектах Российской Федерации.

Подведём некоторые выводы. Регионализация, охватывающая все сферы социальной жизни Российского государства, становится в настоящее время одним из важнейших явлений, в определённой степени определяющим развитие общества. Явственно проявляющиеся при этом локальные особенности придают неповторимое своеобразие ходу осуществления региональной политики, в том числе образовательной и воспитательной.

Позитивные и возможные негативные последствия этой политики, имеющие исключительно важное социальное и образовательное значение для населения регионов и страны в целом, требуют научного осмысления, что вызывает потребность в глубоком исследовании опыта осуществления региональной образовательной политики, как современного, так и достигнутого в предшествующие исторические периоды российской истории, а также изучения зарубежных достижений в этой области. Важность рассматриваемой в данном исследовании проблемы стимулирует проведение новых изысканий в области педагогической регионолистики, и предопределяет значительную социально-педагогическую актуальность и важность изучения региональных особенностей развития образования.

I.II. История развития регионального направления в отечественной историко-педагогической науке

Успешному осуществлению решения отмеченной выше проблемы может способствовать исследование региональной образовательной политики Российского государства на различных этапах его развития. Исторической, в том числе историко-педагогической, наукой за последние двести лет накоплен значительный по объёму и широте охвата массив теоретических и эмпирических данных в этой области.

Поэтому исследования регионального характера в области образования имеют свою историю в отечественной и зарубежной науке. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть основные, наиболее существенные моменты развития региональных исследований в российской истории образования.

Возникновению регионального направления в истории педагогики предшествовало развитие аналогичного направления в рамках общегражданской истории. Ещё Гегель отмечал, что действительная объективная история (Geschichte) начинается лишь там, где есть также историография (History), то есть, по возможности, более полное фактологическое, а затем и концептуальное освещение и закрепление в научных теориях основных этапов, явлений и событий в жизни того или иного народа. Но поскольку бытие народов неотделимо от бытия определённых территорий, то есть регионов, в которых эти народы проживают, то региональность, или регионализм, является неотъемлемой чертой самой исторической науки [213, с. 9].

Регионология, как одно из направлений исторической науки, стала складываться в России в первой трети XIX в. В этот период ученик М. П. Погодина К. Н. Лебедев ввёл понятие «местная история» для обозначения генезиса территорий (регионов) [213, с. 9].

Исходя из признания того, что «разнообразие местных историй» есть результат взаимодействия «психических», то есть духовных, и «физико-географических» условий, он, тем самым, ставил «форму нации» в определённую зависимость от местной специфики, а её существо, то есть менталитет, – от «духа», или «души» народа. «Дух народа, – писал историк, – определяет общее направление, местность придаёт ему частное русло» [122, с. 290].

На тщательном изучении местной истории настаивал В. О. Ключевский, утверждавший, что «изучение местной истории даёт готовый и наиболее обильный материал для исторической социологии». Отсюда он делал вывод о том, что «все исторически слагавшиеся общества это всё различные местные сочетания разных условий развития. Следовательно, чем больше изучим мы таких сочетаний, тем полнее узнаём свойства и действие этих условий, каждого в отдельности и (или) в данном наиболее своеобразном подборе... Изучая местную историю, мы познаём состав людского общежития и природу составных его элементов» [98, с. 36, 39].

Приведённое выше утверждение в полной мере относится к изучению местной (региональной) истории образования, которое являет-

ся одной из составных частей духовной жизни общества, а потому исследование его местной специфики и региональных особенностей помогает установлению общих историко-педагогических закономерностей, способствует накоплению фактологической базы истории, в том числе, истории образования как отрасли научного знания.

Осмысление местной истории, а в рамках её, в частности, и истории образования, первоначально было связано со сбором данных по истории конкретных регионов в целом. По инициативе графа П. Н. Румянцева в начале XIX в. были начаты архивные изыскания в Смоленской, Новгородской, Архангельской, Харьковской и Вятской губерниях. В своей деятельности он опирался на местных историков, – любителей старины, главным образом, преподавателей учебных заведений [213, с. 9].

«Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804 г.) в части «О гимназиях» (раздел IV, «Об учителях», п. 52) препоручал учителям гимназий «под ведением» директора «вести исторические, метеорологические, топографические и статистические записки о губерниях..., за которые они имеют ожидать особенной награды» [15, с. 37]. Так, учитель Вятского главного народного училища Александр Иванович Вештомов по поручению губернатора В. И. Болгарского составил в 1807–1808 гг. обширное сочинение под названием «История вятчан со времени поселения их при реке Вятке до открытия в сей стране наместничества, или с 1181 по 1781 год чрез 600 лет», которое было издано в Казани спустя сто лет, в 1907 г. книгой объёмом в 220 страниц. Аналогичные работы были выполнены и в ряде других губерний.

(В г. Кирове, бывшей Вятке, усилиями краеведа-мецената Валерия Ивановича Федяева на одной из центральных улиц исторической части города установлен бюст А. И. Вештомова).

Таким образом, новое направление в исторической науке, – местная история, – характеризовалось появлением значительного количества региональных авторов, исследовавших, главным образом, свои регионы, а именно, – развитие в них экономики и торговли, их географию и историю, в том числе историю народного образования.

Тематический ареал этих исследований существенно отличался от сложившейся в то время официальной историографии, представленной именами Н. М. Карамзина и В. И. Татищева, занимавшихся почти исключительно проблемами политической истории.

Начиная с 1829 г., большая работа по сбору местного материала проводилась археографической экспедицией Императорской Россий-

ской Академии наук, члены которой П. М. Строев и Я. И. Бередников изучили, в частности, материалы свыше двухсот архивов и библиотек Архангельской, Владимирской, Вологодской, Костромской, Московской, Новгородской, Олонецкой, Псковской, Тверской, Ярославской, Вятской, Казанской и Нижегородскойгуберний. С помощью местных энтузиастов ими проводилась работа по поиску и сохранению древних рукописей и памятников старины [88, с. 119].

В этой работе вместе с педагогами активное участие принимали священнослужители. Представители этих двух категорий местной интеллигенции и становились первыми летописцами своего края, публиковавшими в неофициальной части губернских и епархиальных «Ведомостей» свои работы по истории учебных заведений. В регионах регулярно выходили краеведческие издания, в которых очень заметное место занимали материалы по истории местного образования [49].

Важную роль в развитии регионального направления в российской исторической и историко-педагогической науке играли губернские статистические комитеты, которые стали создаваться в 1834 г. В г. Вятке первое заседание такого комитета состоялось 2 мая 1835 г. под председательством прокурора Н. М. Мейера. Среди членов вятского комитета было немало заведующих народными училищами, которые проявляли большую активность в сборе краеведческих описаний, включавших обычно и сведения о школах.

А. И. Герцен, отбывавший ссылку в Вятке и служивший секретарём губернского правления, был первым критиком и редактором этих работ. На их основе им была составлена «Статистическая монография Вятской губернии», представленная в комитет в декабре 1837 г., за несколько дней до отъезда из ссылки. Отредактированные А. И. Герценом статьи местных авторов регулярно печатались в 1838–1842 гг. на страницах «Прибавлений», то есть неофициальной части «Вятских губернских ведомостей» [151, с. 30].

В дальнейшем в задачу деятельности комитетов, помимо сбора и анализа статистической информации по своим регионам, стало входить обобщение материалов исторического, экономического и культурологического характера, а самое главное, – подготовка данных для ежегодных отчётов губернатора царю. Последние включали в качестве обязательного раздела сведения, характеризующие состояние народного образования в губернии, прежде всего, количество школ (их типы и степень укомплектованности кадрами и оборудованием), процент грамотности населения и степень охвата обучением детей

школьного возраста. Статистические данные нередко сопровождались соображениями по улучшению состояния школьного дела и пожеланиями в адрес вышестоящего начальства. Хотя эти сведения зачастую были приукрашенными, – что выяснялось обычно позднее, чаще всего, в период передачи школ в ведение земств, – тем не менее, они дают, в целом, достаточно объективное представление о состоянии школьного дела в тот или иной исторический период.

В работе по сбору указанного материала активное участие принимали, прежде всего, заведующие народными училищами и учителя. Большую ценность для изучения истории народного образования представляют, например, «исторические записки» выпускника учительской гимназии при Главном народном училище в Санкт-Петербурге, директора в 1801–1811 гг. Вятского главного народного училища, первого директора первой Вятской мужской гимназии в 1811–1812 гг. Тимофея Титовича Рапинова (1758–1848). Свои «записки», представляющие собой подробное, по годам, описание школ в Вятском крае со времени основания каждой из них, он вёл в течение многих лет [212, с. 366]. Труды первых местных «летописцев», – историков школы, таких как Т. Т. Рапинов, – заложили основу для дальнейших исследований в области истории образования в регионах, и до настоящего времени служат ценнейшим, а в ряде случаев и единственным первоисточником.

Известно, что границы истории как науки не всегда четко обозначены, поэтому в ряде случаев бывает нелегко провести грань между отдельными науками, которые в разное время оказывались в её орбите. Если рассматривать историю педагогики с этой точки зрения, то необходимо отметить тот достаточно очевидный факт, что изначально это была сфера исключительно педагогическая, и только позднее она была «открыта» историками [70, с. 28]. В значительной степени это утверждение относится и к становлению историко-педагогических исследований регионального характера.

Первые существенные элементы историко-педагогической регионолистики встречаются в произведениях историка и педагога, жителя г. Архангельска Василия Васильевича Крестинина (1729–1795), который высоко оценивал роль просвещения, науки, школьного обучения и воспитания в экономическом развитии родного северного края, в повышении культуры *двинского народа.* В его работах «Историческое известие о нравственном воспитании детей у двинских жителей» (1787) и «Об употреблении над детьми мужского пола власти

родительской и власти учительской по старинному воспитанию двинского народа» (1790) прослеживается специально выделяемая автором конкретная зависимость характера воспитания у северного «двинского народа» от географических, климатических, социально-экономических, исторических и культурных особенностей данного региона.

Активизация в первой половине и середине XIX в. изучения прогрессивных традиций воспитания различных народов и региональной педагогической практики была связана с актуализацией процесса повышения социальной значимости образования, формирования российской педагогики как самостоятельной отрасли научного знания, дифференциации различных сторон культурной жизни страны, – художественной, научной, литературной и т. д., – что в определённой степени стимулировалось открытием министерства народного просвещения (1804), образованием общероссийской школьной системы и другими важными обстоятельствами.

В работах прогрессивных российских историков и педагогов этого периода региональные аспекты отчётливо ещё не выражены. На передний план ими выдвигались задачи, связанные с воспитанием любви к Родине, к России в целом. Это объяснялось, прежде всего, тем обстоятельством, что перед наукой тогда в качестве наиболее актуальной стояла задача создания целостной государственной концепции истории Российского государства, где акцент должен был ставиться на объединяющие различные регионы элементы, то есть на *общее*, а не на *специфическое*. Вот почему представляется возможным выделить лишь отдельные элементы того, что можно отнести, подчас достаточно условно, к области регионолистики.

Так, Н. М. Карамзин утверждал, например, что каждый должен «расти в своём Отечестве и заранее привыкать к его климату, обычаям, характеру жителей, образу жизни и правления», и что «в одной России можно сделаться хорошим русским» [95, с. 56]. При этом историк приводил в своих работах примеры регионального характера. Он, например, писал: «Лапландец, рождённый почти в гробе природы, несмотря на то любит хладный мрак земли своей... Само расположение нервов, образованных в человеке по климату, призывает нас к родине... Всякое растение имеет более силы в своём климате: закон природы и для человека не изменяется» [94, с. 59]. При этом Н. М. Карамзин отмечал, что «естественные красоты и выгоды Отчизны» усиливают любовь человека к Родине, а тем более к некоторым землям, «обогащённым природою» [94, с. 59].

А. И. Герцен с диалектических позиций восставал против признания неких абсолютных идеалов и целей воспитания, не зависящих от конкретных условий времени, страны и якобы пригодных для всех народов. Он проводил мысль о том, что «воспитание должно быть климатологическое», что «как для каждой эпохи, так и для каждой страны, ещё более для каждого сословия, а может быть, и для каждой семьи должно быть свое воспитание» [60, с. 90; 180].

Подобные взгляды высказывал и С. П. Шевырёв, заявлявший, что «воспитание каждого народа должно быть созидаемо на коренных основах его бытия», под которыми историк понимал быт семейный и быт государственный [281, с. 345].

В приведённых высказываниях явственно прослеживается мысль о зависимости характера воспитания от местных (региональных) условий, в которых оно осуществляется, однако механизм взаимосвязи этих явлений, разумеется, не раскрывается. Эта мысль стала одной из ведущих в педагогическом наследии В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, К. Д. Ушинского, – она воплотилась в их концепции народности воспитания, подчеркивавшей, прежде всего, опору на родной язык, природное и социальное окружение учащихся. В. Г. Белинский с сожалением отмечал, что народность выпускается у нас из вида в процессе воспитания. Часто дети знают о древнегреческих авторах, об исторических деятелях европейской истории, но не знают о сокровищах своей народной поэзии и русской литературы, о Петре I и т. д. «Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления, – советовал великий критик. – Общее является только в частном, кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [32, с. 83–84]. «Неистовый Виссарион» защищал право каждого народа на культурное развитие, ибо человек приобщается к общечеловеческому через национальное начало [30].

Следующий шаг в развитии идеи народности воспитания и обучения в направлении регионализма был сделан Н. Г. Чернышевским, признававшим за каждым народом права требовать, чтобы его дети получали образование на собственном языке, в соответствии со своими «племенными» особенностями [274, с. 476]. В условиях, когда господствующей официальной идеологией в отношении нерусских народов в России было русификаторство, позиция Н. Г. Чернышевского, несомненно, имела прогрессивную общественную направленность.

Более отчётливо мысль о необходимости регионального подхода в подготовке подрастающего поколения к жизни прослеживается в педагогических работах Н. А. Добролюбова, который одним из первых предложил идею воспитания чувства патриотизма посредством привития любви к родным местам [73, с. 286].

В качестве средств воспитания он называл произведения русской литературы, включающие описания сельской природы, лугов, лесов, озер, сельскохозяйственного труда и т. п. Он рекомендовал произведения, где жизнь крестьянина, – «кормильца нации», – описана с тёплым чувством. С целью лучшего изучения конкретных региональных особенностей страны он настаивал на рассмотрении в учебном процессе в сравнительном плане географических, экономических и других данных.

Новым элементом в понимании народности по К. Д. Ушинскому было введение понятия *общественности,* на основе которой должна строиться школа [181, с. 10].

Теоретические воззрения великого русского педагога нашли своё воплощение в школьной практике, и послужили научной основой для становления общественно-педагогического движения в России, выразившегося, в частности, в развёртывании работы земских учреждений в области просвещения. Эти учреждения, будучи региональными по своей сущности и задачам деятельности, привносили, – по мнению К. Д. Ушинского, – свои, обусловленные национальными, географическими и другими особенностями, специфические различия в эту сферу духовной жизни общества. Общей же системы воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, утверждал великий русский педагог [266, с. 255].

Это последнее положение имело значение тогда, главным образом, в теоретическом плане, поскольку вопрос о введении региональных элементов в содержание образования и воспитательную практику в школе в практической плоскости в то время не мог ставиться по целому ряду причин, среди которых можно выделить слабую выраженность просвещенческих запросов во многих, особенно этнических, регионах, и проводившуюся царизмом политику русификации, ставившую своей целью унификацию образовательно-воспитательных оснований без учёта национальных и региональных различий.

Изучение опыта работы учебных заведений в ряде европейских стран, в частности учительских семинарий в Швейцарии, позволили К. Д. Ушинскому сделать вывод о том, что одной из их отличитель-

ных черт являлся индивидуальный стиль деятельности, базировавшийся на исторических, региональных особенностях местности в которых они располагались. В качестве достойного примера для подражания он обратил внимание и на преподавание в швейцарских школах предмета «отчизноведение» (Heimatskunde).

Передовой педагог середины XIX в. П. Г. Редкин критиковал педагогов, которые вместо того, чтобы в процессе экскурсии знакомить ребёнка с красотами родной природы, дают ему книги с описанием «странствований» других, чем формируют привычку «повторять чужие слова» [196, с. 40; 242, с. 112].

Таким образом, региональный компонент историко-педагогической науки, начало оформлению которого положили труды упомянутых выше деятелей культуры и педагогики, а также местных авторов, носил в дореформенный период неявно выраженный, главным образом, описательный характер [83].

Значительное обострение интереса к региональной истории, начиная с 1860-х годов, было связано с последствиями проведения буржуазных реформ, когда передовая научная мысль обратилась, в частности, к изучению исторического прошлого регионов России.

Выдвинутая А. П. Щаповым концепция «областной» истории, имела принципиальное значение для деятельности провинциальных историков дооктябрьского периода, поскольку она теоретически доказывала их «право» на разработку истории своего края [35, с. 6].

Обоснование возрастающей роли «провинциальных центров» попытался дать секретарь Нижегородского статистического комитета, редактор «Нижегородского сборника» А. С. Гацисский, отмечавший, что обобщение материала в рамках *всей* страны лишает *отдельные* её области их «физиономии», и предлагал создать особые органы для изучения региональной истории [59].

Губернские статистические комитеты и стали в этот период такими органами. Их деятельность значительно активизировалась в 1862 г., когда во главе центрального статистического комитета встал П. П. Семёнов-Тян-Шанский. В 1867 г. комитетам было официально вменено в обязанность изучение местной истории, в том числе истории регионального образования [286].

Губернские статистические комитеты издавали «Материалы ежегодных статистических исследований», «Статистические ежегодники», «Памятные книжки и календари … губернии на 18… год», включавшие материалы архивных изысканий, этнографические очер-

ки, «исторические записки» и тому подобные материалы. Среди наиболее содержательных были издания Казанского, Нижегородского и Вятского губернских статистических комитетов [213, с. 13].

В Вятке было издано в общей сложности 50 «Памятных книжек..» с 1854 г. по 1916 г. Значительное место в них занимали материалы по истории и текущему состоянию местного образования. Публиковались подробные таблицы, включавшие исчерпывающие статистические сведения по этому вопросу [213, с. 13].

Проблематика исследований в области истории местного образования формировалась, в основном, стихийно. В Вятской губернии наиболее существенный вклад в её разработку внесли такие историки-педагоги, как А. А. Спицын, А. С. Верещагин, В. П. Юрьев, Г. А. Никитников [49; 134; 287].

Попытка соединения архивных изысканий с научно-исследовательской работой в области изучения местной истории народного образования была осуществлена в ходе работы губернских учёных архивных комиссий (ГУАК), которые стали создаваться начиная с 1884 г., по инициативе директора Археологического института Академии Наук академика Н. В. Калачёва. В 1884-1916 гг. ГУАКи были созданы в 29-ти губерниях. Ими было издано 897 книг [114, с. 167]. 28 ноября 1904 г. состоялось торжественное открытие Вятской ГУАК, ядро которой составили краеведы-историки А. С. Верещагин, Н. А. Спасский, И. Л. Софийский, И. М. Осокин и др.

С 1905 г. стали издаваться «Труды Вятской губернской учёной архивной комиссии», периодичностью два-четыре выпуска в год, включавшие богатый по содержанию материал, в том числе, по истории просвещения в крае [88].

Всего в 1759–1917 гг. в России действовало 71 научно-историческое общество, причём их наибольшее количество возникло в пореформенную эпоху: 1863–1904 г. – 35, 1905–1916 гг. – 26 [259, с. 39].

В педагогической науке в пореформенный период региональные проблемы были наиболее отчётливо поставлены в ряде работ Николая Христиановича Весселя. Выдвинув лозунг «Местные училища – для местной жизни», Вессель попытался определить зависимость характера обучения и воспитания в российских школах от местных условий, и пришёл к выводу, что, несмотря на то, что местные условия, например, в Астрахани и Архангельске совершенно различны, содержание обучения в училищах в этих городах, определённое единым для всех школ страны уставом, ничем не различается, и потому «ни-

мало не приложимо к местной жизни», и не знакомит учащихся с родным краем [194, с. 96]. Критически относясь к двум наиболее популярным тогда дидактическим течениям, – формальному и материальному, – Н. Х. Вессель выводит содержание обучения из так называемого местного материала, окружающего человека постоянно, и составляющего «самый естественный, ничем не заменимый и вполне достаточный материал для всестороннего развития» [51, с. 144]. По мнению Н. Х. Весселя, нет необходимости придумывать какой-то искусственный состав общеобразовательного курса, поскольку содержание его «везде готово»; оно должно быть местное, и состоять в местном материале. Каждый учебный предмет, справедливо полагал Н. Х. Вессель, должен включать систематическое изложение элементов определённой отрасли знания, которые содержатся в данной местности [215, с. 197]. Отбор учебного материала он производил следующим образом: «Жители каждой местности говорят на известном языке, на нём выражают они свои мысли, понятия, суждения, желания, чувства, одним словом, – всё духовное достояние своё. Следовательно, родной язык должен входить в общеобразовательный курс как самостоятельный учебный предмет» [215, с. 145].

Подобным же образом учёный обосновывал необходимость включения в школьные учебные планы Закона Божия, математики, естественных наук, истории, географии, искусства (рисование, пение, музыка) и гимнастики. Все эти, разумеется, не региональные предметы должны были, по его мнению, изучаться с учётом местной специфики. Именно поэтому «одна книга для чтения, как бы она ни была хорошо составлена, не может быть вполне пригодной для всех совершенно разнохарактерных местностей нашего необъятного отечества» [215, с. 152]. Поэтому педагог высказывал одобрение по поводу издания в губерниях учебных пособий местных авторов.

Положение о необходимости учёта в процессе обучения местных, региональных особенностей, изложенное Н. Х. Весселем в общем, программном виде, нашло своё дальнейшее развитие в работах других ведущих российских методистов [179; 253; 254], а усилиями методистов, работавших в регионах, начался процесс создания значительного количества пособий, отражавших в своём содержании местную специфику.

Развитие региональной историографии и регионального направления в историко-педагогической науке продолжалось в первое послеоктябрьское десятилетие в специфической форме краеведения, в том

числе педагогического краеведения. Академик Д. С. Лихачёв отмечал, что чрезвычайно важной и исключительно редкой особенностью «этого самого массового вида науки» является отсутствие у него различных уровней, – для специалистов и для широкой публики; краеведение «само по себе популярно и существует постольку, поскольку в его создании и потреблении участвуют массы» [255]. Напротив, академик С. О. Шмидт выделяет двоякий характер краеведения, характеризуя его и как науку, и как научно-популяризаторскую работу по изучению прошлого и сегодняшнего дня какого-либо края [283, с. 12].

В первые пятнадцать советских лет краеведение широко включалось в учебно-воспитательный процесс в школе, что было, прежде всего, связано с внедрением исследовательского и трудового методов и требованиями программ Государственного учёного совета о необходимости серьёзного изучения местного края под углом зрения «нового революционного человека» [40].

Положительная практика школьного краеведения была накоплена в Московской опытной школе-коммуне Наркомпроса РСФСР (заведующий М. М. Пистрак), Чебаковской сельской школе I-й ступени Ярославской губернии (Н. М. Головин), Вятской школе им. Л. Б. Красина (К. Н. Иньков), Знаменской школе-коммуне Яранского уезда Вятской губернии (А. И. Кондаков) и других учебных заведениях [102; 173; 174; 222; 252].

В то же время, в условиях нараставшего в стране тоталитаризма всякое положительное упоминание о достижениях дореволюционной школы воспринималось настороженно, и не приветствовалось органами власти. Поэтому, по существу, единственным временным вектором в краеведении стало в тот период изучение *современного* состояния материальной и духовной жизни общества. В ряде городов были организованы НИИ краеведения, оказывавшие существенную помощь плановым и хозяйственным органам. В Вятке НИИ краеведения существовал в 1922–1941 гг. [147, с. 84].

Введение в первое послеоктябрьское десятилетие значительного по объёму краеведческого материала в процесс обучения в школе обосновывалось не столько стремлением обогатить учащихся знаниями о родном крае, сколько соображениями дидактического характера, желанием «поставить учащихся в положение исследователей» [82; 258; 291].

Исследовательский метод, с которым связывали учебное (школьное) краеведение, способствуя в определённой степени разви-

тию самостоятельности и творческой активности учащихся, имел и немало недостатков, наиболее существенными из которых являлись переоценка исследовательских возможностей детей и недооценка важности систематического вооружения их научными знаниями, непроизводительные затраты времени на малоэффективные поисковые формы занятий [9; 237].

Последовавшие вскоре процессы над академиками-историками С. Ф. Платоновым, Е. В. Тарле, экономистами А. В. Чаяновым, Н. Д. Кондратьевым и другими учёными, придававшими большое значение региональным исследованиям, на три десятилетия фактически остановили деятельность всех краеведческих организаций и обществ, – в 1929 г. в СССР их было 1761, – поставили вне закона «кулацкое, меньшевистско-эсеровское» и «архивно-археологическое» краеведение, «проникнутое идеологией русской великодержавности» [262, с. 16].

Фактический разгром региональной историографии означал и наложение существенных ограничений на тематику, а главное, – на содержание работ по истории регионального образования. Тем не менее, начиная с конца 1940-х гг., региональная тематика в историко-педагогических исследованиях представлена достаточно широко и разносторонне. Было выполнено большое количество работ обобщающего характера, имеющих локальную направленность. Среди них, помимо отмеченных выше, следует выделить ряд диссертационных исследований и публикаций, созданных на основе регионального материала и базирующихся на методах и подходах, определявших состояние историко-педагогической методологии в соответствующие исторические периоды.

Эти работы тематически могут быть разделены, независимо от их методологических оснований, которых придерживались авторы, на несколько групп. Прежде всего, отметим исследования Л. А. Мельниковой, К. В. Вераксо, М. Ф. Соловьёвой, Т. Н. Вострухиной, Н. А. Потаповой, Н. М. Ушаковой и других авторов по истории начальной, преимущественно земской, народной школы, деятельность которой носила, несомненно, региональный характер, обусловленный хотя бы уже тем, что далеко не во всех российских губерниях земство было введено [48; 53; 120; 234; 257; 265].

В качестве второго по объёму массива работ мы выделяем те из них, что посвящены рассмотрению комплекса вопросов, связанных с просвещением нерусских народов в дооктябрьский период. Среди

них диссертации Л. Р. Галимзяновой, А. Д. Сафаровой, Е. Д. Бекоевой, А. Х. Махмутовой, В. Т. Харитонова, Д. Ф. Гумерова и др. [27; 56; 68; 118; 250; 271]. Наиболее широко в работах локального характера представлены исследования, направленные на изучение национальных традиций воспитания и обучения, среди которых необходимо отметить работы Г. Н. Волкова, Т. К. Искакова, Х. Х. Батчаевой, Н. М. Ахмеровой и др. [21; 25; 52; 90].

Вопросы подготовки и социального положения народного учительства в российских регионах раскрываются в кандидатских диссертациях Г. И. Кобелевой, К. В. Кузьминой [99; 108]. В отдельных исследованиях (Карцева И. В., М. О. Чеков, Н. С. Чугунова) рассматриваются проблемы низшего и среднего профессионального образования, школ и курсов для обучения взрослых и другие проблемы локального характера [97; 277]. Направлением, получившим особенно широкое развитие в последние годы, стало исследование проблем использования возможностей народной педагогики (этнопедагогики) в учебно-воспитательном процесс (Х. Х. Баймурзин, Л. М. Захарова, Н. А. Садовский, З. П. Тюменцева, [23; 80; 246; 264].

Важным направлением локальных исследований стали работы, раскрывающие особенности профессиональной подготовки в духовных учебных заведениях (М. В. Головушкина, А. И. Назарова, А. С. Стрельцова) [63; 130; 260], а также посвящённые роли русской православной церкви в развитии просвещения и просветительства (И. В. Королькова, С. В. Мудролюбова, Е. В. Помелова, В. А. Симора) [105; 126; 231; 256]. Ещё одним направлением региональных исследований стало рассмотрение деятельности закрытых, сословных, а также военных учебных заведений, располагавшихся в тех или иных российских губерниях (С. С. Бодров, В. А. Козлов; А. Р. Полянин; Е. Ю. Самарцева, А. Н. Харечкин) [42; 100; 148; 247; 270].

Отмеченные работы, а также целый ряд других, выполненных на местном, обычно этническом материале, и носящих локальный характер, включают в себя значительный по объёму и богатый фактологический массив данных, сам факт введения которого в научный оборот, а тем более вкупе с проведённым его анализом на основе современных методологических подходов, позволяет сделать вывод о *наличии определённых историографических предпосылок для создания историко-педагогической регионолистики как направления историко-педагогической науки.* [213, с. 70].

Одновременно нельзя не отметить, что немалая часть работ локального характера создана сорок-пятьдесят лет тому назад, в рамках

не актуальной сегодня методологии, и в значительной степени идеологически и морально устарела. Однако и локальным исследованиям последнего времени также присущи серьёзные недостатки, указанные нами выше.

В итоге, несмотря на то, что хотя отчётливо проявляющийся в социально-политической, экономической и духовной сферах российского общества в последние годы процесс регионализации в определённой степени и стимулировал создание более благоприятных условий для проведения локальных историко-педагогических исследований, нельзя не согласиться с мнением А. П. Беликовой о том, что российская локальная тематика по вопросам образования представлена, мягко говоря, бедновато. Это, справедливо считает А. П. Беликова, относится, в первую очередь, к вопросам истории образования в отдельных регионах России, что не может создать благоприятных условий для сравнительно-сопоставительного анализа и обобщений, без которых, как известно, невозможно осуществление исследования целостного историко-педагогического процесса, и создание синтетических трудов по истории образования и педагогической мысли, как в отдельно взятых регионах, так и в России в целом [29, с. 24].

Аналогичное мнение высказывал ещё Э. Д. Днепров, который, отмечая как положительный факт то обстоятельство, что пореформенная эпоха (1861–1917) является наиболее полно отражённой в отечественной педагогической историографии, и указывал на то, что, тем не менее, ряд важнейших вопросов её истории, в частности «историческая география школьного дела», до настоящего времени не получили даже самого поверхностного освещения в исследованиях [213, с. 16]. Кроме того, по его мнению, в историко-педагогической литературе ещё не выяснено общее и особенное в эволюции народного образования в различных регионах страны, на различных этапах её социально-экономического развития; ждут своих исследователей проблемы изучения учительства в плане «региональных и национальных срезов».

Чрезвычайно актуальными, применительно к теме данной монографии, Эдуард Дмитриевич считал также проблемы взаимодействия и взаимопроникновения педагогических традиций и достижений различных регионов России, межнационального педагогического общения и его влияния на пробуждение национального педагогического самосознания, на развитие национальной школы и педагогической мысли [72, с. 56].

Усиление внимания к региональной тематике получает всё большее распространение и в зарубежном опыте, где она выступает в роли своего рода морального противовеса утвердившейся в последнее время в западноевропейской и американской педагогической мысли идее о превосходстве в образовательной политике внешних факторов (межгосударственных, межрегиональных, межэтнических) над внутренними (государственными, региональными, этническими).

Однако настойчиво культивируемая парадигма мирового системного анализа приходит в столкновение с политическими, экономическими и духовными реалиями, существующими во взаимоотношениях между государствами-гегемонами, являющимися своего рода региональными центрами, доминирующими, в том числе, и в сфере образования, и теми странами, и даже целыми регионами, что относятся к числу зависимых, прежде всего, в экономическом отношении, и периферийных в смысле доступа к достижениям мировой культуры и образования.

Сторонники мирового системного анализа призывают также к выходу в своих исследованиях за пределы конкретных стран, и предлагают обратиться к тому общему, что объединяет их системы образования на региональном уровне. При этом имеются в виду значительные по территории и численности населения регионы, например, арабские страны, Восточная и Западная Европа и т. д. Однако, по мнению отечественных исследователей, характер и направленность образовательной политики в регионах определяется, прежде всего, доминирующим влиянием государств-лидеров, обладающих наибольшим политическим авторитетом и экономическим потенциалом.

Наглядным образцом мирной, осуществляющейся в духе добрососедства и сотрудничества «культурно-образовательной экспансии», сочетающейся с проявлением исключительно бережного отношения к научно-практическому наследию лучших педагогов прошлого, является деятельность Тюрингенского института повышения квалификации педагогических кадров, совершенствования учебных планов и средств массовой информации (Thueringer Institut fűr Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien) в г. Арнштадт (Германия) и его творческой мастерской по распространению передового педагогического опыта в г. Йена, проводящих активную и всестороннюю работу по изучению, популяризации, развитию и внедрению в практику наследия известного немецкого педагога Петера Петерсена (1884–1952) и его учения под названием «Йена-План» (Jena-Plan) [220,

с. 151]. Пропагандируемое педагогами Тюрингии движение «Jena-Plan-Schule», объединяющее на основах пацифизма, гуманизма и конструктивного сотрудничества работников детских садов и школ, а также родителей, разделяющих методологические и методические установки этого движения, имеющего ярко выраженную региональную направленность, получило достаточно широкое распространение не только в Германии, но и в Нидерландах, Румынии, Чехии и ряде других европейских стран. Ежегодно проводимые форумы сторонников этого концептуального направления в современной педагогической мысли, проходящие под такими девизами как, например, «Традиция и инновация в педагогике Йена-Плана» (Tradition und Innovation der Jena-Plan-Pädagogik), привлекают значительное количество научных и практических работников сферы образования, в том числе и из стран Восточной Европы, что подтверждает не только интерес к учению «Йена-План», как к значительному и перспективному направлению региональной педагогической мысли, но и является демонстрацией стремления педагогов разных стран к преодолению национально-территориальной, региональной, политической и профессиональной замкнутости [158; 202; 203].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что региональная тематика в области исследования истории образования и воспитания занимает существенное место в российской и зарубежной педагогике. Важность обращения учёных к изучению региональных объектов определяется их отчётливо проявляющейся социально-педагогической значимостью. Однако до настоящего времени региональные особенности развития народного образования, в отличие от региональных особенностей в некоторых других сферах социальной жизни, не становились предметом комплексного научного осмысления. Специальные исследования, посвящённые раскрытию содержания региональных особенностей образования, фактически не проводились, что подчёркивает социально-политическую значимость и научно-педагогическую актуальность последовательного, научно поставленного изучения региональных особенностей развития народного образования [86].

Однако исследование локальных особенностей не может быть проведено в процессе их рассмотрения в, так сказать, «чистом виде»; необходимо одновременное изучение самого региона, его образовательного пространства, в рамках которого проявляются региональные особенности, причём не в статике, а в ходе осуществления региональной образовательной политики.

I.III. Современный этап генезиса историко-педагогической регионолистики как научного направления

Потребность в обновлённом, глубоко научном историко-педагогическом знании выдвигает в число важнейших задач перед современными учёными, – историками педагогики и образования, – задачу поиска всесторонне обоснованных методологических ориентиров, использование которых могло бы существенно обогатить науку. Между тем, в течение достаточно длительного времени история педагогики и образования развивалась, преимущественно, экстенсивно, в основном, в направлении наращивания своего фактологического потенциала, что находило своё проявление, главным образом, в расширении содержательно-тематического диапазона исследований и в развитии описательного подхода. В то же время, слабо было выражено изучение нового географического ареала.

Другой характерной чертой историко-педагогических исследований явилась их недостаточная методологическая обоснованность. Как известно, методология представляет собой систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, определяющую основания и методы достижения нового знания. Остававшаяся неизменным и единственным основанием общественных наук на протяжении десятилетий марксистско-ленинская идеология определяла основные методы и принципы научного, в том числе, историко-педагогического исследования. Однако современные, весьма противоречивые социально-политические, экономические, идеологические и культурные процессы, преобладающие в настоящее время в российском обществе, и определяющие, в целом, его духовную, в том числе, образовательную и воспитательную парадигмы, требуют не только изучения тех или иных количественных и качественных взаимоотношений между различными объектами окружающей действительности в ретроспективном, актуальном и прогностическом планах, но также выработки и активного использования научно-обоснованных методологических подходов.

Само «место истории педагогики в перестройке школы и народного образования в значительной степени определяется тем, какую позицию в этом процессе займут учёные: будут ли они выступать только в роли Нестора-летописца, – бесстрастного протоколиста давно минувших дней, или активно включатся в обновление школы, обо-

гатят современную педагогическую теорию и практику осмысленным историческим опытом» [240, с. 95].

Переход от примата моноидеологии, нередко вынуждавшей историков педагогики «укладывать» всё многообразие исследуемых ими фактов и тенденций в «прокрустово ложе» классовых, партийных подходов и изначально определённых научных и идеологических установок, к приоритету общечеловеческих ценностей, от господства одной методологии к философскому, гносеологическому плюрализму, не мог не привести к определённой «растерянности» учёных-гуманитариев, в том числе, историков педагогики. Часть из них отстаивает прежние воззрения, зачастую скомпрометировавшие себя и потерпевшие историческое поражение. Другие учёные заняты поиском путей конструктивного использования накопленного наукой опыта в новых исторических условиях.

В то же время, значительную опасность для плодотворного развития научного знания представляет развернувшееся в последнее десятилетие под флагом критики марксизма-ленинизма активное наступление на основополагающие методологические принципы историко-педагогического исследования, а именно принципы научного историзма и объективности, что привело в ряде работ к доминированию однозначных оценок, увлечению «сенсационными открытиями», «дало основание» для игнорирования конкретно-исторического контекста тех или иных явлений историко-педагогической действительности, грубой подгонке фактов и событий под заранее сконструированную, плохо прикрытую, но откровенно политизированную схему с целью нигилистического изображения историко-педагогического процесса и действующих в нём личностей [240, 90].

Отмеченные противоречия и трудности процесса обновления методологии исследований являются пока что не только далеко не полностью преодолённой негативной особенностью некоторых современных работ по истории педагогики, но сами эти работы, декларативно отвергая прежние моноидеологические взгляды и установки, способствуют, посредством своего авторитарного, не терпящего возражений и сомнений стиля изложения материала, формированию нео-моноидеологии [213, с. 29].

Вот почему можно считать положительным тот факт, что усиление роли и значения методологических исследований является в настоящее время характерной чертой научного познания в целом и историко-педагогического, в частности. Этап, на котором в настоящее

время находится педагогическая методология, можно охарактеризовать как переломный этап в становлении новых принципов и концептуальных идей. С особой силой процесс обновления методологического инструментария историко-педагогической науки затронул ведущий принцип этой науки, – принцип историзма. Насущная необходимость в получении возможно более объективной картины возникновения, становления и развития тех или иных педагогических явлений и событий, как общероссийского, так и регионального масштаба, побуждает исследователей прилагать усилия к преодолению тех доминант, которые носят субъективистский, идеологический и политизированный характер. Применительно к локальным историко-педагогическим исследованиям эти усилия выражаются в попытках рассмотрения их предмета в конкретном контексте времени и в тех социально-политических, экономических, культурных и педагогических обстоятельствах, которые реально сложились в избранный для исследования период времени в российском обществе в целом, и в конкретном регионе, в частности [71].

Наглядным примером зависимости характера рассмотрения историко-педагогического материала от господствующих идеологических и политических доминант является, например, различие в подходах к изучению такого важного явления в российской истории, как земство.

Исследователи, представляющие самые различные течения общественно-политической и педагогической мысли, давали оценку земскому движению и его отдельным региональным представителям в полном соответствии со своими взглядами, выделяя и характеризуя те элементы этого важного феномена российской истории, которые служили укреплению их позиций. Так, В. И. Ленин в ряде своих работ [110, с. 106] характеризовал земство как «пятое колесо в телеге государственной власти», фактически отрицал его положительную роль в эволюционном развитии общества и, в частности, в сфере становления начального и среднего образования в российских регионах, где земства в действительности были порой едва ли не единственной достаточно влиятельной силой, способной сдвинуть процесс просвещения с «мёртвой точки». Более объективная оценка роли земств в развитии просвещения даётся в трудах Н. В. Чехова, например в его работе «Народное образование в России с 60-х годов XIX в.» (М., 1912), где на многочисленных примерах показаны позитивные изменения в сфере образования, вызванные инициативами местных зем-

ских деятелей, а именно: рост школьной сети, проведение учительских курсов и съездов, выдвижение целой плеяды талантливых земских учителей, среди которых были даже авторы учебных пособий, такие, как, например, Н. Н. Блинов из Вятской губернии. Работы большинства историков земства дооктябрьского периода, как столичных (Б. Б. Веселовский), так и местных (нижегородцы В. Е. Чешихин-Ветринский и А. А. Савельев, вятчанин П. А. Голубев и др.), в большей степени характеризовали то новое и передовое, существенно важное для населения регионов, что внесли земства в различные стороны социальной жизни своих губерний, в том числе, и в дело народного образования.

Однако авторы, публиковавшие свои исследования в легальной печати, вынуждены были оставлять без рассмотрения вопрос о причинах, в целом, бедственного состояния системы просвещения в России и в её отдельных регионах [50; 61; 245; 275]. После 1917 г. характеристика деятельности земств в области просвещенческой политики давалась, естественно, в русле ленинских взглядов [144].

Начиная с 1990-х гг., наметилась положительная тенденция оценки данного явления в конкретном контексте времени. При этом вопрос о состоянии школьного дела в пореформенной России соотносится с анализом общего социально-политического и экономического положения в стране, отчётливо проводится мысль о том, что, являясь специфическим отражением духовной сферы общества, школа не может быть лучше или хуже этого общества, а соответствует уровню его развития [65; 257].

Конкретно-исторический характер рассмотрения исследуемого материала, являющийся важной отличительной чертой методологического принципа историзма, создаёт благоприятные предпосылки для исключения в историко-педагогических исследованиях однозначных оценок, предполагает многомерность подходов и оценок исторических событий и деятельности отдельных личностей.

Примечательна в этом отношении эволюция оценок, дававшихся в различные исторические периоды выдающемуся российскому просветителю Николаю Ивановичу Ильминскому [155]. В дооктябрьский период в официальной прессе присутствовала неизменно положительная характеристика его работы в области просвещения нерусских народов и миссионерской деятельности, проводившейся им среди «инородцев» российских окраин, хотя и тогда встречались со стороны ряда реакционных деятелей негативные высказывания, порой

анонимные, в адрес Н. И. Ильминского и его последователей, в которых проявлялось беспокойство в связи с возможной «переобученностью инородцев», и выражалось недовольство по поводу открытия для них школ [263, с. 314].

В советский период доминирующим стало негативное отношение к Н. И. Ильминскому, как к «миссионеру» [284], хотя в ряде работ отчасти и признавались его заслуги в повышении уровня грамотности «малых народов» России [103; 285]. При этом зачастую в некоторых исследованиях оставалась незаслуженно забытой его активная деятельность по созданию ряда национальных алфавитов, по написанию учебников, по организации учебных, в том числе, профессиональных, учебных заведений для целого ряда нерусских народов.

Нам представляется бесспорным, что исследование деятельности Н. И. Ильминского и других педагогов-просветителей, многие из которых получили незаслуженную характеристику русификаторов, должно учитывать региональные и общероссийские социально-политические, экономические и культурные региональные обстоятельства, в которых осуществлялась их деятельность [85; 209, с. 40]. Необходимо также иметь в виду и то важное обстоятельство, что Н. И. Ильминский и другие педагоги, находясь на государственной службе, были вынуждены проводить политику, которая далеко не всегда полностью соответствовала их взглядам и убеждениям. Их заслуга как раз и состояла, прежде всего, в том, что свою деятельность, внешне отвечавшую политике самодержавия, они стремились осуществлять в интересах «малых» народов [18, с. 19].

Наметившаяся в последние годы тенденция использования аксиологического подхода к исследованию деятельности видных педагогических деятелей позволяет, по мнению некоторых современных исследователей, оценивать в воспитательном отношении систему Н. И. Ильминского и его практическую педагогическую деятельность, как явление, хотя и не заключавшего в себе новой ценностной идеологии, но по сравнению с ортодоксальной православной традицией, включавшего значительно более широкий круг ценностей, и содержавшего гуманистические элементы нового педагогического идеала, которые проявлялись в распространении идей толерантного и внимательного отношения к родным языкам и культурам нерусских народов, как к аксиологическим приоритетам [66, с. 76].

Подходы к такого рода трактовке принципа историзма при рассмотрении региональных педагогических деятелей имели место и в

предшествующий исторический период, т. е. в советское время. Так, Алексей Иванович Яковлев в своих воспоминаниях об отце, известном просветителе Иване Яковлевиче Яковлеве, отмечал, что русификаторская деятельность Н. И. Ильминского и его последователей была своего рода ширмой, прикрывавшей от царских чиновников истинные цели их работы, состоявшей на самом деле в приобщении нерусских народов к русскому языку и культуре, и в развитии национальных языков и культур [206; 289].

Превалирование однозначных оценок, – явление, ещё недавно характеризовавшее значительное количество историко-педагогических исследований, – влекло за собой такое негативное явление как игнорирование возможных альтернативных путей генезиса того или иного процесса, признание определённого рамками марксистской идеологии способа (метода, подхода) изучения объекта, в том числе, историко-педагогического объекта, единственно верным и возможным. При этом упускалось из вида, в частности, рассмотрение альтернативных вариантов развития историко-педагогической науки. Так, в целом, правомерная ориентация в историко-педагогических исследованиях, имеющих персоналистский характер, на изучение наследия К. Д. Ушинского и ещё нескольких действительно выдающихся российских учёных-педагогов, привела к тому, что совершенно недостаточно изучаются заслуживающие пристального внимания труды региональных авторов второй половины XIX – начала XX вв. Исследование их вклада в развитие педагогической науки проводится современными историками педагогики недостаточно активно.

К числу немногих работ данной тематики можно отнести диссертации А. Л. Карамышева, В. М. Намоловой, А. К. Рымакова, А. И. Черновой, П. Ф. Якунина и др., характеризующих педагогические взгляды и включающих оценку деятельности И. Н. Ульянова, А. П. Щапова, Н. Н. Иорданского, М. В. Загоскина, Н. И. Лобачевского и др. [96; 131]. Заметное место в историко-педагогических исследованиях персоналистского характера составляют работы, в которых характеризуется педагогическое наследие национальных просветителей, таких как Алишер Навои, Яков Семёнович Гогебашвили, Якуб Колас, Никогайос Тер-Гевондян, Тоголок Молдо , Таха Хусейн и др. [62; 101; 135; 276].

Между тем, особую актуальность исследованиям, посвящённым российским педагогическим деятелям регионального масштаба, придаёт то обстоятельство, что, как известно, многие труды К. Д. Ушин-

ского, В. И. Водовозова, В. Я. Стоюнина, Л. Н. Толстого, Н. Ф. Бунакова и некоторых других классиков отечественной педагогики были фактически под запретом в школах в течение достаточно длительного времени, а после Октября 1917 г. по антирелигиозным соображениям обычно использовались в урезанном виде [160; 187; 216]. Поэтому во второй половине XIX в., вплоть до Октября 1917 г., и даже позднее, многие учителя применяли в своей работе учебные пособия местных авторов. Например, значительное количество школьников Вятской, Казанской и Нижегородской губерний училось по учебникам и книгам для чтения Николая Николаевича Блинова и Ивана Степановича Михеева, педагоги-практики активно изучали педагогические работы А. А. Красева, А. И. Анастасиева, В. И. Фармаковского, Н. Н. Иорданского, Д. И. Тихомирова, А. И. Лебедева и др. [149; 150; 159; 161; 175; 182; 190; 191; 205; 226; 232].

Исследование педагогического наследия этих, и целого ряда других, учёных, – теоретиков и методистов, – несомненно, приблизит историков педагогики к воссозданию истинной картины генезиса российского образования и педагогической мысли, будет способствовать реализации принципа историзма в историко-педагогических работах, строящихся на материалах регионального характера.

Анализ значительного числа диссертационных работ и публикаций, выполненных до середины 1980-х гг., показывает, что непременной, и, причём весьма существенной их составной частью, являлся, по преимуществу, критический подход к рассмотрению практики работы дореволюционной школы, деятельности губернских и уездных органов образования, политики царского правительства в этой области. Напротив, в большинстве работ, освещавших советский период истории образования, внимание было сосредоточено на показе положительных достижений и успехов. О недостатках и противоречиях в системе просвещения и практике работы учебных заведений упоминалось вскользь; они обычно оценивались как «естественные трудности роста». Качественный, всесторонний анализ сложностей развития советской школы давался, чаще всего, в тех случаях, когда препятствия в развитии образования вызывались внешними объективными причинами, например, трудностями, связанными с Великой Отечественной войной [192; 195; 228; 272].

Современное понимание принципа историзма в историко-педагогических исследованиях предполагает, таким образом, включение в содержательную основу последних с целью получения возможно бо-

лее объективной картины минувшего, как «положительной» (успехи, достижения и т. п.), так и, если это необходимо, «негативной» (недостатки, упущения и т. п.) составляющих. Качественная и полноценная характеристика путей и способов преодоления трудностей, заблуждений и тому подобных препятствий, стоявших на пути прогресса в истории образования и педагогической науки, надо полагать, будет способствовать более успешной реализации прогностической функции истории образования и педагогической мысли.

В свете получивших в последнее время достаточно широкое развитие в различных сферах российского общества таких знаменательных тенденций, как стремление к преодолению многолетнего отставания в области информационных, культурных и научных связей с другими странами, – с одной стороны, и усиление внимания к регионализации общественно-политической и духовной жизни, – с другой стороны, несомненный интерес представляет исследование в рамках триады «общее – особенное – единичное», как ведущих тенденций всемирного и отечественного историко-педагогического процесса, так и его локальных, региональных особенностей. Последние зачастую выступают в качестве своего рода силы, интеллектуально и духовно противодействующей господству технократических устремлений, негативных побочных последствий модернизации истории, культа стандартизации и единообразия, обостряющих у личности чувство индивидуализма, потерянности и отчуждённости, способствующих возникновению специфического ощущения «одиночества в толпе». Местные традиции и культура, своеобразие социокультурного уклада жизни, типичные для данных регионов, жители которых не утратили до настоящего времени этно-территориальную самобытность, составляют в своей совокупности существенную часть своего рода региональных (суб)цивилизаций, изучение которых, как уже отмечалось в предыдущем разделе нашей работы, представляется сейчас, как никогда прежде, интересным и значительным.

Вот почему значительную актуальность в настоящее время приобретают историко-педагогические исследования, направленные на рассмотрение тех или иных проблем, связанных с развитием образования в регионах (субрегионах). Территориальное и временное сужение до известных пределов объекта исследования позволяет более предметно, во всей конкретности показать общие (общероссийские) процессы, явления и тенденции, характер их преломления в конкретных регионах, социально-экономическое и духовное своеобразие и

неповторимость которых, – многих, но очевидно, не всех, – даёт возможность раскрыть их специфику, своего рода уникальность и, тем самым, внести конкретный вклад в обогащение историко-педагогической регионолистики. Примерами работ такого рода являются исследования А. П. Беликовой, И. А. Бажиной, Л. М. Бирюковой, К. Е. Зверевой, А. Б. Ольневой, М. Н. Фархшатова, Л. А. Рябовой, Л. Р. Галимзяновой, Л. И. Гасиевой и др. [22; 28; 39; 57; 58; 81; 137]. В этих работах, в той или иной форме, проводится мысль о том, что для самоутверждения и полной самореализации для индивида не менее важна, чем для общности в целом, национальная (этническая) принадлежность. Однако, – как справедливо отмечает Г. Б. Корнетов, – национальная (локально-цивилизационная) принадлежность лишь тогда становится опорой самоутверждения и самореализации человека, когда он осмыслит и почувствует её в общечеловеческой перспективе мировой цивилизации [104, с. 15].

Вышеизложенное позволяет сделать выводы, во-первых, об утверждении региональных (локальных) образовательных особенностей в качестве равноправных по отношению к более крупным национально-государственным аналогам в плане их духовной самоценности и, во-вторых, о неправомочности попыток признания тех или иных государственно-территориальных (национальных, локальных, местных) структур образования или других педагогических объектов в качестве образцовых, «идеальных», не нуждающихся во внешнем опыте и притоке свежих идей.

Так, значит, как вы делаете, други?
Пораньше встав, пока темно-светло,
Открыв тетрадь, перо берёте в руки и пишете?
Как, только и всего!?

Б. А. Ахмадулина

II. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

II.I. Методика осуществления историко-педагогического исследования локальной тематики на примере одного из российских регионов (Вятской губернии)

Любое исследование имеет смысл лишь в том случае, если оно актуально, то есть соответствует запросам и ожиданиям конкретной науки и общества в целом. Проблемы истории развития народного образования на протяжении длительного времени остаются в числе актуальных в педагогических исследованиях. Не ослабевает интерес всё новых поколений учёных-педагогов к наследию отечественной школы. Исторический опыт народа, воплощённый, в том числе в теории и практике образования и педагогической мысли, позволяет использовать накопленный российской педагогической мыслью научный потенциал с целью решения ныне насущных задач, даёт возможность избежать повторения ошибок, совершённых в прошлом.

В современных условиях, когда возрастает социально-экономическая самостоятельность регионов Российской Федерации и придаётся большое значение правам и обязанностям органов местного самоуправления, особенно актуализируется тема исследования проблем образования «на местах», – как в регионах Российской Федерации, так и в их исторических предшественниках, – губерниях царской России и областях СССР.

Как известно, по известным причинам политического свойства, с середины 1980-х годов резко обострилась необходимость поиска новых методологических ориентиров в отечественной педагогике и просвещении, а также поиска подходов к решению научных проблем в области гуманитарных наук, в частности, в области истории образования и педагогической мысли [41; 237]. Но, несмотря на все усилия исследователей, современная отечественная школа до сих пор фактически не имеет в своей основе хоть сколько-нибудь чётко сформулированной национальной, патриотической идеи.

Поэтому перед историками педагогической науки стоит, в частности, задача, опираясь на богатейший исторический опыт, и на традиционные для России аксиологические приоритеты в области образования, содействовать выдвижению национальной, патриотической идеи, аргументации её ценности и значимости в условиях современных общественно-политических, социально-экономических и гуманитарно-образовательных и культурно-художественных реалий. При этом вряд ли есть необходимость подробно обосновывать тот достойный сожаления факт, что все эти вышеуказанные реалии, мягко говоря, не слишком способствуют выдвижению искомой национальной, патриотической идеи.

Отсюда становится понятно, почему в настоящее время значительно усилился интерес исследователей к педагогическому наследию и передовому опыту отечественной школы и её выдающихся теоретиков, особенно тех, чья деятельность осуществлялась во второй половине XIX – первых десятилетиях XX вв., когда особенно успешно шло развитие отечественного образования и педагогической науки, причём не только в крупных российских центрах, но и в различных регионах России. Исторически складывавшаяся в губерниях дореволюционной России региональная образовательная структура была составным звеном единой системы народного образования страны, сохраняя при этом свою специфику и индивидуальность, присущие разным регионам страны. Позднее, в советский период партийно-государственным руководством СССР прикладывались немалые усилия для унификации образовательной матрицы.

Кроме того, в указанный период в историко-педагогических исследованиях наглядно прослеживалась тенденция показывать историю народного образования и педагогической науки в нашей стране как бы «взглядом из двух столиц»; раскрывались, главным образом, лишь важнейшие общероссийские педагогические тенденции и явления, без какого-либо показа того, как они, эти тенденции и явления проявляли себя в различных регионах страны. Изучение истории образования в отдельных регионах считалось делом «недиссертабельным», так сказать, «недостойным» того, чтобы такому «непрезентабельному» объекту, как какая-нибудь провинциальная область, посвящать целую монографию или другое крупное исследование. Исключение делалось разве что для этнических регионов. Но для составления общей, целостной картины истории развития отечественного образования такой подход был явно недостаточен, так как он не

способен был дать полного и объективного представления о происходивших в те или иные исторические периоды в России педагогических явлениях и процессах в области просвещения. В результате указанного подхода в отечественной историко-педагогической науке в определённой степени утвердилась некоторая недооценка, принижение роли и значимости идей и практики инновационного характера, имевших место в региональных центрах и массовых провинциальных школах России.

Вот почему, как нам представляется, научно поставленное изучение специфических черт и особенностей теории и практики образования и педагогической науки в российской провинции может служить важнейшим фактологическим источником для понимания сущности образовательной политики Российского государства в стране в целом, так и на местах, как в историческом прошлом, так и в наши дни. Поэтому можно считать сугубо положительным фактом то немаловажное обстоятельство, что исследователи на местах в последние три-четыре десятилетия всё более внимательно изучают исторический опыт и педагогические новации в различных регионах России [37; 113;115; 278; 280].

Анализ педагогической литературы и диссертационных работ по данной проблематике показывает, что к настоящему времени имеется немалое количество исследований, в которых в той или иной степени рассматриваются региональные проблемы развития народного образования и педагогической науки. Общими позитивными чертами этих работ, как нам представляется, является опора на достаточно широкую источниковедческую основу, которая позволила авторам обобщить большой по объёму архивный и ранее публиковавшийся материал, характеризующий особенности и характерные черты развития отечественного образования в отдельных регионах, и показать те реальные достижения местных учёных-педагогов и практических учителей, которые ранее не всегда принимались во внимание и не получали достаточного отражения в исследованиях общероссийского масштаба.

Однако характерной слабостью многих из этих работ следует признать отсутствие должного аналитико-синтетического подхода к раскрытию региональной тематики, их фактографичность и описательность, которые, в ряде случаев, не дали возможности выделить основные региональные особенности развития образования на местах, присущие тому или иному историческому периоду, и показать значение этих особенностей для понимания общероссийских процес-

сов, происходивших в своё время в отечественной школе и педагогике. Поэтому ряд локальных исследований справедливо упрекались при защите соответствующих диссертаций, а также в критических рецензиях на публикации такого рода, в том, что они, главным образом, давали дополнительный фактический материал для иллюстрации общероссийских процессов и явлений в сфере образования, но в недостаточной степени раскрывали специфику и особенности его развития в тех или иных регионах.

Решение задач, сформулированных в научном аппарате монографии, предполагает разработку соответствующей методики. Эта методика, как нам представляется, должна базироваться *на теоретико-методологических основаниях*, присущих научным работам историко-педагогического жанра в целом.

К таким основаниям следует, по нашему мнению, отнести:

– во-первых, наличие общей характеристики фактического материала, в качестве которого обычно выступают существенные по своей социальной и образовательной значимости события, факты, явления и действия лиц, определявшие проявление тех или иных общественных, в том числе историко-педагогических, процессов, или, как минимум, оказавшие заметное воздействие на характер их осуществления;

– во-вторых, краткое, аналитическое изложение сущности и логико-структурного построения исследования и, наконец, в-третьих, раскрытие специфики использования научных подходов, методов и приёмов, сориентированных на данный тип историко-педагогической работы.

Эти основания, в процессе создания методики и в ходе её реализации, наполняются конкретным, специфическим для данного исследования фактическим материалом, содержание которого обусловливается тематикой и проблематикой, поставленными целью и задачами диссертации.

Создание методики предполагает определение таких её составных частей, как:

– определение географического ареала исследования;

– выяснение места его предмета в общей структуре историко-педагогических явлений;

– выявление региональных особенностей развития образования;

– установление теоретических подходов к использованию конкретных методов с целью изучения локальных историко-педагогических объектов;

– обоснование необходимости введения в содержание работы социально-психологических и полиэтнических элементов;

– определение того, какие связи изучаемых объектов подлежат рассмотрению.

Необходимость включения указанных содержательных составных частей исследования обусловливается, как нам кажется, двояким эвристическим назначением методики. Прежде всего, она служит инструментом разрешения непосредственных задач конкретного исследования, но также может быть использована и при проведении дальнейших исследований аналогичной направленности и тематики. Последнее обстоятельство объясняет, почему историки педагогики, подобно гражданским историкам, «не только описывают прошлое, но и рассуждают о том, как они это делают» [14, с. 7]. «Осознанно или не осознанно, – отмечает Н. В. Назаров, – исследователь информирует в своих работах о цели и средствах собственной деятельности, о желаемом и реальном её результате, аргументирует ту или иную последовательность действий с изучаемым материалом, то есть не просто осуществляет деятельность, но и в той или иной форме сообщает о ней» [129, с. 61].

Ключевым моментом создания и реализации методики исследования является вопрос о характере и особенностях применения тех или иных методов исследования. Основной помехой в развитии педагогики, и историко-педагогической регионолистики в частности, является укоренившийся в сознании исследователя подход, состоящий в его отказе от использования всего того, что появляется в других. смежных областях науки. Поэтому в процессе создания методики регионального историко-педагогического исследования и её последующей реализации мы стремились к рациональному использованию комплекса исторических методов и значительной части методов, содержащихся в арсенале педагогики, а также социологии, математики и ряде других наук.

Это положение наглядно проявляется уже на начальном этапе работы по разработке методики исследования, – *при определении географического ареала исследования*. Априорно в качестве такового нами были избраны Вятская, Казанская и Нижегородская губернии, причём центральное место отводилось Вятской губернии. Географические рамки и сущностное содержание исследования охватывают работу передовых учебных заведений, педагогические взгляды и практический опыт лучших представителей народного образования

Вятской, а также соседних с ней Нижегородской и Казанской губерний, деятельность которых осуществлялась во второй половине XIX в. – первые два десятилетия XX в.

В качестве аргумента при выделении Вятской губернии как *центрального* объекта изучения нами используется личностно-психологическое обстоятельство, заключающееся в том, что авторами региональных диссертаций, в том числе историко-педагогических, чаще всего, бывают уроженцы исследуемого ими края, проживающие в соответствующем регионе, и в течение многих лет осуществляющие краеведческие изыскания педагогической направленности. В то же время, указанное обстоятельство выступает лишь одним из аргументов, причём далеко не самым существенным, в пользу постановки соответствующих историко-педагогических реалий именно Вятской губернии *вцентр* исследования. Правомерность же вышеуказанного географического выбора должна подтверждаться посредством применения таких методов, как *методы математической статистики, исторических параллелей, сравнительно-сопоставительный, периодизации (диахронный метод)* и др.

Результаты использования вышеуказанных методов показывают, что в рассматриваемый исторический период (1860-е гг. – 1917 г.) Вятская губерния была одной из крупнейших в стране; её территория составляла 135000 кв. верст [69, с. 26],что равнялось, например, территории Бельгии, Швейцарии и Греции вместе взятых. Состояние её хозяйственно-экономического развития характеризовалось экономистами как среднее по России. При этом по некоторым отраслям, в частности, по развитию кустарных промыслов, губерния занимала, начиная с 1880-х гг. в течение достаточно длительного времени, первое место в России, а по посевам и сбору льна на волокно и семена стала первой среди нечерноземных губерний европейской части страны в 1913 г. В этот период в губернии динамично развивалось промышленное, особенно оружейное и металлургическое, производство. Количество фабрик и заводов возросло с 377 в 1858 г. до 1713 в 1915 г., а численность занятых на них работников, – с 10981 до 25596 [45, с. 2].

В целом достаточно устойчивые для того времени темпы социально-экономического развития Вятской губернии предопределили рост населения с 2189,1 тыс. человек в 1861 г. до 3813,3 тысяч человек в 1913 г., из которых только чуть более 100 тысяч проживало в городах. По данным переписи 1897 г. в губернии насчитывалось

25296 селений. Крупнейшими по количеству жителей населёнными пунктами были Ижевский окружной завод артиллерийского ведомства (41047), губернский город Вятка (25507) и Воткинский завод (22354). По численности населения Вятская губерния в этот период занимала второе место среди 34 земских губерний России [293]. Вятская губерния входила в Казанский учебный округ, вместе с Астраханской, Казанской, Самарской, Саратовской и Симбирской губерниями. Общая численность населения этих губерний (16,5 млн. человек в 1897 г.) делала этот округ самым многочисленным в России. 32,8% его населения составляло нерусское население. Количество школ и учащихся в 1856 г. в Вятской губернии составляло (соответственно) 364 и 20030, а в 1914г. – 2019 и 135617 [138, с. 44; 292].

В предоктябрьский период в Вятской губернии, в основном, сложилась региональная система образовательных учебных заведений, характеризовавшаяся достаточно отчётливо выраженным разнообразием учебных заведений. Так, в 1915 г. в Вятской губернии насчитывалось 7 мужских гимназий (с числом учащихся 1663 человек), 16 женских гимназий (7748), 7 реальных училищ (2159), учительский институт (47), 3 учительские семинарии (251), духовная семинария (458), 2 епархиальных женских училища (1227), частное учебное заведение В. Н. Смирнова (197), женская прогимназия (136), 28 высших начальных училищ (3738), 6 духовных училищ (796), 5 школ при детских приютах и других благотворительных учреждениях (178), 2660 начальных народных училищ (167452), 666 церковно-приходских школ (42247), 31 школа грамоты (709), 53 школы братства Святителя Николая (646), 58 школ миссионерского общества (1899), 8 ремесленных училищ и школ (434), 2 сельскохозяйственных училища и технических училища (406), 6 сельскохозяйственных и лесных школ (535), 3 школы повитух (232), ветеринарно-фельдшерская школа (94), оружейная школа (84), печная школа (26), 2 училища для слепых детей (49), педагогические курсы при Вятском городском училище (16), ремесленное отделение при Глазовском высшем начальном училище (70), коммерческое училище (253), инородческие миссионерские курсы (22), школа инструкторов по химической обработке дерева (25), Орловское речное училище 2-го разряда (49), городское училище при учительском институте (70) [48; 69, с. 344]. Кроме того, в Вятской губернии существовала система мусульманского конфессионального образования, охватывавшая значительную часть нерусского населения. Тем не менее, по процентному показате-

лю грамотности населения (21%) согласно переписи населения (1897 г.), Вятская губерния занимала всего 38-е место из 44 губерний европейской части России [213, с. 43].

Таким образом, использование вышеуказанных методов даёт основание для утверждения о том, что Вятская губерния представляет собой достаточно крупный и репрезентативный объект для научно поставленного историко-педагогического исследования региональной направленности.

Правильность выбора географического ареала исследования может быть доказана и посредством использования описательного метода. Применительно к нашей работе этот метод реализуется путём актуализации фактических данных, подтверждающих наличие культурно-генетической основы духовного потенциала Вятской губернии, которая, как известно, является «малой родиной» таких выдающихся деятелей культуры, как П. И. Чайковский, А. С. Грин, И. И. Шишкин, В. М. и А. М. Васнецовы, А. А. Рылов и др. Уроженец Вятской земли Ф. И. Шаляпин так характеризовал своих земляков: «Поразительно, каких людей рождают на сухом песке растущие еловые леса Вятки! Выходят из вятских лесов и появляются на удивление изнеженных столиц люди, как бы из самой этой древней почвы выделанные. Массивные духом, крепкие телом богатыри...» [197, с. 4].

Приведённые данные опровергают издавна сложившееся в общественном сознании достаточно устойчивое мнение о Вятском крае, как о глухом «медвежьем угле», не представляющем интереса для исследователей, в частности для историков педагогики. Они также свидетельствуют о том, что в исследуемый период в Вятской губернии сложились определённые экономические и культурные предпосылки, наличие которых, в свою очередь, обусловило возникновение и развитие региональной образовательной традиции, дало стимул к проявлению региональных ценностных приоритетов в области духовной жизни, в том числе, в сфере просвещения и развития педагогической мысли, а это, в свою очередь, повышает уровень притягательности данного региона для историко-педагогического исследования.

Однако эффективность методов математической статистики и описательного подхода, образец использования которых приведён выше, в региональном историко-педагогическом исследовании усиливается в случае их совместного использования с *сравнительно-историческим методом* (*методом исторических параллелей*). Применение этого метода в региональных историко-педагогических работах

становится возможным при сопоставлении изучаемого локального материала с ранее изученным, также локальным, или более широкого масштаба.

Одним из следствий такого сопоставления становится выявление фактов повторяемости сходных явлений, имевших место в различных регионах, а это даёт основание исследователю приходить к установлению общих закономерностей развития общественно-исторического процесса. При этом отсутствие в исторической практике абсолютно одинаковых событий и явлений, то есть то обстоятельство, что события и явления возникают каждый раз в новых условиях, на иной национальной, исторической, региональной и т. д. почве, вовсе не является препятствием для установления общих выводов, тенденций и закономерностей. Отметим также, что в историко-педагогических исследованиях регионального характера полученные результаты обычно являются следствием изучения группы объектов, располагающихся в достаточно ограниченных территориальных пределах, а потому исследуется только часть потенциально возможной совокупности объектов, явлений и фактов, то есть некая выборка, по которой и делаются выводы о всей совокупности. Между тем, достаточно большой объём привлекаемого материала и его репрезентативность, наряду с правильным выбором и применением методов, обеспечивают адекватность полученных результатов исследования реальной картине некогда происходивших событий, в то время как узость исследовательской базы обусловливает большие систематические ошибки.

Таким образом, *данные, полученные в результате исследования, проведённого на базе одного региона, не могут считаться в полной мере аргументированными и убедительными.*

Вышеизложенное подводит нас к мысли о тех несомненных преимуществах, которые предоставляет расширение географического ареала исследования. Наиболее логичным, применительно к данной работе, представляется включение, хотя и в несколько ограниченных масштабах, в процесс исследования соответствующих явлений и процессов, имевших место в Казанской и Нижегородской губерниях, территориально близких к Вятской губернии. В изучаемый исторический период все эти три губернии по многим важнейшим показателям, таким как численность населения и его полиэтничность, размер территории, уровень социально-экономического развития, состояние системы просвещения и здравоохранения и др., были вполне сопоставимы. Территория Казанской и Нижегородской губерний (1890 г.) со-

ставляла (соответственно) 55987 и 47037 кв. верст, численность населения 2221099 и 1658957 человек (в том числе горожан – 11,8% и 14,2%). Промышленность находилась на среднем для России уровне развития. Заводов и фабрик насчитывалось 459 и 432. Оборот промышленности составлял 12173761 р. и 10836232 р., численность рабочих 8133 и 7968 чел. Преобладающие виды производства – переработка сельскохозяйственной продукции. Насчитывалось 168 и 105 врачей, 84 и 63 больницы, 1238 и 1044 учебных заведений, учащихся – 55347 и 47544. Кроме того, в Казанской губернии было 682 мектебов и медресе (учащихся в них – 33225).

В то же время, между этими губерниями имелись и серьёзные различия социально-экономического и этнического свойства. Так, промышленность в Нижегородской и Казанской губерниях имела, по сравнению с Вятской губернией, несколько иной характер и базировалась, прежде всего, на переработке сельскохозяйственной продукции. Существенный вклад в экономическое развитие этих губерний вносило судоходство по Волге, а в Нижнем Новгороде, – и традиция проведения известных на всю страну торгово-промышленных и кустарно-сельскохозяйственных ярмарок.

Наличие значительных экономических возможностей, сформированность соответствующих образовательных запросов позволили открыть здесь такие редкие для того времени учебные заведения, как Нижегородский дворянский институт (в 1844 г.), Казанский университет (в 1804 г.). В г. Нижнем Новгороде учительский институт был открыт одним из первых в России, – в 1872 г., в Казани – в 1876 г., в то время как в Вятке, одним из последних, – в 1914 г. В Казани существовал ряд известных научных объединений, в частности, Общество истории, археологии и этнографии при университете; сформировалась знаменитая Казанская лингвистическая школа под руководством выдающегося языковеда Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ.

В процессе исследования следует учитывать и то обстоятельство, что в Вятской, и особенно в Казанской, губерниях был значительный процент «инородцев», причём для Казанской губернии было характерно количественное, имущественное и культурно-религиозное доминирование одного из нерусских этносов (татар) среди «национальных меньшинств». Таким образом, выбор именно Казанской и Нижегородской губерний обосновывается нами схожестью исторических судеб этих регионов и примерно одинаковым уровнем развития в них хозяйственно-экономической жизни, а также их географиче-

ской близостью и сравнимостью территорий, численности и грамотности населения с Вятской губернией. Всё это открывает возможности для использования *сравнительно-сопоставительного метода*, для проведения углублённого количественного и качественного анализа и выделения общих и особенных для данных регионов локальных черт развития образования.

Представляется очевидным, что проведение этой исследовательской процедуры возможно лишь на основе сопоставления изучаемых явлений с соответствующими им аналогами общероссийского масштаба. Только такой подход открывает возможность для всестороннего рассмотрения предмета исследования, то есть региональных особенностей развития народного образования в российской провинции посредством использования сравнительно-сопоставительного, конструктивно-генетического и других исследовательских методов.

Таким образом, *место предмета исследования в структуре историко-педагогических явлений может быть определено как* «*центральное*» *в философской триаде* «*всеобщее – особенное – единичное*». Определение этой предпосылки создания методики исследовательской работы (диссертации, монографии и т. п.) означает, что сущность и содержательные характеристики региональных особенностей генезиса образования в российской провинции могут быть раскрыты, с одной стороны, на фоне изучения более общих (более широких) социально-исторических и педагогических явлений и парадигм, нашедших в той или иной форме своё воплощение в учебно-воспитательном (образовательном) процессе, а, с другой стороны, посредством, по возможности, более полного включения в содержание исследования локальных тенденций и единичных фактов, способных репрезентативно и полифонично отразить многообразие изучаемой историко-педагогической действительности в определённых нами регионах в рассматриваемый исторический период.

Как известно, естественная и социальная реальности не состоят из отдельных изолированных субстанций, а представляют собой совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих объектов, то есть определённые целостные системные образования. Вот почему каждое выделяемое для изучения явление находится в определённых взаимоотношениях с другими явлениями, и может быть познано лишь при условии его исследования в рамках этих отношений и зависимостей, то есть в пределах диалектической системы, находящейся в состоянии перманентных изменений. Поэтому установление места

предмета исследования в общей структуре историко-педагогических явлений позволяет перейти к следующему важнейшему этапу создания методики исследования, которым является *выявление региональных особенностей развития образования и установление теоретических подходов к использованию конкретных методов с целью изучения локальных историко-педагогических объектов.*

Но прежде определим *наиболее значительные составляющие локальной историко-педагогической действительности*, в пределах которых и проявляют себя региональные особенности генезиса народного образования. В достижении этой задачи следует отметить особую важность *метода системного анализа* и соответствующего ему системного подхода к раскрытию генезиса и сущностно-содержательных характеристик рассматриваемых явлений.

Системный подход, выступающий одновременно в качестве противовеса и диалектического дополнения по отношению к аналитическому подходу, позволяет представить любую систему как целостную совокупность элементов реальности, взаимодействие которых обусловливает возникновение из этой совокупности новых интегральных качеств, не присущих образующим её элементам.

Специфика его применения в региональных исследованиях состоит, во-первых, в том, что при исследовании явлений в соотношении «общее» – «особенное» – «единичное», то есть «общероссийское» – «региональное» – «локальные факты», существенно большее внимание уделяется региональным явлениям.

Во-вторых, учёный, стремясь изучить свойства и особенности регионального объекта и присущие ему закономерности развития, не изолирует его от других, более сложных («общее») или более простых («единичное») объектов, а, наоборот, стремится рассмотреть его в сравнении с ними.

В-третьих, вхождение исследуемого объекта в качестве составного элемента не в одну, а в несколько качественно различных региональных систем требует проведения многопланового исследования объекта с разных сторон на локальном уровне. (Например, «школа», как социальное явление и как объект исследования, может при этом рассматриваться с социальных, политических, экономических, педагогических и иных позиций).

Поэтому надежда на возможность изучить то или иное педагогическое явление «в чистом виде» не имеет, как справедливо отмечают исследователи, практического смысла [116, с. 66].

Использование *методов системного и сравнительно-исторического анализа* позволяет объяснить внутренний механизм развития системы, в частности, системы просвещения, и её динамической природы, даёт возможность выявить важнейшие составляющие, образующие её содержательную субстанциональную сущность. Такими важнейшими составляющими выступают *народное образование* и *педагогическая мысль* в рассматриваемых регионах.

Именно эти две составляющие и выступают в качестве системообразующих, то есть являются носителями основных свойств целого, в данном случае, региональной системы образования. Подтверждением данного утверждения служит то обстоятельство, что, как уже отмечалось, практически все историко-педагогические исследования ставят своей целью изучение как раз этих двух составляющих системы народного образования и их компонентов. *Именно в рамках указанных составляющих и проявляются региональные особенности развития образования. При этом каждая региональная особенность тяготеет к той или иной составляющей или входит в неё.* Использование (с позиций «общее» – «особенное» – «единичное») *метода исторического анализа*, применяемого для оценки общественно-экономической обстановки и уровня духовного состояния общества, сложившихся на рассматриваемом этапе его развития, и методов синхронизации и диахронности (периодизации), позволяющих воссоздавать целостную картину состояния народного образования и педагогической мысли в определённый период и их трансформацию в конкретномм регионе в различных временных рамках, открывает возможности для выделения основных региональных особенностей генезиса народного образования в российской провинции со второй половины XIX в. по 1917 г.

Хронологические рамки исследования (с 1860-х гг. по Октябрь 1917 г.) избраны нами на основе изучения и выявления специфики и качественного своеобразия региональных особенностей развития образования в Вятской и соседних с ней губерниях в указанный исторический период. Выбор последнего обусловлен недостаточностью прежних подходов к пониманию и оценке происходивших в те годы процессов в области народного образования и педагогической мысли. Именно в эти десятилетия передовая наука России, и педагогика в том числе, усилиями своих наиболее известных теоретиков и практиков сделала значительный шаг в своём развитии, что создаёт благоприятные возможности для углублённого осмысления и анализа процессов, происходивших в исследуемый период в этой сфере духовной жизни.

Указанные обстоятельства требуют осуществления научно-объективного анализа выявленных региональных особенностей развития народного образования в российской провинции в освещаемый период, который некоторыми своими чертами напоминает переживаемый нами сегодня этап реформирования школьного и вузовского образования. Это выделение происходит в процессе конкретного изучения специфических явлений и процессов локального масштаба (то есть региональных особенностей), ставших следствием проявления более общих, в данном случае общероссийских, явлений и процессов. Так, введение, начиная с 1860-х годов, земских органов местного самоуправления, ставших, как известно, первым опытом проведения в жизнь элементов демократизации в России, было осуществлено всего в 34-х из 58-и российских губерний, в том числе в Нижегородской, Казанской и Вятской губерниях. Это обстоятельство уже само по себе позволяет считать земскую деятельность в социально-политической, хозяйственно-экономической и культурной областях жизни, в тех губерниях где она осуществлялась, региональной особенностью, в том числе региональной особенностью развития народного образования и воспитания.

Значительный процент нерусского населения в рассматриваемых регионах и необходимость его просвещения породил такую региональную особенность, как специфика реализации государственной политики в области образования этой категории населения.

Подъём просветительского движения в России побудил региональные власти к открытию на местах педагогических учебных заведений, что обусловило появление такой региональной особенности, как своеобразие осуществления педагогического образования в российских губерниях.

Ссылка прогрессивных деятелей культуры и просвещения в исследуемые территории дала толчок к их просветительской *деятельности в российской провинции.*

Таким образом, применение вышеуказанных методов для оценки сложившегося в Вятской и в соседних с ней губерниях уровня развития просвещения с позиций «общее» – «особенное» – «единичное» даёт основание утверждать, что проявление региональных особенностей было обусловлено наличием целого ряда характерных черт, присущих той или иной конкретной территории (полиэтничность населения, отдалённость от культурных и образовательных центров и др.), а также явилось следствием исключительно важных, во многом, про-

тиворечивых, событий и явлений в общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни России, среди которых особенно выделялись ускорение темпов экономического развития, бурный расцвет политической мысли, пробуждение осознанного стремления народов национальных окраин к просвещению, обострение кризиса крепостничества и последующая борьба за ликвидацию его последствий, рост требований народа за осуществление права на образование и другие.

Сложившаяся социально-политическая и экономическая обстановка в стране в целом, и в рассматриваемых территориях в частности, а также деятельность целого ряда видных просветителей, специфика местных исторических и этнических условий и педагогических традиций породили проявление целого ряда важных явлений в локальных образовательных системах, которые в значительной степени определяли характер и специфику развития образования в российских регионах.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что во взятых нами в качестве примера губерниях к наиболее отчётливо выраженным региональным особенностям развития образования и педагогической мысли относились:

– деятельность земских учреждений и земских деятелей в области начального и педагогического просвещения;

– специфика реализации государственной политики в области просвещения нерусских народов:

– качественное своеобразие регионального решения проблемы педагогического образования;

– проявление региональных ценностных приоритетов образования и воспитания;

– локальное своеобразие народной педагогики в воспитании и обучении подрастающего поколения;

– влияние передовых деятелей культуры России на развитие просвещения в провинции;

– научно-теоретическая и методическая работа местных учёных-педагогов.

Таким образом, выявление (определение) основных региональных особенностей развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX в. по Октябрь 1917 г. открывает возможность для их всестороннего исследования.

После того как нами осуществлена попытка установить как таковые региональные особенности, подлежащие научному анализу,

целесообразно перейти к рассмотрению вопроса о том, во-первых, с помощью каких научных подходов, какими методами и приёмами они могут быть раскрыты с учётом локальной специфики развития образования в изучаемой губернии и в соседних с ней регионах, и, во-вторых, какие элементы в структуре этих особенностей подлежат изучению. Генетически объединяющая региональные особенности в определённую совокупность принадлежность их к конкретным хронологическим и территориальным рамкам, в пределах которых они проявляются, разумеется, не может обеспечивать их структурно- содержательного единства.

Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что *единой методики изучения региональных особенностей в силу их структурно-содержательного разнообразия, быть не может; в изучении каждой из них, или их групп, должен быть использован свой конкретный методический подход.*

Раскрытие содержательных и сущностных характеристик каждой из указанных региональных особенностей требует применения всей палитры вышеотмеченных методов и методических приёмов, причём своеобразие использования каждого из этих научно-исследовательских средств диктуется спецификой конкретного регионального историко-педагогического материала, с которым работает учёный.

В качестве основных методических подходов мы считаем возможным использование становящихся всё более актуальными в последние годы *технологического* и *аксиологического* подходов.

Технологический подход, в основе которого лежит проблемно-инструментальная схема научного познания, включает следующие этапы исследовательской деятельности: постановка проблемы, формирование основного метода её решения, воздействие методом на проблемное содержание, получение результата и его обоснование. При этом под методом понимается «всякое знаниевое образование личного сознания, воздействующее на содержание проблемы, с целью её решения». Такое широкое понимание метода позволяет уйти от жёсткой логики алгоритмических норм, используемых при решении научных проблем. Представляется возможным использование данного подхода в процессе создании методики исследования региональных особенностей развития образования. Очевидно, что конкретным методическим приёмом применения указанного подхода выступает *выявление основных сюжетных линий*, *носящих проблемный характер*.

Специфика предмета исследования в каждом из его разделов определяет содержание и структуру плана, направленного на разработку таких «линий». При этом, ввиду достаточно явственно выраженной качественной разнородности региональных особенностей, установление «жёсткой логики алгоритмических норм», что вполне естественно, не представляется возможным.

Выдвижение приоритетных сущностно-содержательных «технологических» положений, то есть «сюжетных линий», в каждом из разделов исследования предполагает опору на ту или иную научную концепцию. В качестве ведущей, охватывающей работу в целом, нами избрана *аксиологическая концепция национальных ценностей образования и воспитания (З. И. Равкин).*

Конструктивное использование данной концепции представляется возможным в региональных историко-педагогических исследованиях в случае её совместного применения с рядом методов, в частности, с *методом аналитической группировки (классификации),* который предполагает выяснение между группируемыми локальными элементами связей, способных обеспечить саму возможность такой классификации. При этом исследователем ставится двуединая задача, состоящая, как в описании и интерпретации фактов локального масштаба, так и в установлении специфики проявления тенденций и закономерностей общероссийского историко-педагогического процесса на региональном уровне.

Решению задачи исследования региональных особенностей развития провинциального образования может способствовать применение *историко-типологического метода*, поскольку осуществление в рамках этого метода приёма разбиения (упорядочивания) совокупности объектов региональной историко-педагогической действительности на качественно-определённые типы (региональные особенности) на основе присущих им общих значимых признаков, открывает возможности для раскрытия сущности и специфических особенностей исследуемого материала на конкретных историко-педагогических примерах в территориально-хронологических пределах, определённых предметом исследования. Отметим, что в ряде случаев указанные пределы, а именно, например, их хронологическая составляющая, могут трактоваться несколько расширительно, преследуя цель обеспечения более целостного изложения событий и качественного анализа истории развития некоторых педагогических процессов, истоки генезиса которых не вмещаются в определённые предметом исследования хронологические границы.

Этот приём метода аналитической группировки, состоящий в выходе за установленные хронологические или территориальные рамки, относится, в частности, к проблеме изучения жизни и деятельности тех личностей, педагогическая, просветительская и литературная деятельность которых, хотя и осуществлялась вне хронологических рубежей исследования, до наступления определённого для данной работы исторического периода, но продолжала, в силу своей особой значимости, оказывать достаточно заметное влияние на осуществление учебно-воспитательного процесса в рассматриваемых регионах со второй половины XIX в. до печально известных октябрьских событий 1917 г. Применительно к нашему исследованию данное утверждение может быть с полным основанием применено к деятельности А. И. Герцена в Вятской губернии.

Исследование любого регионального историко-педагогического объекта является возможным лишь в случае выделения в нём наиболее важных признаков (показателей). Совместное применение аксиологической концепции и метода классификации, предписывающего использование в процессе группировки критерия значимости того или иного признака (показателя) и приложение аналитического подхода к исследованию его роли, в частности, в деле становления системы просвещения и развития педагогической мысли в конкретном регионе, позволили нам выделить в качестве наиболее важных *группу признаков (показателей) региональных ценностных приоритетов сферы образования и воспитания*.

К ним относятся:

– самоотверженная борьба прогрессивных деятелей просвещения с невежеством, отсталостью и реакцией, тормозившими распространение просвещения;

– плодотворная деятельность местных просветителей по открытию школ, библиотек и других учебно-воспитательных заведений и по совершенствованию их работы;

– конструктивно-творческая деятельность региональных педагогов по совершенствованию методов, форм и приёмов обучения и воспитания;

– активное участие губернских учёных в создании учебников, пособий и работ других жанров методической литературы, а также художественных, научно-популярных и иных произведений, которые использовались в учебно-воспитательном процессе благодаря их высоким художественным и дидактическим достоинствам;

– теоретико-практическое значение трудов и личного опыта местных учителей и методистов в развитии педагогической науки;

– роль региональных деятелей в установлении культурных и научных взаимосвязей периферии с общероссийским процессом развития педагогической мысли;

– участие региональных педагогов в подготовке учительских кадров и повышении их профессионального уровня.

Перечисление аксиологических показателей обосновывается автором необходимостью введения в методику исследования наряду с технологической (структурной) составляющей, также и аксиологической (ценностной) составляющей. Это означает, что дальнейшее *изучение всех региональных особенностей развития народного образования будет осуществляться сквозь призму указанных показателей.* Иными словами, отмеченные признаки (показатели) региональных ценностных приоритетов сферы образования и воспитания служат нам, прежде всего, в качестве ценностного ориентира при анализе духовной, нравственной сущности тех или иных историко-педагогических объектов и явлений. Кроме того, эти признаки (показатели) выступают в качестве основы отбора документально-фактического иллюстративного материала, главная цель введения которого в ткань исследования состоит в фактологическом обогащении его содержания, что, в свою очередь, способствует повышению уровня научной достоверности и репрезентативности работы.

Рассмотрим совместное использование технологической и аксиологической составляющих на примере таких региональных особенностей развития народного образования и воспитания, как «деятельность прогрессивных педагогов и видных представителей культуры России по развитию просвещения в исследуемых регионах» и «создание учебно-методической литературы региональными педагогами». Реализация вышеуказанных составляющих предполагает использование конкретно-исторического подхода к анализу и оценке заслуг тех или иных деятелей в исследуемой области духовной жизни общества.

Специфика такого подхода в региональных историко-педагогических исследованиях состоит в изучении и анализе фактов в контексте той исторической, в том числе региональной, общественной среды, в которой они возникли и существовали, что предохраняет исследователя от абстрактного, внеисторического рассмотрения явлений общественной жизни, от искусственной модернизации прошлого,

позволяет видеть его таким, каким оно было в действительности. В частности, сохраняет актуальность требование оценивать исторических деятелей не по тому, чего они «*недали*... сравнительно с современными требованиями, а по тому, что они *далинового* сравнительно со своими предшественниками» [111, с. 178].

Это требование в особенности относится к региональным педагогам, поскольку их деятельность нечасто становилась предметом специального изучения и, следовательно, в историко-педагогической науке относительно значимости их теоретического и методического наследия не сформировалось устоявшегося мнения, которое можно бы было использовать исследователю в качестве ценностного ориентира. Например, вятский педагог Н. Н. Блинов, выступив автором *первой* удмуртской («вотской») азбуки «Лыдзон» (Вятка, 1867), тем самым заложил методические основы разработки учебной литературы для этого народа. И хотя в дальнейшем И. С. Михеев создал более совершенные учебники, например такие как, «Букварь для вотских детей» (Казань, 1907), «Первая книга для чтения на вотском языке» (Казань, 1907) и др., это не умаляет достоинств учебной литературы, созданной Н. Н. Блиновым.

Применение вышерассмотренных аксиологических показателей в рамках сравнительно-исторического метода позволяет выявить наиболее существенные научно-педагогические и учебно-методические работы авторов рассматриваемых регионов, что создаёт предпосылки для возможно более точной оценки их вклада в педагогическую науку. Объективность в решении этой задачи повышается в случае использования таких приёмов метода исторической реконструкции, как актуализация мнений, изучение рецензий, поиск и анализ воспоминаний видных российских педагогов в связи с трудами региональных авторов.

Использование этих приёмов имеет особое значение в историко-педагогических исследованиях в силу того, что, как правило, учёный сталкивается в процессе работы с такими проблемами, как отсутствие живых свидетелей прошедших событий, преобразование материальной среды и исчезновение интересующих его реалий в силу естественных социально-экономических, политических перемен и изменения уклада жизни. Помимо этого, при рассмотрении научного вклада конкретного деятеля образования представляется существенно важным использование такого приёма, как изучение особенностей результатов научной или практической деятельности региональных пе-

дагогов. Так, в отношении учёного этот приём может быть реализован путём применения таких приёмов, как исследование степени востребованности его трудов в научных кругах и среди практических работников просвещения, анализ их оценки со стороны видных учёных-современников и представителей последующих поколений, установление факта опубликования работ в известных периодических изданиях, в крупных городах и солидных издательствах, значительными для того времени тиражами и т. д.

Деятельность педагога-просветителя может быть охарактеризована посредством следующих приёмов: анализ независимых характеристик, дававшихся ему представителями различных социальных кругов, учёт объёма конкретно выполненной работы по открытию школ, по подготовке педагогических кадров и т. д., в конечном итоге, по тем изменениям (позитивным или негативным), которые имели место в период его деятельности в подведомственных ему учебных заведениях.

Важное значение имеет также оценка деятельности педагога со стороны независимых экспертов высокого ранга. Здесь в качестве примера можно привести факт признания заслуг директора народных училищ Вятской губернии А. А. Красева на Всемирной выставке в Париже.

Комплексное использование совокупности указанных приёмов в процессе осуществления исследования способствует созданию возможно более полной и объективной картины изучаемой историко-педагогической действительности и позволяет выделить для специального рассмотрения в исследовании научно-теоретическую и практическую педагогическую деятельность ряда видных учёных и педагогов-практиков, к числу которых мы относим, например, А. А. Красева, А. И. Анастасиева, В. И. Фармаковского, Н. Н. Блинова, Н. И. Ильминского и И. С. Михеева [85].

Ведущим методом в процессе раскрытия содержания такой региональной особенности развития образования в российской провинции, как «деятельность прогрессивных педагогов и видных представителей культуры России по развитию просвещения в исследуемых регионах», является метод диахронизации (периодизации), проявляющийся в исследовании в выделении определённых этапов в развитии изучаемого объекта или его отдельных составляющих, что позволяет, в частности, оценивать вклад охарактеризованных представителей науки, культуры и педагогики на различных этапах исторического времени, в разные периоды их деятельности.

Научной основой применения этого метода в региональных историко-педагогических исследованиях является признание наличия общих закономерностей развития общества, и их распространение на менее крупные объекты [78, с. 151], каковыми в нашем примере являются Вятская и соседние с ней губернии.

Для специального изучения может быть избрано рассмотрение культурно-просветительской, педагогической и литературной деятельности А. И. Герцена, П. В. Алабина, Ф. Ф. Павленкова и В. Г. Короленко. Выбор именно этих видных деятелей культуры и просвещения обусловлен рядом обстоятельств. Прежде всего, отметим, что они вошли в историю России и изучаемых регионов как крупные просветители, уделявшие много внимания решению проблем образования и воспитания народа. Кроме того, они провели немалый по продолжительности и важный по своей плодотворности период времени в Вятской губернии, а некоторые из них также в Казанской и Нижегородской губерниях, и впоследствии оказывали существенную помощь местным деятелям культуры, просвещения и литературы. Наконец, именно вышеуказанные деятели оказали наибольшее воздействие на развитие культуры и просвещения в Вятской губернии в исследуемый период.

Подтверждением этого утверждения может служить, в частности, то обстоятельство, что в местной историографии выделяются такие периоды, как «герценовский» и «алабинский». В Кировской области регулярно проводятся научные конференции, традиционно посвященные этим замечательным просветителям и носящие их имена, например Алабинские, Герценовские чтения, а также конференции, носящие имя В. Г. Короленко в Республике Удмуртия, территория которой в прошлом была составной части Вятской губернии.

Важное значение в историко-педагогическом исследовании региональной тематики приобретает применение метода ретроспективного анализа, результатом использования которого становится воссоздание теоретических моделей событий, явлений и процессов, имевших место в историческом прошлом. Применение этого метода представляется особенно эффективным при характеристике регионального своеобразия использования народной педагогики в воспитании и обучении подрастающего поколения.

Реализация этого метода осуществляется посредством применения приёма реконструкции элементов историко-педагогической действительности на основе их пережиточных остатков, бытующих в современной жизни в форме народных воспитательных традиций,

обычаев, религии, ремёсел и т. п., и приобретающих в последнее время значительную актуальность и распространённость.

Важным источником изучения содержания этой региональной особенности развития образования выступают такие местные источники изучения народной педагогики, в том числе этнического характера, как произведения фольклора с элементами педагогического содержания, этнографические материалы, игры и игрушки, народные и молодёжные праздники, опыт семейного воспитания, особенно в области формирования трудовых навыков.

Исследование указанных форм осуществляется в рамках присущих им методологических оснований. Так, изучение образцов фольклора народов рассматриваемых регионов должно предусматривать выявление их жанрового разнообразия и педагогической ценности. Надлежащей оценки исследователя заслуживают и такие образцы фольклора, в которых выражены отсталые, шовинистические, реакционные взгляды и суждения.

Специфика применения ретроспективного метода в региональных историко-педагогических исследованиях состоит в выявлении причинно-следственных связей изучаемых историко-педагогических явлений регионального масштаба с общеисторическими и общероссийскими общественными закономерностями. Последние порождают не случайные, а вполне прогнозируемые новые региональные явления сферы образования. Так, в рассматриваемый период потребности общественного развития в России обусловили распространение просвещения, в том числе у нерусского населения, а это повлекло за собой необходимость создания земских и профессиональных, в том числе, педагогических, школ.

Значимость регионального историко-педагогического исследования в немалой степени зависит от его актуальности. Последняя зачастую понимается формально, то есть определяется степенью близости изучаемых событий к современности: чем ближе, тем якобы актуальнее. Такая трактовка понимания проблемы актуальности подталкивает историков педагогики к изучению лишь текущих событий, в отрыве от прошлого и сложившихся исторических связей.

Нам представляется наиболее перспективным такое использование в региональных историко-педагогических исследованиях метода актуализации, в процессе которого предусматривается не только выявление ведущих тенденций и их изменение в ходе исторического развития в прошлом и настоящем, но и разработка практических ре-

комендаций для дальнейшей деятельности на основе «уроков истории». Это позволяет считать особенно актуальным исследование таких региональных особенностей развития образования в российской провинции, как деятельность земства, просвещение нерусских народов и региональное педагогическое образование. По существу эти же самые проблемы, но, разумеется, с соответствующей поправкой на изменение социально-экономической и исторической среды, а именно, строительство народной школы, базирующейся на прочном фундаменте национального менталитета, подготовка учительских кадров для работы в новых условиях социальной действительности, выдвинулись в настоящее время, на новом витке истории, в число наиболее актуальных.

Опора на *метод актуализации* позволяет нам не только характеризовать прошлое (развитие земской школы, становление педагогического образования в рассматриваемых регионах, обучение национальных меньшинств в школах Вятской и соседних с ней губерний и т. д.) и прослеживать развитие событий вплоть до настоящего времени, но и, пользуясь приёмом экстраполяции, предлагать конструктивную часть содержания анализируемой нами деятельности для использования в будущем.

В этой связи важным методическим приёмом, использование которого представляется необходимым при исследовании региональных особенностей развития образования, является обобщение, с помощью реконструированной теоретической модели объекта (явления), типических свойств и качеств однородных объектов с целью выяснения сущности и перспектив развития аналогичных явлений в настоящем и будущем.

Типичными моделями такого рода являются локальная система просвещения, лучшие образцы земского училища, национальной школы, учительской семинарии и т. п. Выявление лучших учебных заведений, осуществляющееся посредством использования метода статистического анализа (оценка состояния учебно-материальной базы, численность учащихся и учителей, материальное обеспечение и т. д.), сравнительно-исторического метода (сопоставление с лучшими учебными заведениями страны), социально-психологических методов (исследование письменных результатов деятельности педагогов и школьников) позволяет типизировать данное историко-педагогическое явление. Это означает, что оно способно выступать в качестве определённого образца, что открывает возможности для его даль-

нейшего сопоставления с современными аналогами с целью установления сходства и различия между ними в главном, – в содержании и основных тенденциях развития.

Теоретическая (типическая) модель регионального историко-педагогического объекта, например, модель земской школы, составленная усилиями значительного числа историков педагогики (М. К. Елисафенко, В. А. Петров, Н. М. Ушакова, М. Ф. Соловьёва и др.) [76; 144; 257; 265] выступает в качестве образца и позволяет при сравнении с ним более точно определить качественный уровень изучаемого объекта в конкретном регионе. Важно при этом не допустить создание псевдомоделей, что происходит тогда, когда в качестве критериев отбора выбираются случайные, второстепенные элементы объекта. Применительно к анализу земской деятельности в области просвещения представляется необходимым выделение таких существенных показателей, как особенности развития школьной земской сети, обеспечение высокого уровня учебно-воспитательной работы, борьба прогрессивных и реакционных тенденций в земствах в вопросе о путях развития народного образования.

При изучении в региональном историко-педагогическом исследовании особенностей развития школьной сети земских и национальных школ невозможно обойтись без использования методов математической статистики, получающих всё большее распространение. Однако нам представляется ошибочным мнение о том, что эти методы способны полностью ликвидировать «узкие места» в истории педагогики. Занимаясь фиксацией количественно достоверных различий между исследуемыми явлениями, статистика обычно недостаточно полно раскрывает их сущность, а главное, – она, чаще всего, не в силах объяснить их взаимоотношения, генезис, перспективы и т. п.

Поэтому математико-статистические методы должны дополняться в региональных исследованиях, в частности, *историко-типологическим методом.* Разница между простой классификацией и типологизацией (типизацией) отчётливо просматривается при анализе количественных и качественных характеристик локальной системы образования. Например, статистический подсчёт процентного количества учащихся к общей численности населения какого-либо региона ещё не даёт возможности определить качественный уровень обучения, и только применение метода типологизации, проявляющегося, например, через выделение типов школ (церковно-приходская, земская, гимназия и т. п.), позволяет подняться на более высокую ступень обобщения историко-педагогического материала.

Использование историко-типологического метода позволяет выделить в исследовании *основные сюжетные «линии»* в исследовании региональных особенностей, содержательно относящихся к разделу «народное образование». Так, исследование такой региональной особенности, как «осуществление государственной политики в области просвещения нерусских народов в изучаемых территориях», включает в себя следующие разделы: изучение состояния просвещения удмуртского, марийского и татарского народов и специфику его генезиса в рассматриваемый период в Вятской и в соседних с ней губерниях, анализ учебно-воспитательной деятельности лучших национальных учебных заведений и, наконец, научно-методическая, издательская и просветительская деятельность наиболее видных представителей национальной педагогической интеллигенции.

Раскрытие такой региональной особенности, как «качественное своеобразие решения проблемы педагогического образования на локальном уровне», осуществляется посредством характеристики общего состояния предмета исследования в рассматриваемых регионах, и через анализ деятельности наиболее примечательных для данных губерний педагогических учебных заведений, в том числе, предназначенных для подготовки кадров для национальных школ.

Что касается региональной особенности «деятельность земских учреждений», то здесь отметим следующее. Земская деятельность неоднократно была предметом внимательного рассмотрения большого количества исследователей, в том числе уже упоминавшихся нами выше историков педагогики, в работах которых всесторонне рассмотрены основные формы работы земства в области просвещения.

Исходя из специфики исследования представляется целесообразным сосредоточиться на таких, до настоящего времени не становившихся предметом специального изучения, вопросах, как анализ факторов, позволивших Вятскому земству, по оценке авторитетных учёных различных поколений (Веселовский Б. Б., Голубев П. А., Стефанова И. И. и др.) [50; 61; 149], стать одним из лучших в России, характеристика работы земств по совершенствованию учебно-воспитательной работы подведомственных им школ, анализ противостояния прогрессивных и реакционных тенденций в деятельности земства.

Подводя итог рассмотрению вопроса об использовании методов с целью изучения локальных историко-педагогических объектов, отметим то обстоятельство, что необходимость и целесообразность применения тех или иных единиц методического инструментария

обусловливается особенностями предмета изучения и ставящимися учёным в своём исследовании задачами. Например, применение синхронного метода определяется сложностью связей и взаимодействий между многообразными явлениями и процессами, происходящими в общественной жизни. Поэтому этот метод предполагает изучение различных событий и явлений, происходивших в исторической действительности в одно и то же время. Изучение каждого из этих явлений и событий в отдельности чревато преувеличением или преуменьшением его значения, утратой исследователем способности правильно определить его роль и место среди других явлений, что приводит к чересчур субъективному представлению о явлении.

В качестве примера такого субъективного мнения сошлёмся на высказывание известного журналиста и педагога Матвея Леонтьевича Песковского (1843–1903), несколько лет работавшего преподавателем естествознания в Вятской учительской семинарии, который следующим образом характеризовал её в очерке «Вятский край», помещенном в восьмом томе издания «Живописная Россия» (Спб., 1888): «В этом оригинальном учебном заведении всё было своеобразно и каждая особенность имела разумное основание. Семинария ни в чем не носила отпечаток школьного курса и более подходила к типу высших учебных заведений. В неё тянулись молодые люди из центральных губерний России и все, имевшие случай ознакомиться с жизнью семинарии, признавали её лучшим из русских среднеучебных заведений, и отводили ей безусловно первое место в ряду наших учительских семинарий, признавали её семинарией семинарий» [198].

Этот пример подтверждает, в частности, мысль о том, что для правильного понимания историко-педагогического явления, в том числе, явления регионального характера, необходимо рассмотрение всех основных связей и «переходов», уяснение его взаимодействия и взаимозависимости с другими явлениями, учёт мнений других специалистов и т. д.

Следующее исходное положение данного раздела нашего исследования состоит в обосновании необходимости *введения в содержание работы социально-психологических и этнических элементов.* Оно основывается на известном философском выводе о том, что субъектом истории являются массы людей, вносящие в нее свой коллективный и индивидуальный вклад. В связи с этим возникает необходимость обращения историков педагогики к изучению социально-психологических явлений, имевших место в прошлом. Эти явления изучаются с

позиций принципа историзма, то есть одновременно как результат нервно-психической деятельности людей и как продукт определенной исторической и региональной обстановки, которая накладывает отпечаток на эти явления и детерминирует форму их проявления.

«История без психики это история без живых людей. Это какая-то «обесчеловеченная» история», справедливо замечал Б. Ф. Поршнев [233, с. 8–9]. Тем не менее, до настоящего времени весьма распространенной чертой некоторых историко-педагогических исследований выступает такой подход к подаче и осмыслению материала, при котором исключительное внимание отводится рассмотрению абстрактно-логических понятий, тенденций и закономерностей, неоправданно широкому использованию статистических данных, что полностью заслоняет собой объективный и обстоятельный анализ жизни и деятельности тех исторических личностей, которые выступали в качестве своего рода катализаторов определенных исторических процессов, своей активной и плодотворной практической и теоретической деятельностью приводили в действие механизмы исторического, в том числе историко-педагогического процесса.

По нашему убеждению, охарактеризованный выше подход является следствием известных социально-политических процессов, имевших место в недалеком прошлом нашей страны, когда значительное число видных деятелей, в том числе работников образования, подвергалось необоснованным репрессиям, а потому их имена и деятельность были фактически вычеркнуты на длительное время из истории. Результатом этого в социологии явилась недооценка субъективного фактора и роли отдельных личностей в истории, за исключением небольшой, тщательно отобранной группы исторических персонажей.

Типичным примером подобной недооценки является жизнь и деятельность правнука Й.-В. Гёте педагога Василия Алексеевича Трейтера, являвшегося стойким противником самодержавного произвола, организатором забастовок вятских рабочих-железнодорожников в 1905–1907 гг., занимавшего в декабре 1917 г. пост губернского комиссара Вятского Верховного совета, и вследствие своей демократической позиции подвергавшегося репрессиям как до, так и после Октября 1917 г. [163; 172; 217]. Преследовались за свои передовые убеждения и деятельность как при царизме, так и при Советской власти, и другие видные учителя и педагогические деятели Вятского края и соседних с ним регионов как, например, М. М. Синцов, Ф. Ф. Павленков, Н. Н. Блинов, Н. И. Золотницкий, Н. В. Копиченко,

П. П. Глезденёв, И. С. Михеев, А. А. Красовский, Н. И. Асаткин и др. [207].

Известно, что базирующиеся на общероссийском материале работы зачастую характеризуются значительно более высокой степенью исторических и, в особенности, логических обобщений по сравнению с региональными исследованиями того же жанра. Это нередко проявляется в абстрагировании от частностей, связанных с конкретными историческими деятелями, явлениями, фактами. Поэтому использование охарактеризованного выше подхода особенно уместно и актуально именно в региональных историко-педагогических исследованиях, которые, в силу большей сосредоточенности на анализе материала, ограниченного сравнительно небольшими территориальными рамками, открывают особенно широкие возможности для его подробного и всестороннего изучения.

В качестве инструментов реализации рассматриваемого подхода нами привлекаются такие методы социальной психологии и педагогики как реконструкция (исторических, историко-педагогических) событий на основе сохранившихся документов, архивных фондов, воспоминаний, личных дел, служебной и частной переписки, отчётов и докладов, наградных листов, сопроводительных документов и т. д. Их обобщение создаёт предпосылки для получения объективной картины событий, связанных с тем или иным деятелем культуры, литературы, просвещения и других сфер общественной жизни.

Примером использования отмеченных методов может служить предпринятое в разные годы и независимо друг от друга рядом исследователей (Ю. Красовский, Л. Терещенко, В. Помелов) изучение представляющей определённый интерес для истории педагогики деятельности жителя слободы Кукарки Вятской губернии, торгового служащего Александра Дмитриевича Вшивцева, а также его сына Сергея (1885–1965), ставшего впоследствии известным художником.

Наиболее примечательным эпизодом жизни А. Д. Вшивцева явилась его переписка с великим русским писателем И. С. Тургеневым, которая началась в 1868 г. и продолжалась в течение нескольких лет. В своих письмах к И. С. Тургеневу в г. Баден-Баден А. Д. Вшивцев, в частности, просил совета о том, каким образом ему следует развивать свои способности, интересовался вопросами литературы, рассказывал о событиях провинциальной жизни. Всего от писателя было получено девять писем. Шесть из них, а также фото И. С. Тургенева и книги, присланные им в 1868 г. в Кукарку через литератур-

ного критика и публициста, сотрудника «Отечественных записок» Павла Васильевича Анненкова, А. Д. Вшивцев передал в 1900–1910 гг. Кукарскому общеобразовательному обществу. Они были впоследствии утеряны, а первые три письма сноха Вшивцева Гали Николаевна в январе 1937г. передала В. Д. Бонч-Бруевичу, благодаря чему два из них вошли в полное собрание сочинений писателя [107; 261; 294].

Существенные возможности для достижения задачи раскрытия значимости педагогической работы и научного наследия того или иного представителя образования открываются в связи с тем, что именно деятели просвещения, в силу специфики рода своих занятий и занимаемого ими общественного положения оставили особенно существенный массив документальных источников. Наиболее значимую его часть составляют труды, опубликованные и рукописные, тех представителей просвещения, которые занимались научно-теоретической и учебно-методической деятельностью.

Анализ этих работ и рецензии на них позволяют объективно оценить важность вклада их авторов в педагогическую науку и практику на соответствующем этапе развития просвещения, а это, в свою очередь, открывает возможности для создания возможно более качественного и объективного исследования.

В качестве приёма использования метода реконструкции исторических событий могут быть использованы, как уже отмечалось, и оценки, которые давались тем или иным региональным деятелям со стороны видных общественных деятелей и педагогов своего времени и позднейших исследователей.

Однако эти оценки должны быть дополнены и подтверждены другими документальными свидетельствами, источниками и фактами, что, в итоге, способствует наиболее точному воспроизведению историко-педагогических событий, и даёт возможность адекватно оценивать вклад тех или иных, в том числе региональных, деятелей в развитие просвещения и педагогической мысли.

Этот приём активно используется нами в данном исследовании. Так, каждый изучаемый нами учёный (просветитель и т. д.) характеризуется, по возможности, разносторонне, с использованием сохранившихся научных, литературных, архивных, периодических и иных источников. Тем самым, мы стремимся в определенной мере соответствовать известному изречению английского историка Томаса Карлайля, который утверждал, что «история есть собрание бесчисленных биографий».

Таким образом, использование *метода реконструкции исторических событий*, реализующееся в форме приёма сопоставления независимых характеристик, архивных, литературных, мемуарных и иных данных, повышает научную достоверность работы, а кроме того в исследовании выполняет конкретную исследовательскую задачу, а именно позволяет по достоинству оценить вклад в развитие педагогической мысли и системы просвещения ряда видных региональных деятелей просвещения.

В связи с вышеизложенным, представляется исключительно важной задача внесения в ткань регионального историко-педагогического исследования достаточно значительного объема фактических данных, связанных с жизнью и деятельностью региональных деятелей образования и культуры, поскольку именно их самоотверженная практическая и теоретическая работа в немалой степени способствовала, среди прочего, выделению в рассматриваемых регионах тех или иных региональных особенностей.

Поэтому *исследование каждой локальной особенности развития образования должно включать определённую сюжетную линию, призванную своим содержанием способствовать всестороннему раскрытию значимости человеческого фактора, наряду с политическими и экономическими факторами,* что позволит, на наш взгляд, избежать вульгарно-экономической интерпретации общественно-исторического процесса.

Следующее положение, являющееся одним из исходных для построения методики исследования, определяется такой специфической для рассматриваемых регионов особенностью, как *многонациональный характер их населения*, причём в наибольшей степени полиэтнизм был выражен в Казанской и Вятской губерниях.

В Вятской губернии в 1871 г. проживали, по данным статистики, представители семнадцати национальностей общей численностью 2394196 человек, из которых 476334 (19,9%) составляли нерусское население [69, с. 46]. На всём протяжении исследуемого периода процентное соотношение населения по национальностям оставалось в рассматриваемых регионах практически неизменным. В Вятской губернии русские составляли 78–80%, удмурты – 11-12%, марийцы – 4–5%, татары – 3–4%, коми-пермяки – 0,3–0,4%, башкиры – 0,3%, бесермяне – 0,2–0,3%, другие народы – 0,06–0,1%. Марийцы составляли 4,7% населения Вятской губернии (144918 человек), 5,7% – Казанской губернии (122717), 0,4% – Нижегородской губернии (6604).

В Вятской губернии проживало до 85% всех удмуртов, 20% татар, 40% марийцев. В 1897 г. в Казанской губернии численность нерусского населения доходила до 62,6%, в Нижегородской губернии – до 15% [142, с. 36].

Таким образом, приведённые данные дают основание сделать вывод о том, что в рассматриваемый период среди нерусских народов Вятской, Казанской и Нижегородской губерниях количественно преобладали удмурты, марийцы и татары. Образовательные запросы именно этих трёх народов, наряду с аналогичными запросами русского населения, и нашли своё отчётливое выражение в стремлении к развитию собственной письменности, национальной культуры и литературы, школы с преподаванием на родных языках.

В то же время, соответствующие запросы у коми-пермяков, тептярей, башкир, бесермян и других народов, населявших рассматриваемые регионы, не получили сколько-нибудь заметного развития, главным образом, в силу сравнительной малочисленности представителей этих народов в Вятской и соседних с ней губерниях. Это привело к тому, что учебных заведений, специально предназначенных для этих этносов, как в Вятской, так и в соседних с ней губерниях, фактически не существовало. Поэтому их просвещение осуществлялось в рамках культурно-образовательной традиции тех народов, к которым они исторически испытывали наибольшее тяготение, что служит одним из показателей того, что политика царского самодержавия в области просвещения строилась без учета образовательных и культурных интересов этих, и большого числа других, небольших по численности народов России.

Вышеизложенное позволяет сделать два вывода, которые существенно предопределяют характер значительной части объема исследования. Это, во-первых, вывод о необходимости введения этнического аспекта в структуру каждого раздела исследования, и, во-вторых, о том, что этот этнический аспект содержательно должен, прежде всего, раскрываться в отношении удмуртского, марийского и татарского народов, как численно значительно преобладавших среди нерусского населения в рассматриваемых регионах.

Наконец, завершающим этапом создания методики выступает определение того, какие связи изучаемых в исследовании объектов подлежат рассмотрению.

Структурно-системный метод, рассматривающий общество как сложное неразделимое целое, обладающее множеством разнооб-

разных элементов и связей (экономических, социально-классовых, идеологических и др.), открывает возможность для проведения анализа локальной системы образования и составляющих её структур «по вертикали» и «по горизонтали».

Благодаря использованию указанного метода становится достижимым, прежде всего, установление основных связей и подлежащих изучению элементов (региональных особенностей) двух важнейших вышеотмеченных составляющих системы, к которым относятся «народное образование» и «педагогическая мысль». Содержательная и структурная основы этих составляющих определяют перечень основных связей. Так, составляющая «народное образование» предполагает в ходе изучения входящих в неё региональных особенностей, в опоре на комплексное использование вышеуказанных методов историко-педагогического исследования, учёт таких связей, как взаимоотношения между общероссийскими и местными органами власти при проведении образовательной политики, различия в позициях деятелей просвещения различного масштаба, влияние социально-экономической и политической обстановки на темпы и характер осуществления педагогических преобразований, влияние религиозного и этнического факторов и др.

При изучении региональных особенностей, объединяемых вместе составляющей «педагогическая мысль», необходимо, прежде всего, учитывать такие связи, как взаимодействие педагогических деятелей российского масштаба и региональных деятелей, стремление последних к преодолению провинцианальности в своей научно-практической работе, установление научных и деловых контактов местных просветителей между собой и др. Всестороннее рассмотрение указанных связей, естественно, не входит в задачи нашей работы и выполняет лишь функцию средства, позволяющего более глубоко и всесторонне изучить предмет исследования, – региональные особенности развития образования в российской провинции с середины XIX в. по 1917 г.

Предлагаемый подход к рассмотрению региональных особенностей позволяет учесть в ходе исследования социально-психологический, этнический и другие вышерассмотренные аспекты работы, открывает возможность для использования широкого спектра исследовательских подходов, методов и приемов.

Таким образом, изучение региональных особенностей развития народного образования в российской провинции в конкретно опреде-

ляемый период предполагает создание методики, включающей применение широкой палитры методов, приёмов и подходов, использование которых должно быть направлено на отбор, а в последующем, – и на изучение историко-педагогического материала, необходимого для достижения поставленной в исследовании цели.

Комплексное и рациональное использование методов научного познания истории, педагогики, социальной психологии и ряда других наук позволяет историку педагогики отображать в своей работе важнейшие особенности процесса развития предмета исследования: его объективность, динамизм, противоречивость, всеобщую связь и взаимообусловленность составляющих его явлений, влияние классовой борьбы и господствующей идеологии на характер его возникновения и генезис и т. д.

В практической работе исследователя эти методы выступают в качестве субъективных установок, детерминирующих его отношение к историко-педагогическому материалу, источникам, фактам, методике и приёмам их изучения. Все это даёт возможность получать наиболее точно соответствующие исторической истине результаты исследования.

Специфические особенности предмета научной разработки побуждают ученого, занимающегося изучением региональной проблематики, наряду с использованием давно апробированных и оправдавших себя методов и приёмов, применять их нетрадиционные сочетания, преодолевая тем самым известную косность и сложившиеся в историко-педагогической литературе стереотипы, более не способствующие решению ныне актуальных научных проблем. В частности, введение в ткань диссертации социально-психологических, этнических и т. п. компонентов создает дополнительный резерв в плане фактологического обогащения содержания работы и более точного и объективного отражения в ней некогда существовавшей материальных и духовных реалий.

Предлагаемая методика исследования региональных историко-педагогических объектов носит открытый характер, поскольку заложенные в ней подходы к изучению историко-педагогических явлений локального характера могут быть применены и при проведении аналогичных исследований, на примере других регионов и в иные исторические периоды. Валидность вышеизложенной методики изучения региональных особенностей развития народного образования состоит в том, что ее применение создаёт условия для всестороннего

рассмотрения историко-педагогических явлений, имеющих как объективный, обусловленный самим ходом общественно-исторической практики, характер, так и субъективный характер, специфически присущий конкретному региону в определённый исторический период.

Отмеченная особенность создаёт предпосылки для использования широкого спектра общенаучных, исторических и педагогических методов, а также методов смежных наук. В свете вышеизложенного представляется закономерным изучение предмета исследования, – региональных особенностей развития народного образования в российской провинции, – в рамках рассмотренных и примыкающих к ним специально-исторических методов.

При этом общенаучный исторический метод, – а также следующие в его русле синхронный, диахронный (метод периодизации) и хронологический методы, – раскрывают фактическую канву событий, в то время как общенаучный логический метод и примыкающие к нему методы, – ретроспективный, или метод исторического моделирования, сравнительно-исторический, структурно-системный и актуализации, – обеспечивают теоретическое объяснение исследуемых явлений.

II.II. Методы историко-педагогической регионолистики

Важнейшим условием успешного развития региональных исследований является *использование всего комплекса методов историко-педагогической науки.* Ввиду того, что эти методы неоднократно были предметом глубокого изучения учёных разных поколений, мы остановимся на рассмотрении лишь тех из них, которые имеют прямое отношение к локальным исследованиям или ещё только начинают входить в методический арсенал историков педагогики. Примечательной чертой региональных работ последнего времени является использование *метода культурно-исторической генетики*, применение которого в современной историко-педагогической науке является одним из показателей стремления исследователей к отказу от жёсткой абсолютизации экономических и политических факторов в развитии общества.

Указанный метод исходит из положения, согласно которому культура вовсе не является надстроечным явлением, детерминированным в своём генезисе экономическим базисом, а представляет со-

бой глубинную основу исторического процесса, «социально-онтологическую доминанту» всего общественного устройства. Отсюда учёные делают вывод о том, что не экономика, а культура, понимаемая как совокупность этических норм, ценностей и идеалов, в конечном счёте, определяет ход истории [93; 240, с. 96].

На необходимость изучения истории педагогики сквозь призму социокультурного генезиса указывал ещё выдающийся немецкий учёный Карл Шмидт XIX в., которого не без оснований многие исследователи называют основоположником историко-педагогической науки как таковой, в своей работе под характерным названием «История педагогики во всемирно-историческом развитии и в организованной связи с культурной жизнью народов. (Спб., 1890). Давая определение истории педагогики как «животрепещущей купели прошедшего», он выделял, наряду с узко педагогическим, и общекультурный аспект этой науки, поскольку развитие воспитания, как очень важной сферы общественной жизни, неотделимо от истории и культуры народа.

Будучи зависимым от культуры и политико-экономического уклада жизни, воспитание, в свою очередь, способно создавать те или иные формы социального бытия. Опыт, формируемый в этой сфере жизни, образует мощный пласт культуры, в котором обычно выделяются общечеловеческая, национальная (государственная) и региональная составляющие. Последняя, будучи особенно тесно связанной с локальными особенностями развития духовной жизни общества, а, следовательно, с образовательной и воспитательной практикой в территориально конкретно очерченном социуме, приобретает особую значимость в настоящее время, ибо исследование её особенностей представляет собой один из важнейших путей (каналов) приобщения не только к региональным, но через них и к общечеловеческим и национальным культурным (духовным) ценностям.

Французский историк педагогики Г. Компейре видел в истории образования и педагогической мысли, охватывающей, по его словам, в целом, развитие интеллектуальной и нравственной культуры всех времен и народов, своеобразный способ подведения итогов жизни человека во всех её проявлениях, – политических, научных, религиозных, художественных. Именно поэтому, считал он, история образования должна рассматриваться в широком культурном контексте, не ограничиваясь традиционным интересом к двум темам: истории педагогической мысли и истории просвещения.

Тем не менее, до сих пор, по сложившейся в истории педагогики традиции, работы регионального характера, как правило, включают рассмотрение именно этих двух тем. Типичными примерами исследований такого рода являются диссертации Н. М. Прусс, А. Г. Сафиной и др. [235; 251]. Вот почему заслуживают особого внимания ряд диссертаций, отличительной чертой которых является выход за пределы отмеченных тем. В работах Я. И. Ханбикова, З. А. Хусаинова, В. Н. Аблинова, Г. Д. Фроловой и др. [2; 268; 269] предприняты конструктивные попытки на примере исторического пути, пройденного татарским, марийским и удмуртским народами, дать достаточно широкую панораму их социально-культурного развития как этносов, не только сохранивших до настоящего времени свою самобытность и культуру, но и постоянно развивающих эти важнейшие этнические маркеры. Исследователи не ограничились рассмотрением генезиса просвещения этих народов; в их работах имеет место отчетливо просматривающееся стремление показать неповторимое своеобразие Татарстана, Марийского края и Удмуртии, их историческое прошлое, особенности культуры, литературы и языка.

Ещё одним вариантом отхода от указанных традиционных тем является обращение к духовным истокам национальной этно-педагогической традиции, исследование аксиологического потенциала народной педагогики (М. Ю. Айбазова, В. И. Баймурзина, Г. Н. Волков, Т. К. Искаков, Е. Л. Христова) [5; 24; 52; 90; 273]. К исследованиям подобного рода примыкают работы, раскрывающие на широком историческом фоне деятельность видных национальных просветителей (И. А. Зеткина, Р. Д. Саришвили, А. В. Саркисян, А. Г. Сафина; О. А. Чичуа) [84; 248; 249; 251; 276].

Современный отечественный исследователь Борис Михайлович Бим-Бад утверждал, что «в конце XX века мы являемся свидетелями того, как педагогика, и особенно история педагогики, интегрирует в себя, подвергая собственной педагогической интерпретации данные всех наук, изучающих весь процесс развития человека, – этнографии, истории, философии, психологии, социологии и др.» [38, с. 65].

Соглашаясь с утверждением о необходимости выхода в историко-педагогических исследованиях за пределы традиционно сложившихся ареалов, и преодоления консервативных социально-политических, экономических детерминант и педагогических стереотипов, нам, в то же время, представляется последнее утверждение небесспорным, «чрезмерным», в силу того, что названные науки не только

имеют свой, достаточно определённый предмет изучения, но также обладают и собственной историей (например, история философии, история психологии и др.), причём интегрирующие возможности этих наук, как минимум, не меньше, чем аналогичные возможности истории образования и педагогической мысли. («Чрезмерным», причём по этой же самой причине, нам представляется и приведённое выше высказывание Г. Компейре). В этой связи представляется более уместным отнести данное утверждение Б. М. Бим-Бада к историко-педагогическим работам, охватывающим не столь значительный, или, по крайней мере, чётко определённый пространственно-временной ареал, в пределах которого и становится реально достижимым рассмотрение путей и форм взаимодействия, взаимовлияний культурно-генетических детерминант сферы образования и воспитания.

Этому подходу следуют многие авторы диссертаций по локальной тематике. При этом учёные не ограничиваются, в частности, исследованием историко-педагогической проблематики, но ставят задачу выявления взаимосвязи образования и культуры на примерах конкретного этноса или населения определённого региона (К. С. Абишев, Т. М. Аминов, В. П. Красильников, Г. С. Сундуй, Л. А. Черных, И. Г. Швецова и др.) [1; 10].

Начало активному использованию *метода культурно-исторической генетики* в исследованиях региональной тематики положено исследованиями, включающими значительный культурологический компонент. Так, в докторской диссертации искусствоведа И. Я. Богуславской «Проблемы формирования местных художественных особенностей в народном творчестве. Дымковская игрушка» (Л., 1986) гармонично сочетаются четыре основных аспекта: исторический, искусствоведческий, культурологический и педагогический. Каждый из них раскрыт в соответствии с логикой той науки, составной частью которой он является. Применительно к культурологическому и педагогическому аспектам показано, например, влияние дымковского промысла на становление художественного вкуса, на развитие эстетических запросов и потребностей вятских жителей в различные исторические периоды. Педагогический аспект этой проблемы раскрыт и в некоторых других работах региональных авторов [117].

Активное освоение метода культурно-исторической генетики отчетливо проявляется в ряде работ локальной тематики, базирующихся на региональном исследовательском материале. Так, в исследованиях М. И. Алдошиной и Т. Ю. Баутрук справедливо утвержда-

ется, что проблема формирования духовности с особенной остротой проявляется в эпохи обесценивания культурной национальной традиции и дискредитации идеологических устоев общества. В условиях целенаправленного наступления так называемой «массовой культуры», представляющей собой низкопробный суррогат культуры истинной, в период распространения исторического беспамятства и утраты в очень значительной степени народных традиций, путь к национальному возрождению лежит через усиление патриотических начал в обществе, через обращение к духовным и материальным ценностям и памятникам народной культуры.

Народное искусство России, по праву вошедшее в сокровищницу мировой художественной культуры, становится своего рода «золотой нитью», протянувшейся с незапамятных времен в современность, и в немалой степени определяющей в настоящее время духовный строй современного россиянина. Приобщение к культурному наследию прошлого, формирование интереса к нему, обращение к фольклору положительно влияют на эмоциональную и нравственные сферы личности современного человека [8; 26]. Эти идеи развиваются на материале республик в составе Российской Федерации и государств пост-советского пространства в работах Т. И. Мацейкив, Т. Т. Мунзук, А. И. Мусурманова, С. Д. Намсараева, Г. Ц. Молонова, Т. Т. Саввинова, А. Э. Туранкуловой и других региональных авторов [119; 127; 128; 131; 132; 167; 168; 169].

Применение метода культурно-исторической генетики характерно для работ локальной тематики, в основе которых лежит рассмотрение воспитательно-образовательных возможностей национальной педагогики, как важнейшего источника сохранения этнического своеобразия, и как одного из главных средств духовно-нравственного воспитания (Г. В. Аверкиева, Г. З. Агафонова, О. Н. Кышпанокова) [3; 4; 109; 125].

В связи с рассмотрением метода культурно-исторической генетики необходимо отметить, что современные историко-педагогические исследования локальной тематики характеризуются, в частности, проявлением всё большего интереса к индивидуальности человека, к его внутреннему миру, совокупным определением (выражением) которого выступает понятие «культура».

Личностные качества человека рассматриваются при этом сквозь призму «калейдоскопа», или «диалога», культур, детерминирующих психику и поведение людей, характер их самосознания и са-

моидентификации, направленность и механизмы успешной социализации в условиях постоянно обновляющихся социальных и духовных реалий. Такая тенденция нашла отражение в работах Х. Ф. Анаркуловой, В. Н. Аргуновой, Е. М. Атласовой, К. Ауезовой, А. М. Кулаги, С. М. Петровой, А. И. Мусурманова и др. [12; 15; 16; 19; 20].

Научная разработка рассматриваемой тенденции позволяет выделить в локальных историко-педагогических исследованиях такую форму презентации фактологического материала, базирующуюся на методе культурно-исторической генетики, как *жанр истории личности*, в рамках которого создаются наиболее благоприятные возможности для изучения человеческой психики, понимания человека прошлого.

Такой подход, – назовём его *личностным*, (хотя и в другом смысле по сравнению с тем, что именуется личностным подходом в современной педагогической науке), – тем более актуален для отечественной историко-педагогической науки, поскольку до настоящего времени, по мнению многих исследователей, он практически реализуются совершенно недостаточно.

(Невольно возникает вопрос, не является ли эта «недостаточность» причиной того печального следствия, заключающегося в том, что педагогические, в том числе историко-педагогические, труды не пользуются популярностью среди широких учительских масс? О других потенциальных потребителях этой продукции я уж и не говорю. Как это ни горько сознавать, но, на наш взгляд, дело обстоит именно таким образом).

При этом имеется в виду не столько малое количество исследований биографического или персоналистского (персонифицированного) характера, – их, в целом, выполнено достаточно много, сколько потребность в таких работах, которые бы в качестве своего методологического основания имели аксиологические и культурно-генетические приоритеты. Примерами исследований этого направления можно назвать диссертации Б. Х. Панеш, З. Ж. Туляковой, Р. Д. Саришвили, А. В. Саркисян и некоторые другие [139; 248; 249]. В освоении данного жанра особую активность, как уже отмечалось, проявляют исследователи регионов бывшего СССР, основывающие свои работы на материалах жизни и деятельности местных (региональных) представителей культуры и просвещения. Однако среди подобных исследований крайне мало работ, раскрывающих внутренний мир и творческий метод педагогов *российского* масштаба. Среди немногих из них можно назвать кандидатские диссертации И. С. Алберовой

«Идея непрерывного образования в педагогическом наследии Д. И. Менделеева» (Тбилиси, 1989) и Л. А. Романовой «Цели и средства духовного воспитания личности в педагогической концепции В. В. Зеньковского» (Владимир, 1996). Практически отсутствуют работы, связанные с деятельностью региональных российских просветителей, что обостряет потребность в такого рода исследованиях. Автор данной монографии на протяжении всей своей научно-литературной деятельности стремится заполнить эту «брешь» [170; 178; 181; 183; 184; 212; 214; 225; 229; 230].

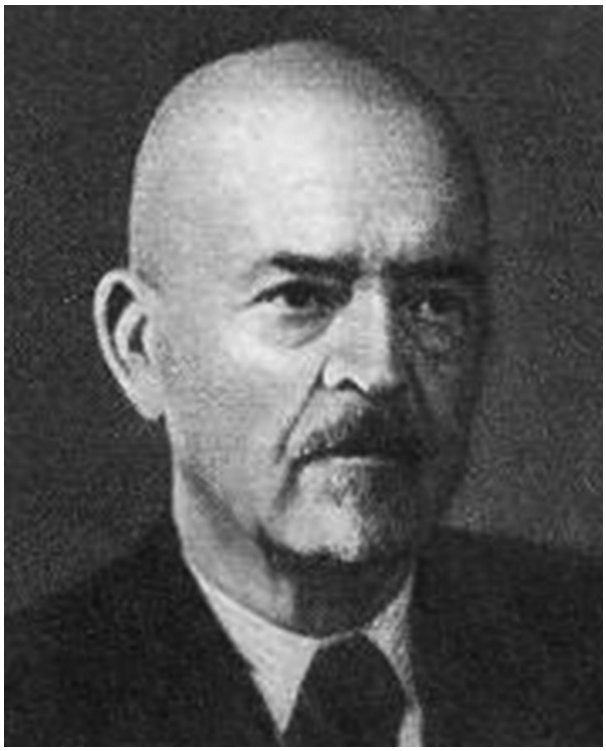
Одним из наиболее характерных для историко-педагогических исследований локального характера является *метод ретроспективного анализа*, отличительной чертой которого, как метода познания, является направленность «от настоящего к прошлому», от следствия к причине, что позволяет «синтезировать знания об общем характере развития явлений» [86, с.106].

Ретроспективный взгляд, – своего рода «взгляд назад», – основывающийся на уже достигнутом современном знании о региональных историко-педагогических явлениях, а также на взаимодействии индуктивного и дедуктивного подходов при изучении его генезиса, позволяет, с одной стороны, увидеть в прошлом факты и события, послужившие некогда основанием для возникновения и становления в дальнейшем тех или иных тенденций, в том числе регионального характера, а с другой стороны, способствует реализации важнейших функций историко-педагогической науки [124].

Активное использование рассматриваемого метода отчётливо прослеживается в докторской диссертации В. М. Беркутова на тему «Развитие математического образования татарского народа. X – начало XX вв.» (Казань, 1993). В работе В. Ф. Афанасьева «Культурно-просветительная, педагогическая и общественная деятельность ссыльных декабристов в Сибири» (Якутск, 1989) с позиций метода ретроспективного анализа оцениваются попытки просвещенческих устремлений лучших представителей русского дворянства I-й половины XIX в. В сборнике «Красен человек ученьем» (Новосибирск, 1995) собраны материалы о воспитании и образовании детей в сибирских селениях конца XIX – начала XX вв. Характер и методы воспитательной и образовательной деятельности анализируются здесь с использованием метода ретроспективного анализа на базе аксиологического подхода.

Метод ретроспективного анализа и само понятие «ретроспекция» лежат в основе родственного и близкого по смыслу и основанию

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИСТОРИКИ ОБРАЗОВАНИЯ



Василий Яковлевич Струминский
(1880-1967)

Николай Александрович Константинов
(1894-1958)

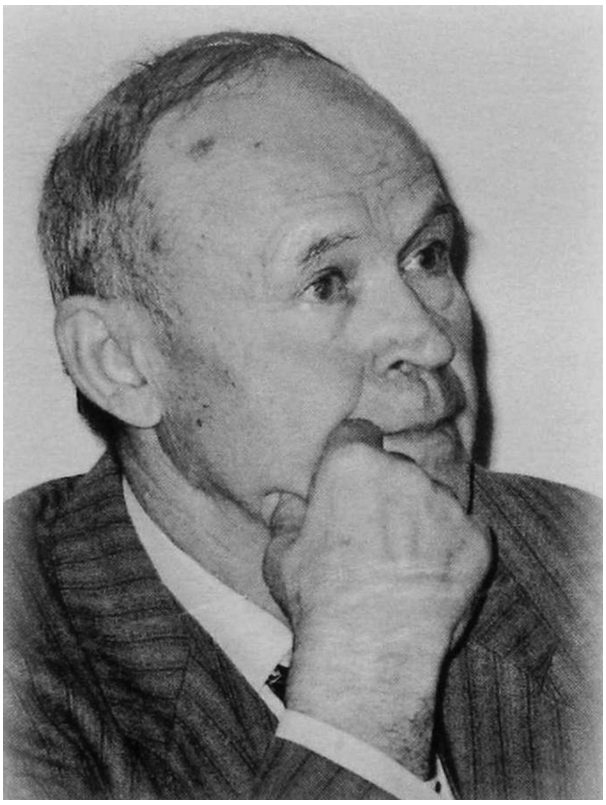
Евгений Николаевич Медынский
(1885-1957)

Мария Фёдоровна Шабаева
(1905-1983)

Захар Ильич Равкин
(1918-2004)

Алексей Иванович Пискунов
(1921-2005)

Кадрия-Улькер Исмаил кызы Салимова
(1924-2013)



Семён Филиппович Егоров
(1928-2009)

Анатолий Аркадьевич Фролов
(род. 1927)

Эдуард Дмитриевич Днепров
(1936-2015)

Николай Дмитриевич Никандров
(род. 1936)

Александр Наумович Джуринский
(род. 1941)

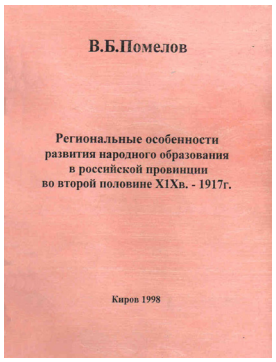
Михаил Викторович Богуславский
(род. 1955)

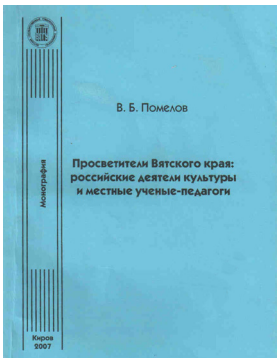
Марина Алексеевна Захарищева

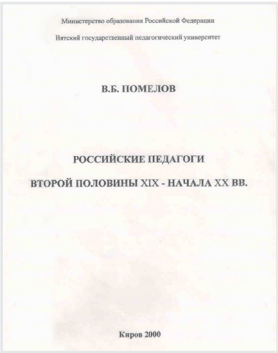
Григорий Борисович Корнетов
(род. 1958)

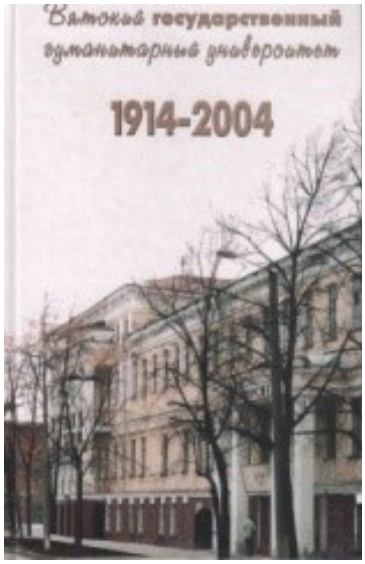
Виталий Григорьевич Безрогов
(1959-2019)

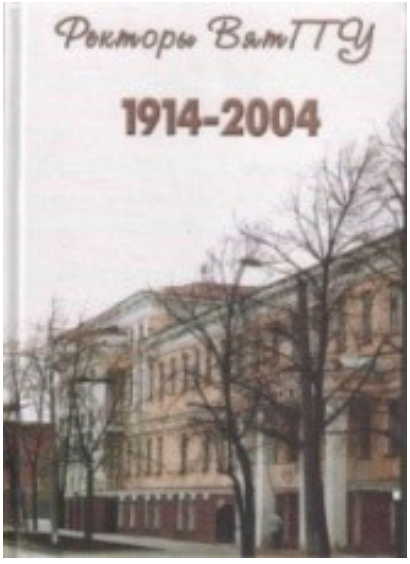
НЕКОТОРЫЕ КНИГИ В.Б. ПОМЕЛОВА

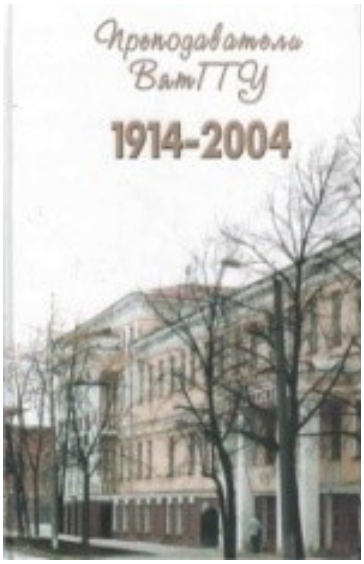




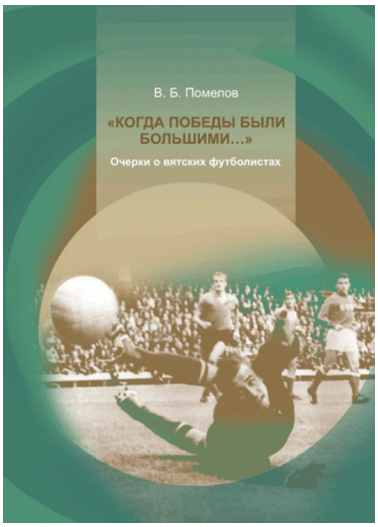






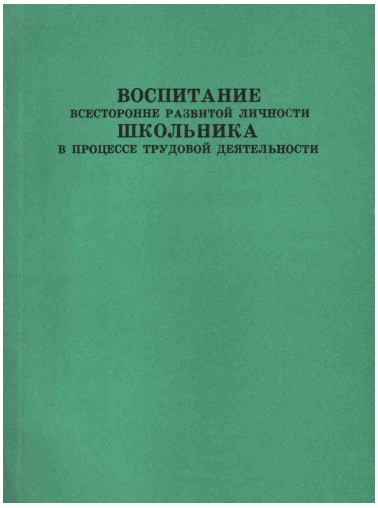


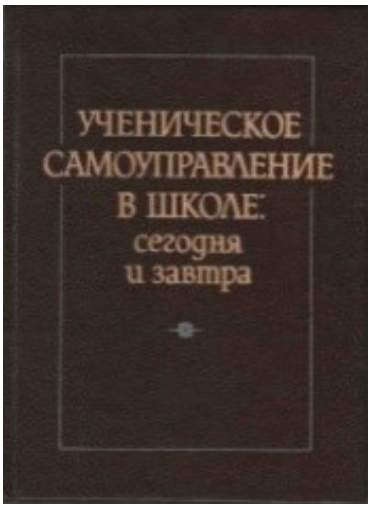
Владимир Помелов
Российская педагогика в лицах
Монография
LAP LAMBERT Academic Publishing


В. Б. Помелов
«КОГДА ПОБЕДЫ БЫЛИ БОЛЬШИМИ...»
Очерки о вятских футболистах

Sanktum
Владимир Помелов
Просветительство русской православной церкви в российской провинции
На примере Вятского края

100
ВЕЛИКИХ ПЕДАГОГОВ


ВОСПИТАНИЕ
ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКА
В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ


УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В ШКОЛЕ:
сегодня и завтра

Педагоги и психологи Вятского края

РОССИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ
2
М–Я

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Культура
Искусство
ЭЗВ
ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ЗЕМЛИ ВЯТСКОЙ
ТОМ ДЕВЯТЫЙ
1999

В. Б. Помелов
ПОИСКИ УТРАЧЕННОГО
Том I
Российские педагоги: XIX–XX вв.
Учебное пособие
ISBN 978-5-906013-14-9
ISBN 978-5-906013-57-6
© ООО «Радуга-ПРЕСС»

Владимир Борисович Помелов
Родился 8 июля 1953 г. в г. Веймар (Германская Демократическая Республика). По окончании факультета иностранных языков Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (1975 г.) работал в Нижнеивкинской средней школе Куменского района Кировской области (1975–1979) и Опаринской восьмилетней школе Опаринского района Кировской области (1979–1981).
С 1981 г. профессиональная деятельность В. Б. Помелова неразрывно связана с Кировским государственным педагогическим институтом имени В. И. Ленина (ныне Вятский государственный гуманитарный университет – ВятГГУ), в котором он работал в должности зав. подготовительным отделением (1981–1982), проректора по учебной работе (1987–1996), декана факультета начальных классов и педагогического факультета (1999–2009).
Как преподаватель он последовательно занимал должности ассистента, старшего преподавателя, доцента, профессора.
Доктор педагогических наук (1999 г.)
В. Б. Помелов
ПОИСКИ УТРАЧЕННОГО
Том I
Российские педагоги: XIX–XX вв.
Учебное пособие
Изд-во: ООО «Радуга-ПРЕСС»

В. Б. Помелов
ПОИСКИ УТРАЧЕННОГО
Том II
История Вятского образования: XIV-XXI вв.
Монография
ISBN 978-5-906013-14-9
ISBN 978-5-906013-58-3
© ООО «Радуга-ПРЕСС»

Владимир Борисович Помелов.
Родился 8.07.1953г. в г. Веймар (ГДР). Окончил КГПИ (1975), аспирантуру НИИ ОПВ АПН СССР (1985), докторантуру МПГУ (1998). Доктор педагогических наук (1999), профессор (2000). Академик межд. академии наук пед. образования (2012), член-корр. РАЕН (2001). «Отличник народного просвещения» (1994), «Почетный работник ВПО РФ» (2003), кавалер медали К. Д. Ушинского (2008). Подготовил 5 кандидатов наук.
Работал учителем иностранных языков в школах поселков Нижнеивкино (1975-1979) и Опарино (1979-1981). С 1981 г. в КГПИ; проректор по учебной работе (1987-1996), декан пед. факультета (1999-2009), профессор кафедры педагогики.
Автор около 400 научных работ (некоторые – в соавт.), в том числе «Российская пед. энциклопедия» (в 2-х т.), «Российский пед. энциклопед. словарь», «Энциклопедия Земли Вятской» (три тома), «ВятГГУ. 1914-2004» (в 3-х т.). Автор монографий «Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности» (Кишинев, 1989), «Кировский педагогический» (Киров, 1989), ««Педагоги и психологи Вятского края» (Киров, 1993), «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания» (М., 1997), «Просветители Вятского края» (Киров, 2007), «Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX в.–Октябрь 1917 г.» (Киров, 1998), учебных пособий «Воспитание деловых качеств у школьников» (М., 1988), «Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра» (Киев, 1989), «Российские педагоги второй половины XIX–начала XX вв.» (Киров, 2000), «Российские педагоги: XIX–XX вв.» (Киров, 2012) и др. Самый печатаемый российский автор журнала «Педагогика».
В. Б. Помелов
ПОИСКИ УТРАЧЕННОГО
Том II
История Вятского образования: XIV-XXI вв.
Монография
ООО «Радуга-ПРЕСС»
Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за разработчиком.
Нелегальное копирование и использование данного ресурса запрещено.

В. Б. Помелов
ПОИСКИ УТРАЧЕННОГО
Том III
Психология и педагогика
Курс лекций
Kaserne der SS-Wachmannschaften
ISBN 978-5-906013-14-9
ISBN 978-5-906544-06-3

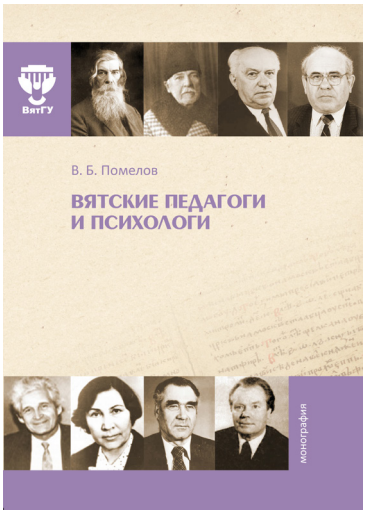
Владимир Борисович Помелов
родился 8 июля 1953г. в г. Веймар (ГДР). Окончил факультет иностранных языков КГПИ (1975), аспирантуру научно-исследовательского института общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР (1985), докторантуру МПГУ (1998). Доктор педагогических наук (1999), профессор (2000). Академик международной академии наук педагогического образования (2012), член-корреспондент РАЕН (2001). «Отличник народного просвещения» (1994), «Почетный работник ВПО РФ» (2003), кавалер медали К. Д. Ушинского (2008). Подготовил 5 кандидатов наук. Работал учителем иностранных языков в школах поселков Нижнеивкино (1975-1979) и Опарино (1979-1981). С 1981 г. в КГПИ; проректор по учебной работе (1987-1996), декан педагогического факультета (1999-2009), профессор кафедры педагогики. Автор более 400 научных работ (некоторые – в соавт.), в том числе «Российская педагогическая энциклопедия» (в 2-х т.), «Российский педагогический энциклопедический словарь», «Энциклопедия Земли Вятской» (три тома), «ВятГГУ. 1914-2004» (в 3-х т.). Автор монографий «Воспитание всестороннее развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности» (Кишинев, 1989), «Кировский педагогический» (Киров, 1989), «Педагоги и психологи Вятского края» (Киров, 1993), «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания» (М., 1997), «Просветители Вятского края» (Киров, 2007), «Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX в. – октябрь 1917 г.» (Киров, 1998), «История Вятского образования: XIV–XXI вв.» (Киров, 2013), «Российская педагогика в лицах» (Саарбрюкен, Германия, 2013); учебных пособий «Воспитание деловых качеств у школьников» (М., 1988), «Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра» (Киев, 1989), «Российские педагоги второй половины XIX–начала XX вв.» (Киров, 2000), «История образования в Вятском крае в XIV–XVIII вв.» (Киров, 2011), «Российские педагоги: XIX–XX вв.» (Киров, 2012) и др.
В. Б. Помелов
ПОИСКИ УТРАЧЕННОГО
Том III
Психология и педагогика
Курс лекций
© Радуга-ПРЕСС
Нелегальное копирование и использование данного ресурса запрещено.
Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за разработчиком.

ВятГУ
В. Б. Помелов
ПРОСВЕЩЕНИЕ НЕРУССКИХ НАРОДОВ ВЯТСКОГО КРАЯ (XIX – начало XX вв.)
монография

ВятГУ
В. Б. Помелов
ПРОСВЕЩЕНИЕ В ВЯТСКОМ КРАЕ (XIV – начало XX в.)
монография

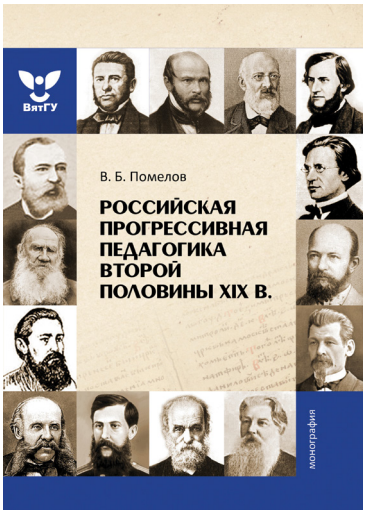
ВятГУ
В. Б. Помелов
ПРОСВЕТИТЕЛИ И ПЕДАГОГИ-МЕТОДИСТЫ ВЯТСКОГО КРАЯ
монография

ВятГУ
В. Б. Помелов
У ИСТОКОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ВЯТКЕ
монография


ВятГУ
В. Б. Помелов
ВЯТСКИЕ ПЕДАГОГИ И ПСИХОЛОГИ
монография

ВятГУ
В. Б. Помелов
ТРАДИЦИЯ ГУМАНИЗМА В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
монография

ВятГУ
В. Б. Помелов
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX В.
монография


ВятГУ
В. Б. Помелов
РОССИЙСКАЯ ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.
монография

ВятГУ
В. Б. Помелов
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕГИОНОЛИСТИКА
монография

сравнительно-сопоставительного метода, при котором проводится анализ удалённой во времени научной и практической деятельности педагогов прошлого. При этом их работы сравниваются с работами современников, сопоставляются с более поздними, в том числе и теперешними, воззрениями по тем или иным научным вопросам. Этот метод особенно характерен как для исследований локальной тематики, зачастую включающих в себя в хронологической последовательности материалы, относящиеся к различным историческим периодам, так и для тех исследований, в которых сочетаются содержательная характеристика начального, отдалённого во времени этапа генезиса педагогического объекта, и его современное состояние (Х. Ф. Анаркулов, О. Н. Кышпанокова, Ф. Г. Ялалов, М. Х. Замель и др.) [12; 109; 243; 290].

Близок к рассмотренному и *конструктивно-генетический метод*, предполагающий сочетание аналитического обобщения исторического опыта формирования систем ценностей в сфере образования с конструированием на этой основе логики и структуры педагогической аксиологии как самостоятельной отрасли теории педагогики. Обращение к конструктивно-генетическому методу позволяет проследить возникновение, становление и развитие наиболее существенных элементов объекта историко-педагогического исследования, выявить узловые моменты его генезиса. Использование этого метода характерно для работ региональной, отчётливо выраженной этнической тематики (В. Н. Аргунова, З. С. Д. Намсараев, Г. Ц. Молонов, Х. Шафикова, и др.) [16; 132; 208; 208].

Примером работы, органично сочетающей в себе рассмотренные выше методы и аксиологический подход, является исследование А. П. Беликовой «Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов (1920–1931 гг.) (М., 1995)». Поставленная в монографии и соответствующей докторской диссертации проблема определения социально-педагогических условий, обеспечивавших развитие содержания школьного образования в Сибири периода 1920-х годов, и выявления в опыте прошлого того, что представляет научную и методическую ценность при разработке содержания школьного образования в современной дидактике и школьной практике, разрешается автором с активным привлечением аксиологических приоритетов. В качестве таковых выступают, в частности, деятельность известных сибирских учителей, руководителей регионального образования, лучших школ и других учебных заведе-

ний края, местные учебники как отражение новой для того времени концепции содержания образования и т. д.

Выделение для более конкретного рассмотрения наиболее существенных компонентов учебно-воспитательного процесса (сибирские учебные планы и программы, учебники, учебно-воспитательный процесс в школе, трудовое воспитание и политехническая подготовка школьников) и их всестороннее исследование с использованием методов ретроспективного анализа, культурно-исторической генетики, позволили автору достигнуть поставленных в исследовании целей, достаточно убедительно и разносторонне показать в рамках заявленной темы объективную картину общего состояния педагогической мысли и народного образования в Сибири в период 1920–1931 гг. [28].

С целью возможно более глубокого выяснения методологических оснований историко-педагогических исследований регионального характера необходимо рассмотреть вопрос о наличии и соотношении в них элементов эмпирического и теоретического, описательного и проблемного, субъективного и объективного.

В ряде случаев в науке к «чисто» эмпирической деятельности некоторые авторы относят анализ документов и архивных данных, отбор источников и установление их достоверности, методы анализа, систематизации, группировки материала и т. п. Вряд ли можно согласиться с такой постановкой вопроса, ибо даже в процессе использования таких «начальных» методов, как наблюдение, работа с литературой, поиск и фиксация данных и др., применяются научная терминология и теоретические способы исследования. Это отчётливо проявляется при работе по региональной тематике, где особенно велик удельный вес первичного материала. Необходимо отметить также то очевидное обстоятельство, что эмпирическое (субъективная позиция, эмоции, факты и т. д.) всегда, даже помимо желания исследователя, накладывается на теоретическое (схемы, теории, основания и т. д.), способствуя подтверждению или отрицанию последнего.

Если сделать попытку определить отношение между эмпирическим и теоретическим, как между фактом и его обобщением, то можно развить данную антиномию в соотношение «описательное – проблемное». Еще в конце 1940-х годов в научно-педагогической литературе (З. И. Равкин) указывалось, как на существенный недостаток, на отсутствие постановки теоретической проблематики в историко-педагогических исследованиях [239, с. 70]. Спустя десятилетия всё тем же автором отмечалось, что ряд историко-педагогических работ

нуждаются в преодолении описательности, фактографичности, эмпиризма и беспроблемности [238, с. 81].

В полной мере это замечание относится и к локальным работам, характерными чертами целого ряда которых до сих пор остаются эмпиризм и описательность. Однако положение, когда основные усилия исследователя направляются на «добывание» фактов (эмпиризм) и трактовку событий с позиции так называемого «здравого смысла» (описательность) привлекательны только на первый взгляд. «Здравый смысл», являясь одной из форм субъективной позиции исследователя, не может служить общим основанием для научной дисциплины, тем более гуманитарной, ибо в противном случае у исследователей будет постоянно возникать чувство соблазна «творить историю (педагогики) по собственному разумению». В то же время, субъективный компонент, справедливо отмечает философ Л. М. Микешина, неустраним из процесса познания [121].

Более того, определённое преимущество *субъективного метода* состоит в том, что посредством его применения современное состояние того или иного историко-педагогического явления приобретает истинно исторический характер, воспринимается через сложный, противоречивый процесс своего происхождения и развития, как нечто целостное, а не случайно выхваченное звено из цепи событий, как явление динамичное, а не статичное. В таком своём качестве субъективный метод содействует более полной реализации принципа историзма, подчёркивает З. И. Равкин [237].

В связи с тем, что известная иррациональность историко-педагогического процесса, а тем более историко-педагогического процесса локального характера, открывает возможности для его субъективного восприятия и оценивания (интерпретации). Индивидуальная позиция исследователя должна поэтому подкрепляться по возможности широким подбором фактов, мнений, доказательств, которые в своей совокупности способствуют формированию более объективного взгляда на локальные историко-педагогические процессы и явления.

Проявление субъективной позиции исследователя должно быть не более чем элементом, хотя, возможно, и весьма существенным, в общей системе использования целого спектра научных методов и подходов. В ином случае эмпирическое, описательного характера построение историко-педагогического исследования вполне может привести к потере методологических ориентиров. Это представляет тем большую опасность для работ локального характера, поскольку

именно в них с наибольшей очевидностью просматривается склонность исследователей к попыткам обойти методологические аспекты, поскольку, по-видимому, они рассматривают последние неотъемлемой частью историко-педагогических работ российского масштаба, и считают их вовсе необязательными в работах, базирующихся на региональном материале [6; 7; 89; 91; 92].

В ряде случаев подобное игнорирование методологии не всегда является следствием недопонимания важности этого аспекта исследования, а подчас, скорее, выступает проявлением недостаточно теоретически осознанного стремления к созданию работ историко-методологического жанра.

Подобная «сознательно-эмпирическая» постановка исследовательских задач особенно характерна для работ такого направления, вновь получившего в последние годы достаточно широкое распространение, как *педагогическое краеведение*.

Задача введения в научный оборот значительного по объёму массива новых фактов ставится здесь как важнейшая, а подчас даже и единственная. Такая установка присуща работам именно региональных авторов, в которых раскрываются, так сказать, «без оглядки на методологию», история просвещения в той или иной губернии, научно-педагогические биографии местных деятелей образования и т. п. Примерами работ подобного рода могут служить многочисленные сборники научных статей, исследования по педагогическим проблемам родного края [34; 46; 54; 77; 140; 141; 146; 153; 154; 156; 157; 162; 164; 165].

Охарактеризованные выше работы играют определённую положительную роль в обогащении фактологической базы данной науки. У них есть и своё преимущество, состоящее в том, что многие из них зачастую включают в себя значительное количество, может быть, не слишком обязательной, но интересной, и даже полезной информации, порой имеющей «касательное» отношение к основной теме, в то время, как работая над проблемным исследованием, учёный вынужден в отборе и комментировании фактов и явлений постоянно ориентироваться на заявленную проблему и следовать в её русле. В то же время, внимание к серьёзному методологическому основанию делает педагогическое краеведение весьма перспективным направлением в региональных историко-педагогических исследованиях, что подтверждают и первые серьёзные работы в этой области [74; 87; 100; 106; 112; 166; 171; 174; 205].

Различие между описательными и проблемными историко-педагогическими исследованиями, в том числе и регионального характера, состоит, в частности, и в том, что если первые позволяют учёному просто следовать за эмпирической историей объекта, то вторые, – способны действительно воспроизвести процесс его развития, выяснить, что именно развивается и во что *это нечто* воплощается, то есть для исследователя возникает возможность проследить генезис события, и определить его место в общей канве историко-педагогического процесса [238, с. 8].

При этом эмпиризм вовсе не является чем-то неуместным в историко-педагогическом исследовании. Более того, фактический материал составляет, как правило, содержательный костяк исследования, и основные вопросы, стоящие в этом случае перед исследователем, включают в себя определение оптимального соотношения факта и его обобщения в научной работе, установление конкретных форм и способов использования эмпирического материала, его интерпретацию на основе периодически обновляющейся методологии.

Подводя итог, изложенному в данном разделе нашего исследования, отметим следующее. Настоятельная необходимость решения актуальных проблем историко-педагогической науки побуждает исследователей настойчиво обращаться к вопросу о теоретико-методологическом обосновании проводимых исследований. Анализ большого массива историко-педагогических работ регионального характера, приобретающих в последнее годы всё большую значимость в силу известных причин социально-политического и экономического свойства, позволяет сделать вывод о том, что многие исследования такого рода до настоящего времени пока не имеют под собой достаточно прочных, установившихся методологических оснований, хотя предпосылки для этого в историко-педагогической науке имеются. В качестве таких предпосылок выступают труды видных учёных, в которых с позиций современного научного знания характеризуются региональные педагогические явления, факты и события.

Существенной предпосылкой является возросшая активность региональных авторов, исследующих различные стороны локальной педагогической, в том числе, историко-педагогической, действительности. Совместными усилиями исследователей постепенно определяются основные подходы и методы исследования историко-педагогических объектов, разрабатываются конкретные методики их изучения.

Использование охарактеризованных работ позволяет воссоздавать в достаточной степени объективную картину генезиса образова-

ния и педагогической мысли в различные исторические периоды в российских регионах.

В целом, методологические основания региональных историко-педагогических исследований, претерпевающие в последние годы серьёзные изменения, в настоящее время находятся на этапе становления и обновления, что представляет собой частное проявление и, в то же время, следствие более широких и значимых социальных явлений, происходящих в современном российском обществе, таких как регионализация, возрастание роли этнического фактора в политике, культуре и образовании.

В то же время, необходимо отметить, что до сих пор не преодолённая в историко-педагогической науке известная недооценка региональных исследований, как работ якобы «более низкого», эмпирического уровня, действительно имеющая подчас под собой реальную почву для подобного рода утверждений, в целом, не стимулирует изучение локального генезиса процессов образования и воспитания, затрудняет реализацию полученных в ходе исследований результатов.

II.III. Аксиологический подход в историко-педагогической регионолистике

В качестве одного из ведущих методологических подходов, активно используемого в последние три десятилетия в историко-педагогической регионолистике, следует признать аксиологический подход. Его содержательные элементы призваны служить ценностно-смысловым ориентиром (методологической основой) для выработки критериев оценки и отбора, а применительно к теории и практике педагогики, также и для целенаправленного формирования в педагогической реальности тех процессов, систем, технологий, моделей и образцов, которые являются наиболее приоритетными и перспективными в контексте развития отечественной и мировой педагогики.

По мнению стойкого приверженца и главного разработчика идеи продвижения аксиологического подхода в историко-педагогических исследованиях, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Захара Ильича Равкина, аксиологические (ценностные) ориентиры, проявляющиеся в ходе исторического развития и воплощающие в себе непреходящие ценности духовной жизни общества, такие как *Человек*

как высшая ценность, Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство, Доброта, Истина, Красота и др., образуют во взаимодействии друг с другом новый рубеж, с которого начинается отсчёт в развитии общечеловеческой, гуманистической культуры и всей системы ценностей, которые в перспективе должны составить основу для ориентации сферы образования во всех её звеньях на стратегическую, терминальную цель, – формирование Личности человека будущего.

З. И. Равкин выделяет такие важнейшие характеристики вышеуказанных ценностей, как историчность их системы, то есть обусловленность её конкретным контекстом времени и достижениями общества; историческая преемственность ценностей, (прежде всего, имеющих непреходящее значение и обладающих статусом общечеловеческих и национальных); принадлежность ценностных ориентаций не только идеальной сфере общественной жизни, но и её практической составляющей; ценности как цель или идеал, стремясь к достижению которого, общество испытывает потребность в дальнейшем развитии науки, культуры и цивилизации в целом [241, с. 5].

Утверждение в педагогической науке, в том числе в историко-педагогических исследованиях, в качестве аксиологических приоритетов, ценностей, обладающих ярко выраженной позитивной направленностью, является показателем всё более уверенно пробивающейся в последнее время тенденции оценивать те или иные научные и технологические результаты и достижения сквозь призму их положительного или отрицательного воздействия на человека, на его духовное и физическое здоровье.

Свидетельством усиления гуманистических начал в отечественной педагогической науке является возникновение и успешное функционирование в её рамках ряда направлений, в том числе регионального характера, в основании которых лежат идеи ненасилия, мира, сотрудничества.

Продуктивность использования рассматриваемого подхода в исследованиях локального характера подтверждает и то обстоятельство, что аксиологические идеи не только охватывают всё больший круг проблем и выходят за пределы истории педагогики, становятся общепедагогическими, но и имеют в своём содержательном основании региональный фактологический материал [87; 106; 123; 133]. Предпринимаются представляющиеся перспективными попытки использования аксиологического подхода к рассмотрению местной (локальной) специфики генезиса образования [152]. Современный этап реформы

отечественного просвещения в значительной степени характеризуется всё более отчетливо проявляющимся в последние годы существенным повышением интереса учёных к исследованию ценностных приоритетов в сфере образования и воспитания. Интерес к данному этическому и педагогическому феномену объясняется тем, что именно аксиологические ориентиры по всей вероятности, будут определять в недалёком будущем магистральные направления развития этой важнейшей сферы духовной жизни общества.

Значение проблемы ценностных приоритетов сферы образования и воспитания определяется в теоретическом плане тем, что она занимает в настоящее время одну из основополагающих позиций в структуре педагогической науки. По мнению исследователей этой проблемы, значение ценностных приоритетов определяется целым рядом показателей, к которым они относят, во-первых, большой и многоаспектный теоретический потенциал когнитивного, гносеологического, аналитико-синтетического и эмоционального плана, представляющего собой богатейший источник формирования сущностного содержания выводов и обобщений аксиологического значения, а также логико-структурных основ построения теории образовательных ценностей как самостоятельной отрасли педагогических знаний; во-вторых, теоретико-методологические позиции, определяющие национальное или региональное своеобразие аксиологических аспектов педагогики и их верное соотношение с общечеловеческими ценностями образования на основе диалектической взаимосвязи и взаимоперехода; в-третьих, определённую систему критериев для более обоснованного и целенаправленного выбора тех педагогических ценностей, которые могут составить систему аксиологических приоритетов, способных активно стимулировать развитие теории и практики образования; в-четвёртых, конструктивно-генетический мониторинг, позволяющий проследить процесс развития системы ценностей образования и воспитания в целостном виде на различных исторических этапах в разнообразных социальных, духовных и культурологических условиях.

В практическом плане значение проблемы ценностных приоритетов образования и воспитания определяется всё более усиливающимся осознанием того очевидного обстоятельства, что повседневная связь человека с окружающим миром, его духовная и практическая самореализация осуществляются в процессе следования тем или иным ценностным ориентирам (приоритетам). Они, выполняя функ-

цию общественных благ, особо ценимых людьми и обогащающих их личную, профессиональную и общественную жизнь, представляют собой, тем самым, важный компонент структуры личности и органично сочетают в себе теоретико-познавательную и практически-действенную стороны последней [11, с. 146]. При этом активное использование аксиологических ориентиров в теории и на практике может осуществляться при гармоничном сочетании интересов общества и отдельной личности. Практическое значение проблемы поиска и исследования ценностных приоритетов в сфере воспитания и образования обусловливается и тем, что в настоящее время в среде современной молодёжи, наряду с положительными явлениями, получили распространение факты агрессивности, шовинизма, национальной ограниченности, а также духовная апатия, лень, конформизм и другие негативные качества.

Важной задачей в связи с этим представляется оказание помощи молодому человеку в осознании своей духовной сущности, в развитии его творческого потенциала и в ускорении процесса социализации и адаптации в постоянно изменяющемся (обновляющемся) обществе. Поэтому выявление аксиологических приоритетов и использование их воспитательного и образовательного потенциалов могут стать основой целей воспитания и одной из движущих сил, активизирующих процесс формирования личности [133, с. 4]. В методическом плане значение поиска ценностных приоритетов актуализируется и в связи с тем, что её правильное разрешение предопределяет ответ на вопрос о том, какими должны быть направленность воспитательной работы и содержательная основа целого ряда учебных предметов, прежде всего, гуманитарного цикла [184].

Вышеизложенное обусловливает возрастающее значение проблемы аксиологических приоритетов, прежде всего таких её аспектов, как, в теоретическом плане, – определение их сущности и типологизация, а применительно к современной педагогической науке и практике, – их целенаправленное формирование. Правильный выбор аксиологических ориентиров образовательной и воспитательной политики в значительной степени определяет на практике мировоззренческую направленность самой системы просвещения, её организационную структуру, содержание обучения и воспитания молодого поколения [189].

Устанавливающаяся в настоящее время в российской обществоведческой мысли идеология философского, гносеологического плю-

рализма значительно обострила эту десятилетиями казавшуюся достаточно изученной и всесторонне научно обоснованной проблему. Её неполная научная разработанность влечет за собой цепь других, более частных проблем, причём иногда таких, которые были давно и, казалось, окончательно разрешены в теории и практике педагогики.

В качестве примера можно привести проблему поиска нравственного идеала. Известно, что в последние годы один из ведущих воспитательных методов, – воспитание на примере жизни и деятельности выдающихся личностей, – внезапно, и в весьма значительной степени, «обезлюдел». Между тем, это очень важный метод, в известной степени именно на нём строится система обучения и воспитания в любом обществе.

Рассмотрение и реализация ценностных приоритетов образования и воспитания невозможны без активного и всестороннего использования огромного творческого потенциала отечественной многонациональной культуры. В творчестве её лучших представителей воплощены нравственные и эстетические идеалы народов России, нашли художественное воплощение важнейшие события отечественной и мировой истории, вошли наиболее значимые, проверенные временем и воспитательной практикой прогрессивные традиции, обычаи и обряды, а также другие существенные составные части народной культуры и педагогики.

Произведения гениальных композиторов, художников, писателей и поэтов (М. И. Глинка, А. С. Пушкин, К. П. Брюллов, Д. Д. Шостакович, М. А. Шолохов и многие другие) не только служат в качестве содержательной основы образования и воспитания, прежде всего, гуманитарного, но, одновременно с этим, с исключительной силой раскрывают сущность национальных ценностных духовных приоритетов, и сами являются их составной частью.

Данное направление исследования ценностных приоритетов образования и воспитания диалектически дополняется активно осуществляющимся в последнее время обращением к ценностям западной и восточной цивилизаций. Само по себе приобщение к продуктам духовной культуры стран, достижения которых на протяжении многих десятилетий были малодоступны российским учёным, и в частности педагогам, содержит немало положительного. Следствием процессов вестернизации и истернизации становится усиление взаимного потока научной информации, более доступными становятся находившиеся длительное время под спудом достижения зарубежных деятелей культуры, педагогов, – учёных и практиков.

Но одновременно следствием «прозрачности» идеологических границ стала бесконтрольно навязываемая средствами массовой информации проповедь культа силы и денег, сексуальной вседозволенности, не имеющая ничего общего с многовековой российской духовной традицией, базирующейся на истинно нравственных основах. Разумеется, подобные «культы» также не могут служить в качестве ценностных приоритетов образования и воспитания. Изложенный тезис ни в коей мере нельзя трактовать как призыв к отказу от использования действительно лучших образцов духовной культуры Запада и Востока, к которым относится творчество выдающихся представителей искусства, культуры и литературы XX в. (Пабло Пикассо, Бернард Шоу, Акира Куросава, Леонард Бернстайн и др.) и их гениальных предшественников (Конфуций, Иммануил Кант, Йоганн-Вольфганг Гёте, Вольфганг Амадей Моцарт и др.), исключительная значимость духовного наследия которых общепризнанна в мире. Отказ от подобных ценностей, несомненно, принадлежащих к числу общечеловеческих, мог бы быть чреват сползанием российской отечественной культуры на задворки мировой цивилизации.

В последнее время всё более значимым направлением поиска ценностных приоритетов является обращение к духовному наследию церкви, влияние которой в российском обществе в последние годы неуклонно возрастает. Под патронажем церкви открываются воскресные школы, проводятся симпозиумы и конференции и т. д. Активно изучаются духовный и культурологический аспекты религиозных учений. Данное направление привлекает пристальное внимание отечественных учёных. Некоторые из них (Н. Д. Никандров) считают возможным использовать нравственную основу православия в воспитательных целях, другие полагают, что в основе цивилизационного подхода к рассмотрению мирового педагогического процесса лежат модели, фундированные различными типами религиозных ценностей [104, с. 7].

Нам представляется научно более обоснованной позиция, заключающаяся в том, что религиозное мировоззрение, формирование которого может входить в задачи воспитания, всего лишь дополняет, в ряде случаев (например, там, где речь идёт о воспитании нравственности), но не заменяет собой научное мировоззрение. Поэтому, в принципе не отвергая значимости изучения некоторых аспектов религиозного учения с целью более глубокого освоения общечеловеческих культурных ценностей, и придерживаясь принципа плюрализма

в выборе мировоззрения, отметим, тем не менее, что ценности религии, как православной, так и любой другой, едва ли могут быть надёжной опорой, и уж никак не основанием, теоретическим либо практическим, образовательных и воспитательных ценностных приоритетов в силу своей иллюзорности и утопичности. В то же время, просветительская деятельность священнослужителей, особенно на ранних этапах развития просвещения, заслуживает глубокой благодарности потомков и внимательного изучения.

Хорошо известно, и подтверждено практикой, что непосредственно окружающая человека природно-климатическая, географическая, социальная, культурно-историческая, образовательная среда, семья, то есть комплекс средств *локального* характера, (иными словами, совокупность *региональных особенностей*),реализующийся, разумеется, на фоне общероссийских тенденций и факторов, зачастую оказывает наиболее существенное воздействие на формирование личности, в особенности на ранней стадии её развития. Тем самым, этот комплекс определяющим образом способствует полноценному становлению личности человека, или, наоборот, деформации, в случае отрицательного воздействия.

Региональные особенности оказывают непосредственное воздействие, в частности, и на ценностные приоритеты, в том числе, в сфере образования и воспитания. Этот процесс проявляет себя, с одной стороны, в том, что общепризнанные (национальные и общечеловеческие) аксиологические приоритеты содержательно развиваются за счёт усвоения нового для себя, местного (локального) материала, а с другой стороны, он даёт толчок к формированию ценностных приоритетов регионального масштаба.

Вышеизложенное позволяет определить сущность исследуемого нами понятия. *Ценностные приоритеты в сфере регионального образования и воспитания представляют собой такие наиболее существенные, проверенные временем и практикой педагогические (нравственные, духовные, дидактические, воспитательные и т. д.) ценности, особенности проявления которых в значительной степени определяются специфическими условиями конкретного региона.* [227, с. 225].

В качестве примера, подтверждающего данное определение можно привести деятельность ряда видных русских, марийских, удмуртских, татарских педагогов Вятской, Казанской и Нижегородской губерний (А. И. Анастасиев, П. П. Глезденёв, И. С. Михеев, Габдулла и Губайдулла Нигматуллины-Бубинские и др.). Их самоотверженная

борьба с язычеством и религиозным фанатизмом, открытие школ и библиотек, создание учебников для национальных школ и другие показатели такого ценностного приоритета как *деятельность педагогов-просветителей нерусских народов*, ярко проявились в их самоотверженной работе среди «инородцев» [209; 220; 231].

Примечательной чертой региональных ценностных приоритетов является то, что благодаря их использованию сложные по своему содержанию, подчас изложенные в абстрактной форме, трудным для понимания рядовым педагогом языком, трансформируются в содержательном и методическом планах таким образом, что становится возможным их активное использование в педагогической практике. В качестве примера можно привести труды региональных педагогов, – авторов учебных пособий. Так, вятский учитель Николай Николаевич Блинов, написавший более двадцати книг методического и научно-популярного содержания, активно следовал в своих работах взглядам «отца русской педагогики» К. Д. Ушинского и других прогрессивных русских педагогов, произведения которых были фактически под запретом в течение длительного времени, и становились практически недоступны рядовым учителям школ, в особенности в сельской глубинке. Учебные книги региональных авторов, например «Ученье – свет» Н. Н. Блинова, базировавшиеся на принципах наглядности, доступности, приоритета родного языка и др., основывавшиеся на достижениях передовой отечественной и мировой педагогики и составленные с учётом местной, локальной специфики, выступали в качестве проводника последних достижений научной мысли в российской провинции [190; 191; 204].

Вместе с тем, необходимо отметить, что ценностные приоритеты, даже будучи вписаны в социальную, экономическую и духовную архитектонику конкретного регионального социума, проявляются в рамках явлений национального, а иногда и мирового, масштабов, определяющих характер осуществления воспитательно-образовательного процесса в целом.

В некотором смысле региональные ценностные приоритеты выступают в качестве своеобразного «посредника», являются некоей «связующей нитью» между общенациональными (и далее – мировыми) процессами в сфере образования и воспитания, с одной стороны, и конкретными педагогическими субъектами (школа, учитель, ученик), с другой стороны. Однако это происходит только тогда, когда сами региональные ценностные приоритеты обладают соответствующим по

своей значимости духовным и (или) научным потенциалом, позволяющим им достигать национального, или даже мирового уровня.

Общечеловеческие ценностные приоритеты сферы образования и воспитания, под которыми понимаются выдающиеся образцы мировой педагогики и связанных с ней областей (культура, техника, технология и т. д.), разумеется, значительно превосходят по своей научной и духовной значимости те приоритеты, сфера проявления которых ограничена конкретной страной или её составной частью (регионом).

Однако то обстоятельство, что не каждая единица региональных и национальных ценностей получает мировое признание, и, тем более, не становится общечеловеческим приоритетом, вовсе не означает их противопоставления или наличия между приоритетами различных уровней какого-либо противоречия, поскольку региональные, национальные достижения и приоритеты не только ориентируются на явления мирового значения, изначально стремятся к «росту» (что очень характерно, в частности, для сферы образования и воспитания), но и всегда служат фундаментом (основанием), своего рода «трамплином» для соответствующих явлений мирового уровня.

В свою очередь, общечеловеческие ценностные приоритеты принадлежат не только всему человечеству, но и своему Отечеству; в них явственно просматривается национальное, часто даже конкретное региональное начало. Так, творчество гениальных уроженцев Вятской губернии П. И. Чайковского, И. И. Шишкина, братьев В. М. и А. М. Васнецовых, Ф. И. Шаляпина, А. С. Грина и других представителей отечественного искусства и литературы представляет собой гармоничное сочетание общечеловеческого, глубоко национального и истинно местного, регионального.

В значительной степени это утверждение относится и к научно-педагогической деятельности уроженцев Вятской земли, труды которых получили признание не только в родной стране, но и за рубежом. Это исследователи в области истории, теории педагогики и дидактики, – А. И. Пискунов, Л. А. Цветков, Б. П. Есипов, Э. И. Моносзон, В. Г. Разумовский, психологи В. М. Бехтерев, В. С. Серебреников, А. Ц. Пуни, Е. А. Климов, М. П. Коробейников и другие учёные [177; 186; 188; 197; 204; 205; 217; 220; 224].

Выявление, отбор и всестороннее рассмотрение ценностных приоритетов регионального образования и воспитания представляется возможным в рамках аксиологической концепции национальных

ценностей образования и воспитания, утверждающейся в последние годы в историко-педагогической науке благодаря исследовательским разработкам группы ученых под руководством З. И. Равкина. Конструктивное использование данной концепции позволяет определить основные аксиологические приоритеты регионального образования и воспитания, раскрыть их сущность и специфические особенности содержания на конкретных историко-педагогических примерах в территориально-хронологических рамках, определённых предметом нашего исследования.

Анализ ранее отмеченных ценностных приоритетов в сфере регионального образования и воспитания позволяет выделить в них две основные группы.

К первой группе следует отнести приоритеты, которые определяются нами как *личностные,* или *персонифицированные*. В их основе лежит деятельность конкретного педагога (учителя, ученого, просветителя, земского или церковного деятеля и т. д.), благотворное влияние подвижнических усилий которого в исследуемой нами сфере духовной жизни общества становится с течением времени, а в ряде случаев и при жизни этого человека, существенным по своей важности фактом общественного значения.

Вторая группа включает в себя те приоритеты регионального образования и воспитания, которые могут быть охарактеризованы как *коллективные* (*групповые*), поскольку их научное и практическое позитивное педагогическое содержание сформировано совместными усилиями педагогических (и иных) коллективов (групп).

В качестве примера регионального ценностного приоритета в сфере образования и воспитания, относящегося к первой группе, можно привести первых вятских просветителей, в общественно-педагогической деятельности которых с исключительной яркостью проявились все вышеуказанные показатели. Особое место среди просветителей рассматриваемых регионов принадлежит видному российскому учёному, педагогу, священнику Лаврентию Горке (1671–1737). Его краткая по времени (1733–1737), но очень плодотворная деятельность «на Вятке» оставила заметный след в местной истории, стала одним из главных региональных духовных событий XVIII в. Просвещение в этом крае фактически ведет свой отсчёт именно с Л. Горки [176; 214; 230]. В ходе подготовки к открытию школы, первой в Вятском крае и в Предуралье, Л. Горке пришлось столкнуться со многими трудностями (отсутствие учебных пособий, учительских кадров,

средств, помещений и т. п.), но самым большим препятствием было активное сопротивление со стороны части местного духовенства, закосневшего в невежестве, и не желавшего получать в лице учащихся будущих конкурентов на занятие «лучших священнических мест». Л. Горке пришлось отрешать от должности священнослужителей, мешавших работе школы, причём в ряде случаев меру наказания определял Святейший Синод, к помощи которого Л. Горка был вынужден неоднократно прибегать.

Конструктивно-творческая деятельность вятского епископа Л. Горки по совершенствованию организации обучения и по установлению культурных и научных связей с известными центрами просвещения, по развитию педагогической мысли проявилась, прежде всего, в приглашении для работы в Вятской школе видных преподавателей Киево-Могилянской духовной академии Михаила Евстафьевича Финицкого и Василия Лещинского, а также крупного учёного, монаха Иоакима Богомедлевского, получившего образование в ряде европейских университетов. Первые учителя Вятской школы имели достаточно высокое для того времени образование, были гуманными и доброжелательными по отношению к детям наставниками. В школе были исключены физические наказания. Кроме того, Лаврентий Горка уделял большое внимание рациональной организации работы школы, взяв при этом за образец свою «альма матер», – Киево-Могилянскую духовную академию. Это проявилось, прежде всего, в выборе предметов для обучения и особенностях построения учебного процесса. Уже со второго года работы школы в ней были выделены шесть классов, получивших названия по основному учебному предмету (фара, инфима, грамматика, синтаксима, пиитика, риторика).

Разумеется, различие между рассматриваемыми двумя учебными заведениями, одно из которых было школой в предуральском захолустье, а другое, – учреждением европейского масштаба, далеко не ограничивалось лишь отсутствием в Вятской школе, в сравнении с Киевской академией, двух старших классов (философии и богословия), однако само стремление Л. Горки ориентироваться на лучшие образцы при устройстве учебного заведения, способствовало укреплению авторитета его школы, повышению качества обучения в ней и, несомненно, было одной из важнейших сторон его просветительской деятельности на Вятской земле.

Особую заботу Горка проявлял о приобретении книг для школьной библиотеки, что также является существенным признаком ценно-

стных приоритетов образования и воспитания. Он заказывал или лично приобретал их в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Астрахани, Рязани, Великом Устюге. В школьной библиотеке имелись произведения Гомера, Данте, Цицерона, Сенеки, Горация, Овидия, Петрония, Вергилия и других классических авторов, а также лучшие для того времени учебные пособия, например, учебники Эммануэля Альвара по началам латинского языка, так называемые «Альваровы рудименты». Личный вклад Л. Горки в разработку теории и методики преподавания, в частности, латинского языка состоял в написании учебных пособий по этому предмету под названием «Ideaartispoeseos» (1707) и «Rhetorica» (1708), которые активно использовались им и его коллегами в преподавательской работе. Его ученик и последователь Михаил Евстафьевич Финицкий в 1741 г. усовершенствовал «пиитический» учебник Горки. Первую часть учебника Финицкого занимают рассуждения о природе и целях поэзии; во второй, третьей и четвёртой частях характеризуются её разнообразные жанры. Изложение сопровождается примерами из Вергилия, Горация, Овидия, причём многие стихи даны в переводах Горки.

Подтверждением важности вклада Л. Горки и его последователей в дело просвещения вятчан служит тот факт, что основанную им славяно-латинскую школу (впоследствии духовную семинарию) закончили ряд видных деятелей культуры и науки. Среди них следует назвать одного из основоположников отечественной медицины, доктора наук (1758), первого русского профессора в области медицины (1762), разработчика русскоязычной анатомической терминологии Константина Ивановича Щепина (1728–1770), известного путешественника и мемуариста Филиппа Сергеевича Ефремова (1750–1811), автора первых российских учебников истории Илью Фёдоровича Яковкина (1763-?) и др. [168; 200].

Исходя из вышеизложенного можно с полным основанием утверждать, что *пример жизни и деятельности выдающихся просветителей*, живших порой, хотя и в предшествующую историческую эпоху, но оставивших о себе непреходящую память, является важным региональным ценностным приоритетом в сфере образования и воспитания. Основные показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания могут находить своё проявление в деятельности не только таких видных личностей российского масштаба, каким был Горка, но и в практической педагогической работе рядовых, но, разумеется, лучших учителей [170].

Педагогическая деятельность лучших учителей представляет собой, на наш взгляд, важнейший региональный ценностный приоритет в сфере образования и воспитания. Особое место этого приоритета определяется огромной значимостью роли педагога в формировании личности ребёнка. Интеллектуальные, культурные, мировоззренческие и иные ценности транслируются в сознание учащихся и способствуют его развитию, прежде всего, благодаря направляющей роли педагога в этом процессе. Определение конкретных учителей, творческий путь и деятельность которых могли бы служить в качестве ценностного ориентира, представляет немалую сложность потому, что в отличие от известных деятелей в области политики, культуры и науки, которых, в сущности, относительно немного, профессия учителя достаточно массовая. К тому же, жизнь учителя, как правило, протекает в рамках достаточно замкнутого социального и географического ареала, бывает обычно лишена эффектных событий и перипетий. Поэтому определение конкретной личности учителя, деятельность которого могла бы служить в качестве примера, своеобразного эталона, выражающего сущность ценностного приоритета, неизбежно носит значительно более субъективный характер, нежели при исследовании всех других региональных ценностных приоритетов.

Мы остановили свой выбор на Николае Ивановиче Мышкине, – известном вятском учителе второй половины XIX в., работавшем в Лопьяльской школы Уржумского уезда. Он первым в Вятской губернии, и одним из первых сельских учителей в рассматриваемых регионах, начал освоение наглядно-звукового метода обучения грамоте. Свои методические воззрения он не держал в секрете, а охотно делился ими со своими коллегами. Особенно большую известность приобрело его выступление на уездном съезде учителей в г. Уржуме (25.VII.-8.VIII. 1873 г.), на котором он сделал подробный доклад на тему «О некоторых затруднениях в звуковом методе и вероятных способах избегнуть их» [199; 201].

Российские дидакты П. О. Афанасьев («Хрестоматия по истории преподавания русского языка». М., 1941) и А. И. Анастасиев («Научный способ обучения грамоте по методике господина Шаве и условия применения этого способа в русской начальной школе». Казань, 1882) отдавали приоритет в разработке указанного метода французскому учёному по фамилии Шаве. Однако вятский учитель Мышкин раньше него, еще в начале 1860-х годов, работая в Лебяжском начальном училище, активно применял звуковой метод обучения чтению и письму.

В своих выступлениях перед коллегами и в практической работе Н. И. Мышкин не только обнаруживал детальное знание методик обучения, предлагавшихся К. Д. Ушинским, Н. А. Корфом, Н. Н. Блиновым и другими известными методистами, но и критически их осмысливал, вносил свои дополнения. Н. И. Мышкина, теоретически глубоко подготовленного практика, особенно интересовали проблемы слияния звуков, изучение согласных букв и звуков. Им были разработаны подробные указания относительно последовательности процесса ознакомления детей со звуками и различными звукосочетаниями. Он обосновывал первоначальный порядок изучения букв и звуков, отличающийся от того порядка, которого придерживались многие методисты. Первой согласной буквой, по Мышкину, должна быть буква «м». При её произношении, указывал педагог, движения мышц так просты, а слитность с гласными образуется так легко, что в выборе не приходится сомневаться. Далее следуют буквы «в», «л», «н», «п», «б», «г» и т. д. Н. И. Мышкин не рекомендовал, как это делали другие методисты, подробно изучать с детьми слияние всех согласных с гласными, ибо это, по его мнению, утомляет учеников. Он считал возможным осуществить это на примере пяти-шести согласных. Первым из вятских учителей Н. И. Мышкин тщательно и подробно раскрыл характер процесса звукообразования при слиянии звуков и практически применил эти положения в начальной школе. Методические указания талантливого педагога использовались и другими учителями губернии.

Разработкой указанного, а также и других методов, занималось в России в те годы практически одновременно значительное число педагогов, – теоретиков и практиков, поэтому нет серьёзных оснований для того, чтобы считать Н. И. Мышкина основоположником наглядно-звукового метода обучения грамоте, как это делает, например, кировский исследователь Владимир Александрович Петров [144, с. 100–106]. Методическая и практическая деятельность Мышкина, его личность представляют собой пример регионального ценностного приоритета в сфере образования и воспитания. Они являются ярким и убедительным образцом целеустремлённых научных поисков талантливого сельского учителя, стремившегося к преодолению недостаточной методической оснащенности, как своей собственной, так и своих коллег; пытавшегося осмыслить и усовершенствовать дидактические установки лучших российских ученых и, тем самым, выйти на их уровень и, возможно, даже превзойти его. И хотя такие учителя,

как Мышкин, не преобладали в общей массе вятского, и, вероятно, российского учительства в рассматриваемый период, они, тем не менее, служили примером, образцом, своего рода педагогическим ценностным ориентиром для своих коллег [204, с. 77].

Полноценная продуктивная педагогическая работа талантливых учителей-практиков была бы невозможна, если бы она не находила поддержки у тех прогрессивных педагогических деятелей, которые в силу занимаемого ими служебного положения, а также руководствуясь передовыми взглядами, самым активным образом участвовали в преобразовании системы просвещения в своих регионах, стремились создавать максимально благоприятные условия для работы учреждений культуры и образования.

Одним из таких видных деятелей был Александр Модестович фон-Вилькен (1872–1934), – первый директор Вятского учительского института (с 1 июля 1914 г.). Несмотря на тяготы военного времени и связанные с этим материальные трудности А. М. фон-Вилькен пытался использовать в своей работе опыт лучших учебных заведений аналогичного профиля, в частности Казанского и Нижегородского учительских институтов, Бугурусланской учительской семинарии и др. В процессе посещения передовых учебных заведений и ознакомления с особенностями постановки учебно-воспитательного процесса в них фон-Вилькен стремился к установлению культурных, научно-педагогических связей вятских просвещенцев с видными деятелями в этой области, работавшими в других регионах, к ознакомлению местных педагогов с процессами развития педагогического образования и научно-педагогической мысли в России [153; 154; 169]. Благодаря своей настойчивости А. М. фон-Вилькену удалось в кратчайшие сроки организовать приём в институт, наладить полноценный учебный процесс, оборудовать необходимые кабинеты. При институте была открыта «образцовая» школа, в которой проходили педагогическую практику воспитанники института.

А. М. фон-Вилькен внёс большой вклад в распространение книги и развитие библиотечного дела в Вятке. Страстный библиофил, обладатель уникальной личной библиотеки, он справедливо полагал, что полноценный учебно-воспитательный процесс в институте, вообще в любом учебном заведении, возможен лишь при наличии в нём хорошей библиотеки. Поэтому он, подобно Л. Горке, прилагал значительные усилия по приобретению необходимой литературы в книжных складах и издательствах целого ряда городов России.

Самоотверженная борьба фон-Вилькена с невежеством и шовинизмом продолжалась в течение всех лет его работы в Вятском учительском институте. Тогдашних «ура-патриотов» возмущало его «вражеское» происхождение и немецкая фамилия, а в феврале 1917 г. он был обвинён и в том, что является «приверженцем старого режима». Однако, несмотря на постоянную травлю, фон-Вилькен оставался стойким патриотом и интернационалистом. В частности, он поддерживал прогрессивных деятелей просвещения «малых» народов Вятской губернии, например, П. П. Глезденёва, издававшего газеты на татарском, удмуртском и марийском языках. Гуманизм фон-Вилькена проявлялся, в частности, в том, что он стремился принять в институт как можно больше молодежи из отдалённых деревень, где потребность в образовании была наибольшей. Он добивался от земств, чтобы все воспитанники имели стипендии; в институте имелись бесплатное общежитие и дешёвая благотворительная столовая.

Показателем успешности деятельности Вятского учительского института, руководимого А. М. фон-Вилькеном, в первые годы работы является и то, что уже первый выпуск дал целый ряд видных педагогов, в том числе российского масштаба. Среди них заведующий отделом информации Президиума АПН РСФСР, кандидат педагогических наук А. И. Кондаков, кандидат педагогических наук В. А. Петров, кандидат сельскохозяйственных наук М. А. Чащин, передовые учителя И. Г. Пауткин, П. М. Смирницкий и др. Таким образом, в практической работе А. М. фон-Вилькена, а также целого ряда других местных деятелей просвещения, отчётливо проявились ведущие показатели региональных ценностных приоритетов. Это позволяет с полным основанием сделать вывод о том, что *просвещенческая работа видных педагогических деятелей регионального масштаба (руководителей земского движения, директоров передовых учебных заведений и др.)* принадлежит к числу ценностных приоритетов в сфере регионального образования и воспитания.

Значимость этого приоритета определяется, прежде всего, масштабом конкретной личности, а также, в известной мере, положением руководителей, тем, что они не только устанавливали, зачастую единолично, основные направления просвещения в регионе (или в конкретном учебном заведении), но и своей активной, прогрессивной, или, наоборот, пассивной, реакционной политикой в этой важнейшей сфере духовной жизни общества способствовали (или противодействовали) решению задач достижения необходимого на данном этапе

развития общества уровня образования и характера воспитания, внедрения прогрессивных технологий обучения и воспитания и т. д.

Рассмотренные выше региональные ценностные ориентиры сферы образования и воспитания (просветители, учителя, организаторы в области просвещения), несомненно, относятся к числу приоритетных. Конструктивно-генетический анализ позволяет выявить в содержательной основе каждого из этих приоритетов наличие практически всех рассмотренных ранее признаков (показателей), характеризующих данное научно-педагогическое явление. При этом отметим, что у каждого значительного педагога, деятельность которого определяется как региональный ценностный приоритет, степень проявления тех или иных показателей имеет, естественно, различную степень выраженности; иными словами, одни проявили себя в большей степени как организаторы, другие, – как учёные и т.д. Несмотря на явственно проявляющуюся *специфику* каждого из рассмотренных ценностных региональных приоритетов, которая отражается, главным образом, в различной степени их проявления, а также, в ряде случаев, и возможного отсутствия тех или иных установленных нами показателей, *общим* для всех охарактеризованных приоритетов остаётся то, что все они являются личностными (персонифицированными).

Соотношение общего и специфического в региональных ценностных приоритетах проявляет себя и в процессе рассмотрения второй группы региональных ценностных приоритетов, куда входят те из них, которые определяются нами как коллективные (групповые). И здесь, при всей *специфичности* характера осуществления в практической деятельности установленных нами показателей, составляющих в своей совокупности региональные ценностные приоритеты, *общим* для них является то, что их педагогическая эффективность проявляется лишь при совокупных усилиях определённого коллектива единомышленников, членов коллектива (группы). Бесконечное разнообразие социально-педагогических обстоятельств имеет своим следствием возникновение бесчисленного множества ситуаций, в *специфических* условиях осуществления которых педагоги и педагогические коллективы проявляют своё профессиональное мастерство, реализуя при этом те или иные показатели ценностных приоритетов.

В то же время, *общей чертой*, *объединяющей все вышеуказанные показатели (признаки)* региональных ценностных приоритетов в сфере образования и воспитания выступает их ориентация на лучшие образцы национальных и общечеловеческих ценностных приорите-

тов, стремление к их теоретическому осмыслению с целью последующего воплощения в конкретной практической деятельности.

Таким образом, региональные ценностные приоритеты в сфере образования и воспитания представляют собой диалектическое сочетание *общего* и *специфического*. *Специфическое* начало фактологически обогащает рассматриваемое научно-педагогическое явление. *Общее* начало интегрирует содержательное многообразие в единое целое.

Важнейшим из приоритетов, относимых нами ко второй группе (коллективные, групповые), является *деятельность и позитивный педагогический опыт лучших учебных заведений региона.* Именно в таких школах стремление к освоению прогрессивного, новаторского опыта работы и другие, отмеченные выше показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания, проявляются с наибольшей силой. Кроме того, пример работы наиболее известных школ, являющихся своего рода педагогическими маяками, лабораториями передового опыта, помогает становлению других учебных заведений и, в целом, ускоряет процесс развития системы просвещения в регионе и в стране.

На протяжении более чем ста лет Вятская мужская гимназия, – первое среднее учебное заведение в губернии, считалась образцовой в деле постановки учебно-воспитательного процесса. Гимназия была преобразована из Вятского главного народного училища (ВГНУ) в 1811 г. Её первым директором был выдающийся деятель образования в Волго-Вятском регионе Тимофей Титович Рапинов (1758–1848), приходившийся родственником семье Чайковских, из которой вышел великий композитор. В 1786 г. Рапинов стал учителем первого светского учебного заведения в Вятке (ВГНУ), а затем длительное время возглавлял его. Он оставил ценнейшие «исторические записки» о развитии школ в губернии [212, с. 366].

Отличительной чертой развития системы просвещения в Вятской губернии было, в частности, то, что вплоть до 1918 г. в ней, в отличие от соседних губерний (Казанской, Нижегородской) не было вузов. Открытый в 1914 г. Вятский учительский институт не давал высшего образования. Поэтому все лучшие научные силы и наиболее квалифицированные преподаватели были сосредоточены в Вятской мужской гимназии. Этому способствовало и значительно более благоприятное материальное положение её преподавателей по сравнению с учителями других учебных заведений. Вследствие этого, качество преподавания в ней было, по свидетельству современников,

очень высоким для того времени. Это подтверждается уже тем фактом, что выпускники гимназии официально освобождались от вступительных экзаменов по ряду предметов при поступлении в Казанский университет. Лучших учителей гимназии, таких как И. Н. Редников, А. К. Халютин, Н. А. Попов, Э. Е. Фишер и др., хорошо знали далеко за пределами Вятки. Так, Илью Николаевича Редникова (ок. 1850–1905) современники оценивали как крупного учёного-филолога. Его учебник «Греческий синтаксис», вышедший несколькими изданиями, считался основным пособием для гимназий. Он издал «Сборник замечательных изречений, цитат, поговорок и т. п. различных времен и народов с историческим и сравнительным объяснением» (Вятка, 1883. 229 с.). Этот сборник получил известность и в столице. В «Журнале Министерства народного просвещения» (1884. Ч. 233, июнь. Отд. 2. С. 286–301) была помещена рецензия, автор которой Э. А. Верт высоко оценивал сборник. Спустя несколько лет вышло его второе, дополненное и исправленное издание (Вятка, 1890. 217 с.).

Среди тех, кто внес наиболее существенный вклад в развитие гимназии, следует назвать её директора Фёдора Михайловича Керенского, – отца премьер-министра Временного правительства. Именно в период директорства Ф. М. Керенского, в мае 1878 г., министр просвещения Д. А. Толстой посетил Вятку и побывал в наиболее значительных учебных заведениях города, в том числе, в гимназии, от посещения которой у него осталось самое благоприятное впечатление [140; 162].

Как известно, различие в изучении инновационного опыта современных учебных заведений и аналогичных им учебных заведений прошлого состоит, в частности, в том, что учебно-воспитательную деятельность последних невозможно наблюдать непосредственно. Вот почему для оценки успешности работы учебного заведения, работавшего в уже прошедшую историческую эпоху, одним из важных показателей осуществления на практике ценностных приоритетов может считаться количество подготовленных ею выпускников, составивших гордость страны и родного края. Среди бывших учеников и выпускников Вятской гимназии немало всемирно известных ученых, таких как А. Н. Бакулев, В. М. Бехтерев, Н. А. Буш, К. Э. Циолковский, М. М. Гусев, А. Ф. Попов и другие [46; 164; 165].

Значимость региональных ценностных приоритетов, проявляющаяся в их позитивном влиянии на конкретную социокультурную си-

туацию в регионе, в целом, и на сферу образования и воспитания, в частности, не остаётся неизменной на протяжении длительного периода времени. Она зависит от наличия и степени выраженности ряда социально-экономических, политических, хозяйственных, культурных, этнографических и других объективных факторов и субъективных обстоятельств.

К наиболее существенным объективным факторам относятся природно-климатическое и географическое положение региона, уровень развития в нём производительных сил, национальный состав населения и степень его грамотности, а также другие региональные особенности. Например, недостаточно благоприятный для занятий растениеводством климат, малое количество пахотной земли и общий низкий уровень земледелия в Вятской губернии побуждали крестьян активно заниматься кустарными промыслами, что, в свою очередь, стимулировало возрастание педагогической значимости соответствующих видов труда, выдвигало, в частности, деревянную и глиняную игрушку в качестве педагогического средства.

Периодически возникающие различные субъективные обстоятельства также оказывали существенное воздействие на возрастание педагогической значимости того или иного ценностного приоритета сферы образования и воспитания.

Наглядным подтверждением этого вывода является историческая трансформация, имевшая место в общественно-политической и педагогической мысли в отношении прославленной героини Отечественной войны 1812 г., первой женщины-офицера российской армии и одной из первых женщин-писательниц, уроженки Вятской губернии Надежды Андреевны Дуровой (1783–1866), воинские заслуги которой получили признание императора Александра I и М. И. Кутузова, а литературные произведения, – заслужили похвалы со стороны А. С. Пушкина и В. Г. Белинского [31, с. 413; 236, с. 271–272].

На протяжении всего исследуемого нами исторического периода имя Н. А. Дуровой и её сочинения пользовались большой известностью среди педагогов и учащихся школ Вятской и Казанской губерний. Образ Н. А. Дуровой и её литературное наследие интересовали как прогрессивную, демократически настроенную часть местного учительства, знакомившую учащихся с подвигами своей землячки, так и его консервативную часть, делавшую акцент при изучении личности и творчества Дуровой, на верноподданическую сторону её взглядов и поступков Определённое воспитательное значение имели

активно издававшиеся, в том числе в Казани и Вятке, произведения Н. А. Дуровой, а также книга Н. Н. Блинова «Кавалерист-девица «Дурова-Чернова-Александров» (Сарапул, 1912), носившая биографический и учебно-методический характер. Романтический образ первой вятской женщины «эмансипэ», добившейся признания в сферах деятельности, традиционно считавшихся исключительно мужскими, оставался чрезвычайно привлекательным для передовой молодежи на протяжении многих десятилетий. Но особенно популярным и педагогически значимымон становился в эпохи военных потрясений для России, символизируя собой образец русского патриотизма и самоотверженности. Во многом именно под воздействием примера Н. А. Дуровой Антонина Тихоновна Пальшина (урожд. Придатко) (1897–1992) повторила в первую мировую войну подвиг своей землячки [92; 156].

В годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. образ замечательной вятской героини вновь оказался востребованным. В театрах страны шли пьесы «Давным-давно» Александра Гладкова, «Надежда Дурова» К. Липскерова и А. Кочеткова.

Данный пример даёт основание для утверждения о том, что актуальность и важность регионального ценностного приоритета во многом определяются его востребованностью обществом, находящимся в условиях определённой социально-экономической и педагогической обстановки. Этот пример показывает также, что значительный вклад в развитие просвещения в российских регионах порой вносили (и вносят) люди, которые, в отличие от деятелей просвещения профессионально могут быть мало связаны, или вообще не связаны с данной сферой общественной жизни. Однако благодаря своим личным достижениям и значительным заслугам перед обществом, эти люди не только стали объектом гордости своих земляков, но некоторые из них вошли в российскую историю.

Поэтому *положительный пример (в том числе пример военной, научной, литературной и иной деятельности) выдающихся земляков* также выступает в качестве регионального ценностного приоритета в сфере образования и воспитания. Использование в учебно-воспитательном процессе такого регионального ценностного приоритета как положительный пример замечательных земляков применим, на наш взгляд, в отношении целого ряда представителей вятской поэтической школы, среди которых выделялись такие поэты как Антон Иванович Попов (1748–1788), Гавриил Софрониевич Шутов (1743–1807), Ермил Иванович Костров (1755–1796).Первые двое были преподава-

телями «пиитики» в духовной семинарии, и активно применяли в ходе преподавания стихотворные произведения, как свои, так и других авторов-земляков. Эта традиция получила развитие и в дальнейшем, что, можно предполагать, положительно сказывалось на нравственном и интеллектуальном развитии учащихся вятских школ.

Особенно широко педагоги учебных заведений Вятской губернии использовали поэтическое наследие Е. И. Кострова и Г. С. Шутова. Творчество поэта-басенника Г. С. Шутова, – предтечи И. А. Крылова и Е. И. Кострова, – одного из виднейших российских поэтов XVIII в. было предметом гордости вятской читающей публики, и побуждало учителей-словесников к использованию лучших образцов их поэзии на уроках и во время ежегодно устраивавшихся в школах «испытательных» и выпускных «актах», что, несомненно, прививало любовь к поэзии, сочинительству у самих учащихся. Это подтверждает, вместе с тем, существенную образовательную и воспитательную значимость рассматриваемого нами регионального ценностного приоритета.

Тезис о зависимости степени значимости конкретных региональных аксиологических приоритетов от специфически складывающихся в стране и регионе социально-экономических, политических и педагогических обстоятельств нуждается в дополнении, которое состоит в том, что исследуемые нами приоритеты не только *зависят*, но и активно *влияют* на вышеотмеченные факторы и обстоятельства, реализуют в ходе естественно складывающейся историко-педагогической практики свой творческий, продуктивный потенциал. Данный тезис находит убедительное подтверждение при рассмотрении, например, деятельности учреждений, эффективно дополняющих работу педагогических коллективов школ и других учебных заведений региона. В рассматриваемый нами исторический период к таковым учреждениям относилась Вятская земская губернская мастерская учебно-наглядных пособий.

Открытие и деятельность мастерской явились следствием большой потребности в соответствующей продукции со стороны учебных заведений. Постоянное возрастание требований к росту объёма производства продукции мастерской, качеству её изделий и разнообразию ассортимента предопределялись проводившимися в губернии, и в России в целом, образовательными реформами, находившими своё позитивное выражение в количественном росте числа учебных заведений и постепенном повышении качества обучения, в особенности в земских школах.

Однако деятельность мастерской не только *отвечала образовательным потребностям региона*, но и оказывала *активноевлияние* на рост этих потребностей, на развитие образования в регионе в целом. Это отчётливо проявилось в том, что продукция мастерской позволила в кратчайшие сроки ликвидировать существовавший прежде в школах губернии дефицит учебного оборудования. Рациональная организация работы мастерской, постоянный контроль со стороны земства и педагогической общественности, – при мастерской был создан педсовет из наиболее видных учителей Вятки, который определял перечень изделий запускаемых в производство и устанавливал санитарно-гигиенические и дидактические требования к ним, – позволили в скором времени мастерской стать одним из лучших производств данного профиля в России. Её деятельность, хотя и в несколько специфичной, по сравнению с ранее рассмотренными приоритетами, форме включала в себя основные показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания. Так, сотрудники мастерской, совместно с педагогами, также боролись с невежеством и отсталостью, принимали активное участие в создании необходимых средств обучения и воспитания; но уже, разумеется, не книг, а, например, глобусов, географических и исторических карт, приборов и оборудования для уроков физики и химии и т. п.

Известно, что даже самые значительные усилия школьных педагогов могут не увенчаться успехом, если они не поддерживаются другими учебно-воспитательными учреждениями, организациями, призванными оказывать содействие школе. Эффективность учебно-воспитательного процесса обычно в немалой степени зависит не только от успешной работы учебных заведений, но во многом определяется и наличием в данном регионе учреждений, деятельность которых эффективно дополняет работу педагогических коллективов и представляет собой своего рода важное воспитательное или дидактическое средство.

Поэтому к ценностным приоритетам регионального образования и воспитания, относящимся ко второй группе приоритетов, следует, на наш взгляд, отнести *работу* не только лучших учебных заведений, но и тех *внеучебных (внешкольных) учреждений и организаций, которые своей успешной, целенаправленной деятельностью активно содействуют решению образовательных и воспитательных задач,* стоящих перед просвещением региона.

Активное влияние на стимулирование потребности в образовании, на развитие местной культурной среды оказывали во второй по-

ловине XIX – начале XX вв. так называемые *«культурные гнёзда», – просвещённые семьи, обладавшие значительными по меркам провинции личными библиотеками, объединявшими вокруг себя местную интеллигенцию на основе принципов служения народу, распространения в его среде культуры и просвещения.* В домах таких семей, относившихся обычно к достаточно обеспеченным кругам интеллигенции (судья, учитель гимназии, врач, журналист и т. д.) устраивались музыкальные вечера, чтение новинок литературы с обсуждением, благотворительные балы и лотереи и т. п.

Такие «культурные гнезда» были и в Вятке. Наибольшую известность приобрел дом выпускника Санкт-Петербургской духовной академии, преподавателя истории в Вятской духовной семинарии, а затем мирового судьи Владимира Игнатьевича Фармаковского. Вятская молодежь, гимназисты, мечтавшие о продолжении образования в университете, такие как, например, известный впоследствии революционер-народник и деятель культуры Н. А. Чарушин, именно здесь имели возможность встречаться и общаться с интеллектуальной, духовной элитой вятского общества.

Молодёжь и студенты-«нигилисты» нередко пели здесь революционные песни, вели жаркие споры по самым разнообразным общественно-политическим вопросам. В ходе непринужденного неофициального общения обсуждались планы открытия библиотек, учёной архивной комиссии, проведения археологических изысканий, издания книг и учебных пособий и тому подобных полезных начинаний [146, с. 238].

«Культурные гнезда» по праву могут быть отнесены к ценностным приоритетам регионального образования и воспитания, поскольку они, будучи своеобразными неформальными клубами демократически настроенной губернской интеллигенции, обогащали духовную жизнь в регионе и, тем самым, помогали борьбе с невежеством и бескультурьем, способствовали распространению передовых общественно-педагогических взглядов, давали толчок к получению профессионального, в том числе педагогического, образования и к развитию творчества местных авторов.

Другим важным явлением в сфере регионального просвещения, которое также трактуется нами как региональный ценностный приоритет коллективного типа, является наличие такого важного феномена как *педагогические династии,* положительный пример и многолетняя деятельность представителей которых, обычно значительно

усиливает благотворное влияние школы на учащихся и их родителей, а сами педагогические династии, несомненно, относятся к числу региональных ценностных приоритетов образования и воспитания.

Дидактическая и воспитательная ценность этого приоритета заключается в естественно складывающихся, из поколения в поколение, возможностях накопления у их представителей положительных профессиональных качеств, соответствующих знаний, умений и навыков и т. д.

В качестве примера позитивного влияния педагогической династии на развитие культуры и распространение просвещения можно привести выдающийся, выходящий далеко за пределы Волго-Вятского региона, вклад, который внесла Семья Васнецовых, – старинная вятская просветительская династия, известная с XVI в. и давшая России большое количество священников, художников, учёных, писателей, общественных деятелей, путешественников и учителей. Каждый из шести братьев Васнецовых внёс существенный вклад в развитие просвещения в Вятском крае. Все они работали учителями и преподавателями. Но их вклад в развитие просвещения и культуры на Вятке не ограничивался только этим.

Первые вятские художники, получившие всемирную известность, Аполлинарий и Виктор Васнецовы помогали становлению местных художников (Н. Н. Румянцев, Н. Н. Хохряков, Е. И. Чарушин и др.), содействовали открытию в Вятке художественного музея (1910), поддерживали вятский дымковский промысел. Их усилия способствовали повышению общекультурного, и, в особенности, эстетического уровня жителей Вятской и соседних с ней губерний. Александр Васнецов был известным собирателем фольклора, Николай Васнецов, – крупным диалектологом. Пётр Васнецов получил известность как «пионер» школьного садоводства и огородничества. Аркадий Васнецов привнёс в вятскую школу ремесленную подготовку, был автором известной двухтомной хрестоматии «Русский школьник». Общественно-педагогическая значимость усилий братьев Васнецовых состояла и в том, что их серьёзные занятия наукой, педагогикой, работой по созданию учебной и научно-популярной литературы, краеведением, диалектологией, опытничеством, ремеслами и т. д., а главное, их творческий высококвалифицированный труд, не вмещавшийся в рутинные рамки обычных должностных обязанностей, устанавливал новые, более высокие учительские стандарты, которым должны были уже соответствовать и их коллеги.

Разносторонняя, исключительно плодотворная художественная, просветительская и педагогическая деятельность династии Васнецовых, – а нами взято в качестве примера лишь одно её поколение, к тому же крайне фрагментарно, – в которой с исключительной яркостью совокупно были представлены все показатели региональных ценностных приоритетов образования и воспитания, оказала, и продолжает оказывать по настоящее время, значительное воздействие на развитие художественных вкусов вятчан и жителей всего региона.

К региональным ценностным приоритетам развития образования и воспитания, несомненно, относится и *использование в региональной педагогической деятельности духовного наследия русской православной церкви,* что объясняется особой значимостью религии в исследуемый исторический период, а также главенствующим положением Закона Божия как учебного предмета в школах России того времени. Видное место в духовном воспитании юных граждан занимало почитание местных святых, в частности, в Вятке, – первого духовного наставника жителей Земли Вятской Преподобного Трифона Вятского. При содействии своих сподвижников Трифон основал Вятский Успенский монастырь, ныне носящий его имя, и являющийся первым каменным сооружением на Вятской Земле. Построение монастыря стало делом народным. Его строительство способствовало хозяйственному развитию Вятки. Вотчины монастыря, удалённые от Хлынова, становились опорой мирной колонизации края. В монастыре появились первые книги, первые грамотные люди. Он стал центром культурного развития края. Деятельность Трифона содействовала распространению грамотности среди вятчан, а своими проповедями сам он заслужил право именоваться наставником и защитником всех вятчан [208; 209].

Значительная по объему и плодотворная по своим достижениям работа вятских педагогов, деятелей народного образования, коллективов школ и других учебных заведений получила высокую оценку со стороны российской и международной педагогической общественности в 1900 г. на Всемирной Парижской выставке. Подведение итогов выставки стало триумфальным для вятских педагогов: одной золотой медалью была награждена дирекция народных училищ Вятской губернии, а второй, – начальные училища и земская губернская мастерская учебно-наглядных пособий.

Высокие оценки, полученные вятской школой со стороны беспристрастных специалистов, несомненно, были заслуженными. Они

стали своего рода показателем многолетних, последовательных и плодотворных усилий большого количества как известных, так и оставшихся безвестными местных учителей, региональных деятелей образования, учёных в области педагогической науки и других лиц, всех тех, кто содействовал прогрессу образования в Вятской губернии. В аспекте проблематики нашего исследования этот успех может быть охарактеризован как *яркое проявление осуществления региональных ценностных приоритетов сферы образования и воспитания в деятельности вятских деятелей просвещения*.

Отметим, что значительное место в системе региональных ценностных приоритетов локального образования и воспитания занимают такие приоритеты, в которых именно *региональность* выражена особенно отчётливо, – *деятельность прогрессивных педагогов и представителей культуры России по развитию просвещения в рассматриваемых регионах, теоретико-практическое значение вклада педагогов изучаемых губерний в разработку научно-педагогической и учебно-методической литературы, деятельность педагогов-просветителей нерусских народов в исследуемых территориях,* а также *комплекс региональных педагогических средств, объединяемых общим понятием – «народная педагогика»*.

Подведём некоторые выводы. Наиболее существенной чертой, характеризующей рассмотренные региональные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания, выступает их аксиологическая природа, изначально присущая педагогической деятельности и составляющая её неотъемлемую характеристику. Поэтому выявление, отбор, типологизация и анализ приоритетов осуществляются в рамках аксиологической концепции национальных ценностей образования и воспитания.

Отметим также такую ярко выраженную черту исследуемого нами феномена, как его личностно-ориентированная направленность. Даже в тех приоритетах, которые мы определили как коллективные, достаточно отчётливо прослеживается личностное начало, что объясняется, как нам представляется, специфическим, индивидуально ориентированным характером деятельности педагога в целом.

Особенности проявления, и даже сам факт осуществления исследуемых приоритетов, в практике развития системы просвещения в конкретном регионе в решающей степени зависят, таким образом, от творческой деятельности конкретных лиц, принимающих активное участие в данном процессе.

Диалектика взаимосвязи *общего* и *специфического* в духовной природе приоритетов проявляется в том, что каждый из них, обладая неповторимым содержательным своеобразием, в значительной степени определяемым конкретными условиями региона, вносит, с одной стороны, свой, сугубо индивидуальный позитивный вклад в решение образовательных и воспитательных задач.

С другой стороны, ценностные приоритеты в сфере регионального образования и воспитания реализуются в реальной педагогической практике не изолированно друг от друга, а комплексно, что подчеркивает их общую *аксиологическую* природу.

Поэтому только в целях специально проводимого историко-педагогического анализа становится допустимым их раздельное рассмотрение (например, изучение особенностей работы конкретного учебного заведения, или исследование методического наследия трудившихся в нём педагогов).

Ценностные приоритеты, взятые в совокупности, выступают в качестве своеобразного ядра региональной системы просвещения, объединяющего духовные и материальные ценности, накапливаемые в течение длительного периода времени многими поколениями деятелей данной сферы, и образующие в итоге некоторую устойчивую целостность.

Региональные приоритеты в значительной степени определяют своеобразие осуществления процессов образования и воспитания, становления локальной системы просвещения в конкретном административно-территориальном субъекте. Неповторимая содержательная основа и чрезвычайно разнообразный состав приоритетов, характерный для данной территории, значительные различия в уровнях сформированности как самих приоритетов, так и их отдельных показателей, большое количество замечательных педагогических и общественных деятелей, которые своим трудом способствуют материализации рассмотренных нами ценностных приоритетов, «вызывают их к жизни», – всё это придаёт локальной системе просвещения уникальный характер, а сама совокупность этих приоритетов выступает как *региональная особенность развития образования и воспитания в российской провинции в период со второй половины XIX в. до 1917 г.*

Ценностные приоритеты регионального образования и воспитания реализуются во взаимосвязи общепедагогических и духовных ценностей мирового и российского значения и стремятся соответствовать им, «вписываться в них», одновременно выступая содержательной основой для их развития и обогащения.

Показателями этого стремления служат, применительно к изложенному в данном разделе исследования материалу, такие факты, как, например, настойчивые попытки вятских педагогов к наилучшему обустройству школ (Л. Горка), создание учебных пособий, соответствовавших лучшим российским образцам (Н. Н. Блинов), разработка передовыми учителями прогрессивных методик обучения (Н. И. Мышкин) и др. Общероссийскую известность получила деятельность выдающихся вятских педагогических династий (Васнецовы), творчество поэтов (Е. И. Костров, Г. С. Шутов), подвиги народных героев (Н. А. Дурова), влияние «культурных гнезд» (В. И. Фармаковский) и т. д. Всё перечисленное может также рассматриваться как факторы, обеспечивавшие влияние региональных приоритетов на конкретную социокультурную ситуацию региона, в целом, и на сферу образования и воспитания, в частности.

Аксиологическая значимость ценностных приоритетов во многом определяется, как уже отмечалось, их востребованностью обществом, то есть социально-педагогической актуальностью их содержательного компонента, соответствия последнего запросам и ожиданиям образовательной среды. В то же время, педагогическая значимость аксиологических приоритетов состоит, прежде всего, в их активном влиянии на осуществление процесса формирования социально-позитивной направленности личности и на становление локальной общественно-педагогической ситуации, которая, во многом, определяет процесс развития этой личности в условиях региона. В связи с этим, необходимость изучения ценностных приоритетов, в том числе региональных, в сфере образования и воспитания на периферии в настоящее время определяется непреходящей ценностью их нравственного и научного содержания для современного этапа развития образования и воспитания. И сейчас нетленные примеры культуры, самоотверженности, патриотизма, высокого уровня профессионализма в деятельности педагогов российской провинции, в том числе, прежних поколений, служат образцом и ценностным ориентиром для сегодняшних учителей.

Изучение ценностных приоритетов развития образования и воспитания конкретного региона как методологически, так и фактологически, обогащает историко-педагогическую науку и, прежде всего, её составную часть, – историко-педагогическую регионолистику.

Предложенная структура изучения ценностных региональных образовательных и воспитательных приоритетов может быть, по нашему мнению, использована для изучения данной проблемы на примере других регионов страны и в иные исторические периоды.

Возможно, что ни одно наше действие не исчезает бесследно и все поступки продолжают своё бытие в форме близких и отдалённых последствий.

П. А. Сорокин. Долгий путь
(Автобиографический роман)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении своей работы автор выражает мнение о том, что поставленная им исследовательская задача, – дать, по возможности, полную характеристику такого научного направления в истории образования и педагогической мысли, как *историко-педагогическая регионолистика,* в целом, решена.

Автор стремился с максимально возможной полнотой показать организацию исследования, проводимого в русле этого научного направления. В монографии представлено авторское представление о том, *каким образом* могут, в принципе, создаваться научные историко-педагогические исследования регионального характера. Автор попытался дать своего рода указание, *что и как* следует делать учёному, взявшемуся за изучение региональной историко-педагогической тематики, для того, чтобы исследование успешно состоялось. Мы также стремились показать, какими научными методами и методологическими подходами следует руководствоваться, как формировать методику исследования, на какие основополагающие ориентиры опираться и т. д.

В итоге, на страницах монографии мы представили своего рода *алгоритм* написания историко-педагогической литературы региональной проблематики, что, как нам представляется, должно помочь другим исследователям в работе.

Научная новизна и теоретическая значимость монографии состоят в теоретико-методологическом обосновании сущности и значения исследования региональных особенностей развития образования; в установлении взаимозависимости общероссийских процессов в сфере отечественного образования и особенностями их проявления в регионах; в выявлении специфических черт (особенностей) генезиса народного образования и педагогической мысли в исследуемый период, наличие которых позволяет сделать вывод о достаточно самобытном характере развития данной сферы духовной жизни общества в том или ином регионе страны.

Теоретическая значимость монографии исследованиязаключается в методологическом обосновании и раскрытии необходимости изучения региональных особенностей развития образования в целом, и в определении методов, раскрывающих специфику их проявления в определённых, локальных условиях конкретного исторического периода.

Наконец, практическая значимость монографии состоит в показе методики раскрытия специфики развития особенностей предмета исследования в изучаемом и в соседних с ним регионах.

Таким образом, в монографии представлена характеристика нового научного направления, – историко-педагогической регионолистики. В монографии определены и содержательно раскрыты региональные особенности образования на примере Вятской губернии, что означает, что нами решены проблема и задачи монографии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абишев К. С. Национальные традиции, обычаи в системе физкультурно-оздоровительной работы среди учащейся молодежи : дис... канд. пед. наук. М. 1993. 155 с.

2. Аблинов В. Н. Культура Марийского края в конце XIX – начале XX вв. : дис... канд. ист. наук. М. 1977. 197 с.

3. Аверкиева Г. В. Использование педагогического краеведения в подготовке будущего учителя : дис... канд. пед. наук. Архангельск. 1996. 187 с.

4. Агафонова Г. З.Духовно-нравственные традиции отечественного образования второй половины XIX – начала XX вв. (на примере церковно-приходских школ) : дис… канд. пед. наук. Чебоксары. 2006. 180 с.

5. Айбазова М. Ю. Проблема эстетического воспитания в народной педагогике Карачая : дис... канд. пед. наук. Майкоп. 1997. 199 с.

6. Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики / под ред. А. А. Мирошниченко. Глазов. 1996. 140 с.

7. Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики / под ред. Л. Б. Шмыгиной. Глазов. 1994. 120 с.

8. Алдошина М. И. Эстетическое воспитание сельских школьников средствами народного искусства. На материале музыкального и поэтического фольклора : дис.. канд. пед. наук. М. 1997. 153 с.

9. Алексюк А. Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917–1971) : дис... д-ра пед. наук. Киев. 1972. 443 с.

10. Аминов Т. М. Становление и развитие системы педагогического образования в Башкирии : дис... канд. пед. наук. Оренбург. 1997. 223 с.

11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды : в 2 т. Т. I. М. 1980. С. 13–178.

12. Анаркулов Х. Ф. Киргизские народные подвижные игры, физические упражнения и современность : дис... д-ра пед. наук. Бишкек. 1993. 360 с.

13. Андрюхина Л. М. Региональная политика, культура и содержание образования // Региональная политика, культура, образование. Екатеринбург. 1994. С.107–129.

14. Антипов Г. А. Историческое прошлое и пути его познания. Новосибирск. 1987. 242 с.

15. Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. // сост. П. А. Лебедев. М. 1987. 560 с.

16. Аргунова В. Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи : дис... канд. пед. наук. М. 1977. 219 с.

17. Арнаутов В. В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. 1998. № 1. С. 18–23.

18. Асадуллин А. Ш. Некоторые аспекты изучения педагогического наследия // Советская педагогика. 1980. № 3. С. 116–121.

19. Атласова Е. М. Краеведческая работа как средство приобщения учащихся-подростков школ народов Севера к национальной культуре. На материалах школ Якутии : дис... канд. пед. наук. Якутск. 1991. 163 с.

20. Ауезова К. История развития школьного краеведения. Алма-Ата. 1989. 126 с.

21. Ахмерова Н. М. Использование прогрессивных идей и опыта башкирской народной педагогики в семейном воспитании младших школьников : дис... канд. пед. наук. М. 1994. 185 с.

22. Бажина И. А. Регионализация обучения как условие формирования технологической культуры у школьников : дис... канд. пед. наук. Казань. 1997. 246 с.

23. Баймурзин Х. Х. Башкирские народные традиции физического воспитания и их использование в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ : дис... канд. пед. наук. Казань. 1993. 209 с.

24. Баймурзина В. И. Становление и развитие башкирской народной педагогики : дис... д-ра пед. наук. Казань. 1997. 291 с.

25. Батчаева Х. Х. Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в народном воспитании младших школьников : дис... канд. пед. наук. Казань. 1992. 197 с.

26. Баутрук Т. Ю. Научно-методические основы обучения курсу художественных ремёсел в системе профориентации учащихся 7–11-х классов (на примере Нижегородских промыслов) : дис... канд. пед. наук. М. 1997. 156 с.

27. Бекоева Е. Д. Просветительско-педагогическая деятельность духовной и светской интеллигенции в Северо-Кавказском регионе (конец XIX – первая треть XX веков) : дис… канд. пед. наук. Владикавказ. 2012. 167 с.

28. Беликова А. П. Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов. 1920–1931 гг. : дис... д-ра пед. наук. М. 1995. 363 с.

29. Беликова А. П. Региональные исследования и проблемы национальных ценностей в изучении историко-педагогического процесса // Национальные ценности образования: история и современность / Под ред. З. И. Равкина. М. 1996. С. 23–26.

30. Белинский В. Г. Взгляд на русскую литературу 1846 года : Избранные педагогические сочинения. М. 1982. С. 218–224.

31. Белинский В. Г. Записки Александрова (Дуровой) // Собр. соч. : в 9 т. Т. VII. М. 1977. С. 413–421.

32. Белинский В.Г. О детских книгах // Избранные педагогические сочинения. М. 1982. С. 64–101.

33. Белозерцев Е. П. О национально-государственном образовании в России // Педагогика. 1998. №3. С. 30–35.

34. Бердинских В. А. Вятский сундук: Занимательное краеведение. Киров. 1997. 160 с.

35. Бердинских В. А. Русская провинциальная историография второй половины XIX века. М. : Киров. 1995. 394 с.

36. Бердяев Н. А. Итоги и смысл русского коммунизма. М. 1990. 220 с.

37. Березина Т. И. Трудовое воспитание в народной педагогике русских крестьян Сибири. 1861–1917 : дис... канд. пед. наук. Новосибирск. 1991. 226 с.

38. Бим-Бад Б. М. Теоретико-эвристические функции истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики / под ред. З. И. Равкина. М. 1985. С. 60–84.

39. Бирюкова Л. М. Использование педагогического потенциала региональной среды Русского Севера в формировании основ менталитета младшего возраста : дис... канд. пед. наук. Петрозаводск. 1997. 159 с.

40. Блонский П. П. Программа 1 и 2 года I-й ступени // На путях к новой школе. 1924. № 6. С. 16–22.

41. Богуславский М. В. Ценности отечественного образования в концепциях видных теоретиков первой трети XX в. как предмет историко-педагогической подготовки будущего учителя // Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность: в 2 т. / под ред. З. И. Равкина. Т. II. М. 1995. С. 28–34.

42. Бодров С. С. Организация воспитательной среды в закрытых учебных заведениях России второй половины XVIII в. : дис… канд. пед. наук. Елец. 2009. 140 с.

43. Бондарев В. П. Путь к национальному возрождению // Народное образование. 1996. № 10. С. 62–65.

44. Бут В. В режиме инновационного региона // Народное образование. 1997. № 2. С. 27–31.

45. Важнейшие кустарные промыслы в Вятской губернии в 1896 г. // Календарь и памятная книжка Вятской губернии на 1898 год. Вятка. 1898. С. 44–48.

46. Васильев М. Г. История Вятской гимназии за 100 лет. Вятка. 1911. 132 с.

47. Васильев Ю. В., Комраков Е. С. Развивающееся социально-педагогическое пространство – условие развития региона // Образование – средство развития региона. М. 1994. С. 5–14.

48. Вераксо К. В. Развитие начального образования на Урале. Школа Пермского земства : дис... канд. пед. наук. Свердловск. 1949. 367 с.

49. Верещагин А. С. Краткий очерк истории Вятской духовной семинарии // Столетие Вятской губернии: в 2 т. Т. II. Вятка. 1881. С. 581–612.

50. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет: в 4 т. М. 1909–1911.

51. Вессель Н. Х. Местный элемент в обучении // Педагогические сочинения. М. 1959. С. 129–162.

52. Волков Г. Н. Этнопедагогика чувашского народа : дис... д-ра пед. наук. М. 1968. 341 с.

53. Вострухина Т. Н. История начального образования во Владимирской губернии с 60-х годов XIX в. до Великой октябрьской социалистической революции : дис... канд. пед. наук. М. 1955. 490 с.

54. Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т. / под ред. А. Г. Балыбердина. Киров, 1995.

55. Габдулин Р. Ядовитые ростки национализма // Народное образование. 1997. № 1. С.76–80.

56. Галиахметов И. Р. Влияние идей К. Д. Ушинского на взгляды и деятельность татарских просветителей и педагогов второй половины XIX – начала XX вв. : дис... канд. пед. наук. Казань. 1993. 180 с.

57. Галимзянова Л. Р. Просветительство как фактор становления и развития татарской общественно-политической мысли на рубеже XIX–XX веков : дис… канд. ист. наук. 2006. Казань. 180 с.

58. Гасиева Л. И. Научно-просветительская и педагогическая деятельность И. Д. Канукова (1852–1899 гг.) : дис... канд. пед. наук. Владикавказ. 2005. 182 с.

59. Гацисский А. С. О земских статистических центрах. Ярославль, 1877. 27 с.

60. Герцен А. И. Кто виноват? // Собр. соч: в 30 т. Т. IV. М. 1955. С. 7–209.

61. Голубев П. А. Вятское земство среди других земств России. Вятка. 1901. 166 с.

62. Гиниятуллина Д. Р. Формирование просветительских взглядов и педагогической концепции Таха Хусейна : дис… канд. пед. наук. Казань. 2009. 186 с.

63. Головушкина М. В. Духовно-нравственное воспитание в учебных заведениях российской губернии во второй половине XIX – начале XX веков (на материалах Пензенской губернии) : дис… канд. пед. наук. Пенза. 2009. 197 с.

64. Гончаров И. Ф. Духовное сердце грядущей России // Народное образование. 1994. № 4. С. 18–22.

65. Гошуляк Л. Д. Становление и развитие земской концепции народного образования в дореволюционной России. 1865–1917. (На материале Пензенской губернии) // дис... канд. пед. наук. Казань. 1995.

66. Грачев С. В. Педагогическая система Н. И. Ильминского: проблемы аксиологии // Аксиологические историко-педагогические обоснования стратегии развития отечественного образования / под ред. З. И. Равкина. М. 1994. С. 75–77.

67. Григорьев С. И. Проблема социальной культуры и совершенствование социального образования в российской провинции: контекст первой половины 1990-х гг. // Образование в Сибири. 1995. № 2. С. 45–53.

68. Гумеров Д. Ф. Развитие прогрессивно-демократической мысли Татарии во второй половине X1X в. : дис... канд. пед. наук. Казань. 1949. 303 с.

69. 200 лет Вятской губернии. Статистический сборник / под ред. В. А. Зырина. Киров. 1996. С. 342–344.

70. Депап М. Современные дискуссии о предмете истории педагогики // История педагогики как учебный предмет / Под ред. К. И. Салимовой. М. 1996. 280 с.

71. Днепров Э. Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики // Школа России накануне и в период революции 1905–1907 гг. / под ред. Э. Д. Днепрова. М. 1985. С. 5–24.

72. Днепров Э. Д. Школа пореформенной России в современной педагогической литературе // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики / под ред. З. И. Равкина. М. 1989. С. 23–58.

73. Добролюбов Н. А. Русская цивилизация, сочинённая г. Жеребцовым // Избранные педагогические произведения. М. 1952. С. 284–286.

74. Дрозд Е. В. Особенности подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях Российской империи : дис… канд. пед. наук. Елец. 2012. 176 с.

75. Дьякова Е. Г. Региональная образовательная политика : К вопросу о некоторых методологических основаниях // Регион: политика, культура, образование. Екатеринбург. 1994. С. 156–163.

76. Елисафенко М. К. Земство и начальное образование на Урале: вторая половина XIX – начало XX века : дис... канд. ист. наук. Екатеринбург. 1996. 260 с.

77. Ефимов А. И. Народность эстетического воспитания в наследии передовых русских педагогов второй половины XIX в. и просветителей народов России. Чебоксары. 1992. 84 с.

78. Жуков Е. М. Очерки методологии истории. М. 1980. 254 с.

79. Загвязинский В. И., Гильманов С. А. О теоретико-методологических основах разработки региональных программ развития образования // Образование в Сибири. 1994. № 1. С. 43–48.

80. Захарова Л. М. Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в отечественной педагогике (вторая половина XIX – начало XXI вв. : дис… д-ра пед. наук. Ульяновск. 2011. 362 с.

81. Зверева К. Е. Просвещение крестьянства Сибири в конце XIX – начале XX вв. : дис... канд. пед. наук. Новосибирск. 1988. 249 с.

82. Звягинцев Е. А. Родиноведение и локализация в школе. М. : Пг. 1919. 67 с.

83. Иконников В. С. Опыт русской историографии: в 2 т. Т. I. Кн. I. Киев. 1891. 270 с.

84. Зеткина И. А. Деятельность М. Е. Евсевьева по развитию мордовского просветительства и национальной школы, 90-е годы XX в. : дис... канд. пед. наук. Саранск. 1994. 233 с.

85. Знаменский П. На память о Н. И. Ильминском. Казань. 1892. 76 с.

86. Иванов В. В. Методология исторической науки. М. 1985. 168 с.

87. Ивановская О. В. Вера в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза : дис... канд. пед. наук. Волгоград. 1996. 206 с.

88. Иконников В. С. Опыт русской историографии: в 2 т. Т. I. Кн. I. Киев. 1891. 270 с.

89. Из истории Вятского края / под ред. В. Е. Мусихина. Киров. 1997. 160 с.

90. Искаков Т. К. Идеи и практика воспитания в башкирской народной педагогике (дооктябрьский период) : дис... канд. пед. наук. Л. 1982. 220 с.

91. История и культура Волго-Вятского края / под ред. В. В. Низова. Киров. 1994. 420 с.

92. «Кавалерист-девица» из ЧЕКА: в 10 т. Т. 3. Ратные подвиги. Киров, 1995. С. 143–145.

93. Кантор К. М. История прогресса: Опыт культурно-исторической генетики. М. 1992. 150 с.

94. Карамзин Н. М. О любви к Отечеству и народной гордости // Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. М. 1987. С. 59–61.

95. Карамзин Н. М. Странность // Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. М. 1987. С. 56–59.

96. Карамышев А. Л. Педагогическая и культурно-просветительская деятельность И. Н. Ульянова и педагогов-ульяновцев в дореволюционной России : дис... д-ра пед. наук. М. 1981. 450 с.

97. Карцева И. В. Становление системы физического воспитания в Оренбуржье (1735–1940 гг.) : дис… канд. пед. наук. Оренбург. 2008 170 с.

98. Ключевский В. О. Курс русской истории // Собр. соч. : в 9 т. М. 1987. Т. I. С. 270 с.

99. Кобелева Г. И. Подготовка учителя в Казанском университете в дореволюционный период : дис... канд. пед. наук. Казань. 1979. 220 с.

100. Козлов В. А. Совершенствование методов и средства воспитания будущих офицеров в военно-учебных заведениях Российской империи : дис… канд. пед. наук. Воронеж. 2012. 143 с.

101. Койчуманов Д. И. Идеи воспитания в творчестве Тоголока Молдо : дис... канд. пед. наук. Фрунзе. 1964. 232 с.

102. Кондаков А. И. Школа-коммуна. М. 1961. 160 с.

103. Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки истории начального образования в России. М. 1953. 272 с.

104. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. М. 1994. 265 с.

105. Королькова И. В. Взаимодействие государственной системы образования и Русской Православной Церкви в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения : дис… канд. пед. наук. М. 2012. 182 с.

106. Коростелёва А. А. Формирование духовных ценностей старшеклассников : дис... канд. пед. наук. М. 1992. 200 с.

107. Красовский Ю. Неизданная переписка И. С. Тургенева // Литературная газета. 1938. 20 апр.

108. Кузьмина К. В. Народное учительство Урала в 1861–1905 гг. : дис... канд. ист. наук. Екатеринбург. 1995. 314 с.

109. Кышпанокова О. Н. Педагогические проблемы использования хакасских народных игр в системе подготовки детей 6-летнего возраста к обучению и воспитанию в национальной школе : дис... канд. пед. наук. М. 1994. 190 с.

110. Ленин В. И. Гонители земства и Аннибалы либерализма // О воспитании и образовании: в 2 т. М. 1980. Т. I. С.106–108.

111. Ленин В. И. К характеристике экономического романтизма // Полн. собр. соч. Т. II. М. 1969. С. 165–182.

112. Лобзаров В. М. Развитие элитного общего образования в России XVIII – XX веков : дис…. д-ра пед. наук. М. 2009. 410 с.

113. Лыгденова В. Б. Становление и развитие начального образования в Бурятии во второй половине XIX – начале XX в. (до 1917 г.) : дис. ... канд. пед. наук. М. 1997. 205 с.

114. Макарихин В. П. Губернские учёные архивные комитеты и их роль в развитии общественно-исторической мысли России в конце XIX – начале XX вв. // История СССР. 1989. № 1. С. 160–170.

115. Макеева И. А. Развитие начального образования на северо-западе России во второй половине XIX – начале XX вв. : дис... канд. пед. наук. Ярославль. 1998. 168 с.

116. Малинин В. И., Экгольм И. К. Педагогический эксперимент как методологическая проблема // Советская педагогика. 1970. № 8. С. 59–80.

117. Масик Л. С. Народная игрушка Русского Севера как средство социализации младших подростков : дис... канд. пед. наук. СПб. 1994. 152 с.

118. Махмутова А. Х. Борьба за женское образование у татар в 90-е гг. XIX в. – 1917 г. : дис... канд. пед. наук. Казань. 1971. 289 с.

119. Мацейкив Т. И. Народные традиции трудового воспитания подрастающего поколения и их использование в современных условиях Украины : дис... канд. пед. наук. Киев. 1988. 159 с.

120. Мельникова Л. А. Миссия Екатеринбургского земства в истории образования Урала : дис… канд. пед. наук. М. 2010 182 с.

121. Микешина Л. М. Ценностные предпосылки в структуре научного познания. М. 1990. 208 с.

122. Милюков П. Н. Главные течения русской исторической мысли. СПб. 1913. 396 с.

123. Михеева Г. Т. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов : дис... канд. пед. наук. Калуга. 1996. 148 с.

124. Могильницкий Б. М. Введение в методологию истории. М. 1989. 175 с.

125. Мордовское просветительство: истоки, проблемы, направления развития. Саранск. 1995. 176 с.

126. Мудролюбова С. В. Роль русской православной церкви в развитии просвещения в России во второй половине XIX – начале XX вв. : дис… канд. пед. наук. Киров. 2006. 176 с.

127. Мунзук Т. Т. Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании : дис... канд. пед. наук. Казань. 1990. 198 с.

128. Мусурманов А. И. Использование прогрессивных традиций в нравственном воспитании младших школьников: На материалах узбекских народных сказок : дис... канд. пед. наук. Ташкент. 1980. 179 с.

129. Назаров Н. В. Разработка периодизации как составной компонент деятельности исследователя в области истории педагогики // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. / Под ред. З. И. Равкина. Т. I. М. 1994. С. 56–77.

130. Назарова А. И. Организация воспитательной работы в средних духовных учебных заведениях России во второй половине XIX – начале XX века (на материале Смоленской губернии) : дис… канд. пед. наук. Смоленск. 2012. 187 с.

131. Намолова В. М. Педагогические взгляды А. П. Щапова : дис... канд. пед. наук. Иркутск. 1972. 167 с.

132. Намсараев С. Д., Молонов Г. Ц. Развитие регионально-национальной системы образования в Бурятии. М. 1994. 127 с.

133. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. 1998. № 3. С. 3–10.

134. Никитников Г. А. Иерархи Вятской епархии. Вятка, 1863. 214 с.

135. Оганнисян Л. А Базовые компоненты этнопедагогики в концепции просветительского реализма М. Л. Налбандяна : дис… канд. пед. наук. Ростов-на-Дону. 2009. 175 с.

136. Обзор Вятской губернии за 1915 г. Приложение к Всеподданнейшему отчету Вятского губернатора. Вятка, 1916. 118 с.

137. Ольнева А. Б. Народное образование в Астраханском крае. XIX – начало XX вв. : дис... канд. пед. наук. Тбилиси. 1987. 180 с.

138. Памятная книжка Вятской губернии на 1857 г. Вятка. 1857. 360 с.

139. Панеш Б. Х. Научно-педагогическая и просветительская деятельность Ю. К. Намитокова. 1904-1992 : дис... канд. пед. наук. Майкоп. 1996. 237 с.

140. Патрушев В. Н. Директор Вятской гимназии Ф. М. Керенский // Из истории Вятского края. Киров. 1997. С. 86–99.

141. Педагогическое краеведение / под ред. Л. К. Гребенкиной. Рязань. 1995. 92 с.

142. Перепись населения Российской империи в 1897 г. СПб. 1899. 870 с.

143. Перминова Л. М., Баранов П. А., Ермолаева Л. К., Махинько Л. Н. Опыт введения регионального компонента в содержание образования // Педагогика. 1998. № 2. С. 35–40.

144. Петров В. А. Земская начальная школа в Вятской губернии: Дисс... канд. пед. наук. М., 1954. С. 100–106

145. Петрова С. М. Взаимосвязанное изучение русской, родной, зарубежной литератур в якутской школе : дис... д-ра пед. наук. М. 1996. 394 с.

146. Петряев Е. Д. Записки книголюба. Киров. 1978. 279 с.

147. Полвека в пути / Отв. ред. Ю. М. Рябов. Киров. 1970. 420 с.

148. Полянин А. Р. Гуманитарная подготовка будущих офицеров в военно-учебных заведениях Российской империи в XVIII – начале XX века : дис… канд. пед. наук. Воронеж. 2009. 212 с.

149. Помелов В. Б. А. И. Анастасиев и вятская школа / Вятскому земству – 130 лет : мат-лы рег. научн. конф. / под ред. В. Е. Мусихина. Киров. 1997. С. 120–127.

150. Помелов В. Б. А. И. Анастасиев: служащий народного образования / Государственная служба в России : региональный аспект: сб. мат-лов. Выпуск I / отв. ред. С. В. Мудролюбова. Киров. 2008. С. 16–27.

151. Помелов В. Б. А. И. Герцен – наш человек! / Десятые Герценовские чтения: мат-лы всерос. научн. конф. Киров. 2012. С. 19–32.

152. Помелов В. Б. Аксиологические национальные приоритеты в сфере регионального образования // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания. Вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в. / под ред. З. И. Равкина. М. 1997. С. 193–222.

153. Помелов В. Б. А. М. фон-Вилькен : первый директор / Развитие общественной мысли в России: современный и исторический аспекты : материалы научно-теоретической конференции 11. 04. 2009 г. / сост.: А. М. Прокашев. Киров. 2009. С. 49–52.

154. Помелов В. Б. А. М. фон-Вилькен – первый директор Вятского учительского института / Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета): сб. мат-лов VII всерос. научно-практ. конф. Киров, 20–21 ноября 2013 г. : в II т. Киров. 2014. Т. I. С. 11–21.

155. Помелов В. Б. «Апостол просвещения средневолжских народов». К 195-летию со дня рождения Н. И. Ильминского // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3. С. 70–76.

156. Помелов В. Б. А. Т. Пальшина – «кавалерист-девица» Первой мировой войны / Первая мировая война и Вятка : сб. научн. трудов и документов. Киров. 2016. С. 38–44.

157. Помелов В. Б. Без вятских нет педагогики! / Герценка: Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 30 / ред. колл. : Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров. 2016. С. 87–101.

158. Помелов В. Б. Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера // Педагогика. 2011. № 3. С. 106–115.

159. Помелов В. Б. Взгляды В. И. Фармаковского на обучение в трудовой школе // Педагогика. 2016. № 3. С. 85–89.

160. Помелов В. Б. В. И. Водовозов : «Польза общественная всегда будет моим девизом» // Педагогика. 2019. № 6. С. 97–105.

161. Помелов В. Б. Видный деятель педагогической науки В. И. Фармаковский (к 170-летию со дня рождения) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012. № 2 (3). С. 112–115.

162. Помелов В. Б. Видный педагогический деятель Ф. М. Керенский и его сын А. Ф. Керенский // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 91–108.

163. Помелов В. Б. Видный региональный деятель образования В. А. Трейтер // Пятые Петряевские чтения / под ред. Н. Е. Петряевой и А. Л. Рашковского. Киров. 1998. С. 70–73.

164. Помелов В. Б. Вклад вятского уроженца В. М. Бехтерева в отечественную науку // Медицинское образование сегодня. 2018. № 2. С. 40–60.

165. Помелов В. Б. В. М. Бехтерев – гордость отечественной науки (К 160-летию со дня рождения учёного) // Вопросы педагогики. 2017. № 11. С. 67–75.

166. Помелов В. Б. Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности : коллективная монография. Кишинёв. 1989. 142 с.

167. Помелов В. Б. Выдающиеся деятели педагогической науки Г. Н. Волков, Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 3. С. 46–51.

168. Помелов В. Б. Выдающиеся учёные XIX в. – уроженцы Вятского края (И. Ф. Яковкин, Ф. Я. Попов, А. Ф. Попов) // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 1. С. 62–69.

169. Помелов В. Б. Выдающийся деятель регионального образования Александр Модестович фон-Вилькен // Историко-педагогический журнал. 2019. № 3. С. 111–124.

170. Помелов В. Б. Выдающийся отечественный дидакт Б. П. Есипов // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 114–130.

171. Помелов В. Б. Выдающийся просветитель Вятской земли епископ Лаврентий Горка // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 79–94.

172. Помелов В. Б. Вятский врач В. А. Трейтер // Медицинское образование сегодня. 2018. № 1. С. 64–83.

173. Помелов В. Б. Вятский Макаренко // Спутник агитатора. 1989. № 12. С. 29–32.

174. Помелов В.Б. «Вятский Макаренко» Анатолий Иванович Кондаков // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2019. Т. V, № 1. С. 23–35.

175. Помелов В. Б. Вятский педагог-методист Н. Н. Блинов. К 175-летию со дня рождения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 10. С. 172–184.

176. Помелов В. Б. Вятский просветитель Лаврентий Горка // Педагогика. 2009. № 2. С. 75–83.

177. Помелов В. Б. Вятский уроженец А. Ц. Пуни – основоположник спортивной психологии // Символ науки. 2017. № 1, часть II. С. 208–212.

178. Помелов В. Б. Вятский уроженец М. Л. Песковский : педагог и литератор / Молодежь. Наука. Современность : IV всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием (10.04.2017) : сб. статей / филиал ФГБОУ ВО «Удмуртский университет» в г. Воткинске ; научн. ред. Н. Н. Сергеев. Ижевск : ИЦ «УдГУ», 2017. С. 171–177.

179. Помелов В. Б. Д. Д. Семёнов – друг и последователь К. Д. Ушинского // Педагогика. 2019. № 8. С. 113–119.

180. Помелов В. Б. Деятельность А. И. Герцена по развитию просвещения и культуры в Вятской губернии : к 200-летию со дня рождения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 1 (1). С. 139–145.

181. Помелов В. Б. Дорогое и любимое имя – К. Д. Ушинский // Начальная школа. 2014. № 3. С. 4–11.

182. Помелов В. Б. Дмитрий Иванович Тихомиров – «Третьяков» российской педагогики // Начальная школа. 2014. № 11. С. 67–74.

183. Помелов В. Б. Е. А. Климов : вятский уроженец, видный отечественный психолог // Символ науки. 2016. № 12. Часть III. С. 222–225.

184. Помелов В. Б. Использование регионального аспекта в преподавании курса «История образования» как педагогическая инновация / Инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе вуза и школы : мат-лы рег. научн. конф. / под ред. В. А. Фадеева. Рязань. 1996. С. 53–56.

185. Помелов В. Б. Исследование региональных особенностей народного образования и общественно-педагогической мысли на основе интегративного подхода / Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. А. Н. Козлова. Рязань. 1997. С. 21–24.

186. Помелов В. Б. Кировские школы в предвоенные годы и в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. / Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. семинара-совещания / ред. Т. В. Яшкова. Киров. 2009. С. 149–165.

187. Помелов В. Б. Л. Н. Толстой: «Дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека» (к 190-летию великого писателя и педагога) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 2. С. 32–37.

188. Помелов В. Б. М. П. Коробейников: воин, учёный, писатель // Символ науки. 2017. № 2. Часть I. С. 195–200.

189. Помелов В. Б. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в.): коллективная монография / под ред. З. И. Равкина. М. 1997 410 с.

190. Помелов В. Б. Н. Н. Блинов – видный вятский ученый-методист // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 2. С. 65–68.

191. Помелов В. Б. Н. Н. Блинов и его творческие отношения с Ф. Ф. Павленковым (К 175-летию со дня рождения российских просветителей) / Павлен-

ковские библиотеки – культурное наследие российской провинции: мат-лы всерос. научно-практ. конф., посвящённой 175-летию со дня рождения Ф. Ф. Павленкова / отв. ред. С. Н. Будашкина. Киров. 2014. С. 11–16.

192. Помелов В. Б. Образование в Кировской области в годы военных испытаний // Проблема сохранения и популяризации исторической памяти о Великой Отечественной войне: мат-лы всерос. науч. конф. / ред. колл. : Н. В. Стрельникова [и др.]. Киров. 2020. С. 182–194 с.

193. Помелов В. Б. О некоторых направлениях современной российской региональной образовательной политики // Педагогика. Общество. Право. 2012. № 4. С. 4–18.

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

195. Помелов В. Б. Патриотическое воспитание молодежи – важная задача современного образования / Молодежь Кировской области : мат-лы межрег. научно-практ. конф. : ред. А. Г. Поляков. Киров. 2009. С. 160–165.

196. Помелов В. Б. П. Г. Редкин: замечательный, но забытый педагог (к 210-летию со дня рождения) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 2. С. 37–41.

197. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров. 1993. 84 с.

198. Помелов В. Б. Педагог и литератор М. Л. Песковский // Символ науки. 2017. № 3, часть III. С. 55–62.

199. Помелов В. Б. Педагогические идеи передового вятского учителя Н. И. Мышкина // Педагогическое искусство. 2017. № 1. С. 177–180.

200. Помелов В. Б. Первый вятский автор учебников И. Ф. Яковкин / Петряевские чтения : региональная научная конференция / ред. Н. Е. Петряева, А. Л. Рашковский. Киров. 1998. С. 66–67.

201. Помелов В. Б. Передовой вятский учитель Н. И. Мышкин / Проблемы вузовской и школьной педагогики : Третьи Есиповские чтения: мат-лы рег. научно-практ. конф. / ред. А. А. Мирошниченко. Глазов. 1998. С. 22–23.

202. Помелов В. Б. Петер Петерсен и его «Йена-План» // Педагогика. 1997. № 3. С. 96–101.

203. Помелов В. Б. Петер Петерсен и его педагогическое учение Йена-план-шуле // Сибирский учитель : научно-методический журнал. 2014, № 4. С. 64–70.

204. Помелов В. Б. Подвижники российского просвещения как нравственный образец // Педагогика. 1998. № 2. С. 72–78.

205. Помелов В. Б. Просветители и педагоги-методисты Вятского края : монография. Киров. 2019. 174 с.

206. Помелов В. Б. Просветитель Иван Яковлевич Яковлев // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 158–162.

207. Помелов В. Б. Просветительская деятельность вятского епархиального миссионера П. П. Глезденёва // Вятский исторический сборник. Год 2015-й : труды научно-исследовательского центра регионоведения / гл. ред. М. С. Судовиков. Киров. 2015. С. 169–182.

208. Помелов В. Б. Просветительская деятельность священников-подвижников Вятско-Камского региона Стефана Пермского и Трифона Вятского // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 133–149.

209. Помелов В. Б. Просвещение нерусских народов Вятского края : монография. Киров. 2018. 219 с.

210. Помелов В. Б. Процесс регионализации и проблемы народного образования в России / Сознание – мировоззрение – мышление : сб. научн. статей / под ред. В. Ф. Юлова. Киров. 1997. С. 109–117.

211. Помелов В. Б. Развитие национально-этнической школы как одно из направлений региональной образовательной политики Российской Федерации / Методологические и методические проблемы образования личности: мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. В. С. Данюшенкова, В. Ф. Юлова, В. З. Юсупова. Киров. 1997. С. 55–57.

212. Помелов В. Б. Рапинов Тимофей Титович // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. Т. VI. Знатные земляки. Киров. 1996. С. 366.

213. Помелов В. Б. Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX в. – 1917 г. Киров. 1998. 292 с.

214. Помелов В. Б. Религии народов Вятского края: учебное пособие / под ред. А. Г. Полякова. Киров, 2009. 310 с. (в соавт.)

215. Помелов В. Б. Российская педагогика в лицах : монография. Саарбрюккен (Германия). 2013. 612 с.

216. Помелов В. Б. «Светить всем, жаждущим света» (К 180-летию видного российского педагога Н. Ф. Бунакова) / Вопросы педагогики. 2017. № 8. С. 49–58.

217. Помелов В. Б. Семья Трейтер и Вятский край // Вестник гуманитарного образования. 2019. № 4 (16). С. 115–126.

218. Помелов В. Б. Современная российская региональная образовательная политика // Вестник Московского государственного областного социально-гуманитарного института. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 2 (22). С. 81–92.

219. Помелов В. Б. С ребёнком к предмету или с предметом к ребёнку? К 25-летию движения педагогов-новаторов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 3 (3). С. 111–119.

220. Помелов В. Б. 100 великих педагогов. М. 2018. 416 с.

221. Помелов В. Б. Тенденция регионализма в образовательной политике Российской Федерации как фактор её гуманизации / Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Л. К. Гребёнкиной. Рязань. 1997. С. 50–53.

222. Помелов В. Б. У истоков высшего образования на Вятке : монография. Киров. 2019. 216 с.

223. Помелов В. Б. Участие научно-исследовательских институтов и педагогических вузов в разработке региональных образовательных программ / Деятельностный подход в обучении студентов : в 2 т. : сб. научн. статей / под ред. Г. А. Бутырского. Т. I. Киров. 1997. С. 78–81.

224. Помелов В. Б. Ученическое самоуправление в школе : сегодня и завтра : учебное пособие для учителя. Киев. 1989. 334 с. (в соавт.).

225. Помелов В. Б. Учёный-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края / Герценка: Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 28 / ред. колл. : Н. П. Гурьянова (сост.). Киров. 2015. С. 129–148.

226. Помелов В. Б. Фармаковские – Синцовы – Бараковы / Герценка: Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 24. / ред. кол. Н. П. Гурьянова (сост.). Киров. 2013. С. 36–49.

227. Помелов В. Б. Ценностные приоритеты истории развития регионального образования как ориентиры его дальнейшего обогащения и совершенствования / Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. З. И. Равкина. М. 1997. С. 225–230.

228. Помелов В. Б. Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны / Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. семинара-совещания / под ред. Т. В. Яшковой. Киров. 2009. С. 70–76.

229. Помелов В. Б. Э. И. Моносзон: жизнь, отданная педагогике (к 110-летию со дня рождения) // Историко-педагогический журнал. 2018., № 3. С. 36–53.

230. Помелов В. Б. The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII Century (the case of the Vyatka Province) // History of education and children's literature. 2020. № 1 (15). Pp. 309–325.

231. Помелова Е. В. Киров, 2005. Просветительство и его роль в развитии образования в Вятской губернии со второй половины XIX века по Октябрь 1917 г. : дис… канд. пед. наук. Киров. 2005. 176 с.

232. Портнов К. П. Просветительская и педагогическая деятельность Н. В. Никольского : дис… канд. пед. наук. Чебоксары. 2008. 185 с.

233. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М. 1979. 232 с.

234. Потапова Н. А. История земской школы Московской губернии в начале XX в. : дис… канд. пед. наук. М. 1945. 273 с.

235. Прусс Н. М. Влияние видных русских педагогов Казанского края на развитие просвещения и педагогической мысли нерусских народов (конец XIX – начало XX вв.) : дис... канд. пед. наук. Казань. 1979. 204 с.

236. Пушкин А. С. Предисловие к запискам Н. А. Дуровой // Полн. собр. соч. : в 10 т. Т. 7. Л. 1978. С. 271–272.

237. Равкин З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогического исследования. М. 1993. 160 с.

238. Равкин З. И. К вопросу о методологии и методике проблемных исследований по истории советской школы // Советская педагогика. 1965. № 2. С. 3–14.

239. Равкин З. И. Серьёзные ошибки очерков о школе // Народное образование. 1949. № 6. С. 67–71.

240. Равкин З. И. Современные проблемы историко-педагогических исследований // Педагогика. 1994. № 1. С. 89–96.

241. Равкин З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований // Ак-

сиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / под ред. З. И. Равкина. М. 1994. С. 3–10.

242. Редкин П. Г. Первое знакомство детей с природой // Избранные педагогические сочинения. М. 1958. С. 111–121.

243. Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера // К 450-летию со дня рождения Трифона Вятского / под ред. В. В. Низова : в 2 т. Киров, 1996.

244. Рябова Л. А. Формирование духовной культуры старшеклассников на семейных традициях русских крестьян Пермского Прикамья : дис.... канд. пед. наук. М. 1998. 160 с.

245. Савельев А. А. Очерк развития народного образования в Нижегородском уезде, в связи с характеристикой его положения в России перед введением земских учреждений. Нижний Новгород. 1900. 114 с.

246. Садовский Н. А. Национально-региональные аспекты системы обновления содержания образования и особенности совершенствования процесса обучения в школе Республики Коми : дис... канд. пед. наук. М. 1994. 243 с.

247. Самарцева Е. Ю. Элитарное образование в России XIX – начала XX веков (на материале Смоленской губернии) : дис… канд. пед. наук. Смоленск. 2012. 172 с.

248. Саришвили Р. Д. Проблема воспитания человечности в творческом наследии И. Чавчавадзе : дис... канд. пед. наук. Тбилиси. 1989. 131 с.

249. Саркисян А. В. Педагогические взгляды и деятельность Ашота Пароняна : дис... канд. пед. наук. Ереван. 1989. 129 с.

250. Сафарова А. Д. Развитие образования национальных меньшинств в Оренбургском крае (конец XIX века – 1940 г.) : дис… канд. пед. наук. Оренбург. 2009. 182 с.

251. Сафина А. Г. Формирование и развитие передовой педагогической мысли в Казанском крае в первой половине XIX в. : дис... канд. пед. наук. Казань. 1983. 211 с.

252. Сейненский А. Е. Краеведение в советской педагогике // Советская педагогика. 1968. № 7. С. 114–125.

253. Семёнов Д. Д. О преподавании отечествоведения // Избранные педагогические сочинения. М. 1953. С. 260–265.

254. Семёнов Д. Д. О преподавании отчизноведения // Избранные педагогические сочинения. М. 1953. С. 253–260.

255. Смирнова И. Учит земля родная // Советская культура. 1987. № 125.

256. Симора В. А. Педагогическое обеспечение процесса обучения в церковно-приходской школе Тверской губернии второй половины XIX – начала XX века : дис… канд. пед. наук. Тверь. 2010. 190 с.

257. Соловьёва М. Ф. Земская начальная школа во второй половине X1X – начале XX века : дис... канд. пед. наук. М. 1998. 146 с.

258. Солонович М. А. Школьное краеведение в отечественной педагогике 1917–1991 гг. как средство формирования у учащихся самостоятельности : дис… канд. пед. наук. Пятигорск. 2009. 178 с.

259. Степанский А. Д. К истории научно-исторических обществ в дореволюционной России // Археографический ежегодник за 1974 г. М. 1975. С. 24–42.

260. Стрельцова А. С. Педагогическая школа Синодального училища: учебно-образовательные и воспитательные аспекты : дис… канд. пед. наук. М. 2013. 208 с.

261. Терещенко Л. Письма Тургенева в Кукарку // Кировская правда. 1966. 4 августа.

262. Толстов С. Введение в советское краеведение. М. : Л. 1932. 86 с.

263. Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. СПб. 1905. 360 с.

264. Тюменцева З. П. Содержание и формы этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в национальной школе. На материале Ханты-Мансийского автономного округа : дис... канд. пед. наук. М. 1993. 171 с.

265. Ушакова Н. М. Земское народное учительство Урала времени двух буржуазно-демократических революций. По материалам Пермской губернии : дис... канд. пед. наук. Свердловск. 1984. 197 с.

266. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Собрание сочинений: в 6 т. Т. I. М. 1988. С. 194–256.

267. Фархшатов М. Н. Народное образование на Южном Урале во второй половине XIX в. : дис... канд. пед. наук. Уфа. 1987. 224 с.

268. Фролова Г. Д. История школы в Удмуртской АССР : дис... канд. ист. наук. Пермь. 1968. 267 с.

269. Ханбиков Я. И. Основные направления в развитии педагогической мысли татарского народа в XI–XX вв. : в 2 т. : дис... д-ра пед. наук. М., 1968. 982 с.

270. Харечкин А. Н. Развитие военного образования на Ставрополье в середине XVIII–XX веков : дис… канд. пед. наук. Астрахань. 2008. 190 с.

271. Харитонов В. Т. История просвещения чуваш в XIX в. : дис... канд. пед. наук. Казань. 1948. 400 с.

272. Храбрикова Т. Б. Кировские школы в годы Великой Отечественной войны : дис... канд. пед. наук. М. 1953. 406 с.

273. Христова Е. Л. Народная педагогика: историографические и теоретико-методологические проблемы : дисс... канд. пед. наук. М. 1987. 258 с.

274. Чернышевский Н. Г. О некоторых условиях, способствующих умножению народного капитала // Полн. собр. соч. : в 15 т. Т. IV. М. 1948. С. 470–501.

275. Чешихин-Ветринский В. Е. Пятьдесят лет жизни Нижегородских земств. Очерк развития земского хозяйства. Нижний Новгород. 1914. 228 с.

276. Чичуа О. А. Вопросы нравственного воспитания в педагогическом наследии Я. С. Гогебашвили : дис... канд. пед. наук. Тбилиси. 1965. 179 с.

277. Чугунова Н. С. Воскресные школы Поволжья и Приуралья в 60-е годы XIX в. : дисс... канд. пед. наук. Казань. 1996. 309 с.

278. Шакирова Л. Р. Тенденции поэтапного развития и содержание педагогической деятельности математической школы Казанского университета (1804–1904) : дис... канд. пед. наук. Казань. 1998. 170 с.

279. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. М. 1997. 173 с.

280. Шафикова З. Х. Башкирская педагогическая мысль второй половины XIX в. и ее влияние на развитие воспитания в национальной школе : дис... канд. пед. наук. М. 1994. 136 с.

281. Шевырёв С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному // Антология педагогической мысли России I-й половины XIX в. М. 1987. С. 338–345.

282. Шилова Л. Н. Развитие инновационного образования: теория и практика : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород. 1995. 158 с.

283. Шмидт С. О. «Золотое десятилетие» советского краеведения // Отечество: краеведческий альманах. М. 1990. Т. I. С. 9–15.

284. Штейнберг А. Л. Вопросы просвещения нерусских народов до Великой Октябрьской социалистической революции и строительство национальной школы в РСФСР в первые годы Советской власти : дис... канд. пед. наук. М. 1956. 283 с.

285. Эфиров А. Ф. Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири. М. 1948. 280 с.

286. Юрченков В. А. Региональная историография: Российский опыт // Регионология. Саранск. 1993. № 1. С. 96–106.

287. Юрьев В. П. Народное образование в Вятской губернии в царствование Екатерины II. Вятка, 1887. 123 с.

288. Юсупов В. З. Педагогические инновации в сельских школах. Киров, 1996. 64 с.

289. Яковлев А. И. Иван Яковлевич Яковлев. Чебоксары, 1948. 260 с.

290. Ялалов Ф. Г. История становления татарской гимназии и её развитие на современном этапе : дис... канд. пед. наук. Казань. 1996. 205 с.

291. Ярошевский Я. Г. Краеведение и школа // Вопросы краеведения в школе. М. 1925. С. 14–25.

292. Центральный государственный архив Кировской области (ЦГАКО). Ф. Р. – 2344. Оп.1. Д.2.

293. Ц ГАКО. Ф. Р – 2344. Оп. 31. Д. 1998.

294. ЦГАКО. Ф.755. Оп.1. Д.17.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Список научных конференций с участием В. Б. Помелова по вопросам историко-педагогической регионолистики, истории образования и педагогической мысли

Всего учтены 144 конференции. Принятые сокращения: Научные конференции: М – международная, Всес – всесоюзная, В – всероссийская, Мр – межрегиональная, Р – региональная, Вуз – вузовская, О – областная, АПН – Академия педагогических наук, РАО – Российская академия образования, Герц – Научная универсальная ордена «Знак Почёта» библиотека им. А. И. Герцена (г. Киров), КГПИ – Кировский госпединститут им. В. И. Ленина, ВГПУ – Вятский госпедуниверситет, ВятГГУ – Вятский государственный гуманитарный университет, ВятГУ – Вятский госуниверситет, АГПИ – Арзамасский госпединститут им. А. П. Гайдара, ГГПИ – Глазовский госпединститут им. В. Г. Короленко, КоГПИ – Костромской госпединститут, БГПИ – Барнаульский госпединститут, ШГПИ – Шуйский госпединститут, НГПИ – Нижегородский госпединститут, НГПУ – Нижегородский госпедуниверситет, ЯГПУ – Ярославский госпедуниверситет, МАДИ (ТУ) – Московский автодорожный институт (Технический университет), МПГУ – Московский госпедуниверситет, УдГУ – Удмуртский госуниверситет, РГПИ – Рязанский госпединститут им. К. С. Есенина, ВСЭИ – Вятский социально-экономический институт, РГГУ – Российский государственный гуманитарный университет, КОКМ – Кировский областной краеведческий музей; Тюр. – Тюрингский институт повышения квалификации педагогических кадров, совершенствования учебных планов и средств массовой информации (Thűringer Institut fűr Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien), НИИ СиВ – научно-исследовательский институт семьи и воспитания РАО, ИТОиП – институт теории образования и педагогики РАО, НИИ ИиТП – научно-исследовательский институт истории и теории педагогики РАО, РУСО – Российские учёные социалистической ориентации, «СВ» – общество «Самобытная Вятка», ПКО – правительство Кировской области.

Название конференции	Статус, место и дата проведения	Тема доклада
Вятская земля в прошлом и настоящем	Р. Киров. КГПИ. 23-25.05.1989	Б. П. Есипов – крупный учёный-педагог
Вятская Земля в прошлом и настоящем	Р. Киров. КГПИ. 12-13.10.1992	Открытие Вятского учительского института
История и культура Волго-Вятского края	Р. Киров. КГПИ – Герц.18.10.1994	Максим Коробейников – новое имя в литературе
Вятская земля в прошлом и настоящем	Р. Киров. КГПИ. 14-15.06.1995	О пребывании ЛВММА в г. Кирове

Совершенствование препод. исторических дисциплин на заочных отделениях педвузов	Р. Киров. КГПИ. 24.03.1995	Заочное отделение КГПИ: история и современные проблемы
Традиция и инновация в педагогике Йена-Плана (TraditionundInnovationderJena-Plan-Paedagogik)	М. Йена. ФРГ. Тюр. 28–29.09.1995	Тенденции развития современного российского образования
Актуальные проблемы шк. и вузовской педагогики: Вторые Есиповские чтения	Р. Глазов. ГГПИ. 04.03.1996	Б. П. Есипов и Н. К. Крупская.
Традиции и новации в педагогике ненасилия	В. Киров. ВГПУ. 25–26.09.1996	Насилие и гуманизм в деятельности вятского просветителя Л. Горки
Петер Петерсен и его Йена-план (Peter-Petersen und sein Jena-Plan)	М. Подебрады. Чехия. Тюр. 01–02.10.1996	Особенности осуществления региональной образовательной политики в РФ
Цивилизац. и формационные подходы к изучению отечественной истории	В. Москва. МАДИ (ТУ). 30.11–1.12.1996	Вклад видных ученых-вятчан в развитие психолого-педагогической науки
Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера	В. Киров. ВГПУ. 07–08.12.1996	Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова
Инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе вуза и школы	Р. Рязань. РГПИ. 12.13.12.1996	Использование регионального аспекта в преподавании курса «История образования»
Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта	Р. Рязань. РГПИ. 10.11.03.1997	Исследование региональных особенностей народного образования и общественно-педагогической мысли на основе интегративного подхода
Педагогическое наследие в контексте духовной культуры	Р. Рязань. РГПИ. 16.04.1997	Вятский священник-просветитель Н. Н. Блинов и видные педагоги России
Методологические и методические проблемы образования личности	Р. Киров, ВГПУ. 20.04.1997	Развитие национально-этнической школы как направление региональной образовательной политики РФ
Вятскому земству – 130 лет	Р. Киров. Герц. 18.10.1997	А. И. Анастасиев и вятская школа
Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания	Р. Рязань. РГПИ. 25.10.1997	Тенденция регионализма в образовательной политике РФ как фактор её гуманизации
Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность)	В. Москва. РАО. 11.11.1997	Ценностные приоритеты истории развития регионального образования как ориентиры его дальнейшего обогащения и совершенствования
Петряевские чтения – 1998.	Р. Киров. Герц. 12.03.1998	Первый вятский автор учебников И. Ф. Яковкин
Царизм и российское общество в начале двадцатого века	В. Москва. МАДИ (ТУ). 24.03.1998	Деятельность Вятской земской губернской мастерской наглядных пособий
Власть и общество: история и современность	Р. Киров. 03.04.1998	Краевед Виктор Алексеевич Шарыгин
Новаторство как традиция отечественной педагогики	В. Москва. НИИ СиВ РАО. 18.04.1998	Л. Н. Толстой и вятский священник и педагог Н. Н. Блинов

Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации	В. Москва. ИТОиП РАО. 04.06.1998	Гуманистический потенциал практической деятельности и научных трудов видного вятского педагога второй половины XIX – начала XX вв. А. А. Красева
Краеведение в контексте духовной культуры	Р. Рязань. РГПИ. 08.10.1998	Народная героиня – вятчанка Н. А. Дурова
Проблемы вузовской и школьной педагогики: Третьи Есиповские чтения	Р. Глазов. ГГПИ. 12.10.1998	Передовой вятский учитель Н. И. Мышкин
Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания	Р. Рязань. РГПИ. 02.11.1998	Проблема поиска ценностных приоритетов в современной педагогической науке
Национальная культура и защита Отечества	М. Кострома. КоГПИ. 16.11.1998	Вятск. учительский институт и образование губернии в годы I мировой войны
Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования	В. Барнаул. БГПИ 02.02.1999	Первый просветитель удмуртского народа – педагог-гуманист Г. Е. Верещагин
Региональные подходы к дошкольному образованию	В. Шуя. ШГПИ. 04.03.1999	Российская региональная политика в области образования
Вятская Земля в прошлом и настоящем	В. Киров. ВГПУ. 12.04.1999	Триумф вятских педагогов на всемирной выставке в Париже
Краеведение в духовно-нравственном развитии личности	Р. Рязань. РГПИ. 20.04.1999	Метод культурно-исторической генетики в историко-педагогических исследованиях
Гуманистические тенденции в организации воспитательного процесса	В. Москва. МПГУ. 06.06.1999	Основные этапы генезиса регионолистики как направления в отечественной педагогике
Проблемы подготовки учителя	В. Москва. МПГУ 20–21.04.2000	И. Т. Огородников – уроженец Вятского края
Проблемы формирования духовности личности в педагогич. теории и практике	В. Москва. ИТОиП. 06.10.2000	Земский деятель А. П. Батуев и его влияние на формирование духовного мира вятчан
Генезис педагогических идей во втором тысячелетии н. э.	М. Киров. ВГПУ. 09.10.2000	Некоторые особенности соврем. историко-педагогич. исследований
Немцы и Русский Север	В. Москва. 12.10.2000	Потомки Гёте на Русском Севере
Проблемы вузовской и школьной педагогики. Четвёртые Есиповские чтения	Р. Глазов. ГГПИ. 12.02.2001	Религиозные представления народов Среднего Поволжья
Материальная и духовная культура народов Поволжья и Урала	Р. Глазов. ГГПИ. 14.03.2001	Современные тенденции отечественных историко-педагогических исследований
Вятская Земля в прошлом и настоящем	Р. Киров. ВГПУ. 18.03.2001	Учёный-педагог Н. С. Сунцов. (И ещё 2 доклада)
Провинция: процесс международной интеграции в XXI веке	М. Киров. ВСЭИ. 25.09.2001	Социально-педагогическая актуальность исследования региональных проблем развития образования
Социально-экономическое положение молодежи и государственная политика в Кировской области	О. Киров. ПКО. 14.10.2001	Проблема поиска ценностных приоритетов в современной педагогической науке и практике

Проблемы воспитания и социально-педагогической работы	Р. Глазов. ГГПИ. 16.10.2002	Особенности трудовых занятий и образа жизни крестьян Русского Севера в дооктябрьский период
VIII Герценовские Чтения	Р. Киров. Герц. 18.11.2002	Деятельность А. И. Герцена по развитию культуры и просвещения в Вятской губернии
Земское самоуправление: организация, деятельность, опыт	Р. Киров. Герц. 25.11.2002	Приоритетность финансирования сферы просвещения как одна из особенностей деятельности земств Волго-Вятского региона
Проблемы вузовской и школьной педагогики. Пятые Есиповские Чтения	Р. Глазов. ГГПИ. 04.12.2003	Литературовед Б. А. Бялик – студент Вятского пединститута
Проблемы социального самоопределения учащейся молодежи в условиях современного общества	М. Киров. ВятГГУ. 12.03.2003	Основные направления современной рос. региональной образов. политики как пространство самоопределения молодёжи
Седьмые Петряевские Чтения-2003	Р. Киров. Герц. 16.03.2003	В. И. Фармаковский и его вклад в педагогическую науку
Семейное воспитание: история и современность	В. Санкт-Петербург. 22.03.2003	Региональное своеобразие народной семейной педагогики
Становление сознания специалиста	В.-белорус. Киров. ВятГГУ. 2–4. 04. 2003	О некоторых тенденциях развития российского высшего образования
Актуальные проблемы модернизации дошкольного образования в условиях гуманизации российского образования	В. Киров. ВятГГУ. 13-15.11.2003	Из истории развития профессионального педагогического образования в Вятской губернии (Кировской области)
Шестые Короленковские Чтения	В. Киров. Герц. 1–2.10.2004	Вклад В. Г. Короленко в развитие просвещения в Вятском крае
Проблемы подготовки педагога начального образования в системе непрерывного образования	Р. Киров. ВятГГУ. 7.04.2004	О некоторых важнейших тенденциях развития современного российского высшего образования
Вятка: народное образование и благотворительность	Р. Киров. Музей образования. 13.10.2004	Поборник просвещения
Интегративный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования	В. Киров. ВятГГУ. 21–22.04.2005	Педагогическое значение регионального опыта народного воспитания
Вклад кировчан в достижение Великой Победы	О. Киров. ПКО. 14.04.2005	Народное образование Кировской области в годы Великой Отечественной войны
Проблемы вузовской и школьной педагогики: Шестые Есиповские Чтения	В. Глазов. ГГПИ. 21–22.09.2005	«Я стремился стоять ближе к учительству…»
Гуманитарные ценности общества: история и современность	В. Киров. ВятГГУ. 06. 2005	Гуманитарная ценность в современной педагогической науке
Столетие истории России: 1905-2005	О. Киров. РУСО. 10.12.2005	Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны

Социально-антропологические проблемы информационного общества	В. Киров, РГГУ. 14–15.12.2005	О некоторых важнейших тенденциях развития современного российского высшего образования
Актуальные проблемы дошкольного и начального образования	В. Киров. ВятГГУ. 2006	Из опыта патриотического воспитания на педагогическом факультете ВятГГУ
Педагогическое образование в Удмуртской Республике	Р. Глазов. ГГПИ. 2006	Видный просветитель Н. Н. Блинов как ученый-методист
Актуальные проблемы дошкольного и начального образования	В. Киров. ВятГГУ. 09. 2007	Лучшие учителя-кировчане
Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений образования	Мр. Киров. ВятГГУ. 09. 2007	Об одном из направлений воспитательной работы на педфаке ВятГГУ
Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии.	Р. Киров. Герц. 21–22.09.2007	Вятская земская учительская семинария
Проблемы непрерывного образования	Р. Киров. ВятГГУ. 10. 2007	Г. В. Плеханов и современная педагогическая мысль
Вхождение ребёнка предшкольного возраста в систему россий. образования	В. Киров. ВятГГУ. 11.2007	Начальные шаги в деле подготовки учителей в Вятской губернии
90 лет Великой Октябрьской социалистической революции	Р. Киров. РУСО. 10.11.2007	Организационно-педагогические новации первых революционных лет
Тенденции развития общественного сознания в России	Р. Киров. РУСО. 14.01.2008	Слово о Георгии Валентиновиче Плеханове
С чего начинается Родина?	Р. Киров. «СВ». 21.02.2008	Вятский просветитель Г. Е. Верещагин о воспитании в удмуртской семье
Становление интеллигентности	М. конгресс. Киров. ВятГГУ. 14–15.04.2008	Регионально-исторические источники формирования интеллигентности
Языковое образование младших школьников: опыт проблемы, конференции	Р. Киров. ВятГГУ. 1–2.11.2007	Лингвистические идеи просветителя удмуртского народа И. С. Михеева
Внедрение православного компонента в учебно-воспитательный процесс	Р. Арзамас. АГПИ.	Духовно-нравственное содержание просветительской деятельности преподобного Стефана Пермского.
Девятые Петряевские Чтения	Р. Киров. Герц. 23–24.05.2008	Благотворительность на Вятке в дооктябрьский период
Актуальные проблемы истории Вятско-Камского региона	Р. Киров. ВятГГУ. 24.10.2008	Педагогическая регионолистика в XIX в.
Развитие основных направлений педагогической науки XX века	В. Москва. НИИ ИиТП РАО. 2–3.02.2009	Вятский уроженец А. Ц. Пуни – основатель спортивной психологии
Подготовка специалистов в системе непрерывного профессиональ. образования	В. Киров. ВятГГУ. 27.03.2009	О перспективах подготовки педагогических кадров в контексте реализации Болонского соглашения
Актуальные проблемы дошкольного и начального образования	В. Киров. ВятГГУ. 14.04.2009	Вятский уроженец – основатель спортивной психологии (К 100-летию со дня рождения А. Ц. Пуни)
Развитие общественной мысли в России	О. Киров. РУСО. 11.04.2009	А. М. фон-Вилькен: первый директор

Первые Кирилло-Мефодиевские чтения	Р. Киров. ВСЭИ. 24.05.2009	Вятский просветитель нерусских народов Г. Е. Верещагин
Библиотечное краеведение в развитии провинциальной культуры России	Р. Киров. Герц. 10.11.2009	Уржумское педучилище: «Но с благодарностию, – были!»
Патриотическое воспитание молодёжи Кировской области	О. Киров. ПКО. 13.11.2009	Патриотическое воспитание молодежи – важная проблема современного образования
Десятые Петряевские Чтения	В. Киров. Герц. 25–26.02.2010	«Теоретическая сила правления»
Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодёжи	Мр. Киров. ПКО. 25–26.03.2010	Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов
Педагогическое сопровождение гендерного самоопределения личности	М. Киров. ВятГГУ. 19–20.10.2010	Гендерное своеобразие трудового воспитания в крестьянских семьях Вятской губернии
Крестьянские реформы Александра II: региональное измерение	В. Киров. ВятГГУ. 19–20.05.2011	Ф. М. Керенский как педагог и отец
Социализация сельских школьников в условиях реформирования системы образования	В. Киров. ВятГГУ. 17–18.11.2011	Советский индустриально-педагогический колледж – старейшая кузница педагогических кадров в Кировской области
Социально-антропологичес. проблемы информационного общества	М. Киров. РГГУ. 27.12.2011	Основные направления российской региональной образовательной политики
Молодёжь Кировской области	Мр. Киров. «СВ». 16.02.2012	Содержание и методы работы в Вятском главн. народном училище
Десятые Герценовские Чтения	В. Киров. Герц. 11-12.04.2012	А. И. Герцен – наш человек!
Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования	В. Киров. ВятГГУ. 29–30.03.2012	Деятельность передового вятского учителя Н. И. Мышкина как аксиологическая ценность регионального масштаба.
Немцы в России	В. Киров. ВятГГУ. 28.04.2012	Семья Трейтеров в Вятке
Психолого-педагогические механизмы и средства формирования компетентностей	В. Киров. ВятГГУ. 14–15.09.2012	О некоторых проблемах в подготовке молодежи к профессиональной деятельности
Развитие системы проф. ориентации старших школьников и студентов для обеспечения рег. социально-экономического развития.	В. Киров. ВятГГУ. 25–26.09.2012	Система профессиональной ориентации: традиции и тенденции развития в современных социокультурных условиях (актовая лекция)
Вятская земля в прошлом и настоящем	Р. Киров. ВятГГУ. 18.10.2012	Н. К. Крупская и вятские дети
Роль библиотеки в формировании информ. и культурной среды региона	В. Киров. Герц. 18–19.12.2012	Феофан Прокопович как просветитель и человек
Педагогика А.С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы)	М. Ниж. Новгород. НГПУ. 28–29.03.2013	Трудовое воспитание школьников в Кировской области в 1940–1960-е гг. (в связи с идеями А. С. Макаренко)

Подготовка специалис. в системе непрерывного професс. образования в условиях новых ФГОС	М. Киров. ВятГГУ. 29–30.03.2013	Международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем (PISA, TIMMS и др.)
Твое призвание.	Мр. Киров. 24.05.2013	В.Ф. Сахаров – учёный, педагог и гражданин
Вятская земля в прошлом и настоящем.	Р. Киров. ВятГГУ. 20.11.2013	А. М. фон-Вилькен – первый директор Вятского учительского института
Педагогическая поддержка детей и молодежи с ОВЗ в условиях современн. России	В. Киров. ВятГГУ. 20–21.03.2014	Благотворительные организации на Вятке в дооктябрьский период
Этнокультурное развитие народов Приволжья и исторические традиции	Мр.. Киров. ПКО. 27–28.03.2014	Просветитель удмуртского народа К. А. Андреев
Язык, личность, деятельность: взгляд молодых исследователей.	В. Киров. ВятГГУ. 3–4.04.2014	От Вятского учительского института к Вятскому государств. гуманитарному университету
Педагогика и психология в XXI веке: современ. состояние и тенденции исследования	В. Киров. ВятГГУ. 25.05.2014	От Вятского учительского института к Вятскому государственному гуманитарному университету
66-я научная сессия ВятГГУ	Киров. ВятГГУ. 16.04. 2014;	От Вятского учительского института к ВятГГУ
Педагогическое образование в системе гуманитарного знания	В. конгресс. Киров. ВятГГУ. 15–16.05.2014	Современная российская региональная образовательная политика
Город на Вятке: история, культура, люди	В. Киров. Герц. 4–5.06.2014	В. И. Косолапов: личность яркая и светлая
Актуальные проблемы этноэкологии на западе и востоке славянского мира	М. Киров. ВятГГУ. 15–17.09.2014	Традиция кулачных боев «на Вятке»
«Местное самоуправление в России: традиции и современность»	В.. Киров. Герц. 7–8. 10.2014	Работа Вятского земства по обеспечению совершенствования учебной работы в школах
«Война и поэзия»: к 90-летию поэта О. М. Любовикова	О. Киров. Герц. 24. 10.2014	Поэты улицы: творчество вятских беспризорников
Формирование открытой образовательной среды вуза как фактор повышения качества образования.	В. Киров. ВятГГУ. 6. 11.2014	Проблема оценивания результатов образования будущих специалистов в заруб. странах (на примере вузов Великобритании)
Вятская земля в пространстве исторической памяти	В. Киров. Герц. 11–12.11.2014	Вятский учитель Н. Н. Блинов: к 175-летию со дня рождения
Электронное обучение: стратегии и тактики пед. проектирования	В.Киров.ВятГГУ 17.11.2014	Возможности применения электронного обучения в вузе
Павленковские библиотеки – культ. наследие российской провинции	В. Киров. Герц. 25–26.11.2014	Н. Н. Блинов и его творческие отношения с Ф. Ф. Павленковым
Педагогика и психология в XXI в.	В. Киров. ВятГГУ. 24.04.2015	Кировский пединститут в годы Великой Отечественной войны
Кировская область в годы Великой Отечественной войны: вклад в дело Победы	В. Киров. ВятГГУ. 24.04.2015	Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны

«Поэзия Победы»	О. Киров. Герц. 26.04.2015	Патриотическое воспитание молодёжи – важная задача отечественного образования
Кирилло-Мефодиевские чтения	В. Киров. ВСЭИ. 24.05.2015	Преподобный Трифон Вятский как просветитель вятских жителей
Вторые Спасские Чтения	В. Киров. Герц. 12.11.2015	Чувашский просветитель Н. И. Золотницкий и его деятельность в Вятской губернии
Библиотека в контексте изучения провинц. культуры	В. Киров. Герц. 25.11.2015	Ф. И. Каратыгин: видный деятель библиотечного дела
Профессиональная компетентность педагога и внедрение ИКТ	Р. Ярославль. ЯГПУ. 30.11.2015	Взаимодействие педагогов и обучающихся как фактор повышения качества образования.
Классический университет: история и современность	В. Ижевск. УдГУ. 3.02.2016	Выдающийся уроженец удмуртской земли Б. П. Есипов
Двенадцатые Петряевские Чтения	В. Киров. Герц. 25.02.2016	Организация учительских курсов и съездов в Вятской губернии
Молодежь. Наука. Современность	В. Филиал УдГУ в г. Воткинске. 9.04.2016	Скаутское движение в России и за рубежом
Краеведческий музей: история, коллекции, люди	В. Киров. КОКМ. 21–22.04.2016	П. В. Алабин и его вклад в дело развития просвещения в Вятской губернии
Благотворительность и культура в Вятке	Р. Киров. Герц. 4.05.2016	Вятская просветительница и меценат Г. Ф. Стахеева
Кирилло-Мефодиевские чтения	В. Киров. ВСЭИ. 24.05.2016	Святые равноапостольные Кирилл и Мефодий и судьбы их наследия в современном мире
А. А. Спицын и историческое прошлое России	В. Киров. Герц. 12.09.2016	120-летие мултанского дела: как это было
Одиннадцатые Герценовские чтения	В. Киров. Герц. 11-12.04.2017	М. Л. Песковский: штрихи к портрету
Общество. Наука. Инновации (НПК-2017)	В. Киров. ВятГУ. 2.04.2017	Из истории Вятской губ. земской мастерской учебно-наглядных пособий
Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования»	В. Киров. ВятГУ. 21–22.04.2017	Великий русский педагог К. Д. Ушинский – его педагогическая деятельность и вклад в отечественную педагогику
Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии	В. Киров. Герц. 16.01.2017	Вятские деятели просвещения второй половины XIX – начала XX в. (В. А. Садовень, А. А. Красев, Н. В. Алашеев)
Библиотека в современном социокультурном пространстве региона	В. Киров. Герц. 14.12.2017	Выдающийся литературовед Б. А. Бялик – студент ВГПИ
Тринадцатые Петряевские чтения	В. Киров. Герц. 27.02.2018	П.Н. Шимбирёв – учёный и директор КГПИ
Общество. Наука. Инновации (НПК-2018)	В. Киров. ВятГУ. 2-28.04.2018	Вятский профессор П. К. Мейер
Вторые Заболоцкие чтения	Мр. Киров. Герц. 16.05.2018	Вятские по рождению: удмуртские поэты Кузебай Герд и Ашальчи Оки
Твоё призвание	Мр. Киров.	В. Ф. Сахаров – учёный, педагог

	17.05.2018	
Вторые Зелениновские Чтения	В. Киров. Герц. 14.11.2018	Вятский уроженец В. В. Ванслов (к 95-летию ученого)
Десятые Есиповские чтения	В. Глазов. ГГПИ. 23–24.02.2019	Борис Петрович Есипов – человек и учёный
Город на Вятке: история, культура, люди	В. Киров. Герц. 10.04.2019	В. С. Серебреников – первый вятский учёный-психолог, библиограф Герценки
ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2019)	В. Киров. ВятГУ. 1-26.04.2019	П. Н. Шимбирёв: директор КГПИ. Книппер-Чехова: вятская уроженка
Вятская земля в пространстве исторической памяти	В. Киров. Герц. 12.11.2019	Филолог Н. М. Каринский и Вятский край
Проблемы сохранения и популяризации исторической памяти о Великой Отечественной войне	В. Киров. Герц. 14.10.2020	Образование в Кировской области в годы военных испытаний
Вятчане в истории России	В. Киров. Герц. 12.11.2020	Уроженка Вятской губернии актриса О. Л. Книппер-Чехова
Двенадцатые Герценовские чтения	В. Киров. Герц. 17.12.2020	Грузинский мыслитель С. И. Додашвили в вятской ссылке

Поэты не гибнут, а гаснут, как солнца,
Лучи их бегут сквозь столетья и дали,
Полночной порою к нам свет их несётся,
Который при жизни они расплескали.

Юзеф Озга-Михальский (1919–2002),
польский поэт

Приложение 2

Библиография избранных научных трудов В. Б. Помелова в области историко-педагогической регионолистики, истории образования и педагогической мысли

1. МОНОГРАФИИ и КНИГИ – 18

1. *Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности : коллективная монография.* Кишинев : Изд-во «Штиинца», 1989. 142 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава 3. Единство педагогического руководства и самостоятельности школьников в коллективном труде*, с. 70–107. Соавторы: Л. И. Романова, М. И. Богатов, Н. П. Дмитракова).

2. *Педагоги и психологи Вятского края : монография.* Киров : Изд-во «Информцентр», 1993. 84 с.

3. *Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в.) : коллективная монография* / под ред. З. И. Равкина. М. : Изд-во ИТОиП РАО, 1997. 410 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова: *Глава 7. Аксиологические национальные приоритеты в сфере регионального образования*, с. 193–222).

4. *Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX в. – 1917 г. : монография.* Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. 292 с.

5. *Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные ученые-педагоги: монография.* Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. 150 с.

6. *История Вятского образования: XIV-XXI вв.: монография* / Серия «Поиски утраченного», т. II. (Электронный оптический диск). Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. 74. п. л. 1184 с.

7. *Российская педагогика в лицах : монография*. Саарбрюккен (Германия) : Изд-во «LAP Lambert Academic Publishing», 2013. 612 с.

8. *Просветительство русской православной церкви в российской провинции (на примере Вятского края) : монография.* Саарбрюккен (Германия) : Изд-во «Sanktum», 2013. 352 с.

9. *100 великих педагогов : научно-популярное издание.* М. : Изд-во «Вече», 2018. 416 с.

10. *Когда победы были большими… Очерки о вятских футболистах : очерки.* Киров : ИД «Герценка», 2018. 80 с.

11. *Просвещение нерусских народов Вятского края : монография.* Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2018. 219 с.

12. *Просвещение в Вятском крае (XIV – начало XX в.) : монография.* Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 254 с.

13. *Просветители и педагоги-методисты Вятского края : монография.* Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 174 с.

14. *У истоков высшего образования на Вятке : монография.* Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 215 с.

15. *Вятские педагоги и психологи : монография.* Киров: Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 173 с.

16. *Традиция гуманизма в истории зарубежного образования : монография.* Киров: Науч. изд-во ВятГУ, 2019. 251 с.

17. *Тенденции развития российского образования первой половины XX в.* : монография. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2020. 187 с.

18. *Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в.* : монография. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2020. 270 с.

2. УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ – 8

19. *Ученическое самоуправление в школе : сегодня и завтра : учебное пособие для учителя.* Киев : Изд-во «Радянська школа», 1989. 334 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава 3. Деятельные участники реформы*, с. 95–165. Соавторы: В. В. Жуков, Р. И. Файнберг, А. Г. Холодюк).

20. *Организация деятельности ученических производственных бригад : учебное пособие.* Киров : Изд-во КГПИ, 1989. 52 с. (Соавторы: М. Я. Михеева, Э. С. Злобина).

21. *Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. : учебное пособие для студентов педвузов.* Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. 220 с.

22. *Религии народов Вятского края : учебное пособие* / под ред. А. Г. Полякова. Киров, 2009. 310 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава Просветительская деятельность Русской православной церкви*, с. 36–61).

23. *Методология педагогической науки : учебное пособие для вузов* / под ред. О. В. Лебедевой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. 148 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава 4. Методологические подходы в историко-педагогических исследованиях*, с. 52–68).

24. *История образования в Вятском крае в XIV-XVIII вв. : учебное пособие.* Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. 132 с.

25. *Российские педагоги: XIX-XX вв. : учебное пособие* / Серия «Поиски утраченного». Т. I. (Электронный оптический диск). Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. 406 с.

26. *Психология и педагогика: учебное пособие (курс лекций)* / Серия «Поиски утраченного», т. III. (Электронный оптический диск). Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. 800 с.

3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ – 6

27. *Воспитание деловых качеств у школьников : метод. рек.* М. : Изд-во «Знание», 1988. 38 с.

28. *Факультет будущего учителя в школе : учебно-метод. рек. для учителя.* Киров : Изд-во КГПИ, 1989. 44 с.

29. *Методика организации работ на учебно-опытном участке общеобразовательной школы : учебно-метод. рек. для учителя.* Киров : Изд-во КГПИ, 1989. 84 с. (Соавторы : М. Я. Михеева, Э. С. Злобина, В. А. Копысов, Е. А. Бусыгина).

30. *Организация туристско-краеведческой работы в школе : учебно-метод. рек. для учителя.* Киров : Изд-во КГПИ, 1990. 63 с. (Соавторы : В. А. Шарыгин, Л. А. Беляков).

31. *Воспитательная работа в Вятском государственном гуманитарном университете* : в 3 ч. Ч. 2. / ред. В. С. Данюшенков, Т. В. Машарова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2006. 162 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова: *Программа воспитательной работы со студентами педагогического факультета*, с. 23–35. (Соавтор : Н. А. Иванова).

32. *Сборник образовательных программ: национально-региональный компонент, дисциплины по выбору* / отв. ред. С. В. Мудролюбова. Киров : Изд-во РГГУ, 2007. 68 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Программа курса «Методология учебного и научного исследования»*, с. 50–68. (Соавтор : М. Ф. Соловьёва).

4. МАТЕРИАЛЫ В ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИХ И ЮБИЛЕЙНЫХ ИЗДАНИЯХ – 24

33. *Энциклопедия Земли Вятской* : В 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников / *Том 6. Знатные люди.* Киров : Изд-во «Вятка», 1996. 544 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова – *56 биографических справок на следующие персоналии : Алыпов С. А., Балыбердин А. Г., Бердинских В. А., Бидненко Е. И., Биренбаум Я. Г., Богатырев В. С., Бялик Б. А., Василевский А. С., Вечтомов Е. М., фон-Вилькен А. М., Глушков Г. А., Головина Э. Д., Голубев В. И., Данюшенков В. С., Дернов Н. А., Есипов Б. П., Канин Е. С., Климов Е. А., Коган И. Ш., Колотилов В. В., Кондаков А. И., Копысов В. А., Коробейников М. П., Косолапов В. И., Котенок Я. Ф., Краснов Б. И., Липин С. А. Мейер П. К., Моносзон Э. И., Мосунов П. З., Мултановский В. В., Нагибин Ф. Ф., Огородников И. Т., Оношко В. Н., Патрушев В. А., Пахомов М. М., Понарин Я. П., Потапенко В. Н., Пуни А. Ц., Разумовский В. Г., Рапинов Т. Т.. Решетов В. Г., Сауров Ю. А., Сахаров В. Ф., Семаков В. С., Слободчиков А. М., Смирнов М. И., Сунцов Н. С., Трейтер В. А., Троегубов И. И., Чернов В. И., Шарыгин В. А., Шимбирёв П. Н., Шишкин Е. А., Юлов В. Ф., Яновская М. Г.).*

34. *Энциклопедия Земли Вятской* : в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. / *Т. 9. Культура. Искусство.* Киров : Изд-во «Вятка», 1999. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава Постижение своего языка через русский (Просвещение нерусских народов*), с. 48–57.

35. *Энциклопедия Земли Вятской* : в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. / *Т. 9. Культура. Искусство.* Киров : Изд-во «Вятка», 1999. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава Народное образование в Вятской губернии (Кировской области) в 1917–1999 годах*, с. 57–147.

36. *Российская педагогическая энциклопедия* / гл. ред. В. В. Давыдов : в 2 т. М. : Изд-во «Большая российская энциклопедия», 1993–1999. Т. 2. 1999. 528 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Статья Огородников Иван Трофимович,* с. 77.

37. Там же / *Пуни Авксентий Цезаревич*, с. 233.

38. Там же / *Разумовский Василий Григорьевич*, с. 246.

39. Там же / *Шимбирёв Павел Николаевич*, с. 582–583.

40. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002 (а также 2003 и последующие стереотипные издания). 528 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Статья* : *Иван Трофимович Огородников*, с. 389.)

41. Там же / *Авксентий Цезаревич Пуни*, с. 398.

42. Там же / *Павел Николаевич Шимбирёв*, с. 424.

43. *Энциклопедия Земли Вятской* : в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. *Т. 1, книга 2.* Киров : Изд-во «Вятка», 2002. 640 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава Посёлок Октябрьский*, с. 260).

44. *Кировский педагогический. 1914–1989.* Киров : Изд-во КГПИ, 1989. 160 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава 1, ч. 2. На путях перестройки*, с. 69–85. Соавторы : А. Г. Балыбердин, А. М. Слободчиков).

45. Там же / Глава 2, ч. 2. *Заочное отделение*, с. 86–90.

46. *Преподаватели ВятГГУ. 1914-2004* / науч. ред. Ю. М. Рябов / составители В. Б. Помелов, А. А. Машковцев, И. А. Воробьёва. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. 208 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова – *составитель и автор примерно 50% биографических статей*).

47. *Вятский государственный гуманитарный университет. 1914–2004* : коллективная монография / под ред. В. С. Данюшенкова / отв. ред. М. С. Судовиков. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. 304 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава Страницы истории педагогического образования Вятского края (до 1914 г.*), с. 9–29).

48. Там же / *Вятский учительский институт в первые годы. 1914–1918 гг.*, с. 30–37.

49. Там же / *Заочное обучение*, 61–63.

50. Там же / *Институт в воспоминаниях современников*, с. 103–123.

51. *Ректоры ВятГГУ. 1914–2004* : коллективная монография / под ред. В. С. Данюшенкова / отв. ред. В. А. Бердинских. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. 192 с. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *Глава Александр Модестович фон-Вилькен*, с. 19–24).

52. Там же / *Николай Андреевич Дернов*, с. 24–42.

53. Там же / *Николай Александрович Желваков*, с. 42–46.

54. Там же / *Михаил Афанасьевич Елсуков*, с. 62–75.

55. Там же / *Павел Николаевич Шимбирёв*, с. 75–82.

56. *75 лет на службе Вятскому учительству. ИРО Кировской области* : под общей редакцией В. Б. Помелова. Киров : Изд-во ИРО КО, 2013. 180 С. (Авторский вклад В. Б. Помелова : *общее редактирование и Глава Институт и передовые педагоги – практики и ученые*, с. 30–34).

5. СТАТЬИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ СБОРНИКАХ И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ АЛЬМАНАХАХ – 43

57. *Использование ролевых игр – один из путей совершенствования подготовки студентов педвуза к работе в школе* / Пути совершенствования подготовки студентов к воспитательной работе с учащимися : сб. научн. статей / под ред. В. Ф. Сахарова. Киров : Изд-во КГПИ, 1991. С. 131–141.

58. *Процесс регионализации и проблемы народного образования в России* / Сознание – мировоззрение – мышление : сб. научн. статей / под ред. В. Ф. Юлова. Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. С. 109–117.

59. *Участие научно-исследовательских институтов и педагогических вузов в разработке региональных образовательных программ* / Деятельностный

подход в обучении студентов : в 2 т. : сб. научн. статей / под ред. Г. А. Бутырского. Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. Т. 1. С. 78–81.

60. *Педагогические и мировоззренческие взгляды А. А. Красева* / Сознание – мировоззрение – мышление : сб. научн. статей : выпуск 3 / под ред. В. Ф. Юлова. Киров : Изд-во ВГПУ, 1998. С. 117–125.

61. *Деятельность А. И. Герцена по развитию просвещения в Вятской губернии* / Сознание – мировоззрение – мышление : сборник научн. статей: выпуск 4 / ред. В. Ф. Юлов и М. И. Ненашев. Киров : Изд-во ВГПУ, 1999. С. 120–127.

62. *Вклад П. В. Алабина в развитие культуры и просвещения в Вятском крае* / Сознание – мировоззрение – мышление : сб. научн. статей: выпуск 4 / ред. В. Ф. Юлов и М. И. Ненашев. Киров: Изд-во ВГПУ, 1999. С. 131–139.

63. *О некоторых направлениях современной российской региональной образовательной политики* / Сознание – мировоззрение – мышление: выпуск 9: ред. В. Ф. Юлов и М. И. Ненашев. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 96–107.

64. *Духовно-нравственное содержание педагогического наследия И. С. Михеева* / Самобытная Вятка : актуальные вопросы духовно-нравственного воспитания: сб. научн. трудов / отв. ред. и сост. А. Г. Поляков и др. Киров, 2007. С. 42–56.

65. *П. Н. Шимбирёв : человек со стороны* / Государственная служба в России : региональный аспект: сб. мат-лов. Выпуск 1 / отв. ред. С. В. Мудролюбова. Киров : Изд-во РГГУ, 2008. С. 10–15.

66. *А. И. Анастасиев : служащий народного образования* / Государственная служба в России : региональный аспект: сб. мат-лов. Выпуск 1 / отв. ред. С. В. Мудролюбова. Киров: Изд-во РГГУ, 2008. С. 16–27.

67. *Народная педагогика как средство воспитания крестьянского населения Волго-Вятского региона в дооктябрьский период* / Самобытная Вятка: история и культура : сб. научных трудов / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2008. С. 147–162.

68. *Духовно-нравственное содержание просветительской деятельности преподобного Стефана Пермского* / Внедрение православного компонента в учебно-воспитательный процесс : сб. научных и методических статей по проблемам православия, духовно-нравственного и патриотического воспитания и образования / ред. колл. : Е. П. Титков [и др.]. Арзамас : Изд-во АГПИ, 2008. С. 44–53.

69. *О положении крестьянской женщины в царской России* / Самобытная Вятка : семья, патриотизм, толерантность : сб. статей и материалов / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2008. С. 122–125.

70. *Путь в педагогику начинался на Вятке(о Э. И. Моносзоне)* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 14 / ред. кол. : Н. П. Гурьянова (отв. ред.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2009. С. 100–112.

71. *А. Ц. Пуни – основатель спортивной психологии* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 15 / ред. кол. : Н. П. Гурьянова (отв. ред.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2009. С. 192–198.

72. *Выдающийся просветитель «малых народов» Поволжья Н. И. Золотницкий* / Самобытная Вятка : история и культура : сб. научных трудов : вып. 2. / отв. ред. А. Г. Поляков, Л. Г. Сахарова. Киров, 2009. С. 156–161.

73. *Патриотическое воспитание в 1-й Вятской мужской гимназии* / Подготовка будущих учителей и патриотическое воспитание школьников : сб. научных статей / под ред. О. В. Лебедевой. Киров : Изд-во ВятГГУ. 2010. С. 83–87.

74. *Меры по образованию инородцев» на начальном этапе их осуществления в Вятской и Казанской губерниях* / Самобытная Вятка : сб. научных трудов : выпуск 3 (7) / отв. ред. А. Г. Поляков, Л. Г. Сахарова. Киров, 2011. С. 146–153.

75. *Просветители татарского народа – братья Нигматуллины-Бобинские и Вятский край* / Самобытная Вятка: сб. научных трудов : выпуск 3 (7) / отв. ред. А. Г. Поляков, Л. Г. Сахарова. Киров, 2011. С. 154–161.

76. *Миссионерско-просветительская деятельность Трифона Вятского* / Самобытная Вятка: история и современность : сб. научных трудов : выпуск 4 (8) / отв. ред. А. Г. Поляков, Л. Г. Сахарова. Киров, 2011. С. 138–143.

77. *Из истории Вятской мужской гимназии* / Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2011 год : информационно-статистический сборник : 8 (57) выпуск / ред. кол. : Н. И. Зорин (предс.) [и др.]. Киров : Изд-во «Кировоблстат», 2011. С. 319–326.

78. *Первая Вятская мужская гимназия : к 200-летию со времени открытия* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 20. / ред. кол. : Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2011. С. 82–104.

79. *Деятельность благотворительных обществ г. Вятки в области просвещения и общественного призрения в конце XIX – начале XX в.* / Прозоровский альманах : выпуск 3 : сб. научно-исследовательских материалов / ред. кол.: Н. А. Вершинина [и др.]. Киров : Изд-во МФЮУ, 2011. С. 78–83.

80. *Педагогическая династия Елсуковых* / Педагогические династии Вятского края: сб. материалов / под ред. О. В. Коршуновой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. С. 101–104.

81. *Воспоминания педагога Н. П. Борисова о 1920–1930-х годах* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 22 / ред. кол. : Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2012. С. 111–130.

82. *Фармаковские – Синцовы – Бараковы* / Герценка : Вятские записки[науч.-попул. альманах] : выпуск 24 / ред. кол. Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2013. С. 36–49.

83. *За то, что был самым лучшим! : К 110-летию М.А. Елсукова* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 25 / ред. кол. : Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2014. С. 135–154.

84. *Кулачные бои на Вятке : вписанность в культурный ландшафт* / Актуальные проблемы этноэкологии на западе и востоке славянского мира : сборник материалов международного научного семинара по проекту РФФИ № 14-06-20204/14 / научн. ред. И. Ю. Трушкова. Киров : Изд-во «Аверс», 2014. С. 109–113.

85. *В. А. Трейтер – врач, педагог, педолог, общественный деятель Вятки* / Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2015 год: информ.-стат. сб. / Террит. орган Федер. службы гос. статистики по Киров. обл. : Н. И. Зорин (пред.) [и др.]. Киров : Изд-во «Кировоблстат», 2014. С. 292–297.

86. *В трудный час (о педагоге Н. Ф. Пережогине)* / Вятский исторический сборник. Год 2014-й : труды научно-исследовательского центра регионоведения / гл. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2014. С. 241–249.

87. *Из истории отдельных школ. 1917–2007* / Хлынов-Вятка-Киров : историко-статистический сборник : в 5 т. / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Кировской области: Н. И. Зорин (пред.) [и др.]. Киров : Изд-во «Кировоблстат», 2014. (Электронный оптический диск). Т. 2. С. 192–220.

88. *The formation of the idea of practicism and business-like efficiency in American social lthought and pedagogics in the 20th century* / ВятГГУ-100 лет : инновационные научные проекты : сб. научных трудов по материалам межвузовской научной конференции 2.07.2014 г., г. Киров / отв. ред. О. В. Байкова. Киров, Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. С. 60–69. (На английском языке).

89. *Учёный-педагог Б. П. Есипов – уроженец Вятского края* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 28 / ред. колл.: Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2015. С. 129–148.

90. *Поэты улицы : творчество вятских беспризорников* / Памятная книжка Кировской области и Календарь на 2016 год : информ.-стат. сб. / Н. И. Зорин (пред.) [и др.]. Киров : Изд-во «Кировоблстат», 2015. С. 308–318.

91. *Просветительская деятельность вятского епархиального миссионера П. П. Глезденёва* / Вятский исторический сборник. Год 2015-й : труды научно-исследовательского центра регионоведения / гл. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2015. С. 169–182.

92. *Ф. И. Каратыгин: видный деятель библиотечного дела* / Вятская книга в год литературы 2015 : сб. статей и мат-лов / сост. Н. В. Стрельникова. Киров, ИД «Герценка», 2016. С. 93–97.

93. *А. Т. Пальшина – «кавалерист-девица» Первой мировой войны* / Первая мировая война и Вятка : сб. научн. трудов и документов. Киров : ИД «Герценка», 2016. С. 38–44.

94. *Без вятских нет педагогики!* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 30 / ред. колл.: Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка». 2016. С. 87–101.

95. *М. Л. Песковский : штрихи к портрету* / Одиннадцатые Герценовские Чтения : материалы всероссийской научн. конф. (Киров, 11–12 апр. 2017 г.) : научн. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2017. С. 156–166.

96. *Н. А. Дернов – первый ректор первого вятского вуза : к 125-летию со дня рождения* / Вятский исторический сборник. Год 2016-й. Киров, ИД «Герценка», 2017. С. 164–180.

97. *Просветитель удмуртов вятский педагог К. А. Андреев. К 160-летию со дня рождения* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 31 / ред. колл. : Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров: ИД «Герценка», 2017. С. 89–96.

98. *Хоккеист Валентин Хардин – герой вятского спорта. К 80-летию со дня рождения* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 33. / ред. кол. Н. П. Гурьянова (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2018. С. 171–173.

99. *А. И. Устюжанинов: остался верен своему кумиру. К 150-летию со дня рождения В. И. Ленина* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 37 / ред. колл. : Н. В. Стрельникова [и др.]. Киров : ИД «Герценка». 2020. С. 189–198.

6. МАТЕРИАЛЫ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА КОНФЕРЕНЦИЯХ – 178

100. *Некоторые мировоззренческие аспекты воспитания социалистической деловитости* / Формирование марксистско-ленинского мировоззрения учащихся социалистической школы: тезисы докладов участников XI семинара аспирантов и молодых учёных АПН СССР и АПН ГДР (13–22 июня 1983 года, г. Москва) / под ред. Э. И. Моносзона. М. : Изд-во НИИ СиМО АПН СССР, 1983. С. 392–394.

101. *Воспитание социалистической деловитости – актуальная задача советской педагогики* / О ходе исследований молодых учёных АПН СССР по реализации основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: тезисы докладов конф., г. Москва, 15 ноября 1984 г. / сост. А. Т. Глазунов. М., 1984. С. 38–40.

102. *Подготовка студентов пединститута к проведению профориентационной работы в сельской школе* / Дифференцированная подготовка учителей к воспитательной работе с учащимися: сб. научн. статей / под ред. В. Ф. Сахарова. Киров : Изд-во КГПИ, 1989. С. 108–114.

103. *Б. П. Есипов – крупный ученый-педагог* / Вятская земля в прошлом и настоящем (К 500-летию вхождения в состав Российского государства) : тезисы докладов и сообщений к научн. конф. / под ред. Е. И. Кирюхиной. Киров, 23–25 мая 1989 года. Киров: Изд-во КГПИ, 1989. С. 202–204.

104. *Педагогическая профориентация в вузе* / Система подготовки учителей к внеклассной воспитательной работе : мат-лы научно-практ. конф. / под ред. В. Ф. Сахарова. Киров : Изд-во КГПИ, 1991. С. 20–21. (Соавтор : Г. И. Симонова).

105. *Межкафедральная научно-исследовательская группа* / Система подготовки учителей к внеклассной воспитательной работе : мат-лы научно-практ. конф. / под ред. В. Ф. Сахарова. Киров : Изд-во КГПИ, 1991. С. 100–103. (Соавторы : М. Я. Михеева, Э. С. Злобина).

106. *Методика коллективных творческих дел во внеклассной работе по биологии* / Система подготовки учителей к внеклассной воспитательной работе: мат-лы научно-практ. конф. / под ред. В. Ф. Сахарова. Киров : Изд-во КГПИ, 1991. С. 184–185. (Соавторы : М. Я. Михеева, Э. С. Злобина).

107. *Н. А. Дернов – первый ректор Вятского (Кировского) педагогического института им. В. И. Ленина* / Система подготовки учителей к внеклассной воспитательной работе : мат-лы научно-практ. конф. / под ред. В. Ф. Сахарова. Киров : Изд-во КГПИ, 1991. С. 239–241.

108. *План-программа воспитательной работы на период подготовки и формирования учителя* / Формування морально-профессийной культури майбутнього вчителя : мат-лы междунар. научн. конф. / гл. ред. М. И. Рудакевич. Тернополь : Изд-во ТГПИ, 1991. С. 28–30.

109. *Открытие Вятского учительского института* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : в 2 т. : мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Киров : Изд-во КГПИ, 1992 Т. 1. С. 197–199.

110. *Знаменский школьный городок* / Вятская Земля в прошлом и настоящем: в 2 т. : мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Киров : Изд-во КГПИ, 1992. Т. 1. С. 199–200.

111. *Первый выпускник Вятского учительского института* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : в 2 т. : мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Киров: Изд-во КГПИ, 1992. Т. 1. С. 215–216.

112. *Совместная работа Кировского педагогического института и Кировской областной станции юннатов* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : в 2 т.: мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Киров : Изд-во КГПИ, 1992. Т. 2. С. 82–83. (Соавторы : М. Я. Михеева, Ю. А. Яленский).

113. *Клубная деятельность школьников – один из путей совершенствования внеклассной работы* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : в 2 т.: мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Киров : Изд-во КГПИ, 1992. Т. 2. С. 157–159. (Соавторы : В. А. Копысов, М. Я. Михеева, Ю. А. Яленский).

114. *О некоторых направлениях работы заочного отделения Кировского педагогического института* / Оптимизация содержания, форм и методов подготовки учителя начальных классов на заочном отделении педагогического института : мат-лы рег. научн. конф. / под ред. С. Н. Митиной. Н.-Новгород : Изд-во НГПИ, 1993. С. 12–17.

115. *Максим Коробейников – новое имя в литературе* / История и культура Волго-Вятского края : мат-лы рег. научн. конф. / отв. ред. В. В. Низов, зам. отв. ред. В. Б. Помелов. Киров : Изд-во КГПИ, 1994. С. 360–362.

116. *Кикнурский народный краеведческий музей* / История и культура Волго-Вятского края : мат-лы рег. научн. конф. / отв. ред. В. В. Низов, зам. отв. ред. В. Б. Помелов. Киров: Изд-во КГПИ, 1994. С. 508–510. (Соавтор : И. М. Машаров).

117. *Имя в педагогике* (*о Н.С.Сунцове)* / История и культура Волго-Вятского края : мат-лы рег. научн. конф. / отв. ред. В. В. Низов, зам. отв. ред. В. Б. Помелов. Киров : Изд-во КГПИ, 1994. С. 520–522.

118. *О пребывании Ленинградской военно-морской медицинской академии в г. Кирове* / Вятская земля в прошлом и настоящем : в 5 т. : мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров: Изд-во КГПИ, 1995. Т. 1. С. 213–215. (Соавтор : Г. А. Воронина).

119. *Авксентий Цезаревич Пуни* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т.: мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 1. С. 216–218.

120. *Старейшина вятской медицины* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т. : мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 1. С. 218–221.

121. *Беспокойная душа (о враче Потапенко)* / Вятская земля в прошлом и настоящем : в 5 т. : мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 1. С. 221–224.

122. *Психолог Е. А. Климов* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т. : мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 1. С. 234–237.

123. *Вятские деятели в области народного образования* / Вятская земля в прошлом и настоящем : в 5 т.: мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 4. С. 113–118.

124. *Первый директор Вятского учительского института А. М. фон-Вилькен* / Вятская земля в прошлом и настоящем : в 5 т. : мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 4. С. 119–121.

125. *Профессор П. К. Мейер* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т.: мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров: Изд-во КГПИ, 1995. Т. 4. С. 131–136.

126. *По приказу Крупской* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т.: мат-лы 3-й рег. научн. конф. / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров: Изд-во КГПИ, 1995. Т. 4. С. 136–138.

127. *Учителя-родственники С. М. Кирова* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т. : мат-лы 3-й рег. научн. конференции / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 4. С. 142–144.

128. *Учитель учителей (о О. А. Скобелевой)* / Вятская земля в прошлом и настоящем: в 5 т.: материалы 3-й региональной научной конференции / гл. ред. Е. И. Кирюхина. Киров : Изд-во КГПИ, 1995. Т. 4. С. 159–161. (Соавторы : М. Я. Михеева, В. А. Копысов).

129. *Заочное отделение КГПИ : история и современные проблемы* / Совершенствование преподавания исторических дисциплин на заочных отделениях педвузов : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. В. Н. Дряхлова, В. В. Куликова, В. Б. Помелова. Киров : Изд-во ВГПУ, 1995. С. 7–13.

130. *Б. П. Есипов и Н. К. Крупская* / Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики : Вторые Есиповские чтения : мат-лы рег. научно-практ. конф. / ред. М. А. Захарищева. Глазов : Изд-во ГГПИ, 1996. С. 19–20.

131. *Насилие и гуманизм в деятельности первого вятского просветителя Лаврентия Горки* / Традиции и новации в педагогике ненасилия : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. В. А. Ситарова и В. С. Данюшенкова. Киров : Изд-во ВГПУ, 1996. С. 80–81.

132. *Вклад видных ученых-вятчан в развитие психолого-педагогической науки* / Цивилизационные и формационные подходы к изучению отечественной истории: в 6 т.: мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. Г. Г. Касарова. М. : Изд-во МАДИ (ТУ), 1996. Т. 1. С. 175–180.

133. *Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова* / Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера: в 2 т. : мат-лы рег. научн. конф. / гл. ред. В. В. Низов. Киров : Изд-во ВГПУ, 1996. Т. 2. С. 293–29.

134. *Использование регионального аспекта в преподавании курса «История образования» как педагогическая инновация* / Инновационные подходы в

учебно-воспитательном процессе вуза и школы : мат-лы рег. научн. конф. / под ред. В. А. Фадеева. Рязань : Изд-во РГПИ, 1996. С. 53–56.

135. *Исследование региональных особенностей народного образования и общественно-педагогической мысли на основе интегративного подхода* / Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. А. Н. Козлова. Рязань : Изд-во РГПИ, 1997. С. 21–24.

136. *Изучение истории учебных заведений как компонент подготовки будущих учителей* / Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. А. Н. Козлова. Рязань : Изд-во РГПИ, 1997. С. 191–193.

137. *Вятский священник-просветитель Н. Н. Блинов и видные педагоги России* / Педагогическое наследие в контексте духовной культуры : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. В. А. Фадеева. Рязань : Изд-во РГПИ, 1997. С. 70–75.

138. *Ценностные приоритеты истории развития регионального образования как ориентиры его дальнейшего обогащения и совершенствования* / Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) : мат-лы российской научной конференции: сб. научн. статей / под ред. З. И. Равкина. М.: Изд-во ИТОиП РАО, 1997. С. 225–230.

139. *Развитие национально-этнической школы как одно из направлений региональной образовательной политики Российской Федерации* / Методологические и методические проблемы образования личности : мат-лы всерос. научно-практ. конф. / под ред. В. С. Данюшенкова, В. Ф. Юлова, В. З. Юсупова. Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. С. 55–57.

140. *А. И. Анастасиев и вятская школа* / Вятскому земству – 130 лет : мат-лы рег. научн. конф. / ред. В. Е. Мусихин. Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. С. 120–127.

141. *Тенденция регионализма в образовательной политике Российской Федерации как фактор её гуманизации* / Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Л. К. Гребёнкиной. Рязань : Изд-во РГПИ, 1997. С. 50–53.

142. *Первый вятский автор учебников И. Ф. Яковкин* / Петряевские чтения : мат-лы рег. научн. конф. / ред. Н. Е. Петряева, А. Л. Рашковский. Киров, 1998. С. 66–67.

143. *Видный региональный деятель образования В. А. Трейтер* / Петряевские чтения : мат-лы рег. научн. конф. / ред. Н. Е. Петряева, А. Л. Рашковский. Киров, 1998. С. 70–73.

144. *Деятельность Вятской земской губернской мастерской наглядных пособий* / Царизм и российское общество в начале двадцатого века : в 2 т.: мат-лы всерос. научно-практ. конф. / под ред. Г. Г. Касарова. М. : Изд-во МАДИ (ТУ), 1998. Т. 2. С. 47–49.

145. *Краевед Виктор Алексеевич Шарыгин* / Власть и общество: история и современность : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. В. Е. Мусихина. Киров, 1998. С. 281–289. (Соавтор : А. А. Хохлов).

146. *Л. Н. Толстой и вятский священник и педагог Н. Н. Блинов* / Новаторство как традиция отечественной педагогики : мат-лы всерос. научн. конф. / ред. В. М. Коротов, М. И. Мухин, Н. Г. Осухова. М. : Изд-во ИСиВ РАО, 1998. С. 46–48.

147. *Гуманистический потенциал практической деятельности и научных трудов видного вятского педагога второй половины XIX – начала XX вв. А. А. Красева* / Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. З. И. Равкина и М. В. Богуславского. М. : Изд-во ИТОиП РАО, 1998. С. 135–138.

148. *Народная героиня – вятчанка Н. А. Дурова* / Краеведение в контексте духовной культуры : мат-лы рег. научн. конф. / под ред. В. А. Фадеева. Рязань : Изд-во РГПУ, 1998. С. 73–76.

149. *Передовой вятский учитель Н. И. Мышкин* / Проблемы вузовской и школьной педагогики: Третьи Есиповские чтения : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. А. А. Мирошниченко. Глазов : Изд-во ГГПИ, 1998. С. 22–23.

150. *Проблема поиска ценностных приоритетов в современной педагогической науке* / Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания: мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Л. К. Гребенкиной. Рязань : Изд-во РГПУ, 1998. С. 18–22.

151. *Вятский учительский институт и народное образование губернии в годы первой мировой войны* / Национальная культура и защита Отечества: мат-лы междунар. научн. конф. / под ред. В. Н. Маина. Кострома : Изд-во КГПУ, 1998. С. 114–117.

152. *Первый просветитель удмуртского народа – педагог-гуманист Г. Е. Верещагин* / Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования на пороге третьего тысячелетия : мат-лы всерос. научно-практ. конф. / под ред. С. Я. Ромашиной. Барнаул : Изд-во БГПУ, 1999. С. 136–139.

153. *Российская региональная политика в области образования* / Региональные подходы к дошкольному образованию : теория и практика: мат-лы всерос. научно-практ. конф. / ред.-сост. М. Д. Большакова и др. Шуя : Изд-во ШГПИ, 1999. С. 14–20.

154. *Триумф вятских педагогов на всемирной выставке в Париже* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : мат-лы 4-й рег. научно-практ. конф. / гл. ред. В. С. Данюшенков. Киров : Изд-во ВГПУ, 1999. С. 229–231.

155. *Метод культурно-исторической генетики в историко-педагогических исследованиях* / Краеведение в духовно-нравственном развитии личности : мат-лы рег. научно-практической конф. / под ред. Е. М. Аджиевой. Рязань : Изд-во РГПУ, 1999. С. 80–88.

156. *О некоторых аспектах локальных историко-педагогических исследований* / Краеведение в духовно-нравственном развитии личности: мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Е. М. Аджиевой. Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. С. 88–92.

157. *Основные этапы генезиса регионолистики как научного направления в отечественной педагогике* / Гуманистические тенденции в организации вос-

питательного процесса : в 2 т. : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. Л. П. Лаптевой. М. : Изд-во МПГУ, 1999. Т. 2. С. 127–142.

158. *И. Т. Огородников – уроженец Вятского края* / Проблемы подготовки учителя: история и современность : в 3 т.: мат-лы всерос. научн. конф. / ред. В. А. Сластёнин, А. Е. Дмитриев, Н. Н. Рощина, Б. М. Бим-Бад. М. : Изд-во МПГУ, 2000. Т. 1. С. 29–33.

159. *Земский деятель и литератор А. П. Батуев и его влияние на формирование духовного мира вятчан во второй половине XIX в.* / Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) : мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. З. И. Равкина. М. : ИТОиП РАО, 2000. С. 72–80.

160. *Некоторые особенности современных историко-педагогических исследований* / Генезис педагогических идей во втором тысячелетии нашей эры: материалы международной конференции / гл. ред. В. Б. Помелов. Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. С. 8–10.

161. *Потомки Гёте на Русском Севере* / Немцы и Русский Север: материалы всерос. научн. конф. / сост. М. А. Ефимова : вып. 5. М., 2000. С. 99–107.

162. *Религиозные представления народов Среднего Поволжья* / Проблемы вузовской и школьной педагогики: Четвёртые Есиповские чтения : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Л. А. Штыковой. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2001. С. 13–16.

163. *Состояние и специфика просвещения у нерусских народов Вятской и Казанской губерний на начальном этапе осуществления «мер по образованию инородцев»* / Проблемы вузовской и школьной педагогики : Четвёртые Есиповские чтения : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Л. А. Штыковой. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2001. С. 16–20.

164. *Современные тенденции отечественных историко-педагогических исследований* / Материальная и духовная культура народов Поволжья и Урала: история и современность : мат-лы рег. научно-практ. конф. / под ред. Л. А. Волковой. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2001. С. 32–35.

165. *Учёный-педагог Н. С. Сунцов* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : мат-лы 5-й рег. научно-практ. конф. / отв. ред. В. А. Бердинских. Киров : Изд-во ВГПУ, 2001. С. 40–42.

166. *Педагогическая династия Елсуковых* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : мат-лы 5-й рег. научно-практ. конф. / отв. ред. В. А. Бердинских. Киров : Изд-во ВГПУ, 2001. С. 58–61.

167. *Кировский государственный педагогический институт в 1980-е гг.* / Вятская Земля в прошлом и настоящем : мат-лы 5-й рег. научно-практ. конф. / отв. ред. В. А. Бердинских. Киров : Изд-во ВГПУ, 2001. С. 11–16. (Соавторы : Вас. А. Патрушев, А. М. Слободчиков, А. Г. Балыбердин).

168. *Социально-педагогическая актуальность исследования региональных проблем развития образования* / Провинция: процесс международной интеграции в XXI веке : мат-лы междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. В. С. Сизов. Киров : Изд-во ВГПУ, 2001. С. 266–271.

169. *Проблема поиска ценностных приоритетов в современной педагогической науке и практике* / Социально-экономическое положение молодежи и

государственная политика в Кировской области : в 2 т. : мат-лы обл. научно-практ. конф. / под ред. Л. Г. Ямбарышева и И. Ю. Большедворской. Киров : Изд-во ВГПУ, 2001. Т. 2. С. 83–87.

170. *Особенности трудовых занятий и образа жизни крестьян Русского Севера в дооктябрьский период как проявление регионального своеобразия народной педагогики* / Проблемы воспитания и социально-педагогической работы : мат-лы рег. научно-практ. конф. : / отв. ред. А. С. Казаринов. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2002. С. 50–56.

171. *Деятельность А. И. Герцена по развитию культуры и просвещения в Вятской губернии* / VIII Герценовские Чтения : мат-лы рег. научн. конф. / ред. В. А. Коршунков. Киров, 2002. С. 25–33.

172. *Приоритетность финансирования сферы просвещения как одна из особенностей деятельности земств Волго-Вятского региона* / Земское самоуправление: организация, деятельность, опыт: мат-лы научн. конф., посвящ. 135-летию организации Вятского земства / научн. ред. В. В. Куликов. Киров: Изд-во ВГПУ, 2002. С. 71–78.

173. *Литературовед Б. А. Бялик – студент Вятского пединститута* / Проблемы вузовской и школьной педагогики : тезисы докладов рег. научно-практ. конф. «Пятые Есиповские Чтения» / под ред. Л. А. Штыковой. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2003. С. 17–18.

174. *Основные направления современной российской региональной образовательной политики как пространство самоопределения молодежи* / Проблемы социального самоопределения учащейся молодёжи в условиях современного общества : мат-лы междунар. научно-практ. конф. / под ред. Т. В. Машаровой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2003. С. 60–71.

175. *В. И. Фармаковский и его вклад в педагогическую науку* / Петряевские Чтения-2003 : мат-лы рег. научн. конф. / ред колл. : Н. П. Гурьянова, В. Н. Колупаева, А. Л. Рашковский. Киров, 2003. С. 112–115.

176. *Региональное своеобразие народной семейной педагогики* / Семейное воспитание: история и современность : мат-лы 24-й всерос. научно-практ. конф. / отв. ред. Т. В. Лодкина, А. С. Козлова. СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. С. 24–30.

177. *О некоторых тенденциях развития российского высшего образования* / Становление сознания специалиста : междисциплинарный диалог : мат-лы российско-белорусской научно-теор. конф. 2–4 апреля 2003 г. / отв. ред. В. З. Юсупов. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2003. С. 284–289.

178. *Из истории развития профессионального педагогического образования в Вятской губернии (Кировской области)* / Актуальные проблемы модернизации дошкольного образования в условиях гуманизации российского образования: мат-лы всерос. научно-практ. конф. 13–15 ноября 2003 г. / сост. Н. С. Александрова. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. С. 4–7.

179. *Вклад В. Г. Короленко в развитие просвещения в Вятском крае* / Шестые Короленковские чтения : мат-лы всерос. научн. конф. 1–2 октября 2002 г. / отв. ред. Н. Н. Закирова. Глазов : изд-во ГГПИ, 2004. С. 7–10.

180. *Поборник просвещения (о А. М. фон-Вилькене)* / Вятка: народное образование и благотворительность : мат-лы рег. научно-практ. конф. / науч. ред. М. С. Судовиков. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. С. 53–57.

181. *О некоторых важнейших тенденциях развития современного российского высшего образования* / Проблемы подготовки педагога начального образования в системе непрерывного образования : сб. мат-лов рег. научно-практ. конф. / отв. ред. А. В. Тутолмин. Глазов : изд-во ГГПИ, 2004. С. 21–27.

182. *Педагогическое значение регионального опыта народного воспитания и образования* / Интегративный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования (к 60-летию Победы в Великой Отечественной войне) : мат-лы всерос. научно-практ. конф. 21–22 апреля 2005 г., г. Киров / отв. ред. Т. В. Машарова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2005. С. 135–139.

183. *Народное образование Кировской области в годы Великой Отечественной войны* / Вклад кировчан в достижение Великой Победы : мат-лы областной научно-практ. конф., посвящ. 60-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. / отв. ред. Г. Г. Загвоздкин. Киров, 2005. С. 73–77.

184. *«Я стремился стоять ближе к учительству…»* / Проблемы вузовской и школьной педагогики: Шестые Есиповские Чтения : мат-лы рег. научно-практ. конф. / отв. ред. М. А. Захарищева. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2005. С. 4–9.

185. *Гуманитарные ценности в современной педагогической на*уке / Гуманитарные ценности общества : история и современность : мат-лы всерос. научн. конф. 24–25 ноября 2005 г. / отв. ред. Е. А. Ходырева. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2005. С. 177–180.

186. *Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны* / Столетие истории России : 1905-2005 гг. Исторический опыт, современность и перспективы : мат-лы научно-теор. конф. 10 декабря 2005 г. / ред. кол. : А. М. Прокашев, З. А. Кущенко, А. В. Вотинцев. Киров, 2005. С. 32–34.

187. *О некоторых тенденциях развития российского высшего образования* / Социально-антропологические проблемы информационного общества : мат-лы всерос. научно-практ. конф. / научн. редактор М. Ф. Соловьёва. Киров : Изд-во РГГУ, 2005. С. 25–29.

188. *Из опыта патриотического воспитания на педагогическом факультете Вятского государственного гуманитарного университета* / Актуальные проблемы дошкольного и начального образования : мат-лы всерос. заочной пед. конф.: выпуск 1 / сост. Л. Н. Вахрушева, С. В. Савинова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2006. С. 334–338.

189. *Видный просветитель Н. Н. Блинов как учёный-методист* / Педагогическое образование в Удмуртской Республике : история, проблемы, перспективы : мат-лы рег. научно-практ. конф., посвящ. 130-летию образования в Удмуртии / ред. колл.: А. С. Казаринов (отв. ред.) [и др.]. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2006. С. 184–198.

190. *Слово о Георгии Валентиновиче Плеханове* / Тенденции развития общественного сознания в России : мат-лы научно-теор. конф., посвящ. 150-летию со дня рождения Г. В. Плеханова / ред. А. М. Прокашев, О. А. Останина, А. В. Вотинцев. Киров, 2007. С. 6–9.

191. *Лучшие учителя-кировчане* / Актуальные проблемы дошкольного и начального образования и подготовки специалистов : мат-лы всерос. заочной пед. конф. : выпуск 2 / сост. Л. Н. Вахрушева, С. В. Савинова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 224–230.

192. *Региональное своеобразие педагогики народа мари* / Самобытная Вятка: история и культура марийского народа : сб. научн. трудов и мат-лов / отв. ред. и сост. А. Г. Поляков и Л. Б. Сахарова. Киров, 2007. С. 66–73.

193. *Об одном из направлений воспитательной работы на педагогическом факультете Вятского государственного гуманитарного университета* / Актуальные проблемы учебно-воспитательной деятельности учреждений образования / мат-лы межрег. научно-практ. конф. 16.01.2007 г. / ред. колл. : Е. В. Демичева, Г. А. Русских, В. М. Селезнев, А. М. Чурин. Киров : Изд-во ИБиП, 2007. С. 274–277.

194. *Г. В. Плеханов и современная педагогическая мысль* / Проблемы непрерывного образования : история, реальность и перспективы / мат-лы научно-практ. семинаров и конф. за 2006–2007 годы / сост. Т. В. Малова, Е. Ю. Малова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 3–14.

195. *Вятская земская учительская семинария* / Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии : мат-лы научно-практ. конф. / научн. ред. М. С. Судовиков. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 106–112.

196. *Начальные шаги в деле подготовки учителей в Вятской губернии* / Вхождение ребенка предшкольного возраста в систему российского образования: позиции ребенка, родителя и педагога: мат-лы всерос. научно-практ. конф. / научн. ред. Л. Н. Вахрушева и С. В. Савинова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. С. 416–423.

197. *Организационно-педагогические новации первых революционных лет* / Материалы научно-теор. конференции, посвящ. 90-летию Великой Октябрьской социалистической революции / научн. ред. А. М. Прокашев, З. А. Кущенко, В. И. Бакулин. Киров, 2007. С. 55–58.

198. *Вятский просветитель Г. Е. Верещагин о воспитании в удмуртской семье* / С чего начинается Родина? : мат-лы рег. научно-практ. конф. 21. 02. 2008 г. // отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2008. С. 118–123.

199. *Регионально-исторические источники формирования интеллигентности* / Становление интеллигентности : проблемы, опыт и возможности социальных институтов: мат-лы междунар. конгресса 14–15. 04. 2008 г. / ред. колл. : Т. В. Машарова (отв. ред.), Т. В. Малова, Е. Л. Сырцова. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 113–119.

200. *Лингвистические идеи просветителя удмуртского народа И. С. Михеева* / Языковое образование младших школьников: опыт, проблемы, перспективы : мат-лы научно-практ. конф. 1–2. 11. 2007 г. / под ред. О. И. Колесниковой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 21–30.

201. *Благотворительность на Вятке в дооктябрьский период* / Девятые Петряевские Чтения : мат-лы рег. научн. конф. 23–24. 05. 2008 г. / ред. колл. : Н. П. Гурьянова (отв. ред.). Киров, ИД «Герценка», 2008. С. 143–147.

202. *Педагогическая регионолистика в XIX в.* / Актуальные проблемы истории Вятско-Камского региона: к 110-летию со дня рождения А. В. Эммаусского : мат-лы рег. научн. конф. / отв. ред. М. С. Судовиков. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 49–52.

203. *Вятский уроженец А. Ц. Пуни – основатель спортивной психологии (к 110-летию со дня рождения)* / Развитие основных направлений педагогиче-

ской науки XX века: в 2 ч.: мат-лы всерос. научн. конф. / под ред. М. В. Богуславского. М.: Изд-во ИТОиП РАО, 2009. Ч. 1. С. 123–128.

204. *О перспективах подготовки педагогических кадров в контексте реализации Болонского соглашения* / Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования: проблемы и перспективы : мат-лы всерос. заочной научно-практ. конф. 27 марта 2009 года / под ред. Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 96–100.

205. *Вятский уроженец – основатель спортивной психологии (К 100-летию со дня рождения А. Ц. Пуни)* / Актуальные проблемы дошкольного и начального образования и подготовки специалистов : мат-лы всерос. заочной пед. конф.: выпуск 3 / под ред. Л. Н. Вахрушевой, С. В. Савиновой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. С. 44–51.

206. *А. М. фон-Вилькен: первый директор* / Развитие общественной мысли в России: современный и исторический аспекты : мат-лы научно-теоретич. конф. 11. 04. 2009 г. / сост.: А. М. Прокашев [и др.]. Киров, 2009. С. 49–52.

207. *Уржумское педучилище : «Но с благодарностию, – были!»* / Краеведение в развитии провинциальной культуры России: мат-лы 2-й межрег. научно-практ. конф. (Киров, 11.11.2009 г.) : ред. кол. : М. С. Судовиков (науч. ред.) [и др.]. Киров: ИД «Герценка», 2009. С. 138–144.

208. *Патриотическое воспитание молодежи – важная задача современного образования* / Молодёжь Кировской области : мат-лы межрег. научно-практ. конф. (13.11.2009 г.) / ред. А. Г. Поляков. Киров, 2009. С. 160–165.

209. *Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны* / Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. семинара-совещания / под ред. Т. В. Яшковой. Киров, 2009. С. 70–76.

210. *Предупреждение Бухенвальда* / Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. семинара-совещания / под ред. Т. В. Яшковой. Киров, 2009. С. 88–94.

211. *Кировские школы в предвоенные годы и в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.* / Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. семинара-совещания / под ред. Т. В. Яшковой. Киров, 2009. С. 149–165.

212. *Патриотическое воспитание студентов – будущих учителей* / Вклад поискового движения в патриотическое воспитание современной молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. семинара-совещания / под ред. Т. В. Яшковой. Киров, 2009. С. 199–203.

213. *Просветительская роль представителей русской православной церкви* / Кирилло-Мефодиевские Чтения: мат-лы I-й межрег. конф. / под ред. В. С. Сизова. Киров : Изд-во ВСЭИ, 2009. С. 52–57.

214. *«Теоретическая сила правления»* / Десятые Петряевские Чтения: мат-лы всерос. научно-практ. конф. (Киров, 25–26 февраля 2010 г.) / ред. кол.: С. Н. Будашкина (сост.) [и др.]. Киров: ИД «Герценка», 2010. С. 291–294.

215. *Вятский уроженец – выдающийся психолог Е. А. Климов* / Десятые Петряевские Чтения : мат-лы всерос. научно-практ. конф. (Киров, 25–26 февра-

ля 2010 г.) / ред. кол. : С. Н. Будашкина (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2010. С. 308–311.

216. *В. Ф. Сахаров как учёный и педагог* / Молодежь Кировской области : мат-лы II межрег. научно-практ. конф. / отв. ред. А. Г. Поляков, Л. Г. Сахарова. Киров, 2010. С. 126–129.

217. *Гендерное своеобразие трудового воспитания в крестьянских семьях Вятской губернии* / Педагогическое сопровождение гендерного самоопределения молодежи : проблемы, опыт и перспективы социальных институтов : мат-лы междунар. научно-практ. конф. 19–20. 10. 2010 г. / под ред. Т. В. Маловой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 299–304.

218. *Ф. М. Керенский как педагог и отец* / Крестьянская реформа Александра II: региональное измерение (к 150-летию отмены крепостного права в России) : мат-лы всерос. научно-практ. конф. 19–20. 05. 2011 г. / ред. кол. : Ю. А. Балыбердин [и др.]. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 225–231.

219. *Советский индустриально-педагогический колледж – старейшая кузница педагогических кадров в Кировской области* / Социализация сельских школьников в условиях реформирования системы образования: современные тенденции и опыт : мат-лы всерос. научно-практ. конф. 17–18. 11. 2011 г. / под ред. Г. И. Симоновой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. С. 66–73.

220. *Содержание и методы работы в Вятском главном народном училище* / Молодёжь Кировской области : мат-лы 3-й межрег. (с международ. участием) научно-практ. конф. / отв. ред. А. Г. Поляков и Л. Г. Сахарова. Киров, 2012. С. 231–235.

221. *А. И. Герцен – наш человек!* / Десятые Герценовские чтения : мат-лы всерос. научн. конф. (Киров, 11–12 апреля 2012 г.) / ред. кол. : М. С. Судовиков (научный редактор). Киров : ИД «Герценка», 2012. С. 19–32.

222. *Основные направления современной российской региональной образовательной политики в условиях современного информационного общества* / Социально-антропологические проблемы информационного общества : мат-лы V международ. научно-практ. конф. / ред. кол. : С. В. Мудролюбова [и др.]. Киров : Изд-во РГГУ, 2012. С. 143–155.

223. *Деятельность передового вятского учителя Н. И. Мышкина как аксиологическая ценность регионального масштаба* / Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования в условиях новых ФГОС: проблемы и перспективы / материалы III международ. заочной научно-практ. конф. 29–30 марта 2012 г. / под ред. Г. И. Симоновой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. С. 138–141.

224. *Семья Трейтеров в Вятке* / Немцы в России: сборник материалов II всерос. научн. конф. с междунар. участием. Киров. 28 апреля 2012 г. / ред. кол.: В. Т. Юнгблюд [и др.]. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. С. 92–102.

225. *О некоторых проблемах в подготовке молодежи к профессиональной деятельности* / Психолого-педагогические механизмы и средства формирования общекультурных, профессиональных и личностных компетентностей в условиях современных социокультурных изменений : теоретико-методологический и практико-ориентированный аспекты : сб. тезисов и статей всерос. моло-

дёжной конф. 14–15 сентября 2012 г. / под ред. К. С. Бажина, Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. С. 115–116.

226. *Формирование системы профориентации молодежи в СССР* / Развитие системы профессиональной ориентации старших школьников и студентов для обеспечения регионального социально-экономического развития : сб. тезисов и статей всерос. молодежной конф. 25–26.08.2012 г. / под ред. К. С. Бажина, Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012 г. С. 23–26.

227. *Возникновение проблемы профориентации и попытки ее решения в конце XIX-XX вв.* / Развитие системы профессиональной ориентации старших школьников и студентов для обеспечения регионального социально-экономического развития : сб. тезисов и статей всерос. молодёжной конф. 25–26 сентября 2012 г. / под ред. К. С. Бажина, Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012 г. С. 43–46.

228. *Система профессиональной ориентации: традиции и тенденции развития в современных социокультурных условиях* / Развитие системы профессиональной ориентации старших школьников и студентов для обеспечения регионального социально-экономического развития : сб. мат-лов лекций, докладов, секционных заседаний, семинаров, круглого стола всерос. молодёжной конф. 25–26.08.2012 г. / под ред. К. С. Бажина, Г. И. Симоновой, Е. А. Ходыревой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012 г. С. 20–24.

229. *Н. К. Крупская и вятские дети* / Вятская земля в прошлом и настоящем: сб. мат-лов рег. научно-практ. конф., г. Киров, 18 октября 2012 г. / ред. кол. : В. Т. Юнгблюд [и др.]. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. С. 330–333.

230. *Феофан Прокопович как просветитель и человек* / Роль библиотеки в формировании информационной и культурной среды региона : сб. мат-лов всерос. научно-практ. конф., г. Киров, 18–19 декабря 2012 г. / ред. кол. : С. Н. Будашкина (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2012. С. 271–280.

231. *Трудовое воспитание школьников в Кировской области в 1940–1960-е гг. (в связи с идеями А. С. Макаренко)* / Педагогика А. С. Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы) : мат-лы междунар. научно-практ. конф., посвящ. 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. А. А. Фролова. Нижний Новгород : Изд-во НГПУ, 2013. С. 118–121.

232. *Международные стандарты эффективности деятельности образовательных систем (PISA, TIMMS и др.)* / Подготовка специалистов в системе непрерывного профессионального образования в условиях новых ФГОС : проблемы и перспективы: мат-лы 4-й междунар. заочной научно-практ. конф. 29–30 марта 2013 г. / под ред. В. Б. Помелова и Г. И. Симоновой. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013. С. 18–27.

233. *В. Ф. Сахаров – учёный, педагог и гражданин* / Твоё призвание: мат-лы 1-го межрег. конкурса научно-практ. работ, посвящённого памяти доктора педагогических наук, профессора В. Ф. Сахарова. 24 мая 2013 г. / отв. ред. : В. А. Сахаров, Л. Г. Сахарова. Киров, 2013. С. 9–12.

234. *Благотворительные организации на Вятке дооктябрьский период* / Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями

здоровья условиях современной России : тенденции и опыт : мат-лы всерос. научн. конф. 20–21 марта 2014 г. / под ред. Г. И. Симоновой. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 251–255.

235. *В. И. Косолапов: личность яркая и светлая* / Город на Вятке: история, культура, люди (К 640-летию города Хлынова – Вятки – Кирова) : мат-лы всерос. научн. конф. Киров, 4–5 июня 2014 г.) : отв. ред. М. С. Судовиков. Киров, ИД «Герценка», 2014. С. 172–176.

236. *Проблема оценивания результатов образования будущих специалистов в экономически развитых зарубежных странах (на примере вузов Великобритании)* / Формирование открытой образовательной среды вуза как фактор повышения качества образования : мат-лы 3-й всерос. методич. конф. 6 ноября 2014 г. : отв. ред. Е. А. Ходырева [Электронный ресурс]. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014.

237. *А. М. фон-Вилькен – первый директор Вятского учительского института* / Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета) : сб. мат-лов VII всерос. научно-практ. конф. с междун. участием: ред. кол.: В. Т. Юнгблюд [и др.]. Киров, 20–21 ноября 2013 г.: в 2 т. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. Т. 1. С. 11–21.

238. *Из истории организации заочного обучения в КГПИ* / Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета) : сб. мат-лов VII всерос. научно-практ. конф. с междун. участием: ред. кол. : В. Т. Юнгблюд [и др.]. Киров, 20–21 ноября 2013 г. : в 2 т. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. Т. 1. С. 92–97.

239. *Воспоминания студента 1970-х гг. о КГПИ* / Вятская земля в прошлом и настоящем (к 100-летию Вятского государственного гуманитарного университета) : сб. мат-лов VII всерос. научно-практ. конф. с междун. участием : ред. кол. : В. Т. Юнгблюд [и др.]. Киров, 20-21 ноября 2013 г. : в 2 т. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. Т. 1. С. 103–108.

240. *Просветитель удмуртского народа К. А. Андреев* / Этнокультурное развитие народов Приволжья и исторические традиции межнационального согласия Волго-Вятского региона : мат-лы межрег. научно-практ. конф. 27–28. 03. 2014 г. : отв. ред. Л. Г. Сахарова, М. Ф. Соловьева, С. Н. Будашкина. Киров : *ИД «Герценка», 2014. С. 33–41.*

241. *Работа Вятского земства по обеспечению совершенствования учебной* работы в школах / Местное самоуправление в России : традиции и современность (к 150-летию земской реформы) : сб. мат-лов всерос. научно-практ. конф. / науч. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2014. С. 28–36.

242. *Н. Н. Блинов и его творческие отношения с Ф. Ф. Павленковым (К 175-летию со дня рождения российских просветителей)* / Павленковские библиотеки – культурное наследие российской провинции : мат-лы всерос. научно-практ. конф., посвящ. 175-летию со дня рождения Ф. Ф. Павленкова / отв. ред. С. Н. Будашкина. Киров : ИД «Герценка», 2014. С. 11–16.

243. *Вятский учитель Н. Н. Блинов (к 175-летию со дня рождения)* / Вятская земля в пространстве исторической памяти (К 110-летию открытия Вятской учёной архивной комиссии) : мат-лы всерос. научно-практ. конф., Киров,

11 ноября 2014 г. / научн. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2014. С. 173–178.

244. *Возможности применения электронного обучения в вузе* / Электронное обучение: стратегии и тактики педагогического проектирования : мат-лы всерос. научно-практ. конф., 17-19 ноября 2014: ред. кол. : К. С. Бажин, И. В. Вылегжанина, Г. И. Симонова. Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2014. С. 114–118.

245. *Эвакуация в Кировскую область в годы Великой Отечественной войны* / Кировская область в годы Великой Отечественной войны: вклад в дело Великой Победы : сб. мат-лов всерос. научно-практ. конф., посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, г. Киров, 24 апреля 2015 г. / ред. кол. : А. А. Галицких [и др.]. Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. С. 35–42.

246. *Патриотическое воспитание – важная задача отечественного образования* / Поэзия Победы : сб. мат-лов рег. науч. конф. (Киров. 27 апреля 2015 г.) : сост. Н. В. Стрельникова. Киров : ИД «Герценка», 2015. С. 131–140.

247. *Просветитель чувашского народа Н. И. Золотницкий и его деятельность в Вятской губернии* / Вторые Спасские чтения : мат-лы всерос. научно-практ. конф. (Киров, 12–13 ноября 2015 г.) : ред. колл. : С. Н. Будашкина, Н. И. Зорин [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2015. С. 25–31.

248. *Преподобный Трифон как просветитель жителей Вятской земли* / Материалы VII всерос. православной конф. в честь святых равноапостольных Кирилла и Мефодия (г. Киров, 24 мая 2015 г.) / под ред. В. С. Сизова, Н. С. Александровой. Киров : Изд-во ВСЭИ, 2015. С. 21–26.

249. *Информационно-коммуникационные технологии и профессиональная компетентность педагога дошкольной образовательной организации* / Педагогические чтения в Нижегородском государственном университете: сб. научн. статей / отв. ред. И. В. Фролов. Арзамас, 2015. С. 754–756. http://elibrary.ru/item.asp?id=27268947 (Соавтор : Л. В. Охапкина).

250. *Профессиональная компетентность педагога дошкольной образовательной организации и внедрение информационно-коммуникационных технологий* / Взаимодействие педагогов и обучающихся как фактор повышения качества образования / Педагогические чтения в Ярославском гос. пед. ун-те. 1–30.11.2015 г.: сб. научн. статей / отв. ред. С. Л. Паладьев. Ярославль, 2015. УДК 373.211.24 ББК 74.104.http://yspu.org/взаимодействие_педагогов и обучающихся как фактор повышения качества образования 1–30 ноября 2015. (Соавтор : Л. В. Охапкина).

251. *Организация учительских курсов и съездов в Вятской губернии во второй половине XIX в.* / Двенадцатые Петряевские Чтения : мат-лы всерос. научн. конф. (Киров, 25 февраля 2015 г.) / ред. колл. : С. Н. Будашкина (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2016. С. 215–222.

252. *Выдающийся уроженец удмуртской земли Б. П. Есипов* / Классический университет: история и современность: мат-лы всерос. с межд. участием научно-практ. конф., посвящ. 85-летию Удмуртского гос. ун-та (Ижевск, 3–4 февраля 2016 г.) / отв. ред. и сост. : В. В. Пузанов и Д. В. Репников. Ижевск : ИЦ «Удмуртский университет», 2016. С. 253–261.

253. *Скаутское движение: за границей и у нас, в России* / Вопросы социализации, воспитания, образования детей и молодежи : мат-лы межрег. научно-практ. конф. : выпуск 6, ч. 2 / отв. ред. : А. Г. Поляков и С. А. Рябая. Киров : Изд-во ООО «ВЕСИ», 2016. С. 3–8.

254. *П. В. Алабин и его вклад в дело развития просвещения в Вятской губернии* / Краеведческий музей: истоки, коллекции, люди (к 150-летию Кировского областного краеведческого музея) : мат-лы всерос. конф. : в 2 т. / ред.-сост. М. С. Судовиков, П. Н. Шарабаров. Т. 2. Киров : Изд-во «О-Краткое», 2016. С. 3–11.

255. *Вятская просветительница и меценат Г. Ф. Стахеева* / Благотворительность и культура в Вятке : сб. мат-лов науч.-практ. конф. (Киров, 4 мая 2016 г.) / отв. ред. Н. П. Гурьянова. Киров: ИД «Герценка», 2016. С. 32–39.

256. *120-летие мултанского дела: как это было* / А. А. Спицын и историческое прошлое России: мат-лы всерос. научн.-практ. конф. (Киров, 12 сентября 2016 г.) / сост., науч. ред. М. С. Судовиков ; ред. колл. : С. Н. Будашкина [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2016. С. 80–91.

257. *Скаутское движение в России и за рубежом* / Молодежь. Наука. Современность : III всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (9.04.2016 г.) : сб. статей. Том 2 / филиал ФГБОУ ВО «УдГУ» в г. Воткинске ; научн. ред. Р. М. Мелекесова. Ижевск : ИЦ «Удмуртский университет», 2016. С. 91–100.

258. *Святые равноапостольные Кирилл и Мефодий и судьбы их наследия в современном мире* : мат-лы VIII Всероссийской православной конф. в честь святых равноапостольных Кирилла и Мефодия / под ред. В. С. Сизова, Н. С. Александровой. Киров : Изд-во ВСЭИ, 2016. С. 5–14.

259. *Из истории Вятской губернской земской мастерской учебно-наглядных пособий (К 120-летию со времени основания)* / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2017) [Электронный ресурс] : сб. статей: всерос. ежегод. научно-практ. конф. 1–29 апреля 2017 г. Киров: Изд-во ВятГУ, 2017. С. 2847–2857.

260. *Вятский уроженец М. Л. Песковский: педагог и литератор* / Молодежь. Наука. Современность : IV всерос. научн.-практ. конф. с междунар. участием (10.04.2017) : сб. статей / филиал ФГБОУ ВО «Удмуртский университет» в г. Воткинске ; научн. ред. Н. Н. Сергеев. Ижевск : ИЦ «УдГУ», 2017. С. 171–177.

261. *Вятские деятели просвещения второй половины XIX – начала XX века: их предложения и нововведения (В. А. Садовень, А. А. Красев, Н. В. Алашеев)* / Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии (К 150-летию вятского земства) : мат-лы всерос. научно-практ. конф., Киров. 16.10.2017 г.; сост., научн. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценкая», 2017. С. 105–116.

262. *Выдающийся литературовед Б. А. Бялик – студент Вятского государственного педагогического института имени В. И. Ленина* / Библиотека в современном социокультурном пространстве региона : мат-лы всерос. научно-практ. конф., Киров. 14–15.12.2017 г.: в 2 ч.: сост. С. Н. Будашкина. Ч. 2. Киров, ИД «Герценка», 2017. С. 97–105.

263. *Крупный специалист в области организации библиотечного дела Ф. И. Каратыгин* / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2018) [Элек-

тронный оптический диск] : сб. статей: XVIII всероссийская ежегод. научно-практ. конф. 2–28 апреля 2018 г. Киров : Научн. изд-во ВятГУ, 2018. С. 682–688.

264. *Александр Константинович Волнин – основатель кафедры педагогики Вятского института народного образования* / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2018) [Электронный оптический диск] : сб. статей: XVIII всерос. ежегод. научно-практ. конф. 2–28 апреля 2018 г. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2018. С. 689–701.

265. *Вятский профессор П. К. Мейер* / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2018) [Электронный оптический диск] : сб. статей : XVIII всерос. ежегод. научно-практ. конф. 2–28 апреля 2018 г. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2018. С. 702–709.

266. *П. Н. Шимбирёв – ученый и директор Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина* / Тринадцатые Петряевские чтения : мат-лы всерос. научн. конф. / сост., научн. ред. М. С. Судовиков. Киров : ИД «Герценка», 2018. С. 133–145.

267. *Вятские по рождению (к 120-летию со дня рождения удмуртских поэтов Кузебая Герда и Ашальчи Оки)* / Вторые Заболоцкие Чтения, 16–17 мая 2018 г.: мат-лы всерос. конф. : ред. кол. : С. Н. Будашкина, Н. В. Стрельникова. Киров : ИД «Герценка», 2018. С. 71–84.

268. *Вятский уроженец В. В. Ванслов (к 95-летию со дня рождения ученого)* / Вторые Зеленинские Чтения : мат-лы всерос. научн. конф. (Киров, 14–15.11.2018 г. : ред. кол: М. С. Судовиков (сост.). Киров, ИД «Герценка», 2018. С. 96–103.

269. *В. Ф. Сахаров – учёный, педагог и гражданин* / Твоё призвание : мат-лы пятого межрег. (с межд. участием) конкурса научно-практ. работ / ред. кол. : М. В. Андреева [и др.]. Киров, 2018. С. 8–11.

270. *Борис Петрович Есипов – человек и учёный* / «Десятые юбилейные Есиповские чтения : школьный учитель в полиэтническом регионе – гражданин, предметник, наставник» : мат-лы рег. научно-практ. конф. / науч. ред. А. А. Мирошниченко. Глазов : Изд-во ГГПИ, 2019. С. 188–213.

271. *В. С. Серебреников – первый вятский учёный-психолог, библиограф Герценки* / Город на Вятке: история, культура, люди (к 645-летию Хлынова – Вятки – Кирова) / мат-лы всерос. научно-практ. конф. (Киров, 10 июня 2019 г.); ред. колл. : М. С. Судовиков (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2019. С. 97–102.

272. *П. Н. Шимбирёв: ученый и директор Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина* / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2019) [Электронный оптический диск] : сб. статей: XIX всерос. ежегод. научно-практ. конф. 1–26 апреля 2019 г. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. С. 875–891.

273. *О. Л. Книппер-Чехова: выдающаяся актриса и вятская уроженка* / ОБЩЕСТВО. НАУКА. ИННОВАЦИИ (НПК-2019) [Электронный оптический диск] : сб. статей : XIX всерос. ежегод. научно-практ. конф. 1–26 апреля 2019 г. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. С. 892–902.

274. *Филолог Н. М. Каринский и Вятский край* / Вятская земля в пространстве исторической памяти (к 115-летию открытия Вятской ученой архив-

ной комиссии) : мат-лы всерос. научно-практ. конф. 12. 11. 2019 г. / ред. кол. : М. С. Судовиков (сост., науч. ред.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2019. С. 154–158.

275. *Образование в Кировской области в годы военных испытаний* // Проблема сохранения и популяризации исторической памяти о Великой Отечественной войне: мат-лы всерос. науч. конф. / ред. колл. : Н. В. Стрельникова [и др.]. Киров: ИД «Герценка». 2020. С. 182–194 с.

276. *Уроженка Вятской губернии актриса О. Л. Книппер-Чехова* // Вятчане в истории России: мат-лы всерос. научно-практ. конф. / ред. колл. : Н. В. Стрельникова [и др.]. Киров : ИД «Герценка». 2020. С. 42–46 .

277. *«Есенин русского хоккея» (книга о хоккеисте А. Н. Мальцеве)* / Герценка : Вятские записки [науч.-попул. альманах] : выпуск 38 / ред. кол. : Н. В. Стрельникова [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2020. С. 205–208.

7. СТАТЬИ В ЖУРНАЛАХ – 222

278. *Труд «понарошку»* // Спутник агитатора. 1984, № 3. С. 18–19.

279. *Воспитывать деловитость у школьников* // Воспитание школьников, 1984, № 3. С. 37–38.

280. *Игры для взрослых* // Спутник агитатора. 1984, № 5. С. 22–23.

281. *Летний труд школьников* // Спутник агитатора. 1984, № 13. С. 16–18.

282. *«Республика Пионерия»* // Спутник агитатора. 1984, № 17. С. 16–19.

283. *Содружество школы и производства* // Спутник агитатора. 1984, № 18. С. 20–23.

284. *Завод и УПК* // Спутник агитатора. 1985, № 8. С. 25–26.

285. *От самоуправления – к деловитости* // Спутник агитатора. 1986, № 7. С. 20–25.

286. *Вы стали наставником* // Спутник агитатора. 1986, № 15. С. 25–31.

287. *Воспитание социалистической деловитости* // Советская педагогика. 1986, № 10. С. 15–17.

288. *Как добиться дисциплины на уроке?* // Воспитание школьников. 1987, № 2. С. 80.

289. *Профессии подходите?* // Профессионально-техническое образование. 1988, № 2. С. 25.

290. *Азбука управления* // Профессионально-техническое образование. 1988, № 10. С. 89.

291. *Школа полного дня* // Народное образование. 1988, № 3. С. 90.

292. *Мастерство учителя* // Советская педагогика 1988, № 9. С. 122–123.

293. *Есть повод для оптимизма* // Спутник агитатора. 1988, № 18. С. 12–15.

294. *Заочниками были А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский* // Воспитание школьников. 1989, № 2. С. 33–34.

295. *Ролевые игры* // Воспитание школьников. 1989, № 3. С. 87–90.

296. *Главное – возможность выбора* // Народное образование. 1989, № 5. С. 62.

297. *Рецензия* на книгу: Э. Ш. Хамитов. Педагогическая профориентация в школе и вузе. Уфа : Изд-во БГПИ, 1988. 160 с. // Советская педагогика. 1989, № 10. С. 145–146.

298. Путь в науку начинался в Вятке // Спутник агитатора. 1989, № 2. С. 24–27.

299. *Вятский Макаренко* // Спутник агитатора. 1989, № 12. С. 29–32.

300. *Первый ректор* // Спутник агитатора. 1989, № 22. С. 13–14.

301. *«Я всегда стремился стоять ближе к учительству...»* // Спутник агитатора. 1989, № 23. С. 22–25.

302. *К заочнику – особый подход* // Народное образование. 1990, № 7. С. 120–122.

303. *Специалист по заказу* // Народное образование. 1990, № 8. С. 116–119.

304. *Журнал стал интереснее* // Народное образование. 1990, № 11. С. 162.

305. *Ориентация старшеклассников на профессию педагога* // Воспитание школьников. 1990, № 4. С. 24–26.

306. *Нет предела совершенству* // Воспитание школьников. 1990, № 6. С. 77.

307. *Письмо из 42-го* // Панорама. 1990, № 6. С. 31–32.

308. *Маяковский в Вятке* // Панорама. 1990, № 11. С. 33–36.

309. *С неба – в бой* // Панорама. 1991, № 7. С. 6–7.

310. *Петер Петерсен и его «Йена-план»* // Педагогика. 1997, № 3. С. 96–101.

311. *Подвижники российского просвещения как нравственный образец* // Педагогика. 1998, № 2. С. 75–78.

312. *Организация учительских курсов и съездов в Вятской и в соседних с ней губерниях (вторая половина XIX в. – 1917 г.)* / Научный вестник КФ МГЭИ. 1998, № 1. С. 15–22.

313. *И. Т. Огородников – уроженец Вятского края* // Вестник Вятского государственного педагогического университета. 2000, № 3–4. С. 196–198.

314. *«Вклад» в детскую психологию* // Вопросы психологии. 2001, № 7. С. 142–145.

315. *Вятский священник-просветитель Н. Н. Блинов* // Педагогика. 2001, № 5. С. 76–80.

316. *Меценатство в России : семья Стахеевых* // Педагогика. 2001, № 7. С. 80–83.

317. *Н. А. Дернов – первый ректор Вятского педагогического института имени В. И. Ленина* // Вестник Вятского государственного педагогического университета. 2001, № 5. С. 115–119.

318. *А. И. Анастасиев и его вклад в отечественную педагогику* // Педагогика. 2002, № 1. С. 85–89.

319. *Вклад В. М. Бехтерева в отечественную педагогику и психологию* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров, 2007, № 3. С. 117–124.

320. *Вятский просветитель Лаврентий Горка* // Педагогика. 2009, № 2. С. 75–83.

321. *Учительские курсы и съезды в российской провинции (вторая половина XIX в.)* // Педагогика. 2009, № 10. С. 63–69.

322. *Региональное своеобразие народной семейной педагогики* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009, № 4 (1). С. 126–134.

323. *Педагогическая деятельность священника и учителя Н. Н. Блинова* // Начальная школа. 2010, № 10. С. 13–20.

324. *Просветительская деятельность прогрессивных представителей русской православной церкви* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2010, № 1 (3). С. 26–30.

325. *Рудольф Штейнер и его Вальдорфская педагогика (к 150-летию со дня рождения)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010, № 2 (1). С. 120–127.

326. *Просветитель удмуртского народа Г. Е. Верещагин* // Педагогика. 2011, № 1. С. 75–78.

327. *Вальдорфская педагогика Рудольфа Штейнера* // Педагогика. 2011, № 3. С. 106–115.

328. Содержание и методы работы в Вятском главном народном училище // Начальная школа. 2011, № 7. С. 11–17.

329. *Первая мужская гимназия в Вятской губернии (К 200-летию гимназического образования в России)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011, № 1 (1). С. 155–163.

330. *Институт трудового воспитания «Новая жизнь» как успешная воспитательная система* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011, № 1 (3). С. 108–112.

331. *Главные и малые народные училища Вятской губернии (к 225-летию создания системы светского образования в России)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011, № 2 (3). С. 73–81.

332. *С ребёнком к предмету или с предметом к ребёнку? К 25-летию движения педагогов-новаторов* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011, № 3 (3). С. 111–119.

333. *Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011, № 4 (3). С. 114–123.

334. *Просвещенческая деятельность А. И. Герцена в Вятской губернии* // Педагогика. 2012, № 3. С. 98–104.

335. Основоположник дошкольного воспитания // Педагогика. 2012, № 9. С. 93–100.

336. *Деятельность А. И. Герцена по развитию просвещения и культуры в Вятской губернии: к 200-летию со дня рождения* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012, № 1 (1). С. 139–145.

337. *Выдающийся учёный-ориенталист и педагог В. В. Радлов и его просветительско-педагогическая деятельность в Вятской губернии (к 175-летию со дня рождения)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012, № 1 (3). С. 136–142.

338. *Видный деятель педагогической науки В. И. Фармаковский (к 170-летию со дня рождения)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012, № 2 (3). С. 112–115.

339. *Вятское губернское земское училище «для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и подготовления учителей»* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012, № 3 (3). С. 128–135.

340. *Традиция благотворительности в сфере образования в Вятской губернии (на примере деятельности Г. Ф. Стахеевой)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2012, № 4 (3). С. 91–96.

341. *О некоторых направлениях современной российской региональной образовательной политики* // Педагогика. Общество. Право. 2012, № 4. С. 4–18.

342. *Просветительско-педагогическая деятельность В. В. Радлова* // Педагогика. 2013, № 6. С. 112–118.

343. *Н. А. Корф – создатель земской школы* // Педагогика. 2013, № 10. С. 91–99.

344. *Народная педагогика как средство воспитания (На примере Вятской губернии в дооктябрьский период)* // Начальная школа. 2013, № 7. С. 16–22.

345. *А. С. Макаренко – современник всех поколений (к 125-летию со дня рождения великого педагога)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013, № 1 (1). С. 157–166.

346. *Сердце, отданное детям. К 95-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013, № 3 (1). С. 151–159.

347. *Формирование идеала практицизма и деловитости в американской общественной мысли и педагогике в XX в.* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013, № 4 (1). С. 130–139.

348. *Ценностные приоритеты в сфере регионального образования (на примере Вятской губернии)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013, № 2 (3). С. 112–122.

349. *Из истории развития системы повышения квалификации учителей на вятской земле* // Образование в Кировской области. 2013, № 3. С. 8–11.

350. *Дорогое и любимое имя – К. Д. Ушинский* // Начальная школа. 2014, № 3. С. 4–11.

351. *Просветитель и методист начальной школы Ф. Ф. Павленков. К 175-летию издателя, просветителя и педагога-методиста* // Начальная школа. 2014, № 10. С. 4–11.

352. *Дмитрий Иванович Тихомиров – «Третьяков» российской педагогики* // Начальная школа. 2014, № 11. С. 67–74.

353. *О том, что забывать нельзя… (К международному дню освобождения узников фашистских концлагерей)* // Воспитание школьников. 2014, № 9. С. 73–79.

354. *Основоположник российской педагогической публицистики: к 180-летию Н. Х. Весселя* // Педагогика. 2014, № 7. С. 92–99.

355. *Кукарское (Советское) учительское училище – первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014, № 1. С. 67–73.

356. *Открытие Вятского учительского института* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014, № 5. С. 123–130.

357. *Вятский педагог-методист Н. Н. Блинов. К 175-летию со дня рождения* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014, № 10. С. 172–184.

358. *«Теперь ковать свои мы будем кадры» (О работе диссертационного совета по педагогике в ВятГГУ)* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014, № 12. С. 223–240.

359. *Вятское земство и развитие просвещения : к 150-летию земского движения в России* // Педагогика. Общество. Право. 2014, № 1. С. 57–69.

360. *Просветительская деятельность преподобного Стефана Пермского* // Педагогика. Общество. Право. 2014, № 3. С. 80–92.

361. *Выдающийся просветитель Вятской Земли епископ Лаврентий Горка* // Педагогика. Общество. Право. 2014, № 4. С. 67–81.

362. *Петер Петерсен и его педагогическое учение Йена-план-шуле* // Сибирский учитель: научно-методический журнал. 2014, № 4. С. 64–70.

363. *Современная российская региональная образовательная политика* // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания: сборник статей Всероссийского научного конгресса. Приложение №1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 38–42.

364. *Благотворительные организации на Вятке в дооктябрьский пери*од // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. Т. 29. С. 46–50.

365. *Конкурс «У*(URL:http: // e-koncept.ru /2014/65281.htm.). *читель года» – школа педагогического мастерства* // Образование в Кировской области. 2014, № 2. С. 65–69.

366. *Смольный институт благородных девиц. К 250-летию со времени основания* // Начальная школа. 2015, № 2. С. 84–89.

367. *США : формирование идеала прагматизма и деловитости* // Педагогика. 2015, № 8. С. 112–121.

368. *Вклад Ф. Ф. Павленкова в развитие просвещения в Вятской губернии* // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015, № 6. С. 124–132.

369. *Миссионерско-просветительская деятельность преподобного Трифона на Вятской земле* // Педагогика. Общество. Право. 2015, № 1. С. 85–91.

370. *Героическая жизнь Е. С. Костриковой, дочери С. М. Кирова* // Педагогика. Общество. Право. 2015, № 2. С. 90–97.

371. *Керенские – отец и сын* // Педагогика. Общество. Право. 2015, № 3. С. 70–82.

372. *Вятские женщины – народные героини: Н. А. Дурова и А. Т. Пальшина* // Педагогика. Общество. Право. 2015, № 4. С. 77–86.

373. *Методологические подходы в историко-педагогических исследованиях* // Вестник гуманитарного образования. 2015, № 1. С. 6–13.

374. *Методы современной историко-педагогической регионолистики* // Вестник гуманитарного образования. 2015, № 2. С. 22–29.

375. *Скаутское движение: история и современность* // Вестник гуманитарного образования. 2015, № 3. С. 12–18.

376. *Видные национальные просветители Среднего Поволжья* // Вестник Марийского государственного университета. 2015, № 5. С. 38–42.

377. *Взгляды В. И. Фармаковского на обучение в трудовой школе* // Педагогика. 2016, № 3. С. 85–89.

378. *Первая женщина-методист начального образования* // Начальная школа. 2016, № 6. С. 71–76.

379. *Модели обучения в зарубежных педагогических поисках и особенности их внедрения в практике отечественного образования (исторический аспект)* // Вестник гуманитарного образования. 2016, № 1. С. 12–17.

380. *В. В. Маяковский в Вятке* // Педагогика. Общество. Право. 2016, № 1. С. 88–96.

381. *Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий* // Педагогика. Общество. Право. 2016, № 4. С. 98–105.

382. *Просветительская деятельность священников-подвижников Вятско-Камского региона Стефана Пермского и Трифона Вятского* // Историко-педагогический журнал. 2016, № 2. С. 133–149.

383. *Выдающийся отечественный дидакт Б. П. Есипов* // Историко-педагогический журнал. 2016, № 3. С. 114–130.

384. *Вклад П. В. Алабина в развитие дела просвещения и культуры в Вятской губернии* // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2016, № 2 (30). С. 89–101.

385. *Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества* // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2016, № 4 (32). С. 74–89.

386. *Скаутское движение: история и сегодняшний день* // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2016, № 2. С. 78–89.

387. *Дымковская расписная игрушка как гордость Вятского края и отражение народных традиций* // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. 2016, № 4. С. 160–173.

388. *Выдающийся просветитель марийского народа П. П. Глезденёв и его миссионерская деятельность в Вятской губернии* // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2016. № 2 (6). С. 21–28.

389. *Современная российская региональная образовательная политика* // Вестник Московского государственного областного социально-гуманитарного института. Серия: Гуманитарные науки. 2016, № 2 (22). С. 81–92.

390. *Информационные технологии в дошкольной образовательной организации* // Концепт. 2016. Т. 28. С. 238–240. (URL: http: // e-koncept.ru/216/56528.htm.). http://elibrary.ru/item.asp?id=26246507. (Соавтор : Л. В. Охапкина).

391. *Е. А. Климов: вятский уроженец, видный отечественный психолог* // Символ науки. 2016, № 12, часть 3. С. 222–225.

392. *Просветительская деятельность епископа Лаврентия (Горки) на Вятской земле* // ELPIS. Czasopislo teologiczne katedry teologii prawoslawnej

uniwersitetu w Bialymstoku. 2017, № 19 (44). С. 127–131 (Соавторы : Л. Г. Сахарова, В. А. Сахаров).

393. *Просветитель Иван Яковлевич Яковлев* // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017, № 3 (16). С. 158–162.

394. *Школьная коммуна как инновационная форма организации педагогической деятельности (1918–1925)* // Ярославский педагогический вестник. 2017, № 6. С. 72–76.

395. *Выдающийся просветитель Вятской земли епископ Лаврентий Горка* // Историко-педагогический журнал. 2017, № 1. С. 79–94.

396. *Вятское губернское земское училище «для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и приготовления народных учителей»* // Историко-педагогический журнал. 2017, № 2. С. 129–146.

397. *Видный педагогический деятель Ф. М. Керенский и его сын А. Ф. Керенский* // Историко-педагогический журнал. 2017, № 3. С. 91–108.

398. *Революционные преобразования в области просвещения в Вятской губернии в первые годы Советской власти* // Историко-педагогический журнал. 2017, № 4. С. 84–107 .

399. *Н. Н. Блинов – видный вятский ученый-методист* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017, № 2. С. 65–68.

400. *Военно-патриотическое воспитание в I-й Вятской мужской гимназии* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017, № 2. С. 68–73.

401. *«Апостол просвещения средневолжских народов». К 195-летию со дня рождения Н. И. Ильминского* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017, № 3. С. 70–76.

402. *Н. К. Крупская и просвещение Вятского края* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017, № 3. С. 76–82.

403. *Г. В. Плеханов и вопросы современной педагогики* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017, № 4. С. 40–44.

404. *Прогрессивная деятельность Вятского земства по развитию просвещения. К 150-летию земского движения в России* // Вопросы педагогики. 2017, № 7. С. 63–70.

405. «Светить всем, жаждущим света» (К 180-летию видного российского педагога Н. Ф. Бунакова) // Вопросы педагогики. 2017, № 8. С. 49–58.

406. *«Страстный учитель». К 180-летию П. Ф. Лесгафта* // Вопросы педагогики. 2017, № 9. С. 49–56.

407. *Сохранить наследие Кирилла и Мефодия* // Вопросы педагогики. 2017, № 10. С. 66–72.

408. *В. М. Бехтерев – гордость отечественной науки (К 160-летию со дня рождения ученого)* // Вопросы педагогики. 2017, № 11. С. 67–75.

409. *Конец Вятской вечевой республики, или откуда взялось выражение «Москва слезам не верит»* // Вопросы педагогики. 2017, № 11. С. 75–78.

410. *Историческое событие как воспитательное средство (на примере так называемого Мултанского дела)* // Вопросы педагогики. 2017, № 12. С. 48–55.

411. *Видный вятский педагог-историк М. Г. Худяков* // Вопросы педагогики. 2017, № 12. С. 55–59.

412. *Педагогические идеи передового вятского учителя Н. И. Мышкина* // Педагогическое искусство. 2017, № 1. С. 177–180.

413. *Феномен Нижнеивкинской школы : вчера и сегодня* // Педагогическое искусство. 2017, № 2. С. 125–131.

414. *Современные международные формы организации образования* // Вестник гуманитарного образования. 2017, № 1. С. 6–11.

415. *Ведущие зарубежные философско-педагогические конц*епции // Вестник гуманитарного образования. 2017, № 4. С. 6–12.

416. *Письма Н. К. Крупской в г. Киров* // Заметки учёного. 2017, № 5. С. 63–67.

417. *Вятский уроженец А. Ц. Пуни – основоположник спортивной психологии* // Символ науки. 2017, № 1, часть 2. С. 208–212.

418. *М. П. Коробейников: воин, учёный, писатель* // Символ науки. 2017, № 2, часть 1. С. 195–200.

419. *Педагог и литератор М. Л. Песковский* // Символ науки. 2017, № 3, часть 3. С. 55–62.

420. *Выдающийся литературовед Б. А. Бялик* // Символ науки. 2017, № 4, часть 3. С. 79–84.

421. *Удмуртские литераторы Кузебай Герд и Ашальчи Оки* // Гуманитарный трактат. 2017, выпуск № 11. С. 55–61.

422. *Lexical material of regional content in the process of implementing the communicative approach in teaching English to students of non-linguistic specialties // XLinguae* // European Scientific Language Journal. Issue № 1. 2018. С. 136–151 (Соавторы : Rezeda R. Khairutdinova, Nina I. Kryukova). (Журнал Scopus).

423. *Н. И. Ильминский: «Апостол просвещения» средневолжских народов* // Педагогика. 2018, № 2. С. 102–108.

424. *Просветительство как педагогический феномен* // Ярославский педагогический вестник. 2018, № 2. С. 26–31.

425. *Советский опыт трудового воспитания в институте «Новая жизнь»* // Ярославский педагогический вестник. 2018, № 4. С. 8–14.

426. *Ф. Ф. Павленков и развитие просвещения на Вятской земле* // Вестник Марийского государственного университета. 2018, № 2, т. 4. С. 44–1.

427. *Выдающийся вятский педагог-просветитель Н. Н. Блинов* // Вестник Марийского государственного университета. 2018, № 3, т. 4. С. 72–80.

428. *Вятская губернская земская мастерская учебно-наглядных пособий* // Вопросы педагогики. 2018, № 1. С. 64–69.

429. *Выдающийся отечественный ученый А. Ц. Пуни – основоположник спортивной психологии* // Вопросы педагогики. 2018, № 1. С. 70–73.

430. *М. Л. Песковский – самоотверженный педагог и талантливый журналист* // Вопросы педагогики. 2018, № 2. С. 68–74.

431. *А. С. Макаренко – человек и легенда. К 130-летию великого педагога* // Вопросы педагогики. 2018, № 2. С. 74–83.

432. *О некоторых зарубежных типах школ и педагогических концепциях XX в.* // Вопросы педагогики. 2018, № 3. С. 62–67.

433. *В. А. Сухомлинский : человек и педагог (К столетию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 3. С. 67–75.

434. *Комплекс ГТО: история и современность* // Вопросы педагогики. 2018, № 4. С. 49–53.

435. *Учительские курсы и съезды в российской провинции* // Вопросы педагогики. 2018, № 4. С. 53–59.

436. *Первый учитель-гуманист (К 640-летию Витторино де Рамбольдини да Фельтре)* // Вопросы педагогики. 2018, № 6. С. 45–48.

437. *Педагогические идеи Карла Маркса и Фридриха Энгельса* // Вопросы педагогики. 2018, № 6. С. 48–52.

438. *Создатель «Утопии» Томас Мор (К 55-летию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 7. С. 80–82.

439. *Выдающийся педагог в области дошкольного образования П. Кергомар* // Вопросы педагогики. 2018, № 7. С. 82–84.

440. *Томмазо Кампанелла: неукротимый бунтарь и мыслитель-педагог (К 450-летию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 8. С. 61–63.

441. *Вятская уроженка выдающаяся русская актриса О. Л. Книппер-Чехова (К 150-летию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 8. С. 63–66.

442. *Поэты Кузебай Герд и Ашальчи Оки – гордость удмуртской культуры (К 120-летию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 8. С. 67–72.

443. *Героическая жизнь педагога Януша Корчака (К 140-летию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 9. С. 84–86.

444. *Вятские по рождению удмуртские литературы XX века* // Вопросы педагогики. 2018, № 9. С. 86–92.

445. *Выдающийся просветитель нерусских народов Среднего Поволжья С. А. Нурминский* // Вопросы педагогики. 2018, № 9. С. 92–95.

446. *Вятский уроженец и выдающийся российский психолог Е. А. Климов* // Вопросы педагогики. 2018, № 10. С. 111–115.

447. *В. В. Ванслов : выдающийся искусствовед из Вятки (к 95-летию со дня рождения)* // Вопросы педагогики. 2018, № 10. С. 116–120.

448. *Видный российский педагог В. П. Вахтеров (К 165-летию со дня рождения)* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 1. С. 103–109.

449. *С. Т. Шацкий : «Вернуть детям детство!» К 140-летию выдающегося отечественного педагога* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 1. С. 109–115.

450. *Л. Н. Толстой : «Дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека» (к 190-летию великого писателя и педагога)* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 2. С. 32–37.

451. *П. Г. Редкин : замечательный, но забытый педагог (к 210-летию со дня рождения)* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 2. С. 37–41.

452. *Выдающиеся деятели педагогической науки Г. Н. Волков, Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 3. С. 46–51.

453. *Д. Д. Семёнов – друг и последователь К. Д. Ушинского* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 3. С. 51–56.

454. *Видный российский педагог и публицист А. Н. Ост*рогорский // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 4. С. 15–20.

455. *А. К. Волнин : в тени великого ученика* // Историко-педагогический журнал. 2018, № 2. С. 114–124.

456. *Э. И. Моносзон: жизнь, отданная педагогике (к 110-летию со дня рождения)* // Историко-педагогический журнал. 2018, № 3. С. 36–53.

457. *Недолгий век отечественной педологии* // Вестник Вятского государственного университета. 2018, № 1. С. 89–96.

458. *А. К. Волнин – основатель кафедры педагогики Вятского института народного образования* // Вестник Вятского государственного университета. 2018, № 2. С. 58–64.

459. *Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг. : к 100-летию создания* // Вестник Вятского государственного университета. 2018, № 3. С. 66–80.

460. *Программно-методическая работа Наркомпроса РСФСР в первые годы советской власти* // Вестник Вятского государственного университета. 2018, № 4. С. 95–105.

461. *Вятский врач В. А. Трейтер* // Медицинское образование сегодня. 2018, № 1. С. 64–83.

462. *Вклад вятского уроженца В. М. Бехтерева в отечественную науку* // Медицинское образование сегодня. 2018, № 2. С. 40–60.

463. *Научно-методическая и просветительская деятельность Н. Н. Блинова в Вятской губернии* // Медицинское образование сегодня. 2018, № 3. С. 48–66.

464. *П. Ф. Лесгафт как врач, педагог и организатор высшего образования* // Медицинское образование сегодня. 2018, № 4. С. 73–94.

465. *Так где родилась «Ёлочка»?* // Начальная школа. 2018, № 12. С. 3–8.

466. *Деятельность православных епископов по развитию просвещения в городе Хлынове (1737-1752 гг.)* // ELPIS. Czasopislo teologiczne katedry teologii prawoslawnej uniwersitetu w Bialymstoku. 2018, № 20 (45). С. 111–117 (Соавторы : Л. А. Сахарова, В. А. Сахаров).

467. *Школьные коммуны и школьные городки в 1920-е гг. : К 100-летию создания* // Историко-педагогический журнал. 2018, № 4. С. 128–150.

468. *Вятский уроженец М. П. Коробейников: генерал-майор, выдающийся психолог и известный прозаик* // Вестник гуманитарного образования. 2018, № 3. С. 117–122.

469. *Выдающиеся учёные-педагоги, методисты, вятские уроженцы Л. А. Цветков и В. Г. Разумовский* // Вестник гуманитарного образования. 2018, № 4. С. 103–109.

470. *В. И. Водовозов : «Польза общественная всегда будет моим девизом»* // Педагогика. – 2019, № 6. С. 97–105.

471. *Д. Д. Семёнов – друг и последователь К. Д. Ушинского* // Педагогика. – 2019, № 6. С. 113–119.

472. *Выдающиеся учёные XIX в. – уроженцы Вятского края (И. Ф. Яковкин, Ф. Я. Попов, А. Ф. Попов)* // Вестник Вятского государственного университета. 2019, № 1. С. 62–69.

473. *История кафедры педагогики Вятского государственного университета* // Вестник Вятского государственного университета. 2019, № 2, с. 125–138.

474. *«Гражданин мира», вятский профессор П. К. Мейер* // Вестник Вятского государственного университета. 2019, № 3, с. 172–178.

475. *Н. И. Пирогов : «Быть счастливым счастьем других»* // Медицинское образование сегодня. 2019, № 1. С. 91–118.

476. *Педагогические идеи видного российского общественного деятеля Н. В. Шелгунова* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019, № 1. С. 11–16.

477. *Н. В. Чехов – видный российский педагог, просветитель и организатор народного образования* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Том 4. Выпуск 2. С. 13–20.

478. *Учитель В. Н. Сорока-Росинский и его педагогическое наследие* // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Том 4. Выпуск 3. С. 17–22.

479. *П. Н. Шимбирёв – крупный учёный-педагог и организатор образования* // Историко-педагогический журнал. 2019, № 1. С. 123–135.

480. *Реализация идеи комплексности в методических разработках Наркомпроса РСФСР (1918-1929 гг.)* // Историко-педагогический журнал. 2019, № 2. С. 110–127.

481. *Выдающийся деятель регионального образования Александр Модестович фон-Вилькен* // Историко-педагогический журнал. 2019, № 3. С. 111–124.

482. *Видный деятель российского регионального образования А. И. Анастасиев* // Историко-педагогический журнал. 2019, № 4. С. 152–169.

483. *«Вятский Макаренко» Анатолий Иванович Кондаков* // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2019, т. 5, № 1. С. 23–35.

484. *Особенности просвещения татарского народа в конце XIX – начале XX веков* // Вестник Марийского государственного университета. Серия «Исторические науки. Юридические науки». 2019, т. 5, № 3. С. 248–255.

485. *«Как хорошо, что мы сегодня юны!» (Творчество вятских беспризорников)* // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 3 (41). С. 271–283.

486. *Отечественное образование в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.* // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (42). С. 364–369.

487. *Школа Кировской области в предвоенные годы* // Вестник гуманитарного образования. 2019. № 1 (13). С. 120–127.

488. *Народное образование Кировской области в военные годы* // Вестник гуманитарного образования. 2019. № 2 (14). С. 100–109.

489. *Опытно-показательные образовательные учреждения в РСФСР в 1920-х – начале 1930-х гг.* // Вестник гуманитарного образования. 2019. № 3 (15). С. 94–101.

490. *Семья Трейтер и Вятский край* // Вестник гуманитарного образования. 2019. № 3 (15). С. 115–126.

491. *Просветительская деятельность преподобного Стефана Пермского (1345–1396 гг.)* // ELPIS. Czasopislo teologiczne katedry teologii prawoslawnej uniwersitetu w Bialymstoku. 2019, № 21 (46). С. 51–57 (Соавторы : Л. Г. Сахарова, В. А. Сахаров).

492. *The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII Century (the case of the Vyatka Province)* // History of education and children's literature. 2020, № 1 (15). Pp. 309–325.

493. *The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII-th century* // Перспективы науки и образования [Perspektivy nauki i obrazovania. – Perspectives of Science and Education]. *2020.* № 45 (3). Pp. 412–425.

494. *Из истории лицейского образования в дореволюционной России* // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (45). С. 137–146.

495. *Ценностные ориентиры в сфере регионального образования (на примере Вятской губернии)* // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (46). С. 162–169.

496. *А. Дистервег: «Служить истине, красоте, добру…»* // Начальная школа. 2020. № 8. С. 16–20.

497. *Инновационные формы организации образовательной деятельности в первые годы Советской власти (1918–1925 гг.) //* Педагогика. 2020. № 5. С. 96–102.

498. *Дистервег как педагог и гражданин. К 230-летию со дня рождения* // Педагогика. 2020. № 9. С. 115–121.

499. *А. И. Устюжанинов – вятский исполнитель роли вождя* // Вестник гуманитарного образования. 2020. № 3 (19). С. 126–131.

500. *Миссионер и просветитель Преподобный Трифон Вятский (1546–1612)* // ELPIS. Czasopislo teologiczne katedry teologii prawoslawnej uniwersitetu w Bialymstoku. 2020, № 22 (47). С. 41–44 (Соавторы : Л. Г. Сахарова, В. А. Сахаров).

На первой странице обложки. Вверху слева направо: Владимир Иванович Герье (1837–1919), Иван Андреевич Каиров (1893–1978), Борис Львович Вульфсон (1920–2016) Зоя Алексеевна Малькова (1921–2003). Внизу слева направо: Леонид Владимирович Занков (1901–1977), Геннадий Никандрович Волков (1927–2010), Михаил Яковлевич Виленский (1928–2019), Владимир Абрамович Караковский (1932–2015). Слева сверху вниз: Иван Фомич Свадковский (1895–1977), Иван Трофимович Огородников (1900–1976), Михаил Николаевич Скаткин (1900–1991). Справа сверху вниз: Борис Петрович Есипов (1894–1967), Эле Исаевич Моносзон (1908–1987), Виталий Александрович Сластёнин (1930–2010).

Научное издание

Помелов Владимир Борисович

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕГИОНОЛИСТИКА

Технический редактор *Л. А. Кислицына*

Подписано в печать 01.12.2020 г.
Выход в свет 18.12.2020 г.
Формат 60×84/16.
Печать цифровая.
Бумага для офисной техники.
Усл. печ. л. 11,3.
Тираж 500 экз.
Заказ № 6462.

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vyatsu.ru, www.vestnik43.ru
Тел. (8332) 20-89-64 (Научное издательство ВятГУ)

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Помелов Владимир Борисович

В. Б. Помелов родился 8.VII.1953 г. в г. Веймар (ГДР). Работал учителем в Нижнеивкинской и Опаринской школах (1975–1981). В КГПИ (ВятГУ) с 1981 г.: проректор по учебной работе (1987–1996), декан педагогического факультета (1999-2009); с 2009 г. профессор кафедры педагогики.

Доктор педагогических наук (1999), профессор (2000). Отличник народного просвещения РФ (1994), почётный работник высшей школы РФ (2003), кавалер медали К. Д. Ушинского (2007). Член-корреспондент РАЕН, академик Международной академии наук пед. образования. Победитель конкурса научных работ («Учёный года ВятГГУ-2013»). Заслуженный работник ВятГГУ (2016). Лауреат общественной премии «Вятский горожанин» (2014). Член комиссии по присвоению звания «Почётный житель г. Кирова» (с 2007). Член редколлегии журналов «Педагогика. Вопросы теории и практики» (Тамбов), «Вестник Вятского государственного университета»; член ред. совета журнала «Медицинское образование сегодня» (КГМУ). Участник более 150 научных конференций.

Автор 517 публикаций, в том числе в «Российской педагогической энциклопедии», «Российском энциклопедическом педагогическом словаре», «Энциклопедии Земли Вятской» (в трёх томах). Публиковался более чем в 40 журналах, в том числе, в «ELPIS» (Польша), «Linguae» (Словакия), «History of education and children's literature» (Италия), «Советская педагогика», «Педагогика», «Спутник агитатора», «Воспитание школьников», «Начальная школа», «Народное образование», «Педагогика. Общество. Право», «Перспективы науки и образования», «Вестник Академии туризма и краеведения», «Профессионально-техническое образование», «Воспитание детей и подростков», «Историко-педагогический журнал», «Вопросы психологии», «Вопросы педагогики», «Панорама», «Парк развлечений», «Вестник гуманитарного образования», «Гуманитарный трактат», «Заметки учёного», «Педагогическое искусство», «Вестник Омского ГПУ», «Вестник Шадринского ГПУ», «Ярославский педагогический вестник», «Вестник МарГУ», «Вестник МГОСГИ», «Символ науки», «Педагогика. Вопросы теории и практики», «Медицинское образование сегодня», «Вестник ВятГГУ», «Вестник ВятГУ», «Вестник Самарского ГТУ», «Концепт», «Образование в Кировской области», «Сибирский учитель» и др.

Автор книг «Педагоги и психологи Вятского края» (Киров, 1993), «Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX–1917 г.» (Киров, 1998), «Российские педагоги второй половины XIX–начала XX вв.» (Киров, 2000), «Воспитание деловых качеств у школьников» (Москва, 1988), «Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные учёные–педагоги» (Киров, 2007), «История образования в Вятском крае в XIV–XVIII вв.» (Киров, 2011), «Российские педагоги: XIX–XX вв.» (Киров, 2012), «История Вятского образования: XIV–XXI вв.» (Киров, 2013), «Педагогика и психология» (Киров, 2013), «Российская педагогика в лицах» (Германия, 2013), «Просветительство русской православной церкви в российской провинции» (Германия, 2013), «100 великих педагогов» (М., «Вече», 2018), «Когда победы были большими… Очерки о вятских футболистах» (Киров, 2018), «Просвещение нерусских народов Вятского края» (XIX – начало XX вв.) (Киров, 2018), «Просвещение в Вятском крае (XIV–начало XX в.) (Киров, 2019), «Просветители и педагоги-методисты Вятского края» (Киров, 2019), «У истоков высшего образования на Вятке» (Киров, 2019), «Вятские педагоги и психологи» (Киров, 2019), «Традиция гуманизма в истории зарубежного образования» (Киров, 2020), «Тенденции развития российского образования первой половины XX в.» (Киров, 2020), «Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в.» (Киров, 2020). Соавтор книг «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX–90-е гг. XX в.) (Москва, 1997), «Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности» (Кишинёв, 1989), «Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра» (Киев, 1989), «Религии народов Вятского края» (Киров, 2009), «Кировский педагогический» (Киров, 1989), «Преподаватели ВятГГУ» (Киров, 2004), «Ректоры ВятГГУ» (Киров, 2004), «ВятГГУ» (Киров, 2004) и др.

Портреты на обложке

Вверху слева направо: Герье, Каиров, Вульфсон, Малькова. Внизу слева направо: Занков, Волков, Виленский, Караковский. Слева сверху вниз: Свадковский, Огородников, Скаткин. Справа сверху вниз: Есипов, Моносзон, Сластёнин.

9 785982 282354