
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.878

С. И. Дорошенко

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В 1960 – 1970-е гг.

Исследовательская деятельность учителя музыки в 1960 – 1970-х годах трактовалась как элемент его педагогической деятельности, направленный на совершенствование музыкально-воспитательного процесса. Учитель музыки должен был исследовать (фиксировать, наблюдать, отслеживать динамику) музыкальные способности, музыкально-эстетические предпочтения, закономерности развития музыкального восприятия. Основными методами учительского исследования считались наблюдение, анализ процесса и продуктов деятельности учащихся, анкетирование, беседа. Эксперимент был представлен фрагментарно. Мысль об исследовательской деятельности учащихся появлялась крайне редко.

Ключевые слова: учитель музыки, исследовательская деятельность, О. А. Апраксина, Н. Л. Гродзенская, 1960 – 1970-е гг.

Исследовательская деятельность учителя музыки в советской школе почти не изучена. Более того, исследовательская деятельность учителя, а также студента педагогического вуза вообще редко становится объектом исторической рефлексии. Исключение составляют работы В. И. Адищева [1], М. А. Захарышевой [Там же], И. А. Голубевой [9].

Основные направления и методика исследовательской деятельности педагога-музыканта были сформированы ещё в первой трети XX века в творчестве В. Н. Шацкой, они неоднократно становились объектом историко-педагогической рефлексии, в том числе со стороны автора данной статьи [11; 12]. В дальнейшем по ряду исторических причин, обсуждение которых сейчас не

входит в задачи автора, исследовательская деятельность учителя музыки отодвинулась на второй план. Ренессанс её начался в 1960 – 1970 гг. Методологом и пропагандистом исследовательской деятельности учителя музыки в этот период стала ученица и последовательница В. Н. Шацкой О. А. Апраксина [4].

В музыкальном образовании 1950 – 1960-х годов инициатором и куратором исследовательских инициатив был сектор музыки НИИ художественного воспитания АПН РСФСР. Исследовались закономерные связи обучения и воспитания на уроках музыки и во внеурочной деятельности, специфика отбора содержания школьного музыкального образования, эмоциональная отзывчивость на музыку, развитие у детей пев-

ческого голоса и слуха. Отдельной задачей были изучение и обобщение передового музыкально-педагогического опыта. К проблематике исследований НИИ ХВ в XXI веке обращались Н. А. Асташова [6], В. В. Богатырёва [7] и др.

В дальнейшем «знамя лидера» в деле развития методологии музыкально-педагогических исследований и формирования исследовательской, методологической культуры педагога-музыканта переходит в МПГУ (кафедра Э. Б. Абдуллина), но период расцвета научной школы Эдуарда Борисовича, результатом которого, по оценке Е. В. Николаевой, «стала единая исследовательская программа совершенствования методологической подготовки музыкантов-педагогов» [15, с. 9], выходит за временные рамки этой статьи.

Проблема данного исследования может быть сформулирована в виде вопроса: занимались ли советские учителя музыки исследовательской деятельностью, и если да, то каковы были направления, методы и результаты этой деятельности?

Цель исследования – выявить основные направления, методы исследовательской деятельности учителей музыки, а также специфику подготовки к этой деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов в 1960 – 1970-е годы.

Методами исследования стали анализ источников и литературы, смысловая реконструкция, обобщение и систематизация выводов и результатов.

В статье О. А. Апраксиной «О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе» были вы-

делены основные направления исследовательского интереса учителя музыки: общая характеристика ребёнка и его музыкальный кругозор, музыкальный слух и голос (точность звуковысотного слуха по пятибалльной шкале, кратковременная и долговременная память, диапазон), отношение к конкретным музыкальным произведениям (активное, пассивное, неустойчивое), влияние на развитие музыкального восприятия технических средств [2]. По отношению к последнему направлению О. А. Апраксина не предлагала конкретных приёмов и форм фиксации исследовательских результатов, считая их разработку делом будущего.

Подчеркнём, что основные направления, методы и приёмы исследования сохранялись в отечественном музыкальном воспитании, начиная с 1920-х годов (ушла только социально-преобразующая, этнографическая составляющая). Такая стабильность свидетельствует о реальной значимости исследовательских результатов по данным направлениям.

В работах методологов мы не видим пёстрого веера разных тем, так характерного для сегодняшних представлений об исследовательской деятельности учителя. Исследовательская подготовка и работа учителей музыки идёт не вширь (новые темы, термины, методы; для каждой темы – свой одноразовый методологический аппарат), а вглубь (освоение и применение общих, необходимых для всех учителей музыки исследовательских методов; накопление и осмысление больших массивов эмпирического материала).

Исследовательская деятельность учителя во многом находилась под влиянием академической традиции: основные направления исследований, их теорию и методологию формировали исследовательские коллективы НИИ и вузов. Конечно, была и обратная, индуктивная линия: учителя-новаторы пробуждали интерес к своей деятельности в научных кругах и инициировали новые линии поиска.

Здесь нужно сказать о том, что некоторые академические направления исследований не проецировались в массовую учительскую исследовательскую практику в связи со своей трудоёмкостью и междисциплинарностью. Это, прежде всего, исследование детского голоса. НИИ художественного воспитания АПН СССР, Ленинградский институт культуры имени Н. К. Крупской, Ленинградский отоларингологический научно-исследовательский институт во второй половине 1960-х годов вели комплексное исследование влияния певческой нагрузки на состояние здоровья детей-хористов. Изучались голосовой механизм, типы дыхания, утомляемость, пути восстановления затраченных сил. Эти исследования осуществлялись междисциплинарными коллективами с использованием средств разных наук (физиологии, анатомии и морфологии, медицины (фониатрии), акустики, музыкальной педагогики). В этих же рамках исследовался слух (детские слуховые представления, слуховое внимание), сила звука и тембры, характер звучания отдельных голосов и хора. Так, был выявлен приоритет смешанного дыхания; более того, опровергалось вообще существование изолированных типов дыхания (например, нижнебрюшного)

[16, с. 90 – 91]. Были подтверждены здоровьесберегающие возможности хорового пения: показатели спирометрии хористов превышали соответствующие показатели легкоатлетов и боксёров. Были также выявлены объективные показатели перегрузок хористов, которые всегда удивляют заново: падение пульса до 40 ударов в минуту, катастрофическое уменьшение разрыва между верхним и нижним давлением (80/70), снижение температуры до 35,2 градусов Цельсия [19]. Понятно, что все эти данные просто включались в содержание подготовки учителей музыки, хормейстеров; самостоятельных исследований в этой сфере школьные учителя не проводили.

Совсем другую картину мы видим по отношению к социально-педагогическим исследованиям.

В начале 1960-х годов констатировалась слабая развитость социально-педагогических исследований в сфере эстетического воспитания, нехватка эмпирического материала (результатов опросов, анкетирований, интервью) на предмет занятий музыкой, популярности конкретных музыкальных произведений, исполняемости и пр.

О. А. Апраксина писала о том, что уитель должен постоянно интересоваться тем, «что слушают его учащиеся за пределами школы, что кажется им особенно привлекательным, что входит в их жизнь (в виде запомнившейся песенки, приобретенной грампластинки...)» [4, с. 6]. Она подчеркивала, что, «зная характер музыкальных влияний, действующих на учащихся помимо его занятий, понимая, чем именно данные произведения привлекают школьников, уитель может

так построить урок, чтобы постепенно и последовательно проводить свою линию...» [4, с. 7].

НИИ художественного воспитания АПН СССР в середине 1960-х годов проводил масштабное исследование на тему «Социологическое изучение уровня и условий художественного развития современного школьника» [14, с. 13]. Велась массовая работа по изучению места музыки в жизни школьников, уровня и направленности их музыкальных интересов, отношения к урокам музыки в школе, музыкальных вкусов. Согласно результатам этого исследования музыка по значимости для школьников занимала пятое место среди видов искусства. При этом 98,54 % школьников отвечали, что любят слушать музыку, но музыка для большинства – это фон («Готовлю уроки и слушаю музыку»). Более 50 % старшеклассников, по данным исследования, занимались «активной музыкальной деятельностью», различными видами музицирования. Наибольший процент в этой деятельности давало хоровое пение: в хоровых кружках участвовало 38,95 % старшеклассников. Музыкальную школу посещали 6,14 % опрошенных, остальные участвовали в занятиях музыкальных студий, кружков сольного пения, эстрадных коллективов, духовых и народных оркестров. Правда, данные могли быть неточными, так как некоторые дети участвовали едва ли не во всех этих видах «активной музыкальной деятельности», каждый ответ засчитывался, и процент музицирующих рос.

Хотя объект данной статьи – сам факт исследовательской деятельности педагогов-музыкантов, а не плоды этой

деятельности, нельзя не улыбнуться с печалью, читая критические толкования недосягаемых ныне социологических данных: ученые 1960-х – начала 1970-х годов сокрушались, что получили свидетельства низкого охвата школьников активной музыкальной деятельностью [14]. Почти 40 % старшеклассников (мало по оценке исследователей этого периода! – С. Д.) пело в хорах. А ведь речь идет о школьниках, музыкальная активность которых уже значительно снизилась (тенденции снижения с увеличением возраста тоже констатировалась в упоминаемом исследовании). Но это лирическое отступление.

Значимым направлением были исследования в сфере слушания музыки. Восприятие инструментальной музыки исследовалось через достаточно объективированные сведения, например, какие музыкальные инструменты знает ученик. Были получены интересные данные. Г. Ригина писала о том, что была выявлена корреляция между тембром инструмента и характерным для него музыкальным материалом (так, баян при слушании русской народной песни узнало 78 % учеников, а при слушании «Шествия гномов» в переложении – только 45 %) [17, с. 214].

Использовались диагностические возможности музыкальных викторин.

Именно слушание музыки – активно развивавшийся в рассматриваемый период вид музыкальной деятельности, обратило лучших учителей к вовлечению в исследование учеников. В музыкально-педагогической литературе 1960 – 1970-х годов имеются факты смешения исследовательской деятельности учителя и школьников.

Здесь ещё нет отрефлексированной позиции, ориентирующей учителя на организацию ученических исследований на уроках музыки. Но преемственная линия (от В. Н. Шацкой к Н. Л. Гродзенской и О. А. Апраксиной) присутствует. На наш взгляд, здесь нет никакого противоречия. Более того, такое движение оправдано опытом любого вида деятельности в музыкальном образовании: учитель поёт сам – и дети у него поют; играет сам – и дети играют на музыкальных инструментах; дирижирует – и дети тянутся дирижировать; исследует – и дети за ним.

Яркий пример такого перехода с собственной исследовательской деятельности на детскую присутствует в хрестоматийной брошюре Н. Л. Гродзенской «Школьники слушают музыку». Н. Л. Гродзенская в 1960-е годы вела исследовательскую работу по проблеме «развития восприятия музыки у школьников» [10, с. 47]. Одним из аспектов рассмотрения этой проблемы у Надежды Львовны стало развитие музыкальной наблюдательности, или умения «как можно больше и тоньше замечать различные явления в музыке» [Там же]. Это развитие шло через формирование исследовательской культуры школьников. Свой исследовательский приём, предлагаемый детям, Н. Л. Гродзенская назвала музыкальными коллекциями. Приём представлял собой создаваемые детьми подборки музыкальных произведений, сходных по какому-либо признаку. При этом первичный, очевидный для детей признак (тема), например, «Шарманки», «Лебеди», «Жаворонки», «Соловьи», уточнялся всё более тонкими и иногда неожиданными жанровыми, ладовыми,

темповыми, мелодическими и другими характеристиками. Выявляя сходство произведений композиторов разных эпох и национальных культур, дети самостоятельно проделывали исследовательскую работу, которая давала иногда довольно неожиданные результаты обобщения. Так, дети выявили, что лебедей как реальных (не сказочных) красивых птиц характеризуют медленные, плавные нисходящие мелодии, а лебедей-людей (сказочных, заколдованных) – восходящие взволнованные мелодические линии [Там же, с. 51]. На наш взгляд, это далеко не очевидное обобщение. Оно не могло быть получено дедуктивным путём. Это результат живого наблюдения.

Основными методами исследования, рекомендуемыми учителям музыки, были наблюдение, анкетирование, анализ процесса и продуктов деятельности учащихся, беседа, индивидуальное прослушивание. Фиксировать результаты предлагалось в таблице: фамилия и имя ученика, слух (оценивался учителем по пятибалльной шкале), диапазон (интервал римскими цифрами), память (тоже по пятибалльной шкале). Применялись также музыкальные викторины с оценочными пометками: надо было не только узнать произведения, но и указать, какие из них особенно нравятся [2, с. 10 – 11]. Эти методы исследования не были новыми для учителей 1960 – 1970-х годов; скорее осуществлялось их массовое внедрение, обосновывалась значимость. О. А. Апраксина, предвидя обвинения в формальности и недостаточной достоверности результатов, которые может получить перегруженный работой учитель музыки, подчёркивала, что «...даже не абсолютно

достоверная картина может помочь учителю в нахождении путей формирования музыкальных интересов и вкусов детей» [2, с. 8].

Интересно продвижение педагогов-музыкантов к педагогическому эксперименту. В самом понятии «эксперимент», применяемом к школьному музыкальному образованию 1970-х годов, явно присутствуют два смысла: это не только (и не столько) метод педагогического исследования, сколько инновационная деятельность, нарушение традиционного содержания урока музыки. Преимущественно в этом смысле интерпретировала музыкально-педагогический эксперимент О. А. Апраксина в статье, по названию которой можно было бы подумать, что речь идёт об исследовательской деятельности учителя: «О праве учителя-музыканта на эксперимент» [3]. В статье шла речь о том, что учитель музыки должен быть готов к творческой деятельности, неожиданным вопросам детей, должен знать и применять современные дидактические достижения: «проблемные ситуации», самостоятельное «добытие» учащимися новых знаний [Там же, с. 67]. (Автору данной статьи кажется, что Ольга Александровна перечисляла эти дидактические приёмы с иронией, подчёркивая относительность их новизны. Иначе зачем они взяты в кавычки? Но эта интерпретация исключительно на совести автора. – С. Д.). Пафос статьи преимущественно охранительный: О. А. Апраксина предупреждала об опасностях необоснованного экспериментаторства, чрезмерного увлечения релятивной системой, музыкальной импровизацией и пр.

Указанный пример не означает, что педагоги-музыканты вообще не использовали эксперимент в качестве метода исследования. Сошлёмся на статью А. С. Валенкова в сборнике научных трудов преподавателей музыкально-педагогического факультета Владимирского пединститута 1972 года [8]. В статье описана практическая деятельность кафедры пения и хорового дирижирования по организации музыкально-эстетического воспитания во Владимирской школе № 17. Были выделены этапы эксперимента: констатирующий и корректирующий. По тексту можно заключить, что был и контрольный этап, но он сводился к контрольному уроку и не был выделен отдельно. (Автор статьи видит в этом факте не методологическую неграмотность, а прекрасное свидетельство о том, что для педагогов 1960 – 1970-х годов домinantой был воспитательный процесс, а не контроль, мониторинг и статистика. – С. Д.). Сегодня такую работу экспериментом бы не назвали, но само обращение к эксперименту как средоточию системы практических методов исследования, подчинённых единой идее, взаимодополнительных и корректирующих результаты применения каждого метода по отдельности (наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности), показательно. Оно свидетельствует о развитии исследовательской мотивации и культуры на музыкально-педагогических факультетах и очевидным образом проецируется на подготовку будущих учителей музыки.

До некоторой степени объединяет эти смыслы представление об эксперименте как новаторской деятельности, из которой можно извлечь принципы,

технологию; которую можно обобщить и применить в массовой музыкально-педагогической практике. В таком контексте Л. Дышлевская писала о Н. Л. Гродзенской: «Очень важно анализировать причины успехов Надежды Львовны и делать попытки использовать достижения её замечательного эксперимента» [13].

В похожем смысле употребляет понятие «эксперимент» Г. Ригина, описывая серию уроков, на которых формировался тембровый слух (в том числе путём прослушивания произведений в различных переложениях) [17].

В начале 1980-х годов О. А. Апраксина, формулируя требования к школьному учителю-музыканту, прямо указывала на «формирование исследовательских качеств учителя» [5, с. 40]. Она же требовала подготовки учителя музыки в качестве исследователя, начиная со студенческой скамьи. Ольга Александровна при этом весьма критически оценивала положение вещей в данной сфере: «Существуют робкие попытки использовать с этой целью участие студентов в СНО (учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе). Однако эти организации, как правило, чрезвычайно невелики по количественному составу и не имеют чёткой научно-исследовательской основы» [Там же, с. 40].

Основные направления и методы исследования сохранялись, но усиливалась мысль о системности исследований. О. А. Апраксина указывала на многовекторную направленность исследовательской мысли учителя: она «не должна направляться в какую-то одну область... Необходимо наблюдать

учащегося и в пении, и в беседе о музыке, и при её восприятии, и при игре на инструментах...» [Там же, с. 39]. Развитие средств массовой коммуникации влекло за собой обращение к слуховому опыту детей: «...выяснить, каких певцов они знают, ... почему тот или иной исполнитель более интересен» [18, с. 35].

Таким образом, можно утверждать, что 1960 – 1970-е годы – период становления исследовательской деятельности учителя музыки, рефлексии по отношению к её основным направлениям, целям, содержанию и методам. Наиболее востребованными были социально-педагогические исследования в сфере музыкально-эстетического воспитания. Разрабатывались анкеты, опросники, методика анализа детских сочинений; велась работа по выявлению места музыки в жизни школьников, уровня и направленности их музыкальных интересов, отношения к урокам музыки в школе, музыкальных вкусов.

Продолжалась работа по изучению музыкальных, в том числе певческих, способностей, хотя она была фрагментарной (диапазон, музыкальная память, слух по оценке учителя музыки). Начали исследоваться вопросы музыкального восприятия (в частности, зависимости восприятия тембра инструмента от жанра и музыкального содержания произведения, характерного или нет для данного тембра).

Наконец, появилась (в опыте Н. Л. Гродзенской) и стала развиваться практика вовлечения учеников в исследовательскую деятельность.

Спецификой рассматриваемого периода 1960 – 1970-х годов является то,

что признание необходимости исследовательской деятельности учителя музыки многократно подтверждается, но мысли о трансляции результатов этого исследования в «большую» науку почти нет. Иными словами, исследование учителя было направлено на обогащение не науки, а практики.

Последующие этапы развития исследовательской деятельности учителя музыки повлекли за собой расширение тематики исследований, усиление субъектной позиции исследователя. Но опыт 1960 – 1970-х годов остаётся важной вехой в формировании представлений об исследовательской культуре педагога-музыканта.

Литература

1. Историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования : коллектив. моногр., посвящ. юбилею д-ра пед. наук, проф. М. А. Захарищевой / В. И. Адищев [и др.] ; под ред. М. А. Захарищевой. Казань : Бук, 2022. 288 с.
2. Апраксина О. А. О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе // Музикальное воспитание в школе. Вып. 12. М. : Музыка, 1977. С. 3 – 14.
3. Апраксина О. А. О праве учителя-музыканта на эксперимент // Там же. Вып. 13. М. : Музыка, 1978. С. 66 – 76.
4. Апраксина О. А. Современные задачи музыкального воспитания в школе // Там же. Вып. 2 / сост. О. А. Апраксина. М. : Государственное музыкальное изда-тельство, 1963. С. 3 – 10.
5. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю-музыканту // Там же. Вып. 15 / сост. О. А. Апраксина. М. : Музыка, 1982. С. 32 – 43.
6. Асташова Н. А. Теория и практика музыкального образования в России (1950 – 1980 гг.) : монография. Брянск : БИПКРО : Курсив, 2011. 250 с.
7. Богатырёва В. В. Основные направления исследований сотрудников сектора музыки НИИ художественного воспитания АПН РСФСР // Актуальные про-блемы педагогики и образования : сб. науч. ст. Брянск : РИО БГУ ; Полиграм-Плюс, 2021. С. 189 – 193.
8. Валенков А. С. О некоторых проблемах эстетического воспитания в общеобра-зовательной школе // Ученые записки. Серия «Педагогика и психология». Во-просы музыкальной педагогики и теории / Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Ле-бедева-Полянского. Владимир, 1972. С. 46 – 60.
9. Голубева И. А. Научно-исследовательская деятельность студентов: история и современные проблемы : учеб. пособие. Казань : Бук, 2022. 22 с.
10. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М. : Просвещение, 1969. 78 с.
11. Дорошенко С. И. Музыкально-педагогическое наследие В. Н. Шацкой: тради-ции и новации // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / науч. совет по проблемам истории образования и пед. науки при отд. философии образования и теоретической педагогики РАО. М. : МПГУ, 2023. С. 89 – 94.

12. Дорошенко С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140 – 151.
13. Дышлевская Л. Основные принципы музыкального воспитания Н. Л. Гродзенской // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10. М. : Музыка, 1975. С. 46 – 60.
14. Кузнецова Л. М. Из опыта конкретного исследования музыкальных интересов школьников // Вопросы музыкальной педагогики и теории. Ученые записки. Серия «Педагогика и психология» / Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, Владимир, 1972. С. 3 – 45.
15. Николаева Е. В. Предпосылки становления и основные этапы развития научной школы Эдуарда Борисовича Абдуллина // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 3. С. 9 – 49.
16. Орлова Н. Об основных вопросах вокального воспитания детей и молодёжи // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 2 / сост. О. А. Апраксина. М. : Гос. муз. изд-во, 1963. С. 86 – 95.
17. Ригина Г. Восприятие инструментальной музыки младшими школьниками // Там же. Вып. 10. М. : Музыка, 1975. С. 213 – 221.
18. Тевлина В. К. Методика работы над песней (начальные классы) // Там же. Вып. 17. М. : Музыка, 1986. С. 33 – 41.
19. Томсинская Э. Некоторые вопросы охраны здоровья участников детских хоров // Там же. Вып. 6. М. : Музыка, 1970. С. 29 – 31.

References

1. Istoriko-pedagogicheskoe obosnovanie cennostej sovremennoego obrazovaniya : kollektiv. monogr., posvyashh. yubileyu d-ra ped. nauk, prof. M. A. Zaxarishhevoj / V. I. Adishhev [i dr.] ; pod red. M. A. Zaxarishhevoj. Kazan` : Buk, 2022. 288 s.
2. Apraksina O. A. O vozmozhnostyax i soderzhanii issledovatel'skoj raboty' uchitelya-muzy'kanta v obshheobrazovatel'noj shkole // Muzy'kal'noe vospitanie v shkole. Vy`p. 12. M. : Muzy'ka, 1977. S. 3 – 14.
3. Apraksina O. A. O prave uchitelya-muzy'kanta na e'ksperiment // Tam zhe. Vy`p. 13. M. : Muzy'ka, 1978. S. 66 – 76.
4. Apraksina O. A. Sovremenny'e zadachi muzy'kal'nogo vospitaniya v shkole // Tam zhe. Vy`p. 2 / sost. O. A. Apraksina. M. : Gosudarstvennoe muzy'kal'noe izdatel'stvo, 1963. S. 3 – 10.
5. Apraksina O. A. Sovremenny'e trebovaniya k shkol'nomu uchitelyu-muzy'kantu // Tam zhe. Vy`p. 15 / sost. O. A. Apraksina. M. : Muzy'ka, 1982. S. 32 – 43.
6. Astashova N. A. Teoriya i praktika muzy'kal'nogo obrazovaniya v Rossii (1950 – 1980 gg.) : monografiya. Bryansk : BIPKRO : Kursiv, 2011. 250 s.
7. Bogaty'ryova V. V. Osnovny'e napravleniya issledovanij sotrudnikov sektora muzy'ki NII xudozhestvennogo vospitaniya APN RSFSR // Aktual'ny'e problemy' pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. st. Bryansk : RIO BGU ; Poligram-Plyus, 2021. S. 189 – 193.

8. Valenkov A. S. O nekotoryx problemax e`steticheskogo vospitaniya v obshheobrazovatel`noj shkole // Ucheny`e zapiski. Seriya «Pedagogika i psixologiya». Voprosy` muzy`kal`noj pedagogiki i teorii / Vladim. gos. ped. in-t im. P. I. Lebedeva-Polyanskogo. Vladimir, 1972. S. 46 – 60.
9. Golubeva I. A. Nauchno-issledovatel`skaya deyatel`nost` studentov: istoriya i sovremennyye problemy` : ucheb. posobie. Kazan` : Buk, 2022. 22 s.
10. Grodzenskaya N. L. Shkol`niki slushayut muzy`ku. M. : Prosveshhenie, 1969. 78 s.
11. Doroshenko S. I. Muzy`kal`no-pedagogicheskoe nasledie V. N. Shaczkoj: tradicii i novacii // Istoriko-pedagogicheskij potencial sistemy` nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: tradicii i innovacii : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / nauch. sovet po problemam istorii obrazovaniya i ped. nauki pri otd. filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy peda-gogiki RAO. M. : MPGU, 2023. S. 89 – 94.
12. Doroshenko S. I. Prognosticheskij potencial muzy`kal`no-pedagogicheskogo naslediya V. N. Shaczkoj // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2022. T. 10. № 2. S. 140 – 151.
13. Dy`shlevskaya L. Osnovnye principy` muzy`kal`nogo vospitaniya N. L. Grodzenskoj // Muzy`kal`noe vospitanie v shkole. Vy`p. 10. M. : Muzy`ka, 1975. S. 46 – 60.
14. Kuzneczova L. M. Iz opy`ta konkretnogo issledovaniya muzy`kal`nyx interesov shkol`nikov // Voprosy` muzy`kal`noj pedagogiki i teorii. Ucheny`e zapiski. Seriya «Pedagogika i psixologiya» / Vladim. gos. ped. in-t im. P. I. Lebedeva-Polyanskogo, Vladimir, 1972. S. 3 – 45.
15. Nikolaeva E. V. Predposy`lki stanovleniya i osnovnye e`tapy` razvitiya nauchnoj shkoly` E`duarda Borisovicha Abdullina // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2020. T. 8. № 3. S. 9 – 49.
16. Orlova N. Ob osnovnyx voprosax vokal`nogo vospitaniya detej i molodyozhi // Muzy`kal`noe vospitanie v shkole. Vy`p. 2 / sost. O. A. Apraksina. M. : Gos. muz. izd-vo, 1963. S. 86 – 95.
17. Rigina G. Vospriyatiye instrumental`noj muzy`ki mladshimi shkol`nikami // Tam zhe. Vy`p. 10. M. : Muzy`ka, 1975. S. 213 – 221.
18. Tevlina V. K. Metodika raboty` nad pesnej (nachal`nye klassy) // Tam zhe. Vy`p. 17. M. : Muzy`ka, 1986. S. 33 – 41.
19. Tomsinskaya E. Nekotorye voprosy` ohrany` zdorov`ya uchastnikov detskix xorov // Tam zhe. Vy`p. 6. M. : Muzy`ka, 1970. S. 29 – 31.

S. I. Doroshenko

RESEARCH ACTIVITIES OF A MUSIC TEACHER IN THE 1960 – 1970-s

Research activities of a music teacher in the 1960 – 1970-s were interpreted as an element of his pedagogical activity aimed at improving the musical and educational process. The music teacher had to research (record, observe, track the dynamics) musical abilities, musical and aesthetic preferences, and patterns of development of musical perception. The main methods

of teacher research were observation, analysis of the process and products of students' activities, questionnaires, and conversation. The experiment was presented fragmentarily. The idea of students' research activities appeared extremely rarely.

Keywords: *music teacher, research activities, O. A. Apraksina, N. L. Grodzenskaya, 1960 – 1970-s.*

УДК 37.014

Ю. И. Дорошенко

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1922 Г. (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «ПРИЗЫВ»)

Данное историко-педагогическое исследование посвящено выявлению социальных (общественно-политических и родительских) требований к учителю, направлений критики в адрес подготовки и работы учителей в молодой советской школе. Исследование выполнено на основе материалов Владимирской губернской газеты «Призыв» 1922 г. Структурирована тематика статей и заметок о школе и учителях, выявлено пять тематических направлений. Подчёркнуты материальное неблагополучие школ и школьных работников, предвзятость идеологической критики учителей и Владимирского практического института народного образования.

Ключевые слова: *школьный работник, учитель, институт народного образования, Владимирская губерния.*

Актуальность обращения к историко-педагогическим проблемам подготовки и педагогической деятельности учителя подтверждается сегодня широким разбросом позиций по поводу отбора ценностей, содержания, средств педагогического образования, новых реалий взаимодействия учителя с родителями, администрацией, а также информационным контентом. Влияние на работу школы и на субъектную позицию учителя требований родителей, общественности, средств массовой информации и коммуникации требует обращения к историческому опыту как позитивному, так и негативному.

Нельзя не согласиться с Е. Н. Селиверстовой, которая в качестве магистрального ориентира в педагогических инновациях подчёркивает «готовность к тому, чтобы из широкого спектра возможностей, которые предлагает современная жизнь, <...> выбирать то, что сегодня является наиболее востребованным и ценным» [4, с. 40]. Историко-педагогическое знание, несомненно, обладает самоценностью. Но нельзя не видеть и того, что исторические материалы часто представляют собой образец и модель тех проблем, которые встают перед современным образованием.