

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых»

**«Между прошлым и будущим:  
теория и история педагогики XXI века»  
Материалы международной заочной научно-  
практической конференции, посвященной памяти  
доктора педагогических наук, профессора,  
члена-корреспондента РАО  
Феликса Ароновича Фрадкина**

Владимир 2014

УДК 372.87  
ББК 74.4

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета ВлГУ

***Редакционная коллегия:***

***С.И. Дорошенко***, доктор педагогических наук, доцент (отв. ред.)  
***Л.А. Романова***, кандидат педагогических наук, доцент

**«Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века»:** материалы международной заочной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18 – 25 декабря 2013 года. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. –300 с. ISBN 978-5-905894-55-8

Сборник посвящен восьмидесятилетию со дня рождения члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993), работавшего во Владимирском государственном педагогическом институте (университете) с 1966 по 1993 гг.

Сборник включает в себя статьи, посвященные историко-педагогическим, методологическим, теоретическим, практико-методическим проблемам современной педагогики и образования. Авторами статей являются ученые, преподаватели вузов, учителя школ и ссузов.

Издание адресовано специалистам в области истории педагогики и образования, теоретикам и методологам педагогики, педагогам-практикам.

УДК 372.87  
ББК 74.4

ISBN 978-5-905894-55-8

© ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2014

© Оформление ООО «ВИТ-Принт», 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	5
<b>Методологические проблемы теории и истории педагогики</b>	
<i>Корнетов Г.Б.</i> Познание педагогического прошлого	10
<i>Духавнева А.В.</i> Методологический потенциал институционального подхода в историко-педагогическом исследовании общего образования взрослых	22
<i>Рогова А.В.</i> Реализация методологических подходов в решении проблем сетевого взаимодействия в области педагогического образования: история и современность	28
<i>Алейникова К.А.</i> Становление понятия «гендерное воспитание» в современной педагогической науке	37
<b>История отечественной педагогики</b>	
<i>Богомолова Л.И.</i> Создание инновационных образовательных моделей в педагогике 20-х годов XX века	45
<i>Вихарев В.А.</i> Дореволюционный Санкт-Петербург: Городская дума, эксперты начальных народных училищ	60
<i>Ефимова Е.А.</i> Тенденции в организации игровой, физкультурной, военной и туристической работы в пионерской организации в 1927 – 1931 гг.	71
<i>Измайлова А.Б.</i> Сказ П.П. Бажова «Хрупкая веточка» в курсе «Русская народная педагогика»	83
<i>Романова Л.А.</i> Педагогическая концепция В.В. Зеньковского как историко-педагогический феномен	95
<b>Сравнительная педагогика.</b>	
<b>История зарубежной педагогики и образования.</b>	
<i>Безрогов В.Г., Пичугина В.К.</i> Между эпимелией и пайдейей: забота о себе как ближнем в античной педагогической культуре	104
<i>Захарищева М.А.</i> Воспитание джентльмена и русского дворянина: общее и особенное	111
<i>Безрогов В.Г., Тендрякова М.В.</i> Kinderwelt Константина Ушинского: учебник детству и магия образования	117
<i>Рогачева Е.Ю.</i> «Педагогика активности» Джона Дьюи в Мексике	127
<i>Блинов В.М.</i> Характерные черты портрета современного учителя	140
<i>Гулягина Е.А.</i> Исторические этапы развития билингвального обучения в США	149
<i>Иванова И.С.</i> Понимание игры как педагогического явления в различные исторические эпохи	159
<i>Карякина П.К.</i> Кардинальные изменения в специальном образовании в США в XIX веке под влиянием реформаторов	164
<i>Маминова Н.В.</i> Оценка педагогических идей Джона Дьюи в России	171

**Художественное образование  
в современной теории и истории педагогики**

<b>Филановская Т.А.</b> Культурно-историческая концепция художественного образования в России	178
<b>Дорошенко С.И.</b> Философские основания диалогового подхода в исследовании по истории музыкального образования	184
<b>Леванова Т.Ю.</b> Интегративный характер деятельности культурно-просветительского общества «Источник знания» во Владимирской губернии (1919 г.)	197
<b>Крагулик Вацлав</b> Bagatelle ohne Tonart Ference Liszta – kritická hranice v porpění tonality?	203
<b>Тихомирова Л.Е.</b> Самореализация музыкальных способностей детей в творческих заданиях и сочинении музыки	210
<b>Ершова М.Р.</b> Интеграция искусств в школьном музыкальном образовании конца XX века (на примере программы Д.Б. Кабалевского)	218
<b>Козлова В.С.</b> Современные образовательные технологии в ДШИ и ДМШ	226
<b>Современное образование: психолого-педагогические проблемы, технологии, методики, ценностные ориентиры</b>	
<b>Fradkin Yuli, Kornilov Sergey A., Rakhlin Natalia, Ruchkin Vladislav, Grigorenko Elena L.</b> Comorbidity of Developmental Language Disorder and Psychiatric Pathology in a geographically Isolated Population in Northern Russia	232
<b>Губернаторова Л.И.</b> Становление субъектности учащихся в процессе обучения физике	249
<b>Даведьянова Н.С., Губернаторова Л.И.</b> Программа обеспечения информационной безопасности среды	264
<b>Дорошенко Ю.И.</b> Портфолио учителя технологии	270
<b>Котова Н.М.</b> Использование народных подвижных игр в физическом воспитании и развитии дошкольников	275
<b>Ленартович Ю.С.</b> Методические особенности формирования транслаторного компонента готовности к осуществлению профессиональной деятельности переводчика	283
<b>Паратунова О.В.</b> Проблема диалогического педагогического общения в условиях современной коммуникативно-информационной среды	290
<b>Чаплыгина С.А., Чугунова Е.А.</b> Интерактивные формы обучения как тенденция современного образования	296
<b>Наши авторы</b>	301

## ВВЕДЕНИЕ

В декабре 2013 года исполнилось бы 80 лет Феликсу Ароновичу Фрадкину, основателю историко-педагогической школы, воплотившей идеи, методологические подходы, мировоззренческие искания конца XX века – диалог культур в истории образования, социальная педагогика в контексте общественного развития, личность педагога в обществе и в государстве... Значение историко-педагогического наследия Ф.А. Фрадкина выходит далеко за рамки региональной культуры. Однако его имя наиболее дорого ученым, педагогам города Владимира, в котором он работал много лет, и где по сей день успешно развивается его научная школа.

Феликс Аронович родился 18 декабря 1933 года в Баку, учился в мужской гимназии (тип учебных заведений, воссозданный в сороковые годы XX века в СССР и возрождавший идею классической гимназии с ее достоинствами и проблемами). Окончив Азербайджанский педагогический институт, Феликс Аронович работал учителем, директором школы; у него был опыт работы в интернате, который послужил в дальнейшем основанием для психолого-педагогических поисков, для исследования истории педологии. С 1966 года Феликс Аронович преподавал во Владимирском государственном педагогическом институте имени П.И. Лебедева-Полянского, который, во многом благодаря его личным исследовательским и организационным усилиям был преобразован в педагогический университет и стал одним из ведущих региональных центров отечественной историко-педагогической науки рубежа XX – XXI веков.

Кандидатская диссертация Ф.А. Фрадкина «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР», защищенная в 1966 году, была посвящена деятельности С.Т. Шацкого. Педагогическое наследие С.Т. Шацкого и других педагогов начала XX века было для Феликса Ароновича не только предметом умозрительного научного интереса, но и ориентиром в педагогической работе, основой для инновационных поисков в теории педагогики 1990-х годов. Интерес к С.Т. Шацкому как к личности сочетался с представле-

нием о нем как об основателе научной школы, исследованию которой Феликс Аронович посвятил многие годы.

В 1980-е годы Феликс Аронович на новом уровне, знаменующем собой начало «перестроечного» движения в теории педагогики, обратился к проблемам методологии историко-педагогического исследования. Его монография «Принцип историзма в советской теории педагогики (1917 – 1941 гг.)», вышедшая в Москве в 1981 году, а также защищенная им докторская диссертация (1986 г.) были обращены к проблемам неоднозначной и далеко не линейной детерминации социально-исторических влияний, внутринаучных тенденций развития педагогики, личностной, персоналистичной окрашенности любого педагогического учения... Изменения в обществе, подготовившие судьбоносные и драматичные социальные реформы 1990-х годов, продуцировали интерес Феликса Ароновича к педологии – научному направлению первой трети XX века, вобравшему в себя многие теоретические достижения отечественной педагогики и психологии и одновременно отразившему всю трагичность и противоречивость эпохи 20-х – 30-х годов XX века. В 1991 году обществом «Знание» (серия «Педагогика и психология») была выпущена брошюра «Педология: мифы и действительность». В те годы общество «Знание» по многим направлениям действовало в авангарде научных и художественных исследований, «продвигая» новаторские идеи и эмпирический материал, который не мог быть включен в вузовские курсы, не мог быть издан в жанре монографического исследования или учебного пособия. Результаты исследования Феликса Ароновича стимулировали работу по восстановлению исторической справедливости по отношению к педологическим исследованиям. Более того, результаты этого историко-педагогического экскурса до некоторой степени (к сожалению, далеко не в должной мере) повлияли на процесс формирования психологической, социально-психологической службы в школах России 1990-х годов.

Научная работа Ф.А. Фрадкина сочеталась с чрезвычайно активной и плодотворной преподавательской деятельностью. Курс ис-

тории педагогики, который он читал во Владимирском государственном педагогическом институте (университете) нисколько не походил на традиционные лекционные курсы по педагогике. Феликс Аронович строил свой курс на вопросах к историческим деятелям, на проблемах, которые в каждый исторический период решались по-своему, и, конечно, на вопросах к самой молодежной аудитории, для которой античный философ или учитель немецкой гимназии XIX века становился собеседником, живым, зачастую страдающим, человеком, отстаивающим свои смыслы бытия, цели жизни и образования. Столь же плодотворно формировалась научная школа Ф.А. Фрадкина. По отношению к последней труднее всего делать какие-либо обобщающие выводы, высказывать резюмирующие суждения. Можно, конечно, констатировать результаты деятельности этой школы по формальным характеристикам. Под руководством Феликса Ароновича работали и защищали диссертации аспиранты: М. Денисова, Е. Рогачева, Л. Богомолова, А. Гаврилин, А. Сулин, С. Дорошенко, Г. Павличкова, В. Блинов, И. Карапетян, Т. Филановская, О. Аринина, Л. Романова. Бывшие аспиранты Ф.А. Фрадкина (Е.Ю. Рогачева, А.В. Гаврилин, Т.А. Филановская, С.И. Дорошенко) стали докторами наук, и уже их ученики продолжают традиции научной школы Феликса Ароновича. Некоторые ученики Ф.А. Фрадкина не успели завершить свою работу при жизни научного руководителя, но, тем не менее, справедливо считают себя представителями его научной школы: это А.В. Духавнева, В.П. Лисицкая... Нельзя не сказать о том, что линию психолого-педагогических поисков Ф.А. Фрадкина продолжил его сын Юлий Феликсович. Но количество учеников Феликса Ароновича далеко не ограничивается этими именами. Не возьмем на себя смелость перечислять имена тех людей, которые считают себя учениками Ф.А. Фрадкина, продолжают заложенные им направления исследований: таких ученых десятки и сотни; ни один серьезный исследователь истории педагогики XX века не игнорирует трудов, методологических подходов Феликса Ароновича.

Жизненный путь Ф.А. Фрадкина прервался «на взлете»: он ушел из жизни в 1993 году, в том же году, когда стал членом-корреспондентом РАН, когда была выпущена издательством «Прометей» книга «Воспитательная система Ф.А. Шацкого» (в соавторстве с Г.А. Малининым)... В некрологе, помещенном в «Учительской газете» (11 января 1994 года) Б.М. Бим-Бад писал: «Он из тех, чья подлинная радость и награда – в упорном труде думания».

Сборник материалов Международной научной конференции «Между прошлым и будущим» продолжает серию изданий, посвященных Феликсу Ароновичу Фрадкину. За двадцать лет, прошедших после кончины Феликса Ароновича, его памяти был посвящен целый ряд педагогических трудов: это сборник «Диалог продолжается», составителями которого выступили Л.И. Богомолова, Л.А. Кирсанова, Е.Ю. Рогачева, Е.Н. Селиверстова (Владимир, 1995), книга «Из историко-педагогического наследия Ф.А. Фрадкина, отредактированная и составленная В.М. Блиновым (Владимир, 1995), сборники материалов международных научных конференций «Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса», (ответственный редактор Л.И. Богомолова, Владимир, 2004) и «Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса» (ответственный редактор Е.Ю. Рогачева, Владимир, 2008). Историко-педагогическое наследие Ф.А. Фрадкина анализировалось в трудах Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Л.И. Богомоловой, С.И. Дорошенко, Ю.П. Истратова, Е.Ю. Рогачевой и др.

В сборнике «Между прошлым и будущим» представлена статья сына Феликса Ароновича, Юлия Феликсовича (Institute of living, город Хартфорд, штат Коннектикут), статьи его учеников и последователей. Большинство статей посвящено историко-педагогической проблематике, хотя ни интересы Феликса Ароновича, ни работы его продолжателей не ограничиваются исторической сферой. В сборнике присутствуют статьи из Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Ту-

лы, Читы, Новочеркаска, Глазова, из Чехии и США, но, конечно, большинство авторов – владимирские педагоги, учившиеся у Феликса Ароновича, ученики его учеников, продолжатели его научных традиций.

Авторы статей обращаются к вопросам истории русской и советской педагогики и образования, к проблемам сравнительной педагогики, к ряду современных аспектов развития школы, теории обучения и воспитания. Все эти направления входили в сферу интересов Феликса Ароновича и ярко демонстрируют многогранность его педагогического дарования и множественность диалоговых связей, соединяющих его наследие с инновационными процессами развития педагогики 20-х годов XXI века.

*Редакционная коллегия*

## Методологические проблемы

### теории и истории педагогики

---

*Г. Б. Корнетов*

*Москва, Академия социального управления*

#### ПОЗНАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО

История педагогики – это взгляд из дня сегодняшнего, обращенный в день вчерашний. История педагогики изучает, реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, понимает педагогическое прошлое, которое предстает как нечто иное по сравнению с веком нынешним, ему предшествующее и на него повлиявшее, связанное с ним многими явными и неявными нитями. Педагогическое прошлое может быть также представлено как педагогическое наследие, то есть следы, «остатки» прошлого в современной жизни, как сложная совокупность культурных объектов (материальных артефактов, семиотических структур, идеальных образов, традиций и стереотипов поведения и т.п.).

Педагогическое наследие выражает отношение к педагогическому прошлому как к достоянию дня сегодняшнего, оно знакомо и привычно, в него изначально привнесены современные цели и намерения, оно естественным образом органично вплетено в современную педагогическую идеальную и материальную реальность не как ее предыстория, а как ее сегодняшний элемент, как ее неотъемлемая составная часть. В значении наследия педагогическое прошлое одновременно оказывается достоянием и педагогики, ибо есть факт дня сегодняшнего, и достоянием истории педагогики, ибо представляет уже происшедшее, состоявшееся, непонятное вне того исторического контекста, когда оно происходило.

Педагогическое прошлое во многих случаях оказывается средством легитимизации нашей теоретической и практической педагогической деятельности. Оно как бы удостоверяет наши нынешние установки и действия посредством подтверждения их сходства с прежними, придавая тем самым им законную силу.

Педагогическое прошлое проявляет себя в уроках, которые нам преподносит и которые весьма поучительны для педагогики дня сегодняшнего. В одних случаях прошлое может служить определенной моделью, образцом того, как надо и как не надо действовать в образовании. В других случаях педагогическое прошлое оказывается своеобразным проводником и путеводителем, даже если и не указывает на конкретные прецеденты, то помогает представить некоторые контуры настоящего.

Педагогическое прошлое задает координаты, необходимые для ориентации при постижении современных проблем теории и практики образования, позволяет вписать их в пространство педагогической культуры, выявить присущие им общие, особенные и единичные характеристики, соотнести с традициями и тенденциями развития педагогического знания и педагогической практики, с различными педагогическими парадигмами, концепциями, системами, методиками и технологиями. Сама возможность интерпретации, идентификации, обобщения, систематизации, классификации и типологизации педагогических феноменов различной степени общности может быть успешно реализована лишь в пространстве всей педагогической культуры, органично соединяющей в себе и прошлое, и настоящее, и продуктивный прогностический взгляд.

История педагогики дает образцы «идеальных педагогических героев», отдающих свое сердце, все свои силы детям, воспитанию и обучению подрастающих поколений, борьбе за их счастье и одновременно успешно разрабатывающих и решающих различные важнейшие проблемы педагогической организации их жизни и образования, создания условий для полноценного развития детей. К числу таких «идеальных героев» традиционно относят, например, Сократа и Витторино да Фельтре, Я.А. Коменского и И. Г. Песталоцци, М. Монтессори и А. Нилла, Я. Корчака и К. Роджерса, Н. И. Пирогова и Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля и С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и В. Н. Сороку-Росинского, В. А. Сухомлинского и О. С. Газмана.

Без обращения к педагогическому прошлому невозможно осмысленно проинтерпретировать многообразные педагогические ценности, идеалы и цели, способы их обоснования, пути и средства их практического достижения. История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как воспитателя и воспитуемого, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций.

Историко-педагогическое знание в широком смысле – субъективный образ прошлой педагогической реальности, выраженный в понятиях и представлениях. Историко-педагогическое знание в узком смысле – обладание обоснованной информацией о педагогическом прошлом. Историко-педагогическое знание есть понимание педагогического прошлого, позволяющее использовать информацию о нем для решения различных задач.

Говоря об историко-педагогическом знании, следует помнить о существовании двух трактовок истории: история как прошлое (историческая действительность прошедшего времени) и история как образ прошлого (результат мышления и изложения историка), как представляемая нами прошедшая реальность.

Историко-педагогическое знание является: а) формой социальной и индивидуальной памяти о педагогическом прошлом; б) свернутой схемой, осуществляющейся и осмысливаемой ранее педагогической деятельности и общения; в) результатом обозначения, структурирования и осмысления событий и процессов педагогического прошлого.

Историко-педагогическое знание в предельном своем значении есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности, ее верное отражение в мышлении человека, обладание пониманием – правильным и в субъектив-

ном, и в объективном отношении, которое позволяет строить суждения и выводы, представляющиеся достаточно надежными для того, чтобы рассматривать их как знание. Историко-педагогическое знание, являясь более или менее адекватным результатом познавательных процессов, фиксирует информацию о педагогическом прошлом, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов посредством их реконструкции (конструкции).

Историко-педагогическое знание в непрерывном потоке познания, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения всегда «открыто» и «не досказано», многозначно в контексте бесконечного множества возможных интерпретаций. Историко-педагогическое знание есть текущий результат открытого для обсуждения и критики (в рамках некоторого сообщества) изучения проблем, событий, феноменов педагогического прошлого (согласно правилам описания и нормам удовлетворительности, принятым данным сообществом) по некоторым формальным или неформальным процедурам.

История педагогики как «изучающая» история направлена на реконструкцию (конструирование), описание, объяснение, интерпретацию педагогического прошлого, пытающаяся его воспроизвести и сформулировать законы функционирования и развития его элементов, выявить закономерности движения историко-педагогического процесса.

История педагогики как «поучающая» история направлена на получение знаний (как формы существования и систематизации результатов соответствующих познавательных усилий), влияющих на нашу позицию по отношению к педагогической реальности, на конструирование самой этой реальности, на систему педагогических ценностей, на педагогическое кредо.

История педагогики позволяет выявить постоянные и всеобщие принципы бытия человека как воспитателя и воспитуемого, как субъекта и предмета образования. Обращение к педагогическому прошлому способствует открытию постоянных и всеобщих принципов природы

педагогического познания, педагогической деятельности и педагогического общения, структуры и динамики педагогического процесса, возникновения, функционирования, развития и трансформации педагогических идей и институций.

Обращение к педагогическому прошлому необходимо:

- ради познания этого самого прошлого (цель науки – познание мира, открытие истины, выявление законов функционирования и развития рассматриваемых объектов), и именно в познании педагогического прошлого как такового заключается самоценность истории педагогики;
- в целях извлечения уроков для сегодняшнего дня, содержащихся и в достижениях, и в неудачах прошлого;
- для прояснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации в теории и практике образования;
- в целях поиска решений современных проблем теории и практики образования;
- ради определения перспектив развития теории и практики образования;
- для подтверждения или опровержения педагогических идей, подходов, теорий;
- как источнику личностного самоопределения в педагогическом пространстве, выработки, проверки, уточнения педагогического кредо, становления педагогического мировоззрения;
- как источнику инновационных педагогических идей (ретроинновации, эвристические озарения).

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Оно дает координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения, определить пути и способы их разрешения. История педагогики – уникальная лаборатория, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений.

Исследования педагогического прошлого могут проводиться в рамках различных методологий с преимущественной ориентацией:

- на изучение конкретных фактов или конструирование обобщающих схем теоретических интерпретаций;
- на макро- и микроуровни рассмотрения процессов и событий, от анализа всемирного историко-педагогического процесса до единичных эпизодов педагогической повседневности;
- на выявление традиций, инноваций, тенденций в развитии педагогического прошлого и их проявления в конкретных процессах, событиях, ситуациях;
- на рассмотрение возникновения, функционирования и развития отдельных образовательных институтов и систем образования разного уровня общности;
- на изучение становления, функционирования, трансформации, взаимовлияния педагогических идей, теорий, концепций, систем, опыта их практической реализации как на уровне единичной, так и на уровне массовой практики;
- на историю постановки и решения проблем воспитания и обучения, успехов и неудач в деле осмысления и практического решения проблем образования;
- на изучение педагогического наследия, теоретической и практической деятельности отдельных персоналий;
- на влияние педагогической мысли на практику образования и практики образования на педагогическую мысль;
- на влияние педагогической мысли и образования на различные аспекты жизни человечества, развивающегося общества и, наоборот, на влияние различных сфер общественной жизни (экономической, социальной, политической, духовной) на педагогическую мысль и практику образования; а также на многое другое.

Можно выделить четыре базовых типа историко-педагогических исследований, тесно переплетающихся и сосуществующих в реальной исследовательской практике.

*Первый тип историко-педагогических исследований.* Исследования, для которых при изучении педагогических событий прошлого главным является решение задач их реконструкции (конструирования), описания, объяснения и понимания (причем в самом разном соотношении этих познавательных процедур) истории педагогической мысли и практики образования на различных уровнях и в различных формах – от единичных событий до самых широких классов явлений и процессов. Данные исследования ставят задачу познания историко-педагогического прошлого как такового, пытаются ответить на вопросы: что происходило? Как происходило? Почему происходило? Какое имело значение? По существу, историко-педагогическое прошлое признается ценным само по себе, изучается в логике реализации главной познавательной задачи науки, задачи познания истины. Вопросы актуальности тематики историко-педагогических исследований, возможности использования полученных результатов для решения современных проблем теории и практики образования, их эвристического и прогностического потенциала для педагогического познания, для развития педагогической культуры и педагогического самосознания, естественно, не отбрасываются, но отодвигаются как бы на второй план. Ибо они оказываются производными от того, получено ли знание о педагогическом прошлом или нет.

При проведении такого рода историко-педагогических исследований возможность использования полученных результатов для решения проблем современной теории и практики образования, прогнозирования их развития, если и признается, то, по существу, рассматривается как следующий этап исследований.

Именно этот тип историко-педагогических исследований – базовый для всех последующих типов, так как именно он призван обеспечить исследователей необходимой информацией о педагогическом прошлом. При его осуществлении возникают две основные группы проблем.

Во-первых, все те проблемы, с которыми сталкивается историческое познание как таковое. К их числу относятся вопросы о познава-

емости прошлого, возможности получения достоверной, объективной информации о событиях, которые уже произошли и недоступны исследователям в своей исходной данности, о специфике источников и адекватных методах работы с ними (познавательных процедурах), а также вопросы о влиянии субъективных установок исследователя на процесс и результаты изучения прошлого.

Во-вторых, проблемы, определяемые педагогической родовой принадлежностью историко-педагогических исследований, которые ставят вопрос о том, что собственно является объектом и предметом этих исследований, какие области человеческой истории они должны охватывать, под каким углом зрения следует их рассматривать. Признание того обстоятельства, что историко-педагогические исследования пересекаются с общеисторическими, историко-философскими, историко-культурными, историко-этнографическими и т.п., предполагает необходимость специфики рассмотрения одних и тех же процессов и событий в логике различных отраслей знания.

*Второй тип историко-педагогических исследований.* Исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого — один из способов объяснения и понимания современной ситуации в теории и практике образования, а также решения задач педагогического прогнозирования. Этот тип историко-педагогических исследований базируется на безусловном признании неразрывной связи педагогического прошлого, настоящего и будущего, утверждении, что сегодняшний день вырастает из вчерашнего, а завтрашний — из сегодняшнего. Такие исследования опираются на подходы, так или иначе признающие традиционную формулу историзма: любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, и чем с этой точки зрения стало теперь.

Историко-педагогические исследования второго типа могут либо опираться на уже имеющиеся историко-педагогические знания, которые, как правило, переосмысливаются в контексте новых исследовательских задач, либо в качестве первого этапа должны решать задачи получения необходимых для их целей «первичных» историко-

педагогических знаний с помощью процедур реконструкции, описания, объяснения и интерпретации педагогических событий и процессов прошлого. При этом выбор тематики исследования чаще всего связывается с актуальными для сегодняшнего дня проблемами теории и практики образования.

Особое значение при осуществлении второго типа историко-педагогических исследований приобретает выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, т.е. всего того, что наиболее явно обеспечивает преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей.

*Третий тип историко-педагогических исследований.* Исследования, для которых обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания проблем теории и практики образования на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые здесь и сейчас для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать условия и последствия. Внимание исследователей акцентируется на педагогических аспектах историко-педагогических явлений. Происходит переход от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения» к его интерпретации в «логике культуры».

На пересечении второго и третьего типа историко-педагогических исследований находятся:

Во-первых, исследования, направленные на выявление причин успехов и неудач в деле решения теоретических и практических педагогических проблем. Причем, когда акцент делается на выявлении предпосылок, факторов, условий успехов и неудач в логике развертывания исторической динамики, происходит приближение ко второму

типу исследований. Когда же акцент делается на проведении аналогий и извлечении уроков из имевших место успехов и неудач в контексте актуальных, современных педагогических ситуаций – к третьему.

Во-вторых, исследования, направленные на идентификацию различных педагогических событий, процессов, парадигм, ценностей, идей, практик, учреждений и т.п., осуществляемую в пространстве педагогической культуры прошлого и настоящего, в системе историко-педагогических координат. Причем, если речь идет о классификациях, типологиях, систематизациях педагогических событий в логике их генезиса, происходит приближение ко второму типу исследований. Если же речь идет об идентификации в «логике культуры» – к третьему.

*Четвертый тип историко-педагогических исследований.* Исследования, направленные на решение задач разработки методологического инструментария осуществления указанных выше типов педагогических исследований историко-педагогического знания (выработка концептуальных подходов, познавательных процедур, методов познания и т.д.).

Различные типы исследований задают различные функциональные контексты историко-педагогическому знанию:

- первый тип историко-педагогических исследований преимущественно задает контекст *онтологичности*, т.е. значимости историко-педагогического знания самого по себе, как в принципе значимо любое знание, являющееся результатом познавательной деятельности человека;
- второй тип историко-педагогических исследований преимущественно задает контекст *нормативности*, т.е. значимости историко-педагогического знания по отношению к определенным проблемам теории и практики образования, как значимо знание, задающее нормы постановки и решения этих проблем;
- третий тип историко-педагогических исследований преимущественно задает контекст *смыслопорождения*, т.е. значимости

историко-педагогического знания как герменевтического контура, позволяющего понять педагогические феномены, события, процессы, проблемы, наполнить их смыслами, самоопределиться по отношению к ним;

- четвертый тип историко-педагогических исследований преимущественно задает контекст *инструментальности*, т.е. значимости историко-педагогического знания как методологического ключа к организации познания педагогической реальности.

При оценке роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что значимость истории для современности производна от способности усмотреть в истории весь набор доступного сегодня многообразия.

При концептуализации педагогического знания существует возможность включения в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а некая содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного и с современной педагогической реальностью, и с ее будущим состоянием, но также:

- идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы;

- обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педаго-

гического прошлого и настоящего как для осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

- осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные образцы, выделить те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания.

История педагогики может и должна дать ответ на вопрос: а что же мы знаем в педагогике, насколько наше знание достоверно, на что оно опирается и чем подкрепляется? История педагогики призвана способствовать:

- получению знаний о предпосылках, условиях, факторах, движущих силах и тенденциях развития всемирного историко-педагогического процесса, о его единстве и многообразии, о взаимосвязи и соотносимости его прошлых, настоящих и будущих форм;

- уточнению и обогащению знаний о сущности, возможностях и границах образования, о различных путях и средствах его осуществления, о степени и условиях их эффективности, о способах их оптимизации, о различных трактовках природы педагогического знания, о способах постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений в различные исторические эпохи у разных народов;

- выработке системы педагогических ценностей, способности сознательно ориентироваться в многообразных подходах к постановке целей и организации образования, идентифицировать их с конкретными педагогическими традициями, соотносить с различными представлениями о природе человека, общества, познания, с нравственными императивами и эстетическими идеалами, религиозными учениями, политическими доктринами и научными концепциями.

Именно в решении всего указанного комплекса задач и реализуется эвристическая функция истории педагогики, которая превращает ее из знания о педагогическом прошлом в эффективный инструмент объяснения и осмысления самого широкого круга современных про-

блем теории и практики образования, в один из источников познания тенденций и перспектив развития педагогической реальности в будущем.

*А.В. Духавнева*

*г. Новочеркасск,*

*Новочеркасская государственная мелиоративная академия*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

Одним из направлений системного рассмотрения образования взрослых выступает исследование его как социально-педагогического института, включенного в качестве составного «элемента» в общую социальную систему. Внимание к институциональному подходу обуславливается возможностью создания на его основе концептуальной модели исследования общего образования взрослых в его историко-педагогической ретроспективе, или другими словами, определения т.н. «игрового поля», в котором «историко-педагогическая проблема ставится во взаимосвязь «личность и общество, личность в обществе», «воспитание и общество», «обучение и общество, обучение в обществе», «семья, школа и общество, семья, школа в обществе» и т.п.» [1, 83].

На возможность и даже необходимость использования институционального подхода в отдельных историко-педагогических исследованиях неоднократно указывали крупнейшие специалисты в области истории педагогики (В.Г. Безрогов, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов и др.). Так, Э.Д. Днепров отмечает в качестве «типичного» недостатка историко-педагогических исследований, посвященных проблеме изучения целостных образовательных систем, игнорирование авторами «вопроса о роли, соотношении и характере влияния различных факторов на развитие народного образо-

вания». Вместе с тем, задача исследователя заключается в том, чтобы «раскрыть обусловленность рассматриваемых явлений социально-экономическими, политическими, национальными, культурными, собственно педагогическими факторами, объяснить механизм их воздействия в конкретно-исторических условиях, выявить конкретные пути и способы их влияния на педагогическую реальность. При этом необходимо избежать прямолинейного выяснения сущности, черт и проявлений педагогической реальности из реальности более широкого плана, необходимо найти приемы трансформации одной реальности в другую» [3, 111].

Методологи М.В. Богуславский, Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов акцентируют в качестве одной из современных тенденций историко-педагогического исследования важность погружения в широкий социокультурный контекст с выявлением всего многообразия социализирующих процессов и общественных условий возникновения, существования, реализации и развития образования, вне смыслового поля которых невозможно объяснить конкретные цели, содержание, формы, методы, средства, результаты воспитания и обучения. Сегодня «главным вопросом истории педагогики стало не то, как считали, как можно и должно воспитывать человека, и не то, как человека воспитывали, а то, как при данных конкретных исторических условиях и обстоятельствах и при определенном, имевшем место в данных конкретных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности – иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего – в результате взаимодействия формального и неформального воспитания и образования» [Цит. по: 4, 224].

Особую смысловую нагрузку несет на себе сформулированное в контексте институционального подхода положение о важности рассмотрения социальных институтов со стороны внешней, формальной («материальной») структуры и внутренней, содержательной деятельности [5, 392]. Внешней средой социального института в широком смысле слова выступает все общество, поскольку включенный в институциональную систему социума он не может функционировать

независимо от других структурных элементов или других институтов социальной системы.

Исследование общего образования взрослых как социально-педагогического института в историко-педагогической ретроспективе со стороны внешней структуры позволяет выйти на определение детерминирующей обусловленности совокупности историко-культурных, социально-экономических, государственно-политических, научных факторов в его становлении и выяснения в этом процессе вопроса о степени участия таких акторов, как государства, земства, просветительных организаций, лидеров общественно-педагогического движения, ученых-педагогов, меценатов и благотворителей.

Не менее значимой является проблема исследования внутренней (содержательной) структуры общего образования взрослых как социально-педагогического института. При этом квалификационные характеристики настоящего исследования (историко-педагогическое) вполне определенно диктуют необходимость рассмотрения содержательной стороны внутренней структуры общего образования взрослых, а именно целевую направленность различных форм образования взрослых, их организационную и дидактическую представленность, педагогические особенности включения в эту систему взрослых, выступающих в качестве субъектов обучения, с педагогических позиций.

В логике институционального подхода в ретроспективном исследовании общего образования взрослых представляется важным акцентировать понятие институционализации, которое прямо выводит на понимание исторического аспекта в становлении социальных институтов: «...Институты предполагают историчность... Они не могут быть созданы моментально. Институты всегда имеют историю, продуктом которой они и являются. Невозможно понять институт, не понимая исторического процесса, в ходе которого он был создан» [2, 92]. Здесь важно подчеркнуть, что историко-педагогический формат исследования диктует историческое рассмотрение института общего

образования взрослых отнюдь не с социологических позиций, что собственно предполагает институциональная методология, а с точки зрения педагогики.

Особенность педагогического подхода в историко-педагогических исследованиях обуславливается, прежде всего, предметом истории педагогики как науки. Согласно авторской интерпретации Г.Б. Корнетова, предметом истории педагогики как отрасли педагогического знания является «целенаправленно организованный педагогический (учебно-воспитательный) процесс, взятый в его историческом выражении, то есть с точки зрения становления и развития всех его многообразных формализованных и неформализованных проявлений. К предметной области истории педагогики относится также историческое развитие знаний и представлений об этом процессе, то есть педагогическая мысль» [4, 222]. Выделенный таким образом предмет историко-педагогической науки задает, по мысли указанного автора, своеобразие «дискурса историко-педагогической интерпретации» в историко-педагогических исследованиях.

Выход на обозначенные предметом истории педагогики границы является для нас чрезвычайно важным моментом, поскольку позволяет рассматривать все многообразие привлекаемых для изучения проблемы становления общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. фактов и сведений из различных областей научного знания в рамках «единой логики», оставаться при этом в «границах исследовательского поля истории педагогики», учитывать «специфику присущей ей и только ей точки зрения и порождаемых ею исследовательских задач и познавательных проблем» (Г.Б. Корнетов).

Продолжая осмысливать своеобразие педагогического дискурса в историко-педагогических исследованиях, представляется существенным ориентироваться на выделенные Г.Б. Корнетовым три «возможных» группы концептуальных подходов к изучению феноменов историко-педагогического процесса, важность рассмотрения которых позволяют выработать определенный способ их видения, по-

нимания и интерпретации, обеспечивающей теоретическую целостность осмысления [4, 226]. Существенно, что выделенные концептуальные подходы соответствуют трем наиболее общим дискурсам движения и организации научной мысли по поводу содержания выделенного объекта истории педагогики и задают логику его рассмотрения в рамках историко-педагогической реальности.

В авторской интерпретации Г.Б. Корнетова логика *социокультурного дискурса* позволяет акцентировать внимание на социокультурных обстоятельствах, детерминантах, факторах, условиях, определяющих содержание, характер, особенности, движущие силы и направленность динамики педагогических феноменов прошлого; *антропологический дискурс* рассмотрения позволяет перенести центр тяжести при осмыслении и концептуализации изучаемых педагогических феноменов прошлого с социокультурных обстоятельств, условий, факторов на самого человека, «образовывающего и образовываемого»; *собственно педагогический дискурс* историко-педагогической интерпретации феноменов прошлого ориентирует на вычленение в явлениях практики образования и педагогической мысли внутренних связей, свойств и характеристик, на их типологическое обобщение [4, 227-229]. При этом важно то, что «создаваемые в рамках собственно педагогического дискурса типологии, как правило, в равной степени являются достоянием и теории педагогики (ибо опираются на теоретико-педагогические схемы), и истории педагогики (ибо охватывают самый широкий материал педагогического прошлого и настоящего)» [4, 229]. Особенно значимым для историко-педагогического исследования представляется то, и на это указывает Г.Б. Корнетов, что все перечисленные дискурсы рассмотрения применимы к любым педагогическим феноменам прошлого, поскольку носят «общий характер», и в том или ином соотношении могут присутствовать и сочетаться в рамках целостного историко-педагогического изыскания.

Осмысление выделенных Г.Б. Корнетовым концептуальных позиций относительно предмета нашего исследования, рассматриваемо-

го в формате институционального подхода, позволяет подчинить выполняемое изыскание логике историко-педагогического исследования и считать правомерным рассмотрение истории феномена общего образования взрослых в контексте социокультурного, антропологического и собственно педагогического дискурсов.

Итак, ориентация на институциональный подход в исследовании проблемы становления общего образования взрослых в России второй половины XIX – начала XX вв. позволяет, во-первых, представить данный феномен как исторически складывающийся социально-педагогический институт в общей организации социальной системы с выявлением детерминантной совокупностью государственно-политических, социально-экономических, социокультурных, научных факторов, и, во-вторых, достаточно обоснованно выделять для изучения данного феномена внешние (социокультурные) и внутренние (педагогические) контексты, подчинив их при этом логике современных концептуальных подходов к организации историко-педагогического исследования.

#### **Литература:**

1. Безрогов В.Г., Матулис Т.Н. Концептуализация и моделирование в истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова. – М.: ИТОП, 1996.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М., 1995.
3. Днепров Э.Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования (по материалам дореволюционной России)// Советская педагогика. – 1986. - №1. – С.105-114.
4. История педагогики на пороге 21 века: Историография, методология, теория/ Под ред. Г.Б. Корнетова, В.Г. Безрогова: В 2ч. – Ч.1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2000.
5. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Моск-й психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2000.

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ  
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В  
ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Одной из ведущих тенденций, происходящих в системе образования, и, в частности, – педагогического, является сетевое взаимодействие, которое рассматривается как высокоэффективная технология, позволяющая образовательным учреждениям (организациям) динамично развиваться. В ходе такого взаимодействия имеет место обмен инновационными идеями, основанном на их разработке опытом. Так называемая «натуральная форма» сетевого взаимодействия была достаточно распространена и раньше. В образовательную практику вошли такие формы, как: семинары, конференции, круглые столы, дискуссии, встречи по обмену опытом и др. В конце XX в. в системе педагогического образования стали функционировать педагогические ассоциации и комплексы, целью которых являлось объединение интеллектуальных ресурсов и партнерское взаимодействие их участников.

Понятие «сеть» было введено в педагогику из экономических наук в конце 90-х годов XX в. рядом ученых (А.И. Адамский, Ю.А. Конаржевский и др.) и получило дальнейшее обоснование и развитие в теории и практике сетевого взаимодействия. С точки зрения современных представлений, сетевое взаимодействие характеризуется как совокупность (система) связей, дающих возможность инициировать посредством инновационных идей разработку новых моделей содержания образования, процессуально-технологических решений в образовании, его управлении на основе совместного использования интеллектуально-образовательных ресурсов.

В качестве ведущих особенностей сетевого взаимодействия выделяются следующие: возможности параллельного развития культурно-педагогических практик в контексте целостного решения ведущей идеи; отсутствие иерархии в процессе взаимодействия на основе способности к саморазвитию и самоорганизации; единое ценностно-смысловое поле деятельности, при этом цели и ценности могут быть инициированы отдельной личностью либо происходящими событиями; наличие много- и разно-уровневого информационно-поискового пространства, открытость его границ; разнообразие вертикальных и горизонтальных добровольных диалогических связей; чувствительность к запросам внешней среды и активное реагирование на её запросы; управление по принципу «главного звена».

Следует подчеркнуть, что идея сетевого взаимодействия является итогом практического воплощения целого ряда методологических концептов. Она базируется на положениях системного, синергетического и культурологического подходов.

Методологический подход, как отмечает Э.Г. Юдин, означает принципиальную ориентацию исследования, «с которой рассматривается объект изучения..., понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [5, 160]. К числу условий реализации системного подхода ученый относит «постановку проблемы целостности или связности объекта, исследование связей объекта, в частности, вычленение системообразующих связей, выявление структурных характеристик объекта...» [5, 164]. Указанные признаки методологии системного подхода проявляются в сетевом взаимодействии.

Образовательная сеть включает как вертикальные, так и горизонтальные связи образовательных учреждений (организаций), предполагает единство цели и задач деятельности с учетом вариативности в зависимости от их специфики. Именно целеустремленность определяет целостность и качество сетевого взаимодействия. Важной характеристикой, отражающей сущность системного подхода и широко проявляющейся в сетевом взаимодействии, выступает её коммуникативное свойство. Оно раскрывается в двух формах: взаимодействии с

внешней средой, определяющей социальный заказ системе, и взаимодействии систем разного уровня (в данном случае учреждений (организаций) как высшего, среднего социального и среднего общего образования). Системный подход находит выражение также в управленческих особенностях сетевого взаимодействия.

В процессе сетевого взаимодействия наиболее ярко проявляются следующие принципы системного подхода:

- «принцип конечной цели: абсолютный приоритет конечной (глобальной) цели;
- принцип единства: совместное рассмотрение системы как целого и как совокупности частей (элементов);
- принцип связности: рассмотрение любой части совместно с ее связями, с окружением;
- принцип функциональности: совместное рассмотрение структуры и функции с приоритетом функции над структурой;
- принцип развития: учет изменяемости системы, ее способности к развитию, к расширению, замене элементов, накапливанию информации;
- принцип децентрализации: сочетание в принимаемых решениях и управлении централизации и децентрализации;
- принцип неопределенности: учет неопределенности и случайностей в системе» [2, 176].

Постнеклассический этап развития науки обусловил новое понимание целостности системы как саморазвивающегося феномена и нашел наиболее полное отражение в содержании синергетического подхода (Л. Бергаланфи, И.Р. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.), акцентирующего внимание на исследовании путей развития многофакторных, нелинейных, поливариантных, вероятностных процессов. Исследования отечественных ученых (А.А. Богданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.С. Степин и др.) расширили представления об особенностях взаимодействия непосредственных и опосредованных связей, указали на ограниченность жесткой детерминации причинно-следственных связей, сложность нелинейных взаимозависимостей,

многовариантность способов взаимопереплетения компонентов систем, их интеграции и дифференциации. Идеи синергетического подхода в дальнейшем получили культурологическую и педагогическую интерпретацию (М.С. Каган, Ю.М. Лотман, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.), а в настоящее время востребованы в концепции сетевого взаимодействия. Данное направление в сфере образования объединяет отдельных педагогов и организации, носителей самой разнообразной информации, нацеленных на творческое решение профессиональных проблем. Многофрактальность, многовариантность, нелинейность пространства сетевого взаимодействия, свобода и независимость его участников, богатейшие возможности использования современных информационных технологий определяют актуальность идей синергетики в профессионально-педагогическом образовании.

Направления развития сетевого взаимодействия в полном объеме реализуют положения культурологического подхода и в том числе его идею всеобъемлющего подхода. Закономерно, что в философско-педагогических исследованиях конца XX – начала XXI вв. культурологический подход стал рассматриваться в качестве методологической основы образования. В культурологической концепции особое внимание было уделено диалогу. Проблема диалога в гуманитарных науках осмысливалась достаточно давно. Первенство в её обозначении принадлежит Сократу и Платону. Вместе с этим, в каждую историческую эпоху мыслители вносили в её понимание новое видение. Так, В. Дильтей в «философии жизни» рассмотрел диалог в аспекте диалога двух субъектов, излагающих свои точки зрения. В философии экзистенциализма диалог трактовался как процесс «взаимного проникновения друг в друга, сопереживания, восприятия другого как ценности» (К. Ясперс), как выражение личностного отношения (Г. Марсель). М. Бубер в диалогическом общении подчеркивал «движение навстречу другому».

Подробному анализу проблема диалога была подвергнута М.М. Бахтиным. С его точки зрения, диалог – это не просто разговор людей друг с другом, а совместный поиск истины, событийной, вписанной в

определенный контекст. Диалог, по его мнению, не уничтожает позиции субъекта, а предусматривает её, но в соизмерении с другими точками зрения.

Высказанные М.М. Бахтиным взгляды на диалог имели дальнейшую глубокую проработку в концепции диалога В.С. Библера, который рассматривал эту проблему в русле диалога эпох и культур. В понимании философа диалог представлен как способ гуманитарного мышления, диалог логик и смыслов, предполагающий авторство и плюрализм одновременно.

К настоящему времени раскрыты разные аспекты диалога: «ведение, совместное обсуждение ситуаций» (Л.А. Петровская), «накопление потенциала согласия и сотрудничества» (А.С. Шейн), «коммуникативный процесс», при котором люди взаимодействуют посредством выражения в словах смысловых позиций (В.Ф. Берков), «логическая форма творческого мышления» (Я.С. Яскевич), «источник, рождающий мысль», форма развития мысли, клеточка человеческих отношений (А.Н. Шими́на) и др.

Подводя итог этой части размышления о сути диалога, можно отметить: диалог – это логическая форма творческого сознания индивида (одной системы), разворачивающаяся в процессе коммуникативного взаимодействия с другими индивидами (системами) и предполагающая сотворчество, взаимный обмен смысловыми позициями и культуротворчество.

С позиции ряда исследователей, современный период можно определить как время «многомерного диалога» между системами разного уровня.

Наиболее целостно в русле концепции культуры сущность и механизмы диалога обоснованы в работах Ю.М. Лотмана. Определяя культуру как единое информационное пространство с функционирующими внутри него различными системами, Ю.М. Лотман указывает, что оно может выступать одновременно и в качестве формы общения, и формы бытия людей прошлых, настоящих и будущих поколений. Ученый соглашается с утверждением, что культура есть «встреча

культур», в ходе которых совершается диалог, и эту способность культуры к коммуникации он считает одним из специфических и характерных её качеств. Ученым была обоснована мысль о важности преемственности в культуре, о необходимости единства традиций и инноваций, диалога настоящего с прошлым. Ю.М. Лотман отмечал, что в связи с трансформацией настоящего в прошлое изменяется и облик прошлого. Поэтому подобный диалог таит в себе возможности порождения новых смыслов прошлого и его интерпретации в настоящем. Исследователь культуры, таким образом, указывает на важнейшую функцию диалога эпох – способность к смыслопорождению.

Диалог культур, по мнению Ю.М. Лотмана, осуществляется в единстве двух взаимодополняющих процессов: 1) осознания себя как культурной единицы (самоидентификация, самоопределение, самовыделение, самоограничение себя от других); 2) стремления к взаимодействию с другой культурой. Для реализации второго процесса необходимо осознание культурой мысли, что внутреннее развитие культуры не может осуществляться без постоянного притока информации извне. Процессы интериоризации и экстериоризации – взаимосвязанные в культуре.

Выделенные условия диалога культур являются значимыми как для диалога на уровне отдельных индивидуальностей, так и целых систем. Самоосознание себя, своих возможностей, самоопределение выступает предпосылкой для понимания другого (других систем) и побуждает к взаимодействию – диалогу. Процессы интериоризации и экстериоризации взаимопереплетены и взаимопределяют друг друга.

Анализ механизмов диалога культур позволил Ю.М. Лотману сделать несколько важных выводов:

1. Одним из условий диалога культур является несовпадение «передающей» и «принимающей» культур. Идеально идентичные партнеры будут хорошо понимать друг друга, но они окажутся взаимно неинтересными. Для диалога важна не идентичность. Ценность диалога оказывается связана с обменом «непересекающихся» частей смыслового пространства.

2. «...если без семиотического различия диалог бессмысленен, то при исключительном и абсолютном различии он невозможен. Асимметрия подразумевает уровень инвариантности» [3, 268]. Значение этого положения состоит в том, что автор обращает внимание на необходимость для диалога не только различий в позициях, но и наличия точек соприкосновения, ибо две совершенно замкнутые структуры вступить в диалог не могут без взаимной заинтересованности друг в друге.

3. «... диалогическая ситуация предшествует реальному диалогу» [3, 269]. Данный тезис подтверждает необходимость подготовительного этапа в процессе взаимодействия систем, целью которого становится развитие готовности и способности осуществлять диалог.

4. «Дискретность – способность выдавать информацию порциями – является законом всех диалогических систем» [3, 644]. Периоды интенсивного развития культуры сменяются паузами, однако в это время система интенсивно наполняет себя информацией, чтобы затем её транслировать в другое семиотическое пространство.

Новаторство Ю.М. Лотмана в исследовании культуры как определенной системы проявилось и в том, что он для анализа этого сложного процесса избрал синергетический подход. Синергетический подход открывал ученому путь к её более гибкому и нетривиальному анализу. Обосновав правомерность использования положений теории И. Пригожина применительно к данной области, Ю.М. Лотман указал, прежде всего, на значение фактора вероятности в рассмотрении причинности, который, по его мнению, «деавтоматизирует картину мира».

Изучая механизм развития культуры, Ю.М. Лотман делает заключение о том, что культура – открытая система, и эта характеристика обуславливает её способность к саморазвитию. Постоянные обменные процессы внутреннего с внешним приводят к нарушению равновесного состояния системы, и в момент, когда внешнее оказывается втянутым во внутреннее пространство, происходит взрыв. Значение взрыва знаменуется тем, что он порождает целую цепь других

событий. Последовательная цепь взрывов и постепенных развитий, которые никогда не существуют изолированно. «В результате, – делает вывод Ю.М. Лотман, – любая система живет не только по законам саморазвития, но также включена в разнообразные столкновения с другими культурными структурами» [3, 63]. Изолированное развитие культуры возможно лишь в абстракции, каждая культура вписывается в контекст другой культуры, обмен с которой создает неисчерпаемые возможности дальнейшего движения и развития.

Таким образом, богатство внутренних и внешних конфликтов, способность к преодолению энтропии, возможность проявлять одновременно черты стабильности и динамизма придают культуре исключительную гибкость и динамизм в развитии.

С культурологических позиций была исследована проблема целостности системы. В.П. Зинченко для характеристики целостности употребляет понятие «собранность». «Собранность» целостности человека, по его мнению, предполагает известную свободу составляющих эту целостность.

В исследованиях отечественных ученых диалогичность культуры как системы была связана также с её интегральной характеристикой как открытой незавершенной становящейся системы. С их точки зрения именно в механизме диалога находит разрешение противоречие между двумя модальностями: целостностью и открытостью системы, в ходе приведения которых в соответствие друг с другом и осуществляется процесс саморазвития системы, активность которой прежде всего направлена на себя, где и проявляется её высший уровень свободы и творчества.

Важную роль в становлении системы имеют ценности. В большинстве подходов к формулированию понятия «ценности» в трудах исследователей прослеживается выделение их в качестве «регулятивных компонентов любой культуры, воплощающих идеалы и представления об эталоне», указывается, что ценностями называют «такие характеристики объектов и процессов, которые имеют важнейшее позитивное значение для людей» [1, 39].

Среди ведущих свойств ценностей ученые указывают на то, что «они включают в себя не только должное (норму, императив), но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, душевным стремлением», что они «выражают такие отношения, которые не разъединяют, не отчуждают человека от других людей, от природы и от самого себя, а напротив, объединяют, собирают людей в общности любого уровня», в силу чего ценностные отношения для людей являются «внутренними и ненасильственными; ценностями, которыми «нельзя завладеть с помощью силы, обмана или денег» [1, 59-60].

Таким образом, аксиологический подход к пониманию сущности культуры как системы раскрывает еще одну значимую характеристику – ценностную природу смыслообразования.

Продуктивной для разработки проблемы ценностно-смысловых основ становления культуры как системы стала мысль В.С. Библера о культуре как способе коммуникации людей через время (идея диалога эпох и культур). Развивая эту мысль, А.М. Лобок напишет: «Вся история культуры есть не что иное, как попытка коммуникации – более или менее развернутая попытка «культуры для себя» стать «культурой для других», попытка обнаружить и объективировать для других свои тайны, субъективные смыслы; и одновременно – попытка обнаружить и сделать своими смыслы другого человека» [2, 464].

Таким образом, актуализированные культурологические аспекты развития системы также выступают как и другие методологические подходы (системный, синергетический) методологической основой для построения современной концепции сетевого взаимодействия в области образования. Генезис указанных методологических подходов относительно сетевого взаимодействия помогает понять и полностью оценить логику накопления теоретического знания, проследить, как эти представления на уровне идей, уплотняясь в своем содержательном аспекте, трансформировались в новое качество в виде новой практикоориентированной концепции.

### Литература:

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 152 с.
2. Лобок А.М. Антропология мифа. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПб.», 2000. – 704 с.
4. Методологическая сфера образования: современные научные подходы: Монография / Коллектив авторов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Булат», 2007. – 440 с.
5. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 440 с.

*К.А. Алейникова*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

В условиях модернизации отечественной общеобразовательной школы проблема гендерного воспитания школьников приобретает особую актуальность. Основополагающими причинами, способствующими актуализации данной проблематики на современном этапе, являются процессы трансформации социальных ролей мужчины и женщины в обществе, изменения содержания половых ролей, перестройка традиционных гендерных стереотипов.

Такого рода тенденции, в свою очередь, вызваны процессами демократизации, которые сегодня находят свое отражение во всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере полоролевых отношений. Перенос демократических принципов в русло полоролевых отношений способствует не только преодолению дискриминации по признаку пола в сфере социальных, семейных и профессиональных отношений, но и ориентирует систему образования на формирование демократичной личности, способной к пониманию, уважению и принятию другой личностной позиции в вопросах пола, половой роли,

модели полоролевого поведения. Однако, по мнению В.Е. Кагана, «при всей своей прогрессивности полоролевая демократизация несет с собой и немало трудностей: потребности в новых отношениях между полами опережают способность к установлению, поддержанию, развитию этих новых отношений. Возникают сложные коллизии взаимодействия традиционных и новых полоролевых стереотипов» [3, 54].

Очевидным результатом «полоролевой демократизации», как отмечает В.В. Градусова, является кризис «взаимоотношений полов, института семьи, неспособность подрастающего поколения выполнять свои социальные роли» [2, 6].

Осознание необходимости поиска выхода из сложившейся ситуации привело к введению в психолого-педагогическую науку понятия «гендер», которое «перекочевало» в научное поле педагогики из современных гуманитарных теорий.

В переводе с английского языка термин «гендер» означает «род» и употребляется для уточнения грамматической категории, обозначающей мужской, женский или средний род высказываний. Выбор данного термина не является волею случая. Дело состоит в том, что в английском языке грамматический род слов в предложении, обозначаемый английским термином *gender*, определяется контекстом высказывания, а не задается структурой слова, являясь, таким образом, не постоянной, а контекстуальной грамматической категорией. Именно это обстоятельство обуславливает использование грамматического термина «гендер» в качестве социально-психологического понятия, призванного сделать акцент на том, что «биологические характеристики сексуальности не даны человеку непосредственным образом, а всегда преломляются через призму индивидуального сознания и социальных представлений» [5, 20].

Е.Н. Каменская, разрабатывающая теорию гендерного подхода в педагогике, полагает, что цель данного подхода заключается в «обосновании гендерного воспитания человека культуры, гражданина, нравственной личности, способного к максимальной самореализа-

ции и раскрытию своих способностей. Эта цель реализуется путем переориентации воспитания на гендерные проблемы детей, ценностно-смысловое гендерное развитие личности, педагогическую поддержку индивидуальности, создание культуросообразной среды гендерного воспитания, проектирование личностно-ориентированных стратегий гендерного воспитания» [4, 5].

Ключевым понятием гендерного подхода в педагогике, по мнению исследователя, является новый для педагогической науки термин «гендерное воспитание».

Понятие «гендерное воспитание» считается новым для отечественной педагогической теории. Тем не менее, по убеждению исследователей Л.И. Столярчук и И.А. Столярчука, термин не представляет собой нечто новое, поскольку проблема взаимоотношения полов в определенные периоды развития страны входила в предметное поле теоретических исканий советских педагогов (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, А.А. Ухтомский, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, В.А. Сухомлинский, А.Г. Хрипкова и др.). Проанализировав подходы исследователей к трактовке понятия «гендерное воспитание», авторы пришли к выводу о прямой взаимосвязи, преемственности понятий «половое», «полоролевое», «гендерное» воспитание [7, 359].

Проблема гендерного воспитания сегодня привлекает как отечественных, так и зарубежных исследователей. Отмеченный интерес вызван изменением подходов к организации обучения школьников и переходом на личностно-ориентированную модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, ведущим принципом которой становится акцентуация внимания на индивидуальных особенностях каждого ребенка в процессе обучения и воспитания, и, в частности, учет в учебно-воспитательном процессе гендерных особенностей.

При таком подходе усиливается роль школы как наиболее значимого «проводника» идей личностно-ориентированного образования и, как следствие, агента полоролевой или гендерной социализации ребенка, которая происходит как в процессе приобретения стихийно-

го опыта ребенком, так и с помощью специально организованного гендерного воспитания в рамках школы.

На основе анализа современных зарубежных концепций полоролевой социализации Е.Н. Каменская определяет теоретические подходы к гендерному воспитанию школьников.

Одним из значимых теоретических подходов к пониманию гендерного воспитания школьников является теория идентификации (М. Кляйн, К. Хорни, Н. Чодороу), зародившаяся в недрах психоанализа. Согласно данной теории, гендерное воспитание начинается с раннего возраста в процессе общения ребенка с матерью и отцом, благодаря которому мальчики и девочки идентифицируют себя с родителем своего пола и, таким образом, усваивают соответствующие своему биологическому полу модели поведения.

В отличие от психоаналитической концепции, теория половой типизации (А.Бандура, У. Мишел), в основе которой лежит бихевиоризм, рассматривает гендерное воспитание как процесс формирования поведения ребенка посредством моделирования и подражания поведению родителей, сиблингов, сверстников и других значимых для ребенка людей. Основными методами гендерного воспитания выступают поощрение за поведение, соответствующее полу, порицание – за противоположное.

Сторонник данного подхода канадский бихевиорист А. Бандура пишет, что «в процессе обучения полоролевому поведению дети усваивают навыки поведения, соответствующие их половой принадлежности, мальчики – «мужские», а девочки – «женские» черты характера и поведенческие техники» [9, 123].

Теория когнитивного развития была разработана Л. Колбергом, который считает, что «формирование полового стереотипа, в частности и в дошкольные годы, зависит от общего интеллектуального развития ребенка», кроме того, данный процесс связан с «проявлением самокатегоризации, т. е. причислением ребенком себя к определенному полу» [6, 159].

Теория социальных ожиданий вобрала в себя идеи представительной новой психологии пола. Теория утверждает, что важное значение в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые возникают в соответствии с конкретной социально-культурной матрицей и находят свое отражение в процессе воспитания. Формирование характерных для пола черт личности и интересов зависит не только от усвоения ребенком в раннем детстве своей половой принадлежности, но и от социальных ожиданий общества и ближайшего окружения.

Так, Э. Маккоби полагает, что в дошкольном детстве существуют две тенденции: гендерная сегрегация и конвергенция, которые имеют возрастную специфику. Более распространенным явлением считается гендерная сегрегация, причина которой кроется в различном поведении мальчиков и девочек, осознаваемом детьми на четвертом году жизни. «Гендерная сегрегация, - пишет Э. Маккоби, - навязанная стереотипами, приводит к формированию двух отдельных субкультур» [10, 133]. Именно эти сформированные субкультуры приводят к недопониманию и конфликтам между мужчинами и женщинами во взрослости. Следовательно, если в процессе гендерного воспитания не усиливать сегрегацию, а способствовать конвергенции детей разного пола, то ребенок научится взаимодействовать с представителями противоположного пола, начиная с дошкольного детства.

Теория гендерной схемы С. Бэм рассматривает обусловленное полом поведение как гендерную схему, формирующуюся в сознании ребенка на протяжении первых 6 – 7 лет. Ребенок осваивает гендерную схему как стихийно, так и в целенаправленном процессе гендерного воспитания и обучения, что позволяет ребенку выстраивать свое поведение в соответствии с полученными знаниями о своей половой роли.

Представленные Е.Н. Каменской теоретические подходы к гендерному воспитанию школьников следует рассматривать не в качестве противоречащих друг другу, а в качестве комплементарных.

Такой взгляд позволяет с разных позиций интерпретировать проблему гендерного воспитания детей в разные возрастные периоды.

Анализ отечественных исследований, раскрывающих сущность гендерного подхода в образовании, выявил, что на сегодняшний день среди отечественных исследователей нет единого мнения в отношении концепции, содержания и специфики гендерного воспитания. Само понятие «гендерное воспитание» требует уточнения. Вместе с тем, необходимо отметить, что первые попытки пересмотреть образование с позиции гендерного подхода относятся к 1990-м годам. В этот период появились первые исследования, посвященные вопросам полоролевого воспитания. Разработкой нового для науки взгляда на проблему полового воспитания школьников занимались В.Е. Каган, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук и др. По утверждению Л.И. Столярчук, к этому времени «отечественным исследователям был известен термин «гендер», уже широко используемый зарубежными учеными, однако необходим был переходный период (от освоения социальных ролей мужчинами и женщинами к «культурной маске пола») к современному гендерному воспитанию, нишу которого и заняло «полоролевое воспитание» [7, 359].

Полоролевое воспитание, согласно автору концепции полоролевой социализации школьников Л.И. Столярчук, «предполагает учет половозрастных и индивидуальных особенностей развития мальчиков и девочек школьного возраста», в процессе которого «осуществляется саморазвитие, самореализация, самосовершенствование женской и мужской индивидуальности» [8, 7]. Главной задачей полоролевого воспитания, по мнению исследователя, является «воспитание культуры взаимоотношения полов, развитие способностей к реализации гибкого полоролевого репертуара (в зависимости от жизненных ситуаций), умений и навыков соответствующего поведения, самосовершенствование мужской/женской индивидуальности» [8, 7].

В последнее время в отечественных исследованиях все чаще встречается термин «гендерное воспитание», который теоретики педагогической науки в подавляющем большинстве случаев рассматри-

вают как синонимичное понятию «полоролевое воспитание». Данной позиции придерживаются такие исследователи, как Е.Н. Каменская, И.В. Костикова, А.В. Мудрик, С.Л. Рыков и др.

Так, Е.Н. Каменская определяет гендерное воспитание школьников как «процесс культурной, гендерной ориентации, идентификации и овладения подрастающим поколением нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов в определенной культурной (педагогически организованной) среде» [4, 53]. Автор выделяет ряд взаимосвязанных задач гендерного воспитания школьников, которые направлены на формирование у ребенка представлений о себе как представителе своего пола; формирование нравственных межполовых взаимоотношений; подготовку подрастающего поколения к семейно-брачным отношениям; воспитание культуры интимных чувств – привязанности, дружбы, любви, верности и т.д.; формирование установки на рождение и воспитание детей; формирование научных понятий о биологических и социальных проблемах пола, особенностях развития и поведения мужчин и женщин.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что на сегодняшний день понятие «гендерное воспитание школьников» не является устоявшимся. Однако сегодня в мировой педагогической теории сложилось несколько взаимодополняемых подходов к пониманию сущности «гендерного воспитания», в русле которых отечественные и зарубежные исследователи разрабатывают концепции гендерного воспитания школьников, отражающие содержание, специфику, цели и задачи гендерного воспитания на разных возрастных этапах.

### **Литература**

1. Гендерное образование: учеб. пособ. / под. ред. Л.И. Столярчук. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2011. – 386 с.
2. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2011. – 175 с.
3. Каган В.Е. Стереотипы мужественности – женственности и «образ Я» у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53 – 62.

4. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике: автореф. дис. д-ра пед. наук. – Рост. гос. пед. ун-т. Ростов н/Д., 2006. – 62 с.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.
6. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1987 - № 4. – С. 158 – 165.
7. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Парадигмальная взаимосвязь понятий «половое», «полоролевое», «гендерное» воспитание // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1 (часть 2). – С. 357 – 360.
8. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания. – Волгоград, 1999. – 274 с.
9. Bandura A., Walters R. H. Social learning and personality development. – N.Y., 1965. – 329 p.
10. Maccoby E. E. The two sexes: Growing up apart, coming together. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998. – P. 132 – 155.

**СОЗДАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ  
В ПЕДАГОГИКЕ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА**

*В преддверии памятных дней, размышляя о теме статьи, невольно обращаешься к тому, чему посвятил свою жизнь Феликс Аронович Фрадкин – истории педагогики. Сегодня история педагогики, и особенно советская педагогика, все чаще выпадает из поля зрения исследователей, тем более что и учебные планы, соответствующие ФГОС ВПО, не рассматривают историю педагогики как обязательный учебный предмет. Банально напоминать, что «Иваны, не помнящие родства» не могут создать ничего принципиально нового или, что суть любой современной идеи можно понять, только зная то, как к ней пришли. Феликс Аронович был убежден, что период 20-30-х годов XX века был одним из самых интересных для научного исследования, так как был насыщен многочисленными инновациями, направленными на создание новой образовательной модели. И вновь, обращаясь после нескольких лет отстраненности к идеям и практике этого периода, убеждаешься в его правоте и видишь, как «история» повторяется в переломные и революционные годы. В настоящее время усилия ученых, педагогов и руководителей образования вновь направлены на создание «новой» школы. Школы, соответствующей изменившейся окружающей жизни, школы, учитывающей интересы и потребности современного ребенка...*

*В последние десятилетия инновационные процессы буквально захлестнули отечественное образование. Достаточно назвать 12-ти летнее образование, Болонский процесс и т.д. Да и современная модернизация школьного и высшего образования влечет за собой множество различного уровня инноваций. Следует заметить, что попытки уйти от «школы слушания» предпринимались в истории оте-*

*чественной школы неоднократно, но самым ярким примером подобных инноваций, безусловно, могут служить школьные программы, которые вводились в России после Октябрьской революции 1917 года.*

Кардинальные изменения политического, экономического, социального устройства нашей страны, вызванные революцией, требовали соответствующих изменений и в сфере образования, так как именно оно обеспечивает мировоззренческие установки подрастающего поколения и его способность участвовать в жизни общества и государства. Необходимость преобразований в школе была так же очевидна, как и сегодня. Поэтому значительная часть лучших педагогов того времени, таких как П.П. Блонский, Г.О. Гордон, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др., приступила к разработке новых школьных программ под эгидой Государственного ученого совета (ГУС), специально созданного для обеспечения развития образования и науки. Общее руководство разработкой программ осуществляла Н.К. Крупская, которая возглавляла Научно-педагогическую секцию ГУСа.

Необходимо отметить, что первая попытка систематизировать школьную работу была предпринята еще до организации ГУС и отражала необходимость воплотить в жизнь положения первых документов нового правительства «Декларации о единой трудовой школе» и «Положения о единой трудовой школе», опубликованных в 1918 году. В 1920 году вышли примерные программы единой трудовой школы, в которых впервые предполагалось отойти от предметного метода преподавания, приблизив изучаемое в школе к жизни, к интересам и потребностям ребенка, осуществив переход к комплексному методу преподавания. «При таком методе преподавания дети, получая необходимые навыки в области чтения, письма, счета, развития речи и т. п., в то же время получают ряд познаний, необходимых для осмысливания окружающей их жизни, но не путем изучения определенных учебных предметов (русский язык, математика, география, естествознание и т.п.), а путем жизненных объектов, которые, конечно, не могут разбиться по рубрикам отдельных предметов,

а часто рассматриваются с самых различных точек зрения. Преподаватель ведет занятия объединенно и связно, привлекая материал из различных областей знания»[15, 3], – подчеркивается в примерных программах.

Несмотря на то, что эти программы страдали излишним энциклопедизмом и были перегружены материалом, их инновационность очевидна, так как они положили начало целенаправленным поискам возможного перехода от предметного преподавания к преподаванию комплексному, к изучению близких ребенку тем.

Кроме комплексного подхода, который позволял приблизить школу к жизни ребенка и к жизни окружающей его среды, в рассматриваемый период широкое распространение начинают получать так называемые уклоны (промышленный, сельскохозяйственный, кооперативный, и т.д.), устанавливающие связи с окружающей средой. Основной задачей школы становится деятельность по изучению окружающей жизни с естественной, экономической и бытовой сторон, что позволяло в ходе обучения использовать имеющийся у ребенка социальный опыт.

В это время можно наблюдать борьбу двух тенденций – унификации и регионализации программ. По вопросу содержания образования и воспитания в трудовой школе, в зависимости от ее уклона, проходили широкие обсуждения в Научно-педагогической секции ГУСа, о чем свидетельствуют протоколы ее заседаний [21]. Школа с сельскохозяйственным уклоном – это «не есть какая-либо профессиональная школа, а общеобразовательная, поскольку под общим образованием подразумевается способ ориентации во всех явлениях окружающей жизни», – указывал П.П. Блонский в докладе о школе с сельскохозяйственным уклоном [21, 80]. Еще более активно в защиту необходимости связи школы с окружающей жизнью на этом заседании выступил С.Т. Шацкий, который считал, что для каждого из 12 экономических районов Европейской России должен быть свой тип школы. «С этой точки зрения необходимо построить школу с гибкой, легко приспособляющейся к разным условиям организацией», –

убеждал он петроградских педагогов, которые призывали не спешить с уклонами и разработать сначала единые требования к школе.

Различные уклоны предлагались создателями программ как временная мера, как способ преодоления оставшегося от старой школы разрыва между школой и жизнью. Осуществить единую трудовую школу в ее намеченном понимании в реальности к этому времени не представлялось возможным ввиду отсутствия материальных средств: часто у школы не было не только возможности осуществления трудовых процессов, но и просто помещения для проведения занятий. Отсутствовали и подготовленные учительские кадры, не был еще до конца разработан в теории вопрос о единой трудовой школе, отсутствовали методические рекомендации по организации и осуществлению школы, связанной с жизнью.

Несмотря на встретившиеся трудности, инновационные процессы набирали силу. В 1923 году выходят схемы комплексных программ ГУСа, которые имели вид целостной концепции обучения и воспитания в советской школе, так как в них отражались новые представления о месте школы в жизни, о ее преобразующей роли по отношению к окружающей среде.

Выступая с обоснованием содержания программ, Н.К.Крупская отмечала, что в их основу было положено изучение трудовой деятельности людей и ее организации [11, 14]. Новые программы предусматривали изучение жизненных явлений и организацию практической деятельности школьников по улучшению окружающей жизни через вовлечение их в общественно полезную работу. Изучение окружающей жизни предполагалось осуществлять на основе взаимосвязи и взаимозависимости между тремя основными разделами жизненных явлений: природы, труда и общества. Весь учебный материал был представлен в виде таблицы и разбит на три соответствующие колонки. Каждая колонка содержала перечень тем для изучения, распределенных по четырем годам обучения в соответствии с расширением представлений учащихся об окружающей жизни.

Создатели программ опирались в своих рассуждениях на идею о том, что поскольку трудовая деятельность человека лежит в основе всей его жизнедеятельности, постольку и программы ГУСа ставят в центр изучения трудовую деятельность людей. Соответственно, и подход к природе определялся как к предмету труда, прежде всего, как к тому, из чего с помощью труда можно извлечь богатства и силы для служения человеку. Подход к обществу определялся как подход к таким формам человеческих объединений, которые складываются на основе труда.

Новые программы опирались на идею комплексности. Г.О. Гордон писал: «Предметное преподавание должно быть заменено преподаванием, построенным так, что изучается не наука, а конкретный жизненный материал, рассматриваемый как комплекс разнообразных явлений, объясняемых разными науками в доступной детскому пониманию элементарной форме. В этом, по существу, и заключается комплексный метод» [6, 10]. Таким образом, новыми программами вводилось в школу не только новое содержание образования, но и новый способ построения и изучения материала.

Требование комплексности явилось результатом изучения личности ребенка с точки зрения возможностей и способов познания им окружающего мира. «Исходя в первую очередь из изучения личности ребенка, мы, несомненно, сделаем преподавание гораздо интереснее и жизненнее. Для ребенка еще не существует разделения наук, и он подходит к разрешению научных проблем прямо, непосредственно от потребности в удовлетворении своих насущных проблем прямо, непосредственно от потребности в удовлетворении своих насущных жизненных нужд. Далее... только исходя и считаясь с психологией детей, мы можем рассчитывать на то, что в детях разовьется самостоятельность, умение самому ставить проблемы и самому разрешать их. При таком подходе мы, естественно, не сможем превратить школу в место учебы, а нашу работу с детьми в простое начинение их известным количеством знаний и навыков, забыв про задачи формального развития в детях умения наблюдать, исследовать и действовать. Од-

ним словом, требование комплексности является естественным следствием изучения личности ребенка...» [20, 19]. Комплексное изучение трудовой деятельности человека должно было служить и формированию целостности мировоззрения школьников, представлений о единстве и взаимозависимости природы, трудовой деятельности человека и общественного развития.

Другим элементом новой образовательной модели было стремление развивать познавательную и социальную активность учащихся. Знания, получаемые в школе, должны быть связаны с «умением пользоваться ими не отрешенно, а как методами постижения конкретной действительности» [6, 7].

Особое внимание уделялось новыми программами осуществлению связи знаний и умений, полученных в школе, с общественно полезной деятельностью по изучению, изменению, улучшению окружающей жизни. Поэтому важнейшей задачей школы становилась организация практической деятельности учащихся как способа применения знаний, приобретенных в школе.

Кроме того, программы ГУСа отражали принципиально новое представление о школе как учреждении, которое организует жизнедеятельность учащихся, а не только учит их. Это были программы постепенно усложняющейся детской жизни, программы естественного роста детской личности, причем их создатели специально отмечали, что на них нельзя смотреть как на программы только обучения [14, 214-215].

Наполненные местным материалом программы были приближены к жизни и социальному опыту детей, к экономической жизни и способам деятельности того региона, где живет ребенок. П.П. Блонский писал по этому поводу, что «программы ГУСа исходят из местной среды и в высшей степени постепенно идут от нее к более широким перспективам. В связи с этим программа имеет два варианта: городской и сельский» [4, 12]. Вместе с тем он подчеркивал, что это одна и та же школа, дающая одно и то же образование, одно и то же развитие, но пользующаяся для этого различным в своих деталях ма-

териалом. О реализации этого пути в массовой школе можно судить по программам Владимирской области, которые отражают сельскохозяйственную направленность региона (программы Владимирской опытно-показательной школы им. Н.К. Крупской), наличие художественных промыслов (Мстерская опытно-показательная станция по народному образованию) и др. [5].

Схемы ГУСа носили стратегический характер, на что указывала Н.К. Крупская: «Учителя говорили: «дайте точные указания, как строить новую школу». Но точных указаний нельзя было дать, ибо абрисы новой советской школы были слишком общи, практика должна была вложить в них еще конкретное содержание. Новая школа, по самому духу своему, по своему типу, могла сложиться только на основе коллективного опыта учительства» [10, 4]. Школьные программы развивались на основе обратной связи с учителями массовой школы.

Новая редакция программ ГУСа, опубликованная в 1925 г., сохраняла все инновационные принципы построения материала, хотя в них уже не было трех колонок, а давался перечень комплексных тем, последовательность изложения которых соответствовала последовательности работы учителя с детьми.

Анализ содержания программ по годам обучения в школе I ступени показывает, как последовательно предполагалось реализовать связь школы с жизнью через связь с жизненным опытом ребенка, окружающей его средой, а затем и с жизнью всего общества. На первом году обучения в центре внимания находилась семья и школа, изучался наиболее близкий для ребенка труд – труд в семье и в школе, устанавливались связи школы с семьей. Одновременно дети учились читать, писать и считать.

На втором году содержание образования в школе связывалось с жизнью всего населения деревни или городского квартала, в зависимости от местонахождения школы, расширялись представления ребенка о семье, ее месте в жизни микросреды, осуществлялись непо-

средственные деловые связи школы с семьей, велась общественно-полезная работа в микросреде.

На третьем году обучения за основу бралось изучение района, где находилась деревня, или всего города. Важное место здесь занимало изучение взаимоотношений между городом и деревней, связей между ними. Общественно полезная работа осуществлялась уже в пределах ближайшего окружения школы. Кроме того, организовывалось взаимодействие и взаимопосещение сельской и городской школы.

На четвертом году учебно-воспитательный процесс опирался на изучение материала о Союзе Советских Социалистических Республик в целом. Здесь давались картины труда и быта населения и описание природы наиболее важных производственных районов СССР, расширялись масштабы общественно полезной работы, которая приобретала более глубокий смысл в свете расширения связей. Связь общественно полезной и образовательной работы осуществлялась на основе достижений в области труда и быта других районов страны и других стран. «У детей складывается образ великой страны, охваченной новым строительством жизни. Этот образ дает детям понятие о том, что они, ставя перед собой детские задачи по строительству детской организации, кружка, кооператива, по строительству лучшей жизни в своей семье, деревне, выполняет частицу общей задачи, взятой на себя огромным количеством людей. Эта мысль и может поддерживать в детях живые стимулы к общественной работе» [7, 33].

Авторы комплексных программ единой трудовой школы опирались и на такую инновационную идею, как идея политехнизма, который понимался не как изучение нескольких ремесел, а как умение понимать сущность трудовых процессов, законов организации трудовой деятельности, условий ее успешности, умение познавать меру своих сил. Необходимо также отметить, что кроме познавательных задач перед школой ставились задачи непосредственного участия в преобразовании окружающей действительности, участия в трудовой деятельности, ведение производственной, сельскохозяйственной пропа-

ганды и т.д. Аналогично строилось изучение обществоведения и участие в общественной жизни окружающей среды.

Кроме того, важной особенностью программ ГУСа было требование учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интересов и потребностей. По образному выражению И. Смирнова, «Нужно открыть двери школы для жизни, для ассимиляции и проработки детских впечатлений, переживаний, для организации детских интересов» [19, 33]. В соответствии с этим требованием было построено и постепенно усложняющееся содержание программ, расширение горизонтов участия детей в преобразовании окружающей жизни: на первых этапах участие в жизни ближайшего окружения, затем в жизни всего села, города, района.

Схемы и программы ГУСа предполагали использование различных методов обучения и воспитания: словесного, наглядного, исследовательского, трудового и др. Применение того или иного метода обуславливалось и возрастными особенностями детей, и объектом изучения, и материальным обеспечением, и оборудованием школы. Программами предусматривалось использование как коллективной, так и индивидуальной работы. Изначально ни один метод не абсолютизировался, закладывалась вариативность их использования в учебно-воспитательном процессе, главной задачей которого было рациональное, обдуманное использование таких методов, которые дают наибольшую возможность осуществления связей с окружающей жизнью и способствуют максимальному проявлению активности детей.

Постепенно программы наполняются конкретным учебным материалом, в них уточняются и разрабатываются методы учебно-воспитательной работы. Так, уже в программах 1924 г. и методических записках к ним дается перечисление навыков и формальных знаний, необходимых для усвоения. Задачи трудового воспитания предполагалось решать не только в ходе изучения труда и жизни людей, но и в процессе активного участия детей в труде и общественной жизни. Большое внимание уделялось не только разработке содержания образования, но и методической стороне деятельности школы. На

первое место были поставлены методы, которые давали больше всего возможностей проявиться активности и самостоятельности детей, развивали их инициативу и умение самостоятельно работать (активно-трудовой, исследовательский, лабораторий, экскурсионный и т.д.). «Значение метода в трудовой школе, – указывалось в программах (1924 г.), – не только в том, чтобы дать учителю наиболее совершенное орудие в сообщении знаний, но, главным образом, в том, чтобы научиться ученику, как приобрести знания, как их добывать, как исследовать предмет или явление, как извлекать правила и выводы, делать их самому и добытые знания и навыки применять к жизни» [13, 15].

К 1927 основная работа по созданию программ была завершена. В этой их редакции были детально прописано содержание образования, перечислены общеобразовательные знания, умения и навыки и варианты непосредственного участия в общественно-полезной работе, направленной на преобразование, улучшение окружающей жизни. Содержание программ и методы обучения стали более приспособлены к возрастным особенностям ребенка. Были устранены встречавшиеся в предыдущих выпусках программ искусственные увязки в расположении учебного материала, слишком сложные формы изложения комплексов и т.д. Кроме определения обязательного минимума учебного материала в программах приводился и перечень общественно полезной работы, в которой должны были принимать участие школьники. Вместе с тем, в программах указывалось на все еще существующий в практике недостаток, который заключался в том, что идея комплексности часто воспринималась лишь внешне, «с проблемы вскрытия связей между самими явлениями действительности внимание было перенесено на проблему связей или между учебными предметами, или связей между комплексами и навыками» [18, 11].

До 1931 года программы школ I ступени остаются комплексными, в них дается перечень тем для изучения по годам и примерный перечень общественно полезных работ, предполагавший участие ре-

бят в социалистическом строительстве, а также контрольный минимум общеобразовательных навыков.

Проверка на практике инновационных идей программ, их дальнейшее развитие и конкретизация осуществлялись в опытных учреждениях Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), таких как школа-коммуна Наркомпроса (М.М. Пистрак), Первая опытная станция по народному образованию (С.Т. Шацкий) и др. В этих учреждениях лучшие педагоги того времени закладывали основы будущей школы, обучали учителей массовой школы новым методам работы.

Однако при реализации программ ГУСа в массовой педагогической практике встречалось немало сложностей. Учителя порой посвящали изучению таких комплексов как «Колодезь» или «Береза» несколько месяцев, искусственно связывая подобные этим темы с окружающей жизнью, немало трудностей встречало и соединение комплексного метода с необходимостью овладения учащимися навыками чтения, письма и счета. Создатели программ, не считавшие свою работу раз и навсегда законченной, сверяли правильность теоретических положений с возможностями их реализации на практике и вносили в программы необходимые изменения, способствующие улучшению качества обучения и воспитания.

Увлечение общественно полезной работой на практике приводило к снижению общего уровня образования, несмотря на то, что в редакциях программ 1924, 1925, 1926 гг. был включен перечень необходимых знаний, умений и навыков. Впоследствии Н.К. Крупская, оценивая работу по комплексным программам, подвергая их серьезному анализу, напишет: «Что у нас плохого в комплексности? В комплексности основная мысль была верна – надо брать предметы в их связях и опосредованиях. Но было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные... Вместо того чтобы лучше ориентировать ребенка-учащегося, искаженная комплексность дезориентировала его. В этом была вся беда...» [12, 26].

В связи со сложностями, возникавшими в процессе их реализации, новые программы вызвали неоднозначную оценку педагогов.

Высказывались даже резко критические замечания по поводу содержания программ. «Очень может быть, что все работники просвещения срежутся на государственной программе... Она не только не может уложиться в мозгах учеников, но мало найдется таких преподавателей, которые бы полностью данную программу усвоили для себя. От этой программы веет слишком большим энциклопедизмом. Научно-педагогическая секция подошла к ученикам и преподавателям с большой верой в их силы. Но вера – это одно, а факты – другое» [22, 10]. По поводу содержания новых программ и методов работы школы по ним проходили острые дискуссии, в результате которых решались те или иные спорные вопросы [17, 225].

Очевидно, что для работы по таким принципиально новым программам в школе учитель должен быть широко образован, владеть различными методами организации деятельности детей. После трех лет работы по новым программам продолжали звучать пессимистические отклики по поводу использования их в массовой школе: «Высокой теоретической ценности, стройности и принципиальной выдержанности программ никто не отрицает... Весь вопрос в том, насколько они пригодны как основное руководство для рядового учителя, насколько они облегчают учителю трудную повседневную работу, применимы ли эти программы в массовой школе» [2, 27]. Указывались и конкретные трудности реализации их на практике: «На местах еще не везде наблюдается понимание сущности комплексной системы, вследствие чего прорабатываются такие узкие комплексы, как «самовар», «парта», «береза» и т.п. Или в проработке комплекса нагромождается такое обширное содержание, без соразмерности частей, что проработка таких комплексов длится месяцами и основные программы ГУСа остаются не проработанными» [1, 10].

Несмотря на то, что в программах ГУСа в ходе дальнейшей доработки сохранились основные инновационные идеи, в частности все направления связи обучения и воспитания с жизнью, на практике многие из них не находили воплощения, и постепенно задачи школы сводились только к обучению, и школа вновь превращалась в школу

учебы. Анализируя причины трудностей и неудач в реализации программы, в своих воспоминаниях П.П. Блонский писал: «Под предлогом приспособления программ к местным условиям их искажали. То же делали под предлогом «расшифрования» их содержания, невероятно раздували свыше всяких детских сил это «расшифрование» их содержания. По существу это был комплекс трех учебных предметов – природоведения, трудоведения и обществоведения. Но развели настоящую схоластику по поводу «колонок». Шло постепенное ухудшение гусовских программ в сторону старой школы, если не по содержанию, то по методам. Труд выпадал. Комплексы оказывались «сидячими», и дело ограничивалось «разговорами в классе», и школа постепенно становилась школой чтения, письма и счета, притом скверно изучаемых, а комплексы, т.е. темы реального содержания, лишь «проходились», и никто не интересовался, как они «проходились», как изучались и усваивались» [3, 17]. Невозможность реализации целостной модели новой школы была связана в первую очередь со слабой материальной базой школ и недостаточной квалификацией массового учительства.

К началу 30-х годов перед школой все чаще ставились не свои собственные ей задачи. В период насильственной коллективизации, осуществлявшейся в нашей стране, предпринимается попытка привлечь школу к этому процессу, что на практике приводит не к связи с жизнью, а к противостоянию школы и жизни. Так в 1930 году, когда коллективизация была объявлена основной задачей в стране, это находит отражение и в школьных программах. Участие в коллективизации деревни становится одной из основных задач школ. «Быстрота развивающейся коллективизации деревни требует коренного изменения методов работы сельской школы. Отходя от собирания сведений и пассивного наблюдения окружающей жизни, школа должна стать в ряды активных строителей социализма: молодая, бурлящая струя деятельности учащейся молодежи должна направить свой поток на колесо советской стройки» [8, 5].

Проблемы коллективизации были включены в содержание образования городской и сельской школы. «Прежде всего, городская школа должна усвоить сущность нашей политики в деревне и понять, что путь коллективизации сельского хозяйства есть единственно правильный путь, избавляющий огромную массу крестьянства от нищеты, от эксплуатации кулаком. В старших классах особенно четко нужно выявить неправильность правого уклона, пытающегося затуманить классовую борьбу в деревне... Задача педагога – дать учащимся четкое представление о ходе коллективизации, разъяснить трудности строительства социализма в деревне и вооружить учащихся умением бороться с теорией правых уклонистов о вращении кулака в социализм и о деятельности классовых врагов в деревне» [16, 6]. Затем в порядке общественно полезной работы учащиеся должны были помогать осуществлению коллективизации в подшефной деревне, пропагандировать передовые агротехнические приемы обработки земли, вести антиалкогольную и антирелигиозную пропаганду и т.д. Другими словами, школа становилась исполнительницей всех политических установок советской власти.

Меняющаяся политика государства приводит к изменению стратегических установок в отношении школы и образования. Вышедшие в 1931 и 1932 года постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» содержали непосредственные указания к пересмотру программ и методов школьной работы. Рекомендовалось переработать программы для начальной и средней школы таким образом, «чтобы обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыков правильной речи, письма, математических упражнений и пр.»

Инновационные процессы были прекращены указаниями сверху. Программы были вновь возвращены к предметному принципу. В частности, труд был выделен в учебный предмет и не имел уже того системообразующего значения, которое придавалось ему программами ГУСа. Стремление преодолеть присущий школьной практике 20-х

годов недостаток систематических знаний у школьников привело к полному отказу от непосредственного участия школы в жизни микросреды, ограничению опосредованных через содержание образования связей с экономической, социально-политической, культурной жизнью общества. Основной формой организации учебно-воспитательного процесса в школе стал урок по строго определенному расписанию.

Таким образом, опыт разработки инновационной образовательной модели в 20-е годы XX века показывает насколько важно не только научное, но в большей степени детальное методическое обеспечение программ, система подготовки педагогов к переходу на них и, безусловно, финансовое обеспечение, от которого в наибольшей степени зависит возможность проявления активности учителя и ученика.

#### **Литература:**

1. Автухов И.Г. Как прорабатывать учительству программы ГУСа для школ первой ступени. С предисловием М.С. Эпштейна. – М.: Работник просвещения, 1926. – 95с.
2. Автухов И.Г., Мартыненко И.Д. Программы ГУСа и массовая школа. – М.: Работник просвещения, 1927. – 227с.
3. Блонский П.П. Мои воспоминания.– М.: Педагогика,1971. – 175с.
4. Блонский П.П. Новые программы ГУСа и учитель. – 2-е изд. – М.: Работник просвещения, 1925. – 32с.
5. Государственный архив Владимирской области. – Ф. Р – 1045. – Д. 1805. – Ед.хр. 195, 497, 621, 720 . – Отдел народного образования исполнительного комитета Владимирского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Губоно). Приказы. Протоколы.
6. Гордон Г.О. Новая школа, принципы, структура, метод // На путях к новой школе. – 1922. – № 1.
7. Есипов Б. Содержание и методы работы в школе I ступени // Педагогическая энциклопедия. – М., 1923. – Т. 2.
8. Коллективизация с/х и программы ГУСа. – М.-Л.,1930.
9. Крупская Н.К. В поисках новых путей. – М., 1924.
10. Крупская Н.К. Коллективный опыт учительства //На путях к новой школе. – 1924. – № 1.

11. Крупская Н.К. Схемы программы 1-го центра II ступени // О новых программах Наркомпроса. – Омск, 1925.
12. Крупская Н.К. Хороший учебник политехнической школе // На путях к новой школе. – 1933. – №1.
13. Новые программы единой трудовой школы первой ступени. – I, II, III и IV годы обучения. – М.: ГИЗ, 1924.
14. Пистрак М.М. Труд в школе и новые программы // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. – М., 1925.
15. Примерная программа единой трудовой школы I ступени. – М., 1920.
16. Программная работа в повышенной школе. – М., 1930.
17. Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. На объединенном съезде представителей опытно-показательных учреждений и методических бюро. – М., 1925.
18. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. первый. Городские и сельские школы I ступени. – М.-Л.: ГИЗ, 1927.
19. Сильвич (Смирнов И.). Основы комплексных программ трудовой школы // Советская производственно-трудовая школа. – М., 1925. – Т.2.
20. Соколов К. Программы ГУСа и проблемы комплексности в преподавании // Советская производственно-трудовая школа. – М., 1926. – Т. 2.
21. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. 298. – Оп.1. – Д. 44 Протоколы заседаний Научно-педагогической секции ГУСа №№ 1-64 за 1921–1922 г.г. (подлинные) и приложения к ним (методические разработки, положения, программы).
22. Чудинов Д. Кризис социального воспитания и материалистические основы педагогики // Сибирский педагогический журнал.–1924. – №1.

***В.А. Вихарев***

*г. Санкт-Петербург, Академия постдипломного педагогического образования*

## **ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГ: ГОРОДСКАЯ ДУМА, ЭКСПЕРТЫ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩ**

Вторая половина XIX века была переломной эпохой в развитии России. В преобразованиях, которые повлекла за собой крестьянская

реформа, значительная роль отводилась реформированию местного управления.

Реформы второй половины XIX века имели противоположные тенденции развития государственного устройства. Одно направление было ориентировано на укрепление монархического государственного устройства, а другое – на введение институтов общественного самоуправления, в котором городское население видело альтернативу неограниченной власти монархии, хотя управление государственное и самоуправление на местах были связаны общностью управленческого воздействия. Хотя сущность местного самоуправления коренным образом отличалась от государственного, оба типа управления должны были функционировать одновременно: каждый из них достигал своих целей и решал различные задачи. Таким образом, становление органов местного самоуправления проходило при таком балансе интересов, когда, с одной стороны, государственное управление сохраняло свои позиции, а с другой, – по мере возможности учитывались объективные требования нового времени [4].

Деятельность органов общественного самоуправления в истории дореволюционной России была представлена работой земств и городских дум. История городского самоуправления России не была столь продолжительна по времени как в Европе. Этот факт обусловил сравнительно небольшое количество исследований по данной теме.

Проблемы школы и образования, участия общества в формировании социального заказа школе и изменения форм управления школьным образованием начинают обсуждаться в России в конце XIX – начале XX века на фоне активной общественно-педагогической деятельности. Актуально мнение Э.Д. Днепровы «... отечественная общественно-педагогическая мысль и общественно-педагогическая практика начала XX века далеко обогнали то, о чем мы думаем и что имеем сегодня» [3, 437].

Исследовательские работы о городском самоуправлении в дореволюционный период могут способствовать укреплению представлений о развитии государственности и общественного строя России.

Большое значение в связи с этим приобретает осмысление и обобщение исторического опыта реформирования российского образования, взаимоотношений властных структур и общественности в развитии образования.

Актуально высказывание профессора римского права Н.Б. Боголепова, который в 1898 г. возглавил Министерство народного просвещения (далее – МНП). Вступая в должность министра, он сказал в своей речи: «Я осознаю, что во всех областях образования жизнь выставила требования усовершенствования и нововведения. Но я держусь того мнения, что и то, и другое должно проводить с большой осторожностью и постепенностью» [6, 121]. И то, что эта цитата звучит вполне современно, показывает, что прошлое в истории образования может восприниматься как близкая по времени и проблемам реальность.

Начиная с 50-60-х годов XIX века, рост общественной активности привел к созданию проектов, расширяющих компетенцию городского самоуправления, результатом этой деятельности стало создание Городового Положения 1870 года [8, 300-301]. Городская реформа заменила прежние сословные городские думы всесословными выборными городскими учреждениями – городскими думами и городскими управами. Городское общественное самоуправление ведало решением хозяйственных вопросов: благоустройством города, развитием торговли и промышленности, здравоохранения и народного образования.

Для решения вопросов, связанных со школьным образованием, создается Училищная комиссия из гласных Городской думы Санкт-Петербурга, которая впоследствии сменила название, и стала называться «Комиссия по народному образованию» (КНО). И когда в 1877 году состоялась передача министерских начальных народных училищ в ведение органов городского самоуправления, городские власти с энтузиазмом взялись за это дело [4, 159].

В том же году Комиссия подняла вопрос об учреждении при Комиссии особой должности «наблюдателя» (эксперта) по учебной части. Комиссия предполагала, что лица, знакомые с педагогическим

делом, окажут помощь Комиссии, осуществляя следующую деятельность:

1. Доклады КНО о лицах, достойных занять учительские должности во вверенных наблюдению комиссии училищах;
2. Надзор за исполнением учителями и учительницами принятых на себя обязанностей;
3. Руководство и советы учителям при затруднении их в каком-либо специальном вопросе;
4. Содействие комиссии при выборе книг для учительских и ученических библиотек и других учебных пособий;
5. Содействие комиссии при разработке разных вопросов, возникающих при заведовании училищами;
6. Доклады комиссии о необходимых улучшениях в училищах;
7. Доклады комиссии об обнаружившейся потребности в какой-либо части города к открытию нового училища или необходимости в переводе училища из одной местности в другую и т.п.» [1, 31].

Также эксперты разрабатывали программы по предметам курса городских училищ (русскому языку, арифметике), настаивая (в отличие от МНП) на важности проведения уроков и по дисциплинам средней школы, развивающим в детях любознательность, наблюдательность, речь. Они же утверждали списки училищных библиотек, по их инициативе в 1883 г. КНО добилась разрешения на учебные экскурсии в окрестности Петербурга с льготным для учеников проездом [9, 29].

Вознаграждение эксперта при городском управлении по учебной части было определено в 2500 рублей в год и выплачивалось за счет города. Так как сумма была весьма внушительной, на место эксперта Комиссия могла приглашать знающих и авторитетных педагогов.

Первым экспертом по учебной части было предложено стать преподавателю математики Санкт-Петербургской земской учительской школы и женских педагогических курсов при второй военной гимназии З.Б. Вулиху, как лицу, известному своей педагогической деятельностью и как преподавателю в тех учебных заведениях, из которых ко-

миссия преимущественно избирает учителей и учительниц. З.Б. Вулиху при этом были поставлены следующие условия [1, 33]:

1. Училища должны быть посещаемы им ежедневно во время классных занятий от 9 до 2-х часов;
2. Число училищ, ежедневно посещаемых, а также и определение времени для пребывания в каждом из посещаемых училищ представляется усмотрению эксперта;
3. Для докладов о состоянии посещенных им училищ эксперт обязывается присутствовать во всех заседаниях комиссии;
4. Подробные доклады о состоянии училищ вносятся З.Б. Вулихом в комиссию письменно.

Его советы при выборе кандидатов на учительские должности, при выборе книг и учебных пособий для занятий, надзор за исполнением учителями и учительницами принятых на себя обязанностей и сообщение комиссии при разработке различных вопросов, возникающих при заведывании училищами, принесли несомненную пользу.

В 1878г. З.Б. Вулих, получивший новое назначение по службе, снимает с себя обязанности эксперта, и на его место избирается бывший директор училища св. Елены В.В. Григорьев.

В 1880 г. экспертом становится преподаватель естественных наук на женских педагогических курсах и директор женской гимназии княгини Оболенской А.Я. Герд – русский педагог, основоположник методики преподавания естествознания как научной дисциплины и разработчик такой формы обучения как практические и лабораторные работы.

Одна из учительниц пишет: «Я со страхом ожидала приезда А.Я. Герда в школу, так как знала, что по неопытности должна сделать немало промахов. Приехав, он внимательно выслушал мой урок, затем подробно расспросил обо всех деталях ведения дела и просил побывать у него в воскресенье. Каждое воскресенье и праздничные дни А.Я. Герд, свободный от занятий в гимназии, уделял утро на беседы с учителями и учительницами. Своими деликатными и меткими замечаниями, своим теплым, добрым отношением к нам он чрезвычайно

умело заставлял высказать ему обо всех наших затруднениях и разрешал их с такою легкостью, что мы бодро шли на дальнейшую работу. Эти поучительные беседы остались у нас в памяти на всю жизнь и принесли много пользы живому делу» [10].

Приблизительно в то же время в Сенате рассматривалась жалоба попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, тайного советника князя Волконского, по поводу Постановления по городским делам присутствия о назначении при КНО особого эксперта по учебной части. Князь Волконский полагал, что учреждение при комиссии должности эксперта по учебной части неприемлемо, главным образом потому, что должность эта, названная городской Думою должностью наблюдателя по учебной части, и преобразованная присутствием по городским делам в должность эксперта по учебной части, не указана в числе тех, на которые ссылалось Положение о народных училищах 1874 г.

Правительствующий Сенат, однако, нашел, что учреждение этой должности не заключает в себе чего-либо противозаконного и оставил жалобу попечителя без последствий.

Таким образом, можно прийти к выводу, что не было однозначно отрицательного отношения государственных структур к проявлению общественной инициативы в области распространения образования. Вопрос решался по-разному в каждом конкретном случае, и если перевешивали реальные выгоды от деятельности местного общества, государство могло поступиться интересами МНП.

Хотя необходимо отметить, что далеко не все идеи и предложения экспертов предварялись в жизнь.

В 1886 году эксперты комиссии предложили перейти на четырехлетнее обучение, так как это давало бы возможность сразу же по окончании начальных училищ сдавать экзамен на льготу по службе, лучше поставить дело с преподаванием черчения, рукоделия, улучшения качества знаний. Но Комиссия в ноябре 1886 года это предложение отклонила, так как эта мера уменьшила бы количество мест в училищах [2, 247]. В этом же году мнение экспертов поддержал

Санкт-Петербургский учебный округ, рекомендовавший четырехлетний курс обучения для более полного усвоения знаний. Директор народных училищ предлагал провести существенные изменения в устройстве училищ: учредить должности помощников учителей или установить прием раз в 2 года [1, 76].

В 1887 году эксперты вновь возобновили вопрос о введении четырехлетнего курса обучения, что, по их мнению, позволило бы облегчить труд учителей и успешнее усваивать курс учащимся. Комиссия нашла ввод четырехлетнего обучения несвоевременным, так как «обучая одних (учащихся – В.А.) еще лучше, Комиссия тем временем будет вынуждена увеличить число тех, кому отказано в приеме из-за недостатка мест. Из-за этого увеличится стоимость каждого учащегося, и будет несправедливо для тех, кто не сможет дать детям первоначальное образование» [1, 76].

В ноябре 1886 года эксперт Д.Д. Семенов внес предложение об устройстве повторительных старших отделений для детей, не допущенных к выпускному экзамену из-за малого возраста. Этот проект осуществлен не был.

В отчете за 1901 год директор народных училищ вновь предлагает увеличить курс до четырехлетнего, так как в трехлетний срок курс усваивают только самые способные.

В губернском училищном совете против увеличения срока обучения высказался член совета от городской Думы М.М. Стасюлевич, полагавший, что необходимо не увеличивать количество времени обучения, а расширять объем начального народного образования. Он писал: «Улучшения в деле обучения посредством механической прибавки года не достигнуть вовсе, так как несмотря на то, что четвертый год и дает, по мнению директора народных училищ, достаточное количество упражнений, но все-таки дети остаются в той же сфере начального обучения, с другой стороны все зависит от того, в какую среду попадет учившийся в начальной школе» [1, 77].

Эксперты предложили увеличить объем знаний, вводя специальные предметные уроки – естествоведение, русскую историю, геогра-

фию. Взамен четырехлетнего курса училищная комиссия в 1902 году стала устраивать дополнительные классы.

В поисках увеличения эффективности функционирования системы начального образования города училищная комиссия разрабатывала различные способы. Для увеличения количества обучающихся при возможно меньших затратах на их образование, комиссия в 1880 году решила устроить в виде опыта в двух училищах послеобеденные классы для обучения второй смены детей.

Идея создания второй смены принадлежала городскому училищному совету. Предлагалось создать вечерние курсы для взрослых при городских училищах. Курс предназначался для фабричных рабочих и ремесленников от 15 лет. Совет предлагал обучать вечером (до 10 часов вечера) в течение 3-х часов на протяжении 3-х лет по программе начальных народных училищ.

Училищная комиссия решила, что открывать вечерние курсы преждевременно, так как мало школ, отсутствует подходящая школьная мебель, учителя устают... Иными словами, необходима другая система преподавания, подобного опыта недостаточно [1, 78].

Так как на начало сентября 1879 года при 51 училище было 356 отказов, Комиссия предложила открыть послеобеденные классы для малолетних. Городская дума на заседании в сентябре 1879 года одобрила предложения комиссии. Предлагалось открыть при 4-х училищах с 1 октября послеобеденные классы для детей того же возраста, а занятия проводить с 3-х часов до 7 часов вечера.

В январе 1880 года министр народного просвещения граф Д.А. Толстой признал послеобеденные занятия детей нецелесообразными и несоответствующими требованиям педагогики и гигиены и отклонил ходатайство Думы. Позднее, выслушав доводы члена Комиссии М.М. Семевского, предложил изменить основания их устройства. Примеров такого опыта не нашлось ни в России, ни за границей.

Министр предложил называть не «вечерние школы», а «вторая смена». Введение «второй смены» рассматривалось как вынужденная, переходная мера в случае крайней необходимости. Городской Голова

сообщил попечителю учебного округа (Отношение 14 февраля 1880 года) [1, 80]:

1. Учреждается вторая смена только в особенно больших учреждениях;
2. Приглашаются особые учителя;
3. Начинается первая смена в 8 утра, вторая с 13.00 до 17.30;
4. В школы с двумя сменами первую смену составляли младшие, вторую – старшие;
5. Учреждается вторая смена в случае крайней необходимости.

В 1880 года попечитель учебного округа передал городскому Голове, что министр не видит препятствий к открытию на этих условиях двух послеобеденных классов. Просуществовала «вторая смена» один учебный год. Опыт показал ее несостоятельность: дети были вялыми, плохо учились, у них быстро портилось зрение. Результаты были настолько низкими, что от практики «второй смены» решили отказаться как от неудачного опыта.

С увеличением числа училищ (при их разбросанности в разных частях города) надзор за ними становился затруднительным для одного эксперта. Ввиду этого Дума, согласившись с постановлением КНО, постановила (в 1880 г.) назначать двух экспертов, с вознаграждением 2 000 в год каждому и при условии, что кроме их непосредственной обязанности, они давали бы свои заключения городскому управлению по всем учебным вопросам. На должность второго эксперта был избран инспектор педагогических курсов, устраиваемых Великою княгиней Екатериной Михайловной, И.И. Паульсон.

И.И. Паульсон – педагог, методист, общественный деятель, самостоятельно подготовившись, сдал экзамен на звание домашнего учителя; преподавал русский язык в петербургских школах. Вместе с П.Г. Редкиным и А.А. Чумиковым организовал Петербургское педагогическое общество (1859г.) и был его секретарем. Вместе с Н.Х. Весселем был основателем и редактором-издателем журнала «Учитель» (1861-1870гг.). Будучи специалистом в области начального обучения, И.И. Паульсон пропагандировал аналитический звуковой метод обучения

грамоте и являлся сторонником объяснительного чтения. Среди учебных и методических пособий, написанных И.И. Паульсоном, наиболее значительна «Методика грамоты по историческим и теоретическим данным» (1887-1892 гг.), которая содержит обстоятельный исторический обзор различных методов обучения грамоте и основных методических руководств в этой области [7, 110].

В 1881г. комиссия неоднократно обсуждала вопрос об обязанностях экспертов и разрешила посещения ими училищ в неопределенные сроки по приглашению членов комиссии или по собственному усмотрению. Обязанности экспертов определялись следующим образом [1, 35]:

1. Посещение училищ по приглашению членов комиссии, заведующих училищами, по собственному усмотрению;
2. Присутствие на пробных уроках кандидатов и кандидаток на деятельности учащихся в городских училищах и сообщение комиссии своих выводов и наблюдений о данных уроках;
3. Присутствие в заседаниях комиссии;
4. Содействие комиссии при выборе книг и учебных пособий для центральных и училищных библиотек;
5. Содействие комиссии при разработке различных вопросов, возникающих при ведении дела народного образования в Санкт-Петербурге;
6. Сообщение комиссии о необходимости улучшения в училищах и о других вопросах, касающихся начальных городских училищ;
7. Составление к началу учебного года общего педагогического отчета за истекший учебный год;
8. Руководство и советы учителям при затруднениях их в каких-либо педагогических вопросах;
9. Руководство собраниями учителей для обмена мыслей по школьным вопросам;
10. Чтение лекций, по усмотрению экспертов, по какому-либо предмету из входящих в программу городских училищ;

## 11. Присутствие на проверочных и выпускных испытаниях.

Очевидно, что по сравнению с первой инструкцией, обязанности экспертов значительно увеличились.

Деятельность экспертов принесла немало пользы, особенно на этапе становления городской системы начального образования, но с ростом количества училищ пришлось ограничиться контролем проведения учебного процесса, а на помощь учителям подчас не хватало времени.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить следующее.

В пореформенный период, благодаря эффективным действиям органов городского управления по формированию и развитию системы народного просвещения в конце XIX – начале XX вв., в Санкт-Петербурге развивалась система учебных заведений различного профиля, появилась возможность получения начального образования детям из малообеспеченных семей.

Подтверждением качественной работы КНО, в том числе экспертов по учебной части, может служить просьба посла иностранных дел Великобритании о получении разрешения на посещение одним из королевских экспертов школ в Англии Санкт-Петербурга с целью ознакомления с русскими низшими, средними и высшими учебными заведениями для составления отчета о принятой у нас системе образования [4, 282-283].

### **Литература:**

1. Двадцатипятилетние начальных училищ города Санкт-Петербурга (1877-1902). – СПб, 1904.
2. Десятилетие Санкт-Петербургской Городской Думы. – СПб, 1883.
3. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. – М., 1998.
4. Иванютина Е.В. Эволюция органов местного самоуправления в дореволюционной России: Историко-правовое исследование: Автореферат дис. на соиск. уч. ст. канд. юрид. наук. – Н.Новгород, 2006.

5. Начальное и среднее образование в Санкт-Петербурге. XIX – начало XX века. Сборник документов. – СПб, 2000.
6. Ольденбург С.С. Царствование императора Николая II. – Ростов-на-Дону, 1998.
7. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах /гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 2.
8. Хрестоматия по истории России с древнейших времен до наших дней /Составители А.С. Орлов, В.А. Георгиев и другие. – М., 1999.
9. Шевелев А.Н. Деятельность органов городского самоуправления в развитии начального образования дореволюционного Петербурга // Вестник ОГУ № 4/Апрель. – 2006. – С. 27-32.
10. [http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc\\_biography](http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_biography) / Большая биографическая энциклопедия.

*Е.А. Ефимова*

*г. Москва,*

*Московский городской Дворец детского (юношеского) творчества*

## **ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ, ФИЗКУЛЬТУРНОЙ, ВОЕННОЙ И ТУРИСТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В 1927-1931 ГГ.**

В общеисторическом плане данный период жизни нашей страны характеризуется созданием основ тяжелой промышленности, в том числе и военного комплекса. В пионерской организации, являющейся по сути своей воспитательной, социально-педагогической системой, преследующей цель воспитания достойных граждан отечества, на фоне дальнейшего развития основной направленности ее деятельности на общественную работу наблюдается концентрация организации на задачах формирования у пионеров организационно-общественных и общественно-политических знаний, также навыков в области культуры, труда, гигиены и физкультуры и военизации [14].

Пионерская работа в предшествующие пять лет (1922-1926) была сосредоточена на организационных вопросах, проблемах роста и структурирования организации. Наряду с общественной работой, трактуемой как посильное дело на общую пользу небольшой группы

(звено, отряд), основой организации были игровая, туристическая и физкультурная работа. В основном, в 1927-1931 гг. эта тенденция сохранилась, претерпев некоторые актуальные изменения.

Источниками для написания данной работы послужили официальные документы (решения, распоряжения, материалы совещаний руководящих органов комсомола и пионерской организации) как опубликованные, так и неопубликованные, методические разработки (руководства для вожатых, примерные программы и пр.), сборники игр, материалы периодической печати тех лет.

В течение 1920-х гг. игровиками и теоретиками пионерской работы было осознана воспитательная роль игры. Отмечалось, что игра воспитывает в пионерах коллективизм, воспитывает характер (например, выдержку, находчивость, смекалку), подчеркивалось значение соблюдения правил игры, роль подвижных игр в области физического воспитания пионеров [17, 413; 18; 27, 55]. В эти же годы набирают силу представления о прагматической ценности детских игр: игра трактуется как тренировка, развивающая силы и умения детей. «В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива», - писала Н.К.Крупская.

В первое десятилетие работы пионерской организации в ней существовало увлечение политизацией. Тематика работы с детьми была построена на вопросах внутренней и внешней политики страны: детская организация шла в ногу со всей страной. Поэтому возникло (было сочинено) большое количество полит-игр, на современный взгляд надуманных, странных и наивных, часто переделанных из народных подвижных игр [9]; широко практиковались тематические игры с элементами инсценировок. Получили распространение лыжные и вело-агитпробеги, полит-физкульт-лотереи, полит-аттракционы, полит-фанты и пр. Например, зимой 1927 г. прошел лыжный пробег пионеров Москвы и Московской области по деревням и городам Московской области, включавший в себя встречи москвичей с деревенскими пионерами [5, 26]. Излишнее увлечение полити-

кой, недостаток занимательности в формах и содержании работы (игры, развлечения, внешние атрибуты) с пионерами были подвергнуты критике на V Всесоюзной конференции ВЛКСМ в марте 1927 г. [21].

В рассматриваемый период достаточно остро стоял вопрос о взаимоотношениях школы и детской организации. Немало сил было приложено к тому, чтобы физкультурная работа в пионерском отряде служила дополнением к школьным занятиям, не противоречила бы им и не дублировала бы их [24, 210-212; 11, 86-89; 27, 8-9].

В системе пионерской работы с детьми проводились занятия физическими упражнениями, играми и спортивными развлечениями. В содержание занятий входили: строевые упражнения, ходьба, бег (бег на скорость допускался с 13 лет), прыжки, метания (мяча, палки, мяча с петлей), стрельба из лука, лазание и перелезание, равновесие, простейшие формы борьбы. Проводились занятия подвижными и народными играми, спортивными играми (городки, итальянская лапта, волейбол, баскетбол), а также военные игры на местности. Ходьба на лыжах, коньки, катанье на санях, плавание и гребля носили наименование спортивных развлечений. Занятия по физической культуре проходили на пионерских отрядных сборах под руководством вожатого; в отрядах и звеньях под наблюдением вожатого или звеньевого. Звеньевые занятия, как и в 1922-1926 гг., рекомендовалось проводить после отрядных, строя их из элементов упражнений и игр, разученных на отрядных сборах [25; 26].

Занятия физической культурой в школе в те годы подчинялись «проработкам комплексных тем», трудовым актам в порядке выполнения проектов. Применение активных средств физического воспитания ограничивалось или сводилось лишь к обязательным подвижным играм и пляскам; соревновательность в физкультурных занятиях с детьми долгое время отрицалась [28, 10]. На этой почве, как отмечал известный историк физической культуры В.Г. Яковлев, возник ряд ошибочных взглядов на школьную физкультуру. Приобрела известность «теория гигиенизации физической культуры», утверждавшая растворение школьной физической культуры как предмета в меро-

приятных по организации санитарно-гигиенической обстановки и других условий в школе; или же «теория игры», отрицающая необходимость уроков физических упражнений [31, 360]. Внося в работу по физической культуре соревновательные элементы, пионерская организация последовательно вела детей от спортивных развлечений к занятиям спортом, опережая в этом отношении постановку физической культуры в школе.

Здоровый образ жизни, закалка, ежедневная утренняя зарядка в эти годы прочно входят в правила жизни пионеров. Среди законов юных пионеров был и такой: «Пионер охраняет здоровье свое и других. Он не ругается, не курит и не пьет. Встает рано утром, тщательно умывается, занимается физкультурой». Здоровьесберегающие моменты занимают весьма существенное место в пионерской работе. «В целях оздоровления пионеров и детей максимум работы пионер-организации надо перенести на воздух, для чего прежде всего необходимо широкое распространение летних и зимних площадок, организации летних купален, массовых прогулок, экскурсий, занятий утренней гимнастикой и т. п.» [21].

С 1927 г. начала стремительно набирать размах военная работа в пионерской организации, конкретизировавшаяся в развитии связей пионеров с Красной армией и флотом, в участии пионеров в стрелковых кружках, в изучении ими правил химической обороны, военного строя, топографии, сигнализации, планерного дела, радиолюбительства, оказания первой медицинской помощи, а также в закалке своего организма [3; 13; 20]. «Под военизацией принято понимать все те мероприятия, которые проводятся, главным образом, общественными организациями нашей страны с целью наибольшей помощи обороне, помощи Красной Армии и военному ведомству» [2, 2]. Участвовавшие вооруженные конфликты на границах страны требовали революционной бдительности, подготовки каждого человека к защите Родины.

В военную орбиту втягивается и работа по охране здоровья пионеров [8; 15], взявшая старт в 1924 г. в связи с выявленными перегрузками детей, занятых не только учебной, но и общественной рабо-

той, часто не знающих меры в своем увлечении новой, интересной общественной жизнью. Санпросветработа, проводимая среди детей организациями РОКК (Российское общество Красного Креста), во второй половине 1920-х гг. приобретает четко выраженный военизированный характер [23], центр ее перемещается от пропаганды здорового образа жизни к массовой, тотальной организации кружков первой медицинской помощи; та же тенденция наблюдается и в работе со взрослыми.

Весьма значительное место в работе с пионерами продолжают занимать летние выездные пионерские лагеря, которые, сохраняя свою первоначальную оздоровительную роль, естественно становятся областью сосредоточения и взаимопроникновения всех ведущих форм пионерской работы. «Лагеря должны остаться массовой формой оздоровления, наряду с которой необходимо поддержать инициативу мест в создании лагерей санаторного типа» [4; 21]. Общей тенденцией стало придание всем формам лагерной работы военного характера. «Боевая закалка, элементы военного воспитания занимают в лагере почетное место» [16, 7]. Отметим, что ценны призывы к соблюдению меры: «Мы имеем массу фактов, когда отряды в погоне за красочностью начинали копировать военные организации. Лагерь объявлялся на военном положении в течение долгого периода, ребята превращались в бойцов, а вожатые в командиров. Пионер не мог запросто подойти к вожатому как к старшему товарищу, а должен был вытягиваться перед ним в струнку и говорить суконным языком рапорта... Привлекая ребят в первые дни, вся эта мишура вскоре превращалась в надоедливое тяжелое ярмо. Игра в солдатики отвлекала пионеров от окружающей жизни, отмежевывала их от крестьянской детворы, от всей общественно-полезной работы в деревне» [16, 72].

Военизация существенным образом коснулась досуга и игр пионеров [9; 15; 28, 19-34]. «Работу по оздоровлению и организации досуга необходимо использовать и для проведения военной пропаганды среди пионеров и детей (непродолжительные походы, военно-спортивные игры, стрелковый спорт, занятия по топографии, первой

помощи)» [21]. Интересно, что в занятия стрелковым спортом были включены соревнования по стрельбе из самодельных луков и «бросание мяча в цель» [22]. Были разработаны комнатные и настольные военные игры, загадки, шарады, ребусы, викторины по истории Красной Армии и флота, по связи и сигнализации, стрелковому делу, топографии, химделу, авиаделу [1; 15]. Подвижные игры составили «основу всей военизации физкультурной работы; почти во всякую игру можно внести элементы военно-прикладного характера. А игры на местности являются наилучшей формой изучения военной тактики; целый ряд игр развивает отдельные боевые качества, столь необходимые для бойца, как например, внимание, наблюдательность, сообразительность» [2, 6]. Здесь ценным представляется методическое положение известных педологов-гигиенистов Е.П. Радина и М.А. Корнильевой-Радиной о том, что пионерские «игры военного характера не соответствуют играм, принятым в армии со всеми деталями военной тактики» [10, С.12].

Нормой работы пионерских отрядов стали занятия по строевой подготовке, экскурсии в воинские казармы и летние военные лагеря, соревнования по стрельбе из лука, действовали кружки юных санитаров, связистов, стрелков, топографов, авиа- и радио-кружки.

Широко вошли в практику работы массовые пионерские военизированные игры [6]. Так, в августе 1927 г. под руководством прославленного полководца гражданской войны С.М. Буденного в Москве

на Воробьевых горах прошла военная игра пионеров Краснопресненского района «Красные и синие». При подготовке к ней пионеры все лето изучали военное дело – маскировку на местности, саперное дело, учились ходить по азимуту, читать карту, готовили игровое вооружение – деревянные винтовки, взрывные пакеты, дымовые пашки. Игра продолжалась 5 дней в условиях, приближенных к боевым. В распоряжении пионеров были модели пулеметов и другого оружия в натуральную величину. В игре участвовало 100 командиров Красной Армии и 10 тысяч пионеров. Для игры каждый участник получил от

С.М. Буденного в подарок красноармейский шлем-буденовку. После проведения военной игры из ее участников был сформирован сводный пионерский полк, который участвовал в параде на Красной площади 7 ноября 1927 года [5, 64-65; 7, 40].

Уже в 1928 г. ЦБ юных пионеров констатировало, что «некоторое улучшение и оживление пионерской работы объясняется введением в практику работы отрядов и звеньев... элементов военного воспитания, организацией досуга детей» [14].

Летом 1929 г. в Москве состоялся I Всесоюзный слет пионеров, событие эпохального значения, оказавшее влияние на организацию всех областей работы с детьми в последующие годы. В рамках его была проведена пионерская спартакиада, явившаяся первым массовым смотром физкультурной и военной работы пионерской организации. В ней участвовало 1.118 пионеров. Также в дни работы слета в летних красноармейских лагерях были проведены военные игры с участием делегатов слета [19, 147 ].

В военной работе с пионерами в противоположность первому периоду истории пионерской организации (1922-1926 гг.), когда активные средства физического воспитания (физические упражнения и игры) организационно и по существу тесно связывались с элементарными упражнениями в области военного дела и с материалом по туризму, в рассматриваемый период наметилась тенденция к обособлению военных занятий. Нередко возникали споры по поводу принадлежности того или другого воспитательного средства или образовательного материала к физкультурному или военному участкам работы.

В эти годы в ходе военизации термин «поход» пришел из военного лексикона в пионерский, эволюционировав от значения «наступательная операция, дальнейшее передвижение войск в ходе войны, боевые действия в период такого передвижения» к «организованное путешествие или дальняя прогулка с тренировочными, развлекательными или познавательными целями» (такие мероприятия в первое пятилетие пионерской работы назывались кочевками или экскурсиями).

Специалисты стремились упорядочить словоупотребление: «Пребывание на свежем воздухе, связанное с ходьбой, есть просто прогулка. Прогулка, имеющая какую-либо образовательную цель – например, осмотр фабрики, совхоза – называется экскурсией. Прогулка, связанная с экскурсией, называется прогулкой-экскурсией. Они бывают короткие (однодневные) и длинные (с ночлегом). Зимняя прогулка-экскурсия, проведенная на лыжах, называется вылазкой. Прогулки-экскурсии, в которых значительно отненен момент военизации, называются походами» [24, 159]. «О туристе можно сказать, что он “всегда готов к военному походу” [2, 9]». «Основной характерной чертой туризма, в противоположность экскурсионизму, является полнейшая самостоятельность путешествия, начиная с выбора маршрута, а также инициативность, столь необходимая для команд охотников и разведчиков Красной Армии» [2, 10].

Одним из первых пионерских не-военных (туристско-краеведческих) походов был поход в 1926 г. пионеров г. Малый Старабобин (Белоруссия) по изучению родного края: пионеры записывали сказки и песни, собирали коллекцию минералов и почв для школы, посещали исторические места [5, 25].

Пионерские походы с не-военными целями проходили, однако, «в условиях, приближенных к боевым», что явствует из соображений, высказанных в редком по своей практикоориентированности издании [16]. Указано, что «походы призваны разрешать большую сумму задач, сведенных на один небольшой отрезок времени» [16, 124]. «Если вы хотите, чтобы походы закалили ребят, воспитали в них качества бойцов и строителей, действуйте так: пусть звено выходит в поход «вооруженным до зубов». Оно должно иметь с собой все, что им понадобится для того, чтобы ни от кого не зависеть и чувствовать себя самостоятельно. ...Звено, имеющее такое снаряжение, будет чувствовать себя совершенно самостоятельно и легко справится с задачами, которые они себе поставят в походе. И куда бы вы их ни послали - в глухую ли деревню для работы с крестьянскими детьми, для обследо-

вания ли местности с краеведческой целью, - вы можете быть спокойны за успешное выполнение задания» [16, 76].

Вся физкультурная работа с детьми была военизирована как методически, так и содержательно [28, 4]. Занятия физкультурой, пионерские экскурсии и походы, игры на местности, игры и упражнения на развитие органов чувств (зоркость, чуткий слух) считались военно-физкультурными [29; 30], нередко составляя материал как военных, так и физкультурных разделов программ по подготовке вожатых, что создавало дублирование и неудобства в организации практической работы.

Строевые упражнения были также, как правило, отнесены к разделу военной, а не физкультурной работы. На занятиях строем в тех случаях, когда их преподавали вожатым военспецы согласно Уставу РККА (Рабоче-крестьянская Красная Армия), демонстрировалось управление взводом или ротой. На курсах для вожатых, организуемых комитетами по делам физической культуры и спорта и отделами народного образования, где методистами работали специалисты по физической культуре, преподавались «порядковые упражнения», отличавшиеся от уставных строевых упражнений, более удобные для перестроений класса на уроках физкультуры в школе. В пионерской практике между тем требовались элементы строя, необходимые для управления небольшими группами (звеньями), для проведения традиционных пионерских церемоний и других форм занятий с пионерами. Но такой строй еще не был разработан. В результате на пионерских занятиях наблюдались разнობой и самодеятельность в применении строевых команд и порядков [см.: 2, 4].

Упражнения в ходьбе, беге и преодолении препятствий на местности, связанные с заданиями по выслеживанию, прятанию, ориентированию, связи, в одних случаях относились к области военной работы, а в других – к физкультурной, или же искусственно делились между физкультурной и военной работой. Это понижало ценность комплексных упражнений, разрешавших наряду с физической тренировкой задачи привития элементарных военно-прикладных знаний и

навыков. Руководство военной работой в пионерских организациях, подготовка вожатых, непосредственная работа в пионерских лагерях часто проводились военными специалистами, мало знакомыми с особенностями пионерской работы. Вожатые, получая знания и навыки из области военного дела, не обучались тому, как их педагогически правильно передавать пионерам, как связывать в занятиях с отрядами и звеньями военный материал с физкультурным. Лишь немногим военспецам-педагогам (А.Г. Любимов, В.А. Стариков [12], позже - Н.В. Цыбин) удавалось объединять в единый комплекс игровую и военно-физкультурную работу среди пионеров, сочетая ее с элементами туризма.

В область военной работы были включены почти все элементы туристской работы, для собственно туризма оставались только образовательные краеведческие экскурсии, изучение естественноисторических дисциплин, сельскохозяйственного труда и кустарных промыслов, посещение музеев.

Подводя итоги, следует отметить, что в конце 1920-х гг. игра занимает должное место среди методов работы с детьми в системе пионерской организации. Возрастает военизация всей пионерской работы, всё больше распространение приобретают военные игры, близкие к военным учениям. Санитарная работа переходит из области здоровьесбережения в область подготовки к обороне страны. Происходит некоторое смешение физкультурной, военной, туристической и игровой работы с пионерами при ослаблении туристической работы.

#### **Литература:**

1. Бабаев Н.А. Военизированные игры с шарами и змеями. – М.: МГ, 1930. – 48 с.
2. Военизация и физкультура. Однодневный бюллетень. Фонд КСФК. – Ростов-на-Дону: Изд-е Сев.-Кав. Краевого Совета физкультуры, 1928. – 18 с.
3. Военная опасность и пионеры // Вожатый. – 1927. - №14. – С.1-2.
4. Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина : Документы и материалы. 1920-1972 гг. - М., 1972. - 456 с. Ротатор.

5. Гусев А. Год за годом : Из летописи детского коммунистического движения СССР. 1917-1981 гг. – М.: МГ, 1981. - 206 с.

6. Дорин М. Чему учат массовые игры // Вожатый. – 1927. - №21. – С.21-22.

7. Жигунов В.М. Славные дела пионерии Ленинградского района города Москвы. – М.: Московский рабочий, 1967.

8. Ко всем пионерам, ко всем пролетарским детям Запада и Востока в связи с 10-летием Октября. Обращение Центрального Бюро Юных Пионеров при ЦК ВЛКСМ // Вожатый. - 1927. - №20. - С.1-2.

9. Корнильева-Радица М.А., Радин Е.П. Новым детям новые игры : Подвижные игры школьных и внешкольных возрастов от 7 до 18 лет в рефлексологическом и педологическом освещении. [Изд.1-6]. – М.: Наркомздрав РСФСР, [1926-1929].

10. Корнильева-Радица М.А., Радин Е.П. Игры, переходные к спортивным и летние игры военного характера. – М.: Наркомздрав РСФСР, 1928. - 32 с.

11. Клубная работа по физкультуре в школе. – М.-Л.: НКП РСФСР. Госиздат, 1929. – 96 с.

12. Любимов А., Стариков В. Боевые игры молодежи : Пособие для кружков физкультуры пионер-отрядов и Ленинских полянок РККА. – М.: Военный вестник, 1927. – 246 с.

13. Наказ юным пионерам СССР Центрального Бюро Юных Пионеров при ЦК ВЛКСМ // Вожатый. – 1927. - №13. - С.4-5.

14. О системе содержания работы. Из постановления президиума Центрального Бюро Юных Пионеров при ЦК ВЛКСМ, 3 апреля 1928 г. // Вожатый. - 1928. - №9. - С.37-40.

15. Ос Гр. Военизация в детском досуге : Сборн. материалов для организации военных занятий на досуге и военизированных вечеров и утренников. – Изд.2, испр. – М.: МГ, 1930. – 208 с.

16. Пионерский лагерь. / Ред.-сост. М. Рейхруд. Рекомендовано ЦБ ЮП как основное пособие по проведению лагерей. Библиотека пионерработника. Серия «Как работать в пионеротряде». - М.: МГ, 1929. - 160 с.

17. Программы и методические записки единой трудовой школы. - Вып.3. - 1 концентр городской школы 2 ступени. – М.-Л.: Госиздат, 1927.

18. Родин А. Игра в новой системе. // Вожатый. – 1929. – №7. – С.4-7.
19. Смена комсомола: Документы, воспоминания, материалы по истории Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина (1917-1962 гг.) / Сост. В.Г. Яковлев. – М.: МГ, 1964. - 328 с.
20. Смирнов А. Военная пропаганда в пионер-организации // Вожатый. – 1927. - №7. – С.11-12.
21. Состояние и ближайшие задачи пионерского движения. Из резолюции V Всесоюзной конференции ВЛКСМ, 31 марта 1927 г. // V Всесоюзная конференция ВЛКСМ, 24-31 марта 1927 г. – М.: МГ, 1927. - С.426-430.
22. Тимкин А. Дети и оборона страны // Вожатый. – 1927. - №19. – С.1-2.
23. Укрепляйте оборону страны. Обращение Центрального Бюро Юных Пионеров при ЦК ВЛКСМ // Вожатый. – 1928. - №2. - С.5.
24. Физкультура в отрядах юных пионеров : Сборн. материалов под. ред. В. Добровольского и К. Прибылова. – 5 изд., испр. и знач. доп. – М.-Л.: МГ, 1929. – 216 с.
25. Физкультура в отрядах юных пионеров на летний период / ЦК общества Красного Креста РСФСР. – М., 1927. – 144 с.
26. Физкультура в отрядах юных пионеров на зимний период / Центральное бюро юных пионеров при ЦК ВЛКСМ и Научно-технический комитет Высшего совета физической культуры при ВЦИК. - М.-Л.: МГ, 1927. – 80 с.
27. Физкультура в пионеротрядах: Краткие методич. материалы. Зимний период / Сост. Научно-методич. Комитетом Московского областного Совета физической культуры при участии тт.: Аксельрод С.Л., Арцищевского В.В., Бурцевой М.Е., Вонзблейн И., Жемчужникова А.А., Зимаева М.И., Серкина Л.Н., Сырковой А.Д., Тиме А.Д., Яковлева В.Г. – М.-Л.: ФиС, 1930.
28. Физкультура в школе в связи с задачами обороны страны : Методич. письмо. / Сост. Е.И. Черняк. – М.-Л.: Наркомпрос РСФСР. Госиздат, 1930. – 30 с.
29. Черняк Е.И. Военизированные упражнения и игры на местности. – М.-Л., 1928. – 108 с.

30. Черняк Е.И. Военные игры и походы с детьми и подростками. - М.-Л.: Наркомпрос РСФСР. Госиздат, 1929. – 54 с.

31. Яковлев В.Г. К истории физического воспитания в пионерских организациях // Теория и практика физической культуры. - 1946. - №7 – С.353-370.

*А.Б. Измайлова*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

### **СКАЗ П.П. БАЖОВА «ХРУПКАЯ ВЕТОЧКА» В КУРСЕ «РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

В преподавании курса «Русская народная педагогика» для лучшего усвоения лекционного материала мы применяем case-method (рассмотрение педагогических ситуаций). С его помощью можно осуществлять анализ различных художественных произведений, содержащих примеры использования традиции русской народной педагогики. В этих целях оптимальными являются русские народные и авторские сказки отечественных и зарубежных писателей, содержание которых иллюстрирует изучаемые понятия русской народной педагогики.

Студенты выбирают сказку из рекомендуемого нами списка (все произведения, включенные в список, уже были нами ранее проанализированы) или предлагают собственную любимую сказку. После выполнения анализа содержания сказки (по разработанной нами схеме [3, 6-7]), с точки зрения использования традиции русской народной педагогики, студент направляет свою работу на проверку преподавателю, а затем выступает с докладом по своей сказке на практическом занятии по предмету. Группа слушает докладчика, задает вопросы, преподаватель помогает докладчику в случае затруднений, а также обеспечивает необходимые культурологические комментарии для лучшего понимания содержания сказки.

Одним из замечательных источников, фиксирующих традицию русской народной педагогики, преимущественно XIX века, мы считаем уральские сказы П.П. Бажова. Некоторые из них уже были нами

рассмотрены («Медной горы Хозяйка», «Малахитовая шкатулка», «Каменный цветок», «Горный мастер», «Синюшкин колодец», «Серебряное копытце»).

Обратимся теперь к сказу «Хрупкая веточка» (1940), входящему в цикл сказов, объединенных образом Хозяйки горы. Этот сказ является сюжетным продолжением сказов «Каменный цветок» и «Горный мастер».

В сказе «Хрупкая веточка» [1] присутствует несколько педагогических ситуаций, которые мы последовательно и рассмотрим.

Первая педагогическая ситуация возникла, когда барин, проезжая по деревне, заметил, что «у одной избы трое ребятишек играют, и все в сапогах» [1, 116]. Поскольку финансовые дела самого барина пошатнулись, ему показалось недопустимым, что «У барина башмаков купить не на что, а крепостные своих ребятишек в сапогах водят» [1, 117].

Эти претензии были высказаны приказчику, который напомнил, что отец ребятишек барином «на оброк отпущен и сколько брать с него – тоже указано, а как платит он исправно» [1, 117-118], то это его дело, как детей обувать. Однако барин все равно увеличил оброк вдвое.

Рассмотрим эту педагогическую ситуацию подробнее. Барин является воспитателем (по своему статусу, а не по уровню педагогической культуры), а приказчик и отец ребятишек – Данила-мастер – воспитуемые.

Поскольку барин в своем поведении обнаруживает различные пороки, то он, естественно, не может заботиться о воспитании добродетелей у находящихся у него в подчинении людей. В таком случае мы признаем воспитателя «плохим», так как его воздействие на воспитуемых не может быть признано педагогически целесообразным.

Перечислим те пороки барина, которые проявились в этой ситуации, давая их расшифровку [2, 92-167] и уточнение по конкретной ситуации. Это следующие пороки: безнаказанность («желание не считать себя подлежащим наказанию, независимо от поведения», – барин

не считал свое поведение с крепостным Данилой подлежащим наказанию, если не людского суда, так Небесного), безответственность («желание не нести ответственности за свои поступки» – сближается с предыдущим пороком, однако подчеркивает, что барин не задумывался о грядущем ответе за свои проступки), безразличие («желание не различать добро и зло» – не понимал, что его претензии к крепостному – зло), безрассудство («желание не рассуждать о своем поведении» – у него было время подумать об этом с момента встречи с ребятами, во время беседы с приказчиком и до вызова Данилы), беспечность («желание не заботиться о спасении души» – совершая злой поступок, он это свое желание полностью обнаружил), бессмысленность («желание не видеть смысла своих поступков, не искать его» – сближается с безразличием, однако дополнительно предполагает отсутствие рефлексии по поводу своих поступков), властолюбие («желание обладать властью над окружающими» – барин вел себя так в соответствии с крепостным правом, однако явно превысил свои полномочия, с точки зрения нравственности), враждебность («желание расценивать обстоятельства <...> как заведомо направленные против тебя и дать им отпор» – материальное благополучие семьи Данилы барин воспринял как нанесенную себе обиду), гневливость («желание принудить окружающих безоговорочно и безотлагательно прекратить то, что лично тебе не по нраву в их поведении» – «Барин аж посинел от этого разговору, чуть не задохся, только пристанывает: Ох, ох! что делают! что делают! Ох, ох!» [1, 117]), грубость («желание, не следуя нормам поведения, вести себя оскорбительным <...> для окружающих образом» – напугал ребятшек, накричал на приказчика, поставил Данилу в безвыходное положение), жадность («желание приобретения любых материальных ценностей» – повысил оброк, чтобы поддерживать роскошный образ жизни), зависть («желание, чтобы окружающие люди <...> не располагали тем, чего сам завистливый не имеет» – как уже отмечалось: «У барина башмаков купить не на что, а крепостные своих ребятшек в сапогах водят» [Там же, 117]), злопамятство («желание не забывать о причиненных неприятностях или

вреде, не утрачивать испытанное в связи с этим чувство злости» – «Ну, Данило с Катериной и подумали – может, обойдется дело, забудет про ребятишек, пока домой доедет. Только не тут-то было: не забыл барин ребячьих сапожишек» [Там же]), злость («желание разрушить то, что тебе не по нраву в окружающей действительности», – видимо, хотел, чтобы ребятишки бегали разутыми и раздетыми), лихоимство («желание воспользоваться чьим-то бедственным <...> положением для получения собственной выгоды» – воспользовался, что Данила был его крепостным), настойчивость («желание добиваться выполнения своих намерений независимо от их правильности <...> для тебя и приемлемости для окружающих» – назначил оброк, непосильный для мастера), нечувствие («желание не разделять чувств других людей, равно и в радости, и в горе» – не порадовался за добротную обувку у детей Данилы и не понял его горя при увеличении оброка), подозрительность («желание предполагать в поступках и высказываниях людей наличие злого, враждебного умысла» – подозревал, что Данила обманул его при назначении малого оброка, и что приказчик тому потакал), поспешность («желание принимать решения <...> прежде их всестороннего осмысления» – сблизается с безрассудством и бессмысленностью – принял решение об увеличении оброка Даниле, не оценив трудовые возможности мастера), раздражительность («желание выразить свой протест против того, что тебе неприятно», – накричал на ребятишек, приказчика, Данилу), распущенность («желание не контролировать свое поведение и не управлять им» – позволил себе злобные выпады против ребятишек, приказчика и Данилы), расточительность («желание расходовать <...> средства сверх потребного» – приехал на завод с единственной целью – «не выскребу ли, дескать, еще сколь-нибудь» [1, 116]), самоуверенность («желание не сомневаться в правильности своих мыслей и считать их достаточными» – решил в разы увеличить оброк Даниле), спорливость («желание настоять в беседе на своей правоте» – спорил и с приказчиком, и с Данилой), сребролюбие («желание обладать деньгами» – только ради денег «в тот год <...> барин на заводе жил» [Там

же, 116]), упрямство («желание совершить то, что ты наметил, <...> вопреки мнениям и просьбам окружающих», – увеличил оброк, не учитывая реальные возможности мастера) и др.

Барин использовал по отношению к приказчику метод приказа (из группы методов стимулирования в русской народной педагогике [4, 10]): «А ты, – кричит, – не думай, а гляди в оба. Вон у него что завелось! Где это видано? Вчетверо ему оброк назначить» [1, 118]. Средством реализации этого метода явилось такое нежелательное средство, как окрик [4, 12].

По отношению к Даниле барин применил метод лишения (из группы методов наказания в русской народной педагогике [Там же, 10]), средством реализации которого стали деньги (в которых заключались время и здоровье не только мастера, но и его малолетних детей). Кроме того, был применен и такой метод наказания, как принуждение, средством реализации которого стал непосильный труд.

Отметим, что применение методов наказания в тех случаях, когда воспитуемый ни в чем не провинился, является характерным признаком «плохого» воспитателя.

Признать целесообразным разрешение этой ситуации нельзя, так как барин проявил себя «плохим» воспитателем, заботящимся не о благополучии вверенных ему людей, а только о своем собственном.

Вторая педагогическая ситуация произошла следующим образом. «Сидит Митюха, обтачивает свои ягоды из купецкого материала, а сам все о том же думает:

– Из какого бы вовсе дешевого здешнего камня такую же поделку гнать?

Вдруг просунулась в окошко какая-то не то женская, не то девичья рука, – с кольцом на пальце и в зарукавье, – и ставит прямо на станок Митюньке большую плитку змеевика, а на ней, как на подносе, соковина дорожная.

Кинулся Митюха к окошку – нет никого, улица пустехонька, ровно никто и не прохаживал.

Что такое? Шутки кто шутит али наважденье какое? <...> Стал тут смекать, какая ягода больше подойдет, а сам на то место устался, где рука-то была. И вот опять она появилась и кладет на станок репейный листок, а на нем три ягодных веточки, черемуховая, вишневая и спелого-спелого крыжовника.

Тут Митюха не удержался, на улицу выбежал дознаться, кто это над ним шутки строит. Оглядел все – никого, как вымерло» [1, 120-121].

В этой педагогической ситуации воспитатель – Хозяйка горы, воспитуемый – молодой мастер Митюха. Воспитуемый не проявил никаких пороков, наоборот, искал в своем камнерезном мастерстве новых путей.

Отметим, какие добродетели проявил Митюха, совершенствуясь в своем мастерстве [2, 169-188]: аккуратность («потребность <...> содержать в <...> порядке <...> свое дело» – «Давай скорее свое дело налаживать. Оно хоть мелкое, а станков к нему не один, инструментишко тоже требуется. Мелочь все, а место и ей надо» [1, 120]), бережливость («потребность расходовать силы, время, средства в материальном мире только на то, что полезно, и в количестве, не превышающем потребное» – «пристроился в избе против окошка и припал к работе» [1]), внимательность («потребность воспринимать <...> дело, которым занимаешься, без изъятия, не считая что-либо недостойным внимания», – «как бы добиться, чтоб из здешнего камня ягоды точить. <...> Хризолит тоже дешево не добудешь, да и не подходит он, а малахит только на листочки и то не вовсе годится: оправки либо подклейки требует» [1]), воодушевленность («потребность с душевным расположением делать то, что трудно, но хорошо», – «Митюнька весь этот установ перенять перенял, а нет-нет и придумает по-своему» [1, 119]), заботливость (потребность трудиться ради выполнения тобою должного ради блага других людей» – пришел трудиться домой, чтобы лучше помогать семье), ласковость («потребность обнаружить свое доброе отношение к человеку доставлением ему телесного утешения» – «Он тоже повеселить всех желает, а самому не сладко» [1]),

любопытность («потребность признавать полезность, нужность для человека знаний, готовность трудиться ради их приобретения» – хорошо учился грамоте и гранильному делу, а потом постоянно думал над усовершенствованием своего мастерства), мужество («потребность принять на себя то, что является обязанностью мужчины, – работая, «семье-то шибко помог» [1, 122]), надежность («потребность не сделать тщетной чью-либо надежду на нас» – оправдал ожидания семьи своим мастерством), общительность («потребность не отчуждаться от людей, разделять с ними их радости и их трудности» – «Девчонки, видишь, не отворачивались от митюхина окошка. Он хоть горбатенький, а парень с разговором да выдумкой, и ремесло у него занятное» [1]), постепенность («потребность восходить к большему и лучшему “по ступеням”, не минуя меньшего и худшего, затрачивая на путь к совершенному время и труд», – учился сначала у знакомого гранильщика, затем в городе у старого мастера «по каменной ягоде», а потом, переняв весь «установ», и сам стал придумывать по-своему [1, 119]), рассудительность («потребность совершать те или иные действия не по желанию, а после проверки их полезности, правильности судом ума», – «Пойду-ко я домой. Коли мою работу надо, так меня и дома найдут. Дорога недалекая, и груз не велик – материал привезти да поделку забрать» [1]), совестливость («потребность не отвергать помыслы, свидетельствующие о худости твоих дел», – «Митюха тут и заподумывал: все, дескать, из-за тех сапожнешек вышло» [1, 120]), сосредоточенность («потребность неотвлекаемо направить свое внимание на выполняемое дело» – «Ягодки-то крыжовника сперва половинками обточил, потом внутре-то выемки наладил да еще, где надо желобочки прошел, где опять узелочки оставил, склеил половинки да тогда их начисто и обточил. Живая ягодка-то вышла» [1, 121]), старательность («потребность добросовестно затрачивать усилия <...> для благополучного выполнения своего дела» – «Листочки тоже тонко из змеевки выточил, а на корешок ухитрился колючки тонехонькие пристроить. Одним словом, сортовая работа» [1]), трудолюбие («потребность постоянно трудиться» – «Занялся тут Митюха

соком да змеевиком. Немало перебрал. Ну, выбрал и сделал со смекалкой. Попотел» [1]), тщательность («потребность неоднократно внимательно проверять правильность выполнения своих обязанностей для того, чтобы не допустить изъянов в своей работе», – «В каждой яголке ровно зернышки видно и листочки живые, даже маленько с изъянами: на одном дырки жучком будто проколоты, на другом опять ржавые пятнышки пришили. Ну, как есть настоящие» [Там же]), усердие («потребность служить делу <...> “от всего сердца”» – «Все налюбоваться не могут на митюхину работу. И то им диво, что из простого змеевика да дорожного соку такая штука вышла» [1]), щедрость («потребность отдать больше, чем у тебя просят, предвидя и предполагая, что просящему будет недостаточно просимого», – «и не скупой: шаричков для бусок, бывало, горстью давал» [1, 122]) и др.

Хозяйка горы применила к Митюхе методы из группы методов стимулирования в русской народной педагогике [4,10]: дарение (средствами его реализации стали ее подарки: куски змеевика и шлаку для каменных ягод, а потом и репейный листок с настоящими ягодными веточками). Одновременно это был и метод подсказки (реализуемый теми же средствами), поскольку давал ответ на вопрос мастера: из чего делать и какие ягоды.

Это разрешило затруднения молодого мастера, поскольку традиционно каменные ягоды изготавливали из дорогих самоцветов, отсутствовавших в той местности: «Черну, скажем, смородину из агату делали, белу – из дурмашков, клубнику – из сургучной яшмы, княженику – из мелких шерловых шаричков клеили» [1, 119].

Кроме того, Хозяйкой был применен метод одобрения: «Полубовался так на вишни, а все-таки крыжовник ему милее пришелся и к матерьялу ровно больше подходит. Только подумал – рука-то его по плечу и погладила: “Молодец, дескать! Понимаешь дело!”

Тут уже слепому ясно, чья это рука. Митюха в Полевой вырос, сколько-нибудь раз слышал про Хозяйку горы» [1, 121].

Средством реализации метода одобрения стал одобрительный жест.

Отметим, что все эти методы сопровождались применением такого средства, как наваждение [5], поскольку Хозяйка горы не показывалась целиком, а только на мгновение рукой с дарами или тактильными ощущениями. При этом дается объяснение ее поведению: «Пожалела, видно, горбатенького парня растревожить своей красотой – не показалась» [1, 121].

Хозяйка ограничилась только жестами в общении с Митюхой, поскольку знала, что он догадается, кто ему весть подает.

Разрешение этой педагогической ситуации можно признать целесообразным, поскольку мастер получил существенную помощь от Хозяйки горы, всегда поощрявшей творческий поиск мастеров-камнерезов.

Третья педагогическая ситуация произошла, когда приказчик, желая выслужиться, силой отобрал у Митюхи чудесную веточку с ягодами крыжовника для свадебного подарка дочери барина. Сначала барину подарок понравился, и он его даже похвалил, однако, когда узнал, что тот сделан из самого простого материала, расвирепел и велел позвать мастера.

«С палкой на Митюху кинулся.

– Как ты смел? <...>

Потом схватил со стола веточку, хлоп ее на пол и давай-ко топтать. В пыль, понятно, раздавил.

Тут уж Митюху за живое взяло, затрясло даже. Оно и то сказать, – кому полюбится, коли твою дорогую выдумку диким мясом раздавят.

Митюха схватил баринову палку за тонкий конец да как хряснет набалдашником по лбу, так барин на пол и сел и глаза выкатил.

И вот диво – в комнате приказчик был и прислужников сколько хочешь, а все как окаменели, – Митюха вышел и куда-то девался. Так и найти не могли, а поделку его и потом люди видали» [1, 123]

В этой ситуации воспитателем сначала был барин, который разгневался, что его дочери посмели предложить подарок из недорогих камней. Он позвал Митюху и применил к нему методы из группы ме-

тодов наказания в русской народной педагогике. Сначала метод оскорбления («Как ты смел?»), а потом метод лишения (растоптал хрупкую поделку в пыль). Средствами реализации этих методов стали, соответственно, окрик и жест.

В этой ситуации барин продолжил демонстрировать свои пороки, и к ранее упомянутым добавились следующие [2, 94-168]: брезгливость («желание считать окружающее <...> неприемлемо грязным, вредоносным, худшим того, чего мы достойны» - побрезговал хрупкой веточкой), жестокость («желание доказать свою же собственную значимость, власть, силу, хотя бы самому себе», – растоптал веточку), мстительность («желание причинить вред тому, кто отнесся к тебе хуже, чем ты сам считаешь справедливым и правильным», – растоптав веточку, отомстил мастеру, «посмевавшему» сделать подарок для барской дочери из бросовых материалов), обидчивость («желание лучшего отношения к себе, чем то, которое человек наблюдает в окружающих», - обиделся на недорогой подарок), презрительность («желание относиться к окружающим как к заведомо неспособным ни на что хорошее и заслуживающим только унижения» – считал, что Митюха его оскорбил таким подарком), привередливость («желание проявить свое неудовольствие качеством того, что сделано для нас другими людьми», – не обрадовался «даренному коню» – хрупкой веточке), самоуверенность («желание не сомневаться в правильности своих мыслей и считать их достаточными» – был уверен, что правильно оценил качество подарка), ярость («желание сокрушать беспрельдно то, что тебе не по нраву», – растоптал хрупкую веточку) и др.

Затем воспитателем стал Митюха, который был потрясен разрушением его любимой веточки (он собирался подарить ее понравившейся ему девушке). Он ударил барина, т.е. применил к нему метод наказания (побои), средствами реализации которого стали удар палкой и боль.

Хотя метод побоев в русской народной педагогике считается нежелательным [6], в данном случае применение к барину методов

стимулирования поведения бесполезно. Это обусловлено целым рядом причин: барин как воспитуемый – безнадежен, помочь ему разобраться в собственном поведении некому, к тому же множество пороков, которые проявились в его проступках, подтверждает, что воспитать добродетели у него нельзя.

Кроме того, воспитуемый должен обладать определенным интеллектом, чтобы использовать его для обучения. В сказе подчеркивается, что «барин не твердого ума был. Смолоду за ним такое замечалось, к старости и вовсе несамостоятельной стал» [1, 117].

Можно предположить, что после удара Митюхи невидимым воспитателем стала сама Хозяйка, которая сделала так, что барин и его прислужники, «как окаменели», что позволило Митюхе беспрепятственно скрыться (как позднее выяснилось, навсегда и вместе с той самой девушкой).

Рассказчик сообщает, что необыкновенные по красоте работы Митюхи появлялись и после его исчезновения, что можно интерпретировать как намек на то, что мастер нашел убежище у самой Хозяйки горы.

Хозяйка горы применила к барину, его приказчику и другим прислужникам метод из группы методов наказания в русской народной педагогике – лишение (возможности двигаться), средством реализации которого стала ее магия.

Можно считать разрешение этой педагогической ситуации целесообразным, поскольку справедливо были наказаны барин и его приспешники.

Таким образом, подводя некоторые итоги рассмотрения педагогического значения сказа П.П. Бажова «Хрупкая веточка», можно сделать следующие выводы. В сказе присутствуют три педагогические ситуации, в которых участвуют барин, приказчик, мастер Данила, его сын Митюха и Хозяйка горы. Нравственному поведению семьи мастера противостояло безнравственное поведение барина, его приказчика и прислужников. Барин пытался наказать мастеров без всякой на то причины, но сам был закономерно наказан и Митюхой, и

Хозяйкой горы, которая покровительствовала семье Данилы. Трудолюбие и любовь к профессии нашли одобрение со стороны Хозяйки, которая помогала творческим поискам молодого мастера Митюхи и избавила его от власти самодура-барина.

#### **Литература:**

1. Бажов П.П. Хрупкая веточка // Бажов П.П. Собрание сочинений: в 3 т. – М., 1976. – Т. 1. – С. 115-123.
2. Гурьев Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических). – М., 2000. – 192с.
3. Измайлова А.Б. Русская народная педагогика: программа, методические рекомендации и материалы к курсу. – Владимир, 2002. – 48с.
4. Измайлова А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации . – Владимир, 2011. – 48с.
5. Измайлова А.Б. Наваждение в русской народной педагогике // Педагогика и жизнь: междунар. сб. науч. трудов. – Воронеж, 2010. – Вып. XII. – С. 86-100.
6. Измайлова А.Б. Физические наказания в русской народной педагогике // Философия и практика ненасилия: материалы XXVI Всерос. науч.-практ. конференции. – СПб., 2005. – С. 322-330.

*Л.А. Романова*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

Интерес к педагогическому наследию представителей Российского Зарубежья XX века, сохранявших и развивавших в условиях эмиграции православную педагогическую мысль, возник в 1990-е го-

ды, когда их труды стали доступны нашим соотечественникам. В этот период к проблемам образования и педагогической мысли Российского зарубежья обратились Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, В.И. Додонов, С.Ф. Егоров, О.Е. Кошелева, Н.Д. Никандров, Е.Г. Осовский, З.И. Равкин. Они рассматривали философско-педагогические воззрения наших выдающихся соотечественников (Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, С.Ф. Франка и др.) с позиций методологии педагогики, аксиологии, культурологии; давали глубокий теоретический анализ основных педагогических течений в России конца XIX – начала XX столетия. В тот период было начато изучение педагогических взглядов и деятельности педагогов, психологов, философов российской эмиграции, получивших мировое признание. В Москве в 1993 году была издана антология «Педагогическое наследие русского Зарубежья. 20-е гг.», в Саранске прошла первая Всероссийская научная конференция «Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья» (1994 г.). Специальная рубрика была открыта журналом «Педагогика». Сегодня эти события до некоторой степени сами могут уже рассматриваться как историко-педагогические феномены. Однако и сегодня можно утверждать, что наследие педагогов Российского зарубежья изучено далеко не целостно, не всесторонне. Интерес же к кризисным, трагическим событиям XX века, вызвавшим к жизни целую культуру русской эмиграции, не ослабевает.

Сегодня, спустя два десятилетия после того, как Российское зарубежье перестало быть «белым пятном» на карте истории отечественной педагогики и образования, его исследование актуализируется социально-историческими событиями и реалиями образования XXI века. Интенсификации исследовательской активности способствует принятие Акта о каноническом общении РПЦЗ с Русской Православной Церковью Московского Патриархата (17 мая 2007 года). Одним из результатов принятия данного акта, несомненно, должно стать сближение культурно-педагогических процессов России и множества государств, граждане которых исповедуют Православие, восприятие

наследия деятелей Российского Зарубежья не просто как исторического феномена, но как возможного ориентира для организации педагогического процесса.

Наследие отца Василия Зеньковского занимает значимое место и в современной светской истории педагогики, и в сфере православной педагогической мысли. Понятно, что труды В.В. Зеньковского в богословском плане представляют собой лишь частное богословское мнение. Они не утверждены авторитетом Православной Церкви в целом. Поэтому они не могут ни в какой мере сравниться с духоносным наследием признанных столпов отечественной православно-педагогической традиции: свт. Тихона Задонского, свт. Феофана Затворника, свт. Игнатия Брянчанинова... Однако ценность трудов отца Василия состоит в преимущественном обращении именно к теоретико-педагогическим и психологическим проблемам, в создании целостной педагогической концепции, в опоре на богатый педагогический опыт. Наконец, значимость для современной педагогики трудов о. Василия Зеньковского обусловлена их исторической близостью к нашему времени, единством или подобием педагогических проблем, опорой на достижения педагогики XX века.

Труды В.В. Зеньковского углубленно исследуются не только с монографических позиций, но и в контексте развития педагогики XX века в целом, особенно в отношении развития религиозно-антропологической мысли. Показательной в этом плане является докторская диссертация Е.А. Плеханова «Становление и развитие религиозно-антропологической концепции образования в отечественной педагогике: вторая половина XIX - начало XX вв.» (2004 г.). Теоретики педагогики обращаются преимущественно к философско-методологическим основаниям, к мировоззренческим корням концепции В.В. Зеньковского. Хотя в трудах о. Василия достаточно много практических рекомендаций, обращений к животрепещущим проблемам воспитания середины XX века, указанный исследовательский акцент представляется нам совсем не случайным. Ценность педагогической концепции В.В. Зеньковского состоит именно в методологиче-

ской непротиворечивости, мировоззренческой определенности, которая позволяет давать ответы на неразрешимые с позиций секуляризированной педагогики вопросы обучения и воспитания.

Значимость системы духовно-нравственного воспитания, изложенной В.В. Зеньковским в ряде педагогических трудов и включающей в себя богословско-методологические основания, принципы, цели и задачи, содержание, методы и формы осуществления воспитательной деятельности, не подвергается никакому сомнению. Она осмысливается и как историко-педагогический феномен, и как базовая основа функционирования школьных воспитательных систем, ориентированных на православные мировоззренческие ценности. Как мы уже отмечали выше, педагогическая концепция В.В. Зеньковского, опирающаяся на христианскую антропологию, отличается внутренним единством, синтезом православной педагогической мысли прошлых веков и педагогических и психологических достижений XX века, мировоззренческой определенностью. Отличительной особенностью концепции В.В. Зеньковского является ее христоцентрическая ориентация, безусловно, продиктованная теократической идеей как основополагающей идеей концепции.

Однако, подчеркивая традиционализм педагогической системы о. Василия, нельзя не видеть и ее новаторства, проявляющегося, в частности, в самом творческом, духовном, педагогическом пути мыслителя. Педагогические взгляды В.В. Зеньковского не оставались неизменными на протяжении его многолетнего научного труда и практической воспитательной деятельности. Анализ научных работ В.В. Зеньковского, от более ранних к итоговым, резюмирующим его педагогический путь, показывает сложность динамического взаимодействия его формирующейся концепции и опыта духовного воспитания, выработанного к этому времени в мировой и отечественной педагогической теории. От отдельных волнующих педагогическую общественность идей ученый приходит к целостности, от поиска родственных взглядов – к разработке собственных, глубоко обоснованных и выстроенных теоретико-педагогических основоположений.

Вершиной педагогического творчества В.В. Зеньковского становится концепция духовного воспитания личности, теоретико-методологической основой которой послужила христианская антропология.

Ведущие идеи христианской антропологии (идея тварности мира, идея личности как образа и подобия Божия, идея первородного греха, идея «креста» как логики духовного становления личности, идея «памяти смертной» как мерила духовного восхождения личности, идея Церкви как соборного единства) обусловили основные методологические установки В. В. Зеньковского в решении педагогических проблем: религиозное обоснование педагогики, аксиологический подход к личности как ценности высшего порядка, приоритетность духовного воспитания над эмпирическим, христоцентрическая ориентация педагогической деятельности.

Идея тварности мира как одна из основополагающих идей христианской антропологии определила одну из ключевых методологических установок В.В. Зеньковского по отношению к проблемам, стоящим перед педагогикой – признание личности ценностью высшего порядка. Эта установка была обусловлена подходом к личности как носительнице духовного начала, как образу и подобию Божию, что в свою очередь определило личностную ориентацию воспитательного процесса, а также выбор целей и средств воспитания, основанных на христианских духовных ценностях.

Идея личности как образа и подобия Божия, идея «креста» как логики духовного развития и становления личности, а также идея жизни в настоящем как жизни в Вечности обусловили христоцентрическую ориентацию всего воспитательного процесса, что определило приоритетность духовного воспитания над эмпирическим (психофизическим).

Идея натуральной и благодатной соборности и идея Церкви как соборного единства в Боге свободных духовных личностей обусловили подходы В.В. Зеньковского к проблемам взаимоотношения личности и социума, нации, культуры. Идея и теория соборности не реали-

зована современной теорией воспитания. Параллельная, но не совпадающая с ней теория коллективизма, доминировавшая в отечественной педагогике на протяжении почти целого века, зиждется на иных основаниях, и историко-педагогическое осмысление этих двух ведущих линий развития теории воспитания в полной мере не осуществлено. Моделирование диалога между этими теориями – вероятно, дело будущего.

С позиций христианской антропологии, педагогически интерпретированной В.В. Зеньковским по отношению к его времени и социальным проблемам, духовное воспитание выступало как приоритетное направление в воспитании личности.

Принципы, цели и средства, особенности отношений учителя и ученика в системе духовного воспитания, были predetermined представлениями о личности, сформированными на основе ведущих идей христианской антропологии. Согласно этим представлениям личность характеризуется неповторимостью своего бытия, обусловленной метафизическим ядром (внеэмпирической составляющей). Природа личности двойственна: в нее входят метафизическая и психофизическая сфера. Духовная (метафизическая) сфера приоритетна: это определяет иерархичность личности. Сфокусированность личности вокруг метафизического ядра определяет ее целостность. Духовная сфера разделяется на светлую и темную духовность (последняя основана на первородном грехе).

Система духовного воспитания личности основывается на теократической идее, позволяющей обращаться в процессе воспитания к глубинной метафизической сфере личности и проявляющейся для каждой отдельной личности в закономерности, которая в христианстве именуется «крестом». «Крест» – логика духовного пути каждого человека, которая определяется Богом. Усмотрению и исполнению креста должен способствовать процесс духовного воспитания личности.

Пожалуй, наиболее востребованным в современной теории воспитания элементом педагогической концепции В.В. Зеньковского

оказалась возрастная периодизация. В.В. Зеньковским был предложен отличный от существовавших в его время подход к выделению основных периодов детства. В основу предложенной им периодизации была положена идея, что иерархическая конституция, изначально присущая каждому человеку, выражена в различные периоды детства неодинаково. Поэтому именно в различном соотношении двух составляющих личности (духовной и эмпирической сфер) усматривался учеными источник возрастной периодизации. Смена фаз детства, согласно этому подходу, была обусловлена устремлением духовного начала к выражению в эмпирию, имеющую, в смысле ее подчиненности духу, инструментальное значение.

Каждый из выделенных В.В. Зеньковским возрастных периодов характеризуется разной степенью выраженности различных элементов иерархической конституции личности, проявляющейся не только в примате духовного начала над эмпирией, но и в доминировании тех или иных сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, физической, волевой, и др.) в различные фазы детства, что определяет содержание и ориентацию воспитательного процесса.

Ведущая роль духовного воспитания в педагогической концепции В.В. Зеньковского проявилась в том, что каждый возрастной период имел собственную духовную установку, отражающую сущность процессов, происходящих в духовной сфере личности и определяющую актуальную задачу данного возраста, подчиненную основной цели воспитания, а также средства ее реализации. Основные принципы системы духовного воспитания служили и принципами отбора целей и средств. Высшая цель духовного воспитания – раскрытие в ребенке образа и подобия Божия – конкретизировалась через актуальные для каждого возрастного периода цели духовного воспитания. Так, актуальной целью духовного воспитания в грудной период признавалось познание окружающего мира через органы чувств; период раннего детства выдвигал цель вживания в мир «смыслов», накопление творчески действующих интуиций, а также физическое устройство тела. Актуальной целью второго детства становилось формирование

эмпирического самосознания, овладение общепринятым социальным опытом; период отрочества предполагал цель преобразования половой энергии в энергию пола и, шире, воспитание основы индивидуальности – реального «Я». Наконец, целью периода юности становилось «оцерковление» личности, осознание ею своего «креста».

Актуальные цели выделяемых В.В. Зеньковским периодов детства обусловлены духовной характеристикой каждого возрастного периода, отражающей сущность процессов, происходящих в духовной сфере личности, в чем проявляется действие принципа соответствия целей и средств воспитания этапам духовного становления личности, и имеют непосредственный выход на эмпирическую (психофизическую) сферу личности, дающую возможность оценки эффективности педагогического воздействия с целью внесения необходимой корректировки, в чем проявляется действие принципа опосредствующего значения эмпирического воспитания.

С позиций христианской антропологии важнейший смысл воспитания личности видится в восхождении к ее духовному началу. Поэтому ведущие направления воспитания (физическое, половое, социальное, моральное, религиозное, эстетическое, интеллектуальное) выступают как элементы воспитания духовной сферы личности посредством воздействия на эмпирическую сферу как сферу объективации духовного начала. В рамках каждого из названных направлений выделяются присущие им средства воспитания. Так, в рамках морального воспитания можно выделить как наиболее значимые молитву, богослужения, исповедь, богословскую литературу и др., в рамках эстетического воспитания – лепку, рисование, танцы, сказку, литературу, и др., в рамках физического воспитания – игры, гимнастику, туризм, оздоровительные силы природы и т.д.

Духовное воспитание в педагогической концепции В.В. Зеньковского не может быть осмыслено как одно из направлений воспитания. Оно не встает в один ряд с эстетическим, физическим или моральным как отдельный элемент теории воспитания в целом. Вся педагогика в целом в представлении В.В. Зеньковского есть наука о ду-

ховном воспитании, поэтому цели его столь широки и многогранны. Подчиняя духовному воспитанию и обучению, и все направления развития ребенка, В.В. Зеньковский преодолевает духовный релятивизм, заключающийся в ложно понимаемой «свободе» выбора, предоставляемой человеку, который не может ею воспользоваться.

Разрабатывая учение о духовном воспитании личности, В.В.Зеньковский осуществил глубокую критику неправославных педагогических концепций и течений, в частности, концепции свободного воспитания, вальдорфской педагогики. Преувеличенное внимание к свободе личности, сочетающееся с непониманием губительных последствий грехопадения человека и укорененности зла в его природе – так в общих чертах характеризовал о. Василий ключевую методологическую ошибку деятелей свободного воспитания. Этот (критический) аспект педагогического наследия В.В. Зеньковского, как и возрастная периодизация, является чрезвычайно востребованным современной православной педагогикой. Достоинством критики о. Василия является ее сдержанность, внутренняя терпимость и глубина, отсутствие озлобления или осмеяния, столь свойственного диалогам мировоззрений.

Несмотря на то, что исследование педагогического наследия В.В. Зеньковского в современной России продолжается уже более двух десятков лет, многие аспекты его деятельности по-прежнему остаются малоизученными. Понятно и объяснимо, что теоретическое (книжное) наследие о. Василия известно нашим соотечественникам куда лучше, нежели история его практической педагогической работы в беженских школах. Не вполне изученными остаются многие аспекты деятельности В.В. Зеньковского в рамках педагогических обществ, студенческого движения. Как часто бывает в истории педагогики, невелик исследовательский интерес к сподвижникам о. Василия (ведь его теоретические и практические труды – это во многом обобщение размышлений и усилий десятков людей: священников, педагогов, психологов).

Однако обращение к педагогическому наследию В.В. Зеньковского сегодня актуализируется не конкретными «пробелами» в историко-педагогическом знании, а потребностью в становлении современной системы духовного воспитания, опирающейся на христианскую антропологию и не отвергающей при этом психологических, педагогических (в том числе, педагогико-технологических) находок и открытий XX– XXI веков. Проблемы отношения школы и Церкви, личности и общества (в свете учения о соборном единстве) продуцируют обращение к трудам о. Василия, органично соединяющим психологию XX века и христианские догматы, идеи свободы и послушания, личностной ориентированности и христоцентризма. Возрождение христианских духовных ценностей, усиление влияния Церкви на общественную жизнь, на образование, развитие системы духовного образования в России – все это факторы, обуславливающие жизненность и актуальность системы духовного воспитания, созданной протоиереем о. Василием Зеньковским.

**Сравнительная педагогика.**  
**История зарубежной педагогики и образования.**

---

*В.Г. Безрогов*

*г. Москва, Институт теории и истории педагогики*

*В.К. Пичугина*

*г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-педагогический университет*

**МЕЖДУ ЭПИМЕЛИЕЙ И ПАЙДЕЙЕЙ:  
ЗАБОТА О СЕБЕ КАК О БЛИЖНЕМ  
В АНТИЧНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ <sup>1</sup>**

В античную эпоху образованным человеком в идеале считался тот, кто способен как активно и целенаправленно преобразовывать повседневность и самого себя, так и принимать все то, что преобразовать не в состоянии. Сущность процесса идентификации человека с античной культурой и принятие ее ценностей раскрывалась через понятия «пайдейя» (в греч. «παιδεία», в лат. «humanitas») и «забота» (в греч. «ἐπιμελεία», в лат. «cura»). Вынесенное в название статьи утверждение о том, что античная педагогическая реальность находилась между эпимелией и пайдейей, выдвинуто нами в ходе сопоставления оригинальных текстов античных авторов с английскими и русскими переводами. Связи между данными двумя понятиями оказываются очевидными при обращении к источникам на древнегреческом и латинском языках и подчас скрытыми в переводах на другие языки, поскольку в последних часто терялись или, наоборот, приобретались иные смысловые акценты, наблюдаемые при сравнении разных версий одного сочинения. В ряде случаев несовпадения оригинала и имеющихся переводов оказались настолько существенными, что из них исчезла не только связь между эпимелией и пайдейей, но и сами эти понятия в то время как для Платона, Ксенофонта, Исократы, Цицерона, Эпикура и некоторых других античных авторов понятия «пайдейя» и «забота» были напрямую связаны с пониманием образования как стремления состязаться с самим собой во

---

<sup>1</sup> Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 14-06-00315а

имя общего блага.

Одна из глав книги М. Дэвиса «Душа у греков» носит название «Выше себя ради себя» и позволяет понять природу той генерализирующей идеи, которая стояла за взаимосвязью античных пайдейи и эпимелии. Сопоставляя античные тексты, принадлежащие к разным периодам античной истории и существенно отличающиеся по *характеру, направленности и подаче представлений о душе*, М. Дэвис приходит к выводу о том, что аналогии между душой человека и душой растения или животного, проводимые античными мыслителями, не столь наивны как может показаться на первый взгляд. Душа человека, как и душа любого живого существа, рассматривалась ими как динамичная структура, которая растет и развивается только потому, что берет извне то, что является принципиально иным, и превращает в то, что является частью ее самой. М. Дэвис акцентирует внимание на Аристотеле, для которого проблема «другого как самого себя» была, прежде всего, проблемой познавательной потребности души. В некотором смысле, у Аристотеля речь шла как бы о познавательном «фотосинтезе», который осуществляет душа человека, стремящегося к знанию, очень близком к биологическому фотосинтезу растений, которые растут, развиваются, а главное – живут, благодаря самопостроению себя. «Душа это то, что выходит за пределы себя ради того, чтобы остаться в себе» [1, 31]. Именно это утверждение наиболее четко характеризует, как нам кажется, интеллектуально-культурную традицию Античности, центрированную на человеке, который стремится превзойти не только ожидания, возложенные на него другими, но и ожидания, возложенные им на самого себя.

Для грека или римлянина, по мнению Д. Дипью, В. Фаренги, Т. Поулакоса и др., самой серьезной опасностью была опасность нарушить границу между собой и другими, между согражданами и чужаками, между эллинами (ромеями) и варварами. Напоминанием об этой опасности отчасти и стали понятия «пайдейя» и «эпимелия». Понятие «*παιδεία*» имело широкий спектр значений, среди которых были следующие: «воспитание», «обучение», «образование», «образованность»,

«просвещение», «культура», «искусство», «детство», «юность», «молодежь», «наказание». Данное понятие не просто характеризовало процесс и результат афинского образования, вбирающий духовное и физическое становление человека, но и ориентировало на необходимость максимальной реализации его потенциала, каковая разными наставниками и мыслителями определялась по-разному. В слове «пайдейя» («παιδεία») для всех отчетливо просматривалось слово «ребенок» («παις»). Однако данное понятие было обращено ко всем возрастам жизни человека. В предельно широком смысле слова античная пайдея представляла собой совокупность установок, которые позволяли дать оценку жизни человека в целом и классифицировать его поведение как достойное или недостойное гражданина, образованного человека, семьянина или человека, занимающего ту или иную должность. По М. Като, античная пайдейя представляла собой, по сути, совокупность разных «пайдей», за каждой из которых стоял свой образ достойного гражданина и образованного человека или свой аспект единого образа [4]. Наполняя разным содержанием понятие «пайдейя», античные мыслители неизменно связывали его с интеграцией личного в общественное, на что очень верно обращает внимание М.А. Лукацкий: «Все их конструкции пайдейи проникнуты попытками ... органичнее связать индивидуальную жизнь граждан с бытием государства» [7, 10].

Понятие «ἐπιμελεία», а затем «сига» имело в греческой и римской культурах несколько смыслов. Один из самых распространенных и в Греции, и в Риме был связан с необходимостью повышенного внимания как к личным, так и к общегосударственным делам. Заботящийся о ком-либо или о чем-либо человек являл собой человека, реализующего свой потенциал в заботах разного уровня: о делах, детях, друзьях, жизни, здоровье, интересах, имуществе, народе, репутации и др. В логике Платона, иерархия «забот» образованного человека такова: «Из трех вещей, о которых заботится каждый человек, забота об имуществе по справедливости занимает лишь третье, то есть последнее, место, забота о теле – среднее, на первом же месте стоит забота о душе» [6, 235]. Приставка «ἐπι-» в слове «ἐπιμελεία» акцентировала внимание на том, что любая

забота является деятельностью, которая осуществляется в логике «ἐπιστήμη» («знание») и активизирует некие внутренние резервы того, кто ее осуществляет. Употребление понятия «забота» в педагогическом контексте было достаточно распространенным и подразумевало чаще всего ответственное отношение к собственному образованию. М. Фуко указал на существенное отличие древнегреческой педагогической традиции от римской именно через понятие «забота». Если *epimelia* заключалась в свободе, дарованной наставником, законом полиса и границей интересов другого полиса и потому опирающейся на принуждение извне, то *cura* есть скорее самопринуждение и самодисциплина. По его мнению, комплекс слов, однокоренных для понятия «cura» («curator» («куратор»), «curans» («врач») и «secura» («обезопасить») и ряд других), объединен единым смыслом обращения воспитывающего на самого себя – воспитуемого, не контролируемого по преимуществу лишь только снаружи, но и изнутри самого себя. В ряде работ («Герменевтика субъекта», «О начале герменевтики себя», «Этика заботы о себе как практика свободы»), а также выступлениях и интервью он установил педагогическую ассоциацию между «заботой» и самоконтролем, самолечением, самосохранением и самореализацией.

Связь древнегреческих понятий «пайдейя» и «эпимелия» закреплена у Платона в «Законах» через словосочетание «παίδείας ἐπιμελουμένου», что дословно может быть переведено как «заботящийся о воспитании, обучении или образовании кого-либо» [6]. Неоднократно обращаясь к данному словосочетанию, Платон стремился не только охарактеризовать личность человека, которому государство можетверить дело воспитания молодых людей, но и указать на его право выявлять среди них ослушавшихся закона и настаивать на их наказании от лица государства. Связь римской пайдейи и заботы была закреплена Тертуллианом, который в «Апологетике» обратился к словосочетанию «disciplinatum cura» [5], что дословно может быть переведено как «забота об образовании», «забота о наставлении» или «принцип заботы». В трудах античных мыслителей взаимосвязь понятий «пайдейя» и «забота» чаще прослеживается не столько в непосредственных словосочета-

ниях, сколько контекстно. Образовательные идеалы вырабатывались ими на основе базового представления о том, что каждый эллин связан с другими эллинами многочисленными связями, как ограничивающими их и его, так и открывающими им и ему ряд возможностей. Сохранение межличностных связей было вменено в обязанность образованному человеку. Максимально значимое для него, такое сохранение ингрупповой социальности провозглашалось в античной педагогике как требующее институциональной и внеинституциональной заботы.

Относительная неопределенность на теоретическом уровне того, каким образом человеку стоит осуществлять «заботы» разного уровня, компенсировалась несколько большей четкостью на практическом уровне повседневной жизни и частных рекомендаций, нередко не отражавшихся в свитках и надписях. В основу пайдеи (*paideia*, *humanitas*) было положено то, что для образованного человека ни одна из «забот» не вытесняет другие: все они значимы осуществляемыми им для раскрытия собственного потенциала. Важно было уметь сопрягать ориентацию на другого человека и ориентацию на самого себя. По К. Биллеру, в пайдее было заключено как «само-бытие» («self-being»), так и отказ от него («selflessness») [1]. Одним из первых на эту особенность пайдеи указал Сократ, выделивший в педагогике особый сектор – педагогику заботящегося о самом себе человека, который мог установить разумный баланс между возложенными на него общественными заботами и заботами о собственном образовании. Для Сократа основу античного полиса составляли заботящиеся о самих себе граждане, которые проявляют «заботы» разного уровня без ущерба для собственного образования. В дальнейшем данная идея нашла отражение в трудах многих античных авторов. Так, Цицерон считал, что человек не только обязан понимать, что другим человеком нельзя пользоваться расточительно, но и не должен разрешать другим расточительно пользоваться собой. Для Цицерона, пытавшегося очертить контур римской пайдеи (*humanitas*), человек находится в безопасности («*securitas*» как однокоренное слово от «*cura*» – «забота»), если свободен от душевных скорбей. При этом слово «*securitas*» употреблялось им в прямом значении –

как освобождение от внешних забот («сугае») через образование. Здесь *humanitas* значительно отличалась от более «озабоченной» пайдейи. Трудно сказать, насколько отразился на таком сдвиге социальный контекст кризиса Римской республики, долгих гражданских войн и тяжестей приносимых ими расправ одних граждан над другими, но, вероятно, он сыграл немаловажную роль. Начиная с 59 г. до н.э. и вплоть по 44 г. до н.э. Цицерон в условиях распада республики, угроз, изгнания, массы других перипетий в своей жизни и жизни других, им наблюдаемой, разрабатывает терминологию *humanitas* на фоне своего углубляющегося общего внимания к внутренней жизни человека. Однако сам в своей непосредственной деятельности он пытается продолжать алгоритм внешнего центра тяжести для личностной активности, в связи с чем и расстается с жизнью неподалеку от Тускуланской виллы, бывшей сначала свидетельницей рождения воспевавших внутреннюю стойкость «Тускуланских бесед», а затем наблюдательницей за фигурами убийц, лишивших душу их автора возможности дальнейших совершенствований в управлении телом и продолжения размышлений о совершенствовании заботы человека о внутреннем себе.

В раннехристианской педагогике наряду с употреблением слов с корневой основой «επιμελ-» или «суга-», выражавшей несовместимость повседневных забот человека с заботой о спасении души, существовал также подход, в рамках которого понятие «заботы» было неразрывно связано с понятием «образование». Одно из писем Аврелия Августина начинается с фразы о том, что мы – есть то, что мы есть, если заботимся о себе («*si curae nobismet ipsis sumus*») [1]. У Августина раннехристианская педагогика заботящегося о себе человека связана с особым образом организованным образованием, способствующим обретению себя в вере.

Возвращаясь к вынесенному в название статьи утверждению о том, что античная педагогическая реальность находилась между эпимелией и пайдейей, отметим в ее итоге следующее: комплексная идея о единстве процесса и результата античного образования, содержащаяся в понятии «пайдейя» (παιδεία, *humanitas*), была актуализирована в поня-

тии «забота» (ἐπιμελεία, сига). Эволюция тезиса о том, что умение правильно действовать заодно с другими приобретается благодаря образованию, на значительном хронологическом отрезке становится видна. Она имела разные выражения и модификации, зафиксированные в сочинениях педагогов, принадлежащих к разным периодам античной истории. Трансформации понятия «забота» были взаимосвязаны с усложнением и эволюцией понятия «пайдея», описанными В. Йегером таким образом: «понятие, ранее обозначавшее лишь процесс воспитания как таковой», постепенно стало обозначать и содержание образования, и процесс образования, и его результат [6, 27]. Потому понятие «забота», в свою очередь, также существенно расширилось и вобрало в себя комплекс идей об ответственном отношении античного гражданина к уровню собственной образованности в условиях большого количества общественных и личных «забот». Античные мыслители указывали на необходимость заботиться о реализации образовательных возможностей. Ими были выработаны педагогические регулятивы, которые позволяли оценивать образование как деятельность, необходимую, прежде всего, для самого себя как для ближнего, отдающего себя наставнику, либо общине сограждан, либо самому себе же как воспитателю идеального человека, идущего к норме грамотности и культурности путем заботы о себе.

#### **Литература:**

1. Augustine. Select Letters. – London; Cambridge, Massachusetts. 1930. // URL: <http://data.perseus.org/citations/urn:cts:latinLit:stoa0040.stoa0011.perseus-lat1:1> (дата обращения: 03.12.2013).
2. Biller K. «Paideia»: An integrative concept as a contribution to the education of humanity // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBill.htm> (дата обращения: 04.12.2013)
3. Davis M. The Soul of the Greeks: an Inquiry. – Chicago & London: The University of Chicago Press, 2011. – 237 p.
4. Kato M. Greek paideia and its contemporary significance // URL: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducKato.htm> (дата обращения: 07.05.2013).
5. Tertullian. Apologeticum // Tertullian-Minucius Felix. T.R. Glover. William

Heinemann Ltd.; Harvard University Press. London; Cambridge, Massachusetts, 1931.

6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шачалина, 2001. – Т.1.

7. Лукацкий М.А. Человек обучающийся (homo educandus): от Античности до современности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2008. – №1. – С.6-35.

8. Платон. Законы // Соч. в 4-х т. – Т. 3. – Ч.2. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2007.

*М.А. Захарищева*

*г. Глазов,*

*Глазовский государственный педагогический институт*

## **ВОСПИТАНИЕ ДЖЕНТЛЬМЕНА И РУССКОГО ДВОРЯНИНА: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ**

В периоды существенных изменений системы ценностей, которые воспринимаются в обществе как кризисные, закономерен интерес к истории, в которой ищут способы решения сегодняшних проблем. Одной из подобных проблем становится воспитание элиты – политической, экономической, научной, культурной. За десятилетия советского прошлого педагогической наукой был отвергнут и забыт опыт воспитания человека высшего общества. Считалось, что с воспитанием управленческих кадров справляется комсомол и партия, школа и рабочие коллективы.

Однако на этапе экономических и политических перемен конца XX-начала XIX века стало очевидно, что элиту необходимо воспитывать, этот вопрос замалчивать больше нельзя. Поэтому, обратившись к досоветскому периоду развития культуры и науки, мы предприняли попытку выявить характерные черты воспитания джентльмена и русского дворянина. При этом мы предполагаем, что найдём много общего в воспитании джентльмена и русского дворянина и обнаружим некоторые особенности.

Джентльмен, как и дворянин – это, прежде всего, представитель определенного сословия, занимающего одну из высоких ступеней в иерархии общества. Воспитание дворянина и джентльмена – это воспитание высокообразованных личностей, обладающих знанием иностранных языков, знаниями по истории, философии, литературе.

Основные нравственные идеалы дворянина и джентльмена – доброта, вежливость, правдивость, учтивость, скромность, умение нравиться людям и вести беседу, соблюдение особых норм поведения, принятых в светском обществе, чувство собственного достоинства, которое, однако, проявляется по-разному у джентльмена и русского дворянина. Особым для джентльмена является также забота о физической форме. А для дворянина огромное значение имеет благодарность, особенно ответная благодарность, имеющая для него религиозное значение.

Отношение джентльмена к женщине не столь уважительно, как отношение дворянина к женскому полу – джентльмен рассматривает женщину по большей части лишь как удачную сделку при заключении брака для поддержания своего статуса и репутации, в то время как для дворянина уважение к женщине – она из важнейших добродетелей.

Для определения характерных черт в воспитании джентльмена мы проанализировали следующие произведения: «Мысли о воспитании» Джона Локка [1], «Письма к сыну» Честерфилда [5] и «Портрет Дориана Грея» Оскара Уайльда [3], что позволило сделать выводы о воспитании джентльмена.

Воспитание джентльмена должно начинаться с ранних лет и включать в себя физическое, нравственное, умственное воспитание. Локк говорит также о необходимости трудового воспитания (занятия воспитанника каким-либо ремеслом). Целью физического воспитания является формирование мужества и настойчивости. Локк пишет, что «джентльмен должен быть воспитан так, чтобы во всякое время быть готовым надеть оружие и стать солдатом».

Целью умственного джентльмена является умение писать, читать, считать. «Самым полезным и необходимым человеку украшением» Честерфилд считает знание древних языков и литератур, Локк добавлял к этому знания по рисованию, астрономии, этике, знание французского языка. Особую роль в процессе воспитания, по мнению Честерфилда, имеет античная история, изобилующая примерами как хороших, так и дурных нравственных поступков.

Нравственное воспитание джентльмена включает в себя овладение искусством нравиться, а также умение быть честолюбивым, благородным, великодушным, честным. Важную роль для джентльмена должны играть внешний вид и гигиена. При этом внешняя изысканность должна сочетаться с умственной культурой, нравственными добродетелями, иначе человека ждет моральное падение, о котором предостерегает Оскар Уайльд в произведении «Портрет Дориана Грея». Данный сюжет ясно показывает несостоятельность эстетического начала при отсутствии твердой этической опоры. Джентльмена необходимо учить танцам, чтобы он мог всегда иметь «привлекательный вид, красиво сидеть, стоять и ходить».

Религиозное воспитание также является важной составляющей воспитания джентльмена, при этом Локк уточняет, что главное – приучать не к обрядам, а «вызывать любовь и почтение к богу как высшему существу».

Важнейшее средство воспитания – пример, который подает семейное окружение и те люди, с которыми общается ребенок. Наиболее предпочтительным является воспитание дома, ибо в школе обучается «пестрая толпа дурно воспитанных мальчиков» (Локк), и она наделяет детей «мерзкими мальчишескими повадками» и «грубыми манерами» (Честерфилд), а воспитателем должен выступать опытный наставник – мужчина. Локк и Честерфилд выступают противниками телесных наказаний, считая, что «рабская дисциплина создает рабский характер». Локк пишет, что нельзя добиться положительных результатов грубостью и насилием, более эффективными являются «ласковые слова, кроткое внушение».

С целью определения характерных черт в воспитании русского дворянина нами были проанализированы следующие произведения: сатира «О воспитании» А.Кантемира [4], трилогия Л.Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность» [2] и некоторые другие. Выявление педагогических смыслов, заложенных авторами художественных и публицистических произведений, привело к целому ряду выводов.

Воспитание дворянина необходимо начинать с раннего возраста. Так, например, в сатире «О воспитании» Кантемира говорится: «И утвердиться в добре доброму поможем, – время то суть первые младенчества лета».

Содержание воспитания русского дворянина включает в себя физическое, нравственное и умственное воспитание. Обязательной составляющей физического воспитания является обучение верховой езде и танцам. Физические испытания «как бы уравнивались с нравственными в том смысле, что любые трудности и удары судьбы должно было переносить мужественно, не падая духом и не теряя собственного достоинства».

Целью умственного воспитания русского дворянина, как и джентльмена, являлось умение писать, читать, считать. В воспитании дворянина Кантемир указывает на необходимость знания точных и естественных наук. Особое значение имеет знание иностранных языков, в частности знание французского, поскольку французский язык, помимо всех прочих функций, выполнял для дворянина еще и функцию «этикетную», придавая беседе более изящную форму.

Нравственное воспитание подразумевало стремление соответствовать определенному идеалу, выдвинутому сословием. Характерные черты идеала дворянства – честь, достоинство, выносливость, великодушие, скромность, умение быть приятным для окружающих (Кантемир: «...меж людьми любезен и всегда желателен»), скрывать свои «мелкие досады и огорчения». Важную роль для русского дворянина, как и для джентльмена играет внешний вид и гигиена (А.С. Пушкин: «Быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей»). Николенька Иртенев (герой Л.Толстого) считает, что признаками

комильфо являются длинные и чистые ногти, голландская рубашка, определенные требования он предъявляет к экипажу, перчаткам, одежде и обуви. Чертами, которые необходимо искоренять в воспитаннике, являются глупость, жадность, пьянство, блуд, обман, лицемерие. Также осуждаются высокомерие и чванство.

Важнейший принцип воспитания – пример, который подает семейное окружение и те люди, с которыми общается ребенок (Кантемир – «пример наставления всякого сильнее»). Воспитанием дворянина может заниматься все его окружение: кормилица, нянька, «дядьки», слуги, гувернантки, наставники, а также близкие и дальние родственники, и все они воспитывают «по своему усмотрению и по мере желаний». В качестве наказания во многих семьях к детям младшего возраста применялась розга. Другими видами наказания дворянских детей являлись становление в угол и на колени, устранение от общей игры, лишение прогулок, сладкого, хотя наиболее гуманным и эффективным средством воспитания все же был не страх, а доброе слово. Так, например, Кантемир пишет, что «ласковость больше в один час детей исправит, чем суровость в целый год».

При анализе исторических, педагогических и художественных произведений, посвященных воспитанию джентльмена и русского дворянина, мы пришли к выводам, которые можно представить в виде таблицы:

Критерии сравнения	Джентльмен	Русский дворянин
Характеристика понятия	Мужской образ, принадлежащий к элите общества и отличающийся высокой образованностью, воспитанностью и уравновешенностью.	Образ воспитанного человека, принадлежащего к высокому сословию и обладающего определенным внешним видом и набором нравственных качеств.
Образ воспитателя	Опытный наставник-мужчина	Няньки, «дядьки», гувернантки, наставники, родственники.

Цель воспитания	Воспитание джентльмена готовит его в основном к двум поприщам – парламент и дипломатия.	Соответствие идеалу, сформированному данным сословием.
Физическое воспитание	Закаливание, верховая езда, обучение танцам.	Тренировки, закаливание, верховая езда и танцы.
Нравственное воспитание	Овладение искусством нравиться, а также умение быть честолюбивым, благородным, великодушным, честным.	Честь, достоинство, выносливость, умение быть приятным для окружающих, великодушие, скромность.
Умственное воспитание	Умение писать, читать, считать, знание истории, законов различных стран, географии, философии, логики и риторики, знание новых и древних языков	Умение писать, читать, считать, изучение точных и естественных наук, знание иностранных языков, особенно французского.
Трудовое воспитание	Овладение ремеслом, например: садоводством, сельским хозяйством.	Не входит в содержание воспитания русского дворянина.
Методы воспитания	При воспитании джентльмена неприемлемо использование телесных наказаний. Более эффективными являются «ласковые слова, кроткое внушение».	Важнейшее средство воспитания – пример. Как наказание применялась розга, устранение от общей игры, лишение прогулок, сладкого. Эффективным способом воспитания являлось доброе слово.

#### Литература:

1. Локк Дж. Мысли о воспитании /Хрестоматия по истории зарубежной педагогики - М., 1981.

2. Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность. – Свердловск, 1981.
3. Уайльд О. Полное собрание сочинений /Под редакцией К.И. Чуковского/ - СПб., 1912. Т.1-4.
4. <http://rvb.ru/18vek/kantemir/01text/01text/01satyres/07.htm>
5. [http://www.newlibrary.ru/book/chesterfield\\_f\\_/pisma\\_k\\_synu.html](http://www.newlibrary.ru/book/chesterfield_f_/pisma_k_synu.html)

***В.Г. Безрогов***

*г. Москва, Институт теории и истории педагогики РАО*

***М.В. Тендрякова***

*г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет*

## **KINDERWELT КОНСТАНТИНА УШИНСКОГО: УЧЕБНИК ДЕТСТВУ И МАГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ <sup>2</sup>**

В начале 1824 года в семье Вшинских, ставших Ушинскими при переезде в апреле-мае из Тулы в Полтаву, появился третий мальчик, которого нарекли Константином (1824-1870/1). Именно ему выпадет судьба стать одним из самых популярных педагогов и педагогических писателей в России середины XIX века и своего рода иконой советской педагогики после 1937 года в сталинском СССР, а затем и в постсоветской России [4, 270]. Изолированная реконструкция наследия любого выдающегося деятеля, спрямляющая и ретуширующая его образ в духе праздничного момента, непременно является характерной чертой юбилейных о нем публикаций<sup>3</sup>. Попробуем, однако, в данной статье даже в юбилейный год рассмотреть Ушинского живым – таким, каким он с первых страниц прижизненных изданий своего знаменитого впоследствии «Детского мира» входил в диалог с учителем, родителем, учеником. Детальное исследование всего пособия, посмертных его переработок, впоследствии так или иначе нашедших

---

<sup>2</sup> Работа над статьей поддержана грантом РГНФ 13-06-00149а.

<sup>3</sup> О феномене юбилея см.: [5, 1425-1461; 12, 98-108; 11, 42-51; 10, 454-484; 3, 2, 303-314; 1, 17-19; и др.]. Библиографию публикаций об Ушинском см.: [8]. В настоящее время в Научной педагогической библиотеке им. К.Д.Ушинского готовится новый указатель публикаций об Ушинском, состоявшихся с 1985 года по наши дни.

отражение в различных собраниях сочинений Ушинского, а особенно масштабные сопоставления с имевшимися до, одновременно и после появления учебников Константина Дмитриевича изданиями других авторов еще предстоит провести; эти сюжеты не вошли в данную статью.

Для пристального, хотя и неизбежно в конференционном формате краткого, рассмотрения начального раздела упомянутого учебника, вводящего детей под его обширные своды, нами взято второе издание «Детского мира и хрестоматии», опубликованное в Санкт-Петербурге общественным деятелем и литератором Иосафатом Огризко (1826-1890) в том же 1861 году, когда в другом издательстве – «Общественной пользе» – появился первый вариант данного учебника. Цензорская пометка 18-м февраля на втором издании, вышедшем летом-осенью (предисловие к нему, где сказано, что первое издание появилось в январе, подписано 15-м июня) позволяет думать о цензорском разрешении на подготовку автором пособия сразу в разных версиях. Первая выглядела скорее предназначенной быть педагогическим средством в руках учителей и родителей. Изданная в одном томе объемом свыше 560 страниц, неся при каждой статье объяснение ее целей, сформулированная для взрослых, она годилась прежде всего домашним и школьным учителям для проведения уроков. К моменту выхода пособия в свет первенцу автора сыну Павлу шел уже девятый год.<sup>4</sup> Вероятно, в процессе его домашнего обучения приходивший на дом учитель «обкатывал» и совершенствовал пособие, составленное отцом ученика. Первым изданием публика получила отсистематизированное пособие, выстроенное в строго последовательном ключе. Восемь разделов «Детского мира» шли друг за другом: «Наглядные рассказы и описания. О человеке. О животных. О растениях. Тела неорганические. Естественные явления. Взгляд за пределы детского мира. Первые уроки логики». Хрестоматия при пособии содержала художественные и исторические повествования: «Стихи. Басни. Образ-

---

<sup>4</sup> В 1861 году в семье появился пятый ребенок – Владимир. Павел родился в 1852, Вера в 1855, Надежда в 1856, Константин в 1859. В 1867 – шестой и последний (Ольга).

цы слога лучших русских писателей. Отрывки из истории России». Учебник предназначался для первых четырех классов гимназий и примыкавших к ним уездных училищ, то есть, детям 9 - 14 лет. Его подготовка пришлась на время активного обсуждения педагогических вопросов [6, 95-97].

Отзывы о первой версии учебника привели К.Д. Ушинского, как мы можем увидеть на материалах второго издания «Детского мира», повели к кардинальной смене концепции и структуры данной учебной «книги для классного чтения». Пособие во второй его итерации делится для удобства учеников на две части, каждая из которых снабжается своей собственной хрестоматией. В первой части мы сразу попадаем в «детский мир», где дети в роще и училище встречают времена года и размышляют о теле и душе растущего человека. И уже из этого *Kinderwelt*'а отправляют читателя далее по учебнику: в миры животных (различного рода, начиная с позвоночных – бегающих, летающих, плавающих – и заканчивая беспозвоночными и простейшими), в миры растений, затем неорганических тел и процессов. Вторая часть основного пособия посвящена географии, истории, снова некоторым природным явлениям и, наконец, логике. Хрестоматия объемлет басни, «рассказы в прозе» и «стихи» в конце первой части пособия и стихи с прозой после второй основной части пособия. Таким образом, мы видим и во втором издании превалирование в содержании естественнонаучного подхода в обучении чтению при некотором внедрении географии и истории, имевшихся в то время и в качестве отдельных учебных курсов (география в течение всех четырех первых гимназических лет, история – начиная с третьего класса).

Однако общий подход к обучению во втором издании «Детского мира» выглядит уже в большей степени ориентирующимся не на чисто «научную систему» изложения материала, а на ученика и «порядок классного чтения», – скорее, чем на самообразование учителя и творческую переработку предложенного ему в «научном учебнике» материала [9, 2, I]. Поэтому теперь статьи «размещены почти в том порядке, в котором они должны читаться в классе, так как мы слыша-

ли от многих, что размещение их в научной системе затрудняло при преподавании» [9, 1, XIII-XIV]. В общих чертах структура пособия, отработанная его второй итерацией, сохранится во всех прижизненных изданиях данной учебной книги, конечно, при изрядных, но уже не принципиальных переработках. Эта структура станет одной из вероятных причин популярности данной учебной книги.

Таким образом, именно второе издание того же 1861 года послужило идейным и частично содержательным оправданием выбранного для пособия названия, закрепив его за ним на долгие годы. Название «Детский мир» до К.Д. Ушинского не применялось в российской учебной литературе. Мы встречаем «Детского друга» и «Друга детей», «Детскую учебную книжку» и «Хрестоматию для детей», «Первые уроки для детей» и «Мир Божий» [7]. Название было, по-видимому, взято из немецкой традиции, в которой оно уже в начале XIX века считалось вполне обычным для детских книг и пособий. В Россию попадали и читались как на языке, так и в переводах сочинения Фридриха-Адольфа Круммахера (1767-1845). На русском языке собрания переводов из Круммахера носили такие названия как «Подарок милым детям обоюго пола на новый 1822 год, или Собрание поучительных повестей» (1822), «Избранные притчи» (1835, 1858, 1862), «Нравоучительные повести» (1835, 1839, 1850), «Притчи и повести» (1843). Одно из оригинальных изданий Круммахера, выпущенное впервые в 1806 году и затем повторенное в 1809-м, имело название «Die Kinderwelt. Gedicht in vier Gesängen». В нем после поэтического пролога-обращения автора к семидесятилетнего деду и семилетнему внуку в четырех объемных «песнях» живописалось пребывание детей на природе в течение поделенного на сезоны года, показывая собой вечное рождение и существование человеческой культуры через поддерживаемое самой природой детское существование, служащее опорой мирозданию. Уже до Круммахера, в 1801 году появилось пособие Георга Карла Клаудиуса «Детский мир для малышей, или Новая книга для чтения ради начального воспитания» [19,

4]<sup>5</sup>. В 1800-1840-х годах понятие «Kinderwelt» стало общеприменимым для многих смысловых областей и контекстов. Детством любуются, детство воспевают, им умиляются, на него добродушно посмеиваются как бы с пониманием превосходства детства над взрослостью даже в случае нехватки у ребенка каких-то навыков либо сноровки. Временами выходят ежегодные календари и другая периодика «für die deutsche Kinderwelt» [17; 15; 20; 13; 23; 21; 22; 18]. В Россию умиление детством приходит после войны 1812 года, но понятие «детский мир» в названиях книжных «подарков для малых деток» все же до Ушинского не утверждается.

Ушинский выступает в данном случае первопроходцем. Как педагог он не привлекает «развлекательные смыслы игры и забавы» в понимании «детского мира», осмысляя Kinderwelt отнюдь не добродушно, романически возвышенно или с юмором, как это происходило на тот момент в стране, откуда он постоянно черпал для себя-педагога различные сведения. Для Ушинского, человека эпохи «реализма», «детский мир» становится наряду с природой тем кумулятивным средством, назначение и роль которого – подталкивать детей к «прилежной учебе». Kinderwelt воспринят российским автором на фоне дидактической и назидательной литературы той же Германии как Kindermodel, ведущая напрямую к воспитанности и социализированности. Российский Kinderwelt Ушинского начинается с похода в школу уже не столь малых и неразумных детей, какие пребывают в нем в пределах немецких княжеств.

Дорога в школу открывает постижение «самых простых предметов и малосложных явлений» [9, 2, I]. Посвященный ей первый рассказ и две басни из хрестоматии направлены на утверждение в школе порядка учения – без драк, упрямства и лени («Дети в роще», «Играющие собаки», «Два козлика»). Второй текст «Детского мира» посвящен осмотру детьми школы, пониманию ее внешнего и внутреннего вида, назначения и правил использования каждой вещи из школьного инвентаря, правилам пребывания в школе, общения с ее

---

<sup>5</sup> Издание представляло собой переработанный однотомник: [2].

обитателями, видам работы учащихся на уроке, их взаимоотношениям с учителем, необходимости регулярного посещения школы. Четыре главы рассказа «Дети в училище» отмечают в своих названиях главные идеи повествования: «Школа», «Товарищи и учитель», «Что делалось в классе», «Что потом делалось в классе и возвращение детей домой». Ученики читают текст из Священной Истории, письменно отвечают на вопросы, воспроизводят выученную дома басню, изучают Закон Божий, занимаются чистописанием. Трудовые недели меняются воскресным весельем, и наоборот. Повествование идет от имени двух братьев восьми и девяти лет, сыновей вдовы, имеющей кухарку в услужении. Эта кухарка, выполняя роль античного педагога, отводит детей в школу и забирает оттуда после уроков. «Хороший ученик... должен быть внимателен в классе, прилежно повторять уроки дома, а книги и тетради держать в чистоте и порядке <...> Учитель похвалил детей за внимание и сказал им, что если они всегда будут также вести себя в классе, ... то скоро сделаются хорошими учениками <...> Ваня и Коля были мальчики умные и скоро привыкли думать, что всякий хороший человек должен после труда отдохнуть, а после отдыха опять приняться за труд» [9, 1, 2-8]. Ушинский рекомендует при работе с рассказом «Дети в училище» использовать советы и предложения А. Дистервега (1790-1866), сформулированные в его «Обучении в детском саду, или Начатках наставления и обучения в народной школе», вышедшем пятым изданием в 1852 г. и переведенным Константином Дмитриевичем как «Начатки детского школьного учения» (1е русское изд. – 1861, затем 1867, 1871, 1875). Методика дошкольного и самого раннего школьного обучения переносится русским педагогом-переводчиком целиком в класс, без оглядки на предыдущий, предшкольный период в истории детского научения и воспитания. Ученик приносит в школу чистую доску сознания, начиная осваивать «училище» вместе с учением. Именно в школе стартует, согласно Ушинскому, умственная работа, «прочное начало умственных, словесных и письменных наглядных упражнений»: перечисление одинаковых предметов, их сравнение, знакомство с матери-

алами, названиями вещей и т.п. – то, что Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег считал относящимся частью еще к дошкольной деятельности детей, хотя и протекавшей в классной комнате «предшкольной школы», т.е. детского сада (*die Kleinkinderschule*). Ушинский полагал важным не говорить о дошкольном периоде, но дополнить чтение текста «Дети в училище» изучением окружающего детей реального пространства школы, а также чтением и рассказом басен, выучиванием стихотворений.

Следующую часть первого раздела первого тома «Детского мира» занимают четыре очерка о временах года. Традиция размещения данных тем в тематическом каноне начального чтения восходит к первым секулярным европейским учебникам эпохи Просвещения. Ушинский объясняет присутствие тематики годового круга тем, что «перемены времен года прежде всех других явлений природы обращают на себя детское внимание» и описания их «приводят в некоторый порядок понятия и представления, уже существующие в детском уме» [9, 1, XV]. Природа мыслится легким путем к уму и душе ребенка, хорошим поводом «к весьма легким и вместе с тем весьма полезным умственным упражнениям, при которых должны работать и память, и ум, и воображение, а вместе с тем затрагивается и самое чувство. Пробудить же в детях живое чувство природы – значит возбудить одно из самых благодетельных, воспитывающих душу влияний» [9, 1, XV]. Рассказы о временах года выстроены как познавательные статьи, в которых излагаемые по возможности легким языком сведения перемежаются иногда обращаемыми к читателю вопросами. Вот, к примеру, как строятся отрывки о птицах: «Зимою гораздо менее птиц в лесах... Многие птицы улетают на зиму в теплые края, иногда за тысячи верст. Ласточки, грачи, дрозды, жаворонки, соловьи покидают нас еще с осени. Дикае гуси, утки, лебеди еще с осени тянутся по небу с севера на юг длинными вереницами. Они очень хорошо чувствуют, что чем южнее, тем теплее, и ищут таких стран, где не бывает зимы. (Знаете ли вы, какие это страны?) Таких птиц называют *перелетными*. Галки, вороны, сороки, тетерева, рябчики зимуют с

нами и потому называются *зимующими*. Остаются также и воробьи в своих теплых гнездах... Весна... Птиц вместе с весной появляется множество. (Откуда они возвращаются к нам? Почему они улетают на зиму?) Первые прилетают грачи и криком своим напоминают, что весна началась. Они появляются почти всегда около 9 марта. Но вот и жаворонок, поднявшись высоко в воздух, запел свою звучную песню. Быстрые, острокрылые ласточки прилетают несколько позже. Скворцы, дрозды, кулики, дикие голуби, кукушки появляются одни за другими и населяют поля, леса и рощи, недавно еще безмолвные» и т.д. [9, 1, 8-11].

В круг природы вписана и деятельность человека. Поэтому ли, или по образцу других, более ранних европейских пособий, круг знакомства Ушинского с которыми (помимо Дистервега) еще предстоит выяснить, в первом и во втором издании «Детского мира» некоторое место уделено строению и возможностям человека. Текст «О человеке» завершает рассматриваемый в этой статье первый отдел первого тома данного учебника. Во втором издании он сильно сокращен, часть материала переведено в «Статьи по естественной истории», отдел III второго тома пособия. Первый том учебника во втором издании дает сведения о форме тела и названиях его частей, о телесных чувствах, внутренних и наружных органах, о скелете и костях, мускулах, кровеносных сосудах (жилах), способностях человека (дар слова, память, воображение, ум, «душевные внутренние чувства»: удовольствие, благодарность и т.д., совесть, воля, вера в Бога, желание стать лучше, т.е. умнее и добрее). Гимном человеку, наиболее легким из-за наглядности самого адресата, заканчивается первый отдел первой части учебника. Тема человека служит переходом к изучению всех других природных созданий – животных, птиц, рыб, земноводных, пресмыкающихся, беспозвоночных, растений, неорганических тел. «Детский мир» становится кругом начального обучения познанию природы. «Первое знакомство с детским миром» – так называется рассмотренный отдел учебника – продолжается по выходе из него лишь в пределах хрестоматии, где не только есть, скажем, рассказ о том, как

органы тела перессорились, а потом помирились друг с другом, но и рассказы собственно о детях («Брат и сестра», «Любопытство») или о детях и взрослых («Персики», «Гуси», «Раскаяние», «Паук», «Грядка гвоздики»). Из собственно учебника тема детства и детского мира совсем уходит, покидая «Детский мир», наполняемый постепенно отнюдь не детскими текстами и сюжетами. Даже разговоры отца с сыном в последнем отделе второго тома учебника, имеющим знаковое название «Первые уроки логики», уже не касаются темы детства. Она остается лишь во второй части хрестоматии («Овсяный кисель», «Утро на берегу океана», «Воспитание», «Истинно христианская жизнь»). Детский мир постепенно затихает и, благодаря педагогике, становится образованным, мудрым и взрослым. Пособие Ушинского играет в этом процессе роль своеобразного поводыря-мага, меняющего годы учебы на знания мира.

#### **Литература:**

1. Богомазова О.В. 150-летний юбилей В.О. Ключевского в публикациях 1991 года и поиски новой культурной идентичности // Историк, текст, эпоха: тезисы IV Междунар. научно-практ. конференции Уральского отделения Российского общества интеллектуальной истории. – Екатеринбург, 2012. – С. 17 - 19.

2. Богомазова О.В. В.О. Ключевский: актуализация памяти об историке в коммеморативных практиках научного сообщества XX века // История и историки в пространстве национальной и мировой культуры XVIII – начала XXI веков. Под ред. Н.Н. Алеврас, Н.В. Гришиной, Ю.В. Красновой. – Челябинск, 2011. – С. 303 - 314.

3. Буслаев А.И. Имперские юбилеи – тысячелетие России (1862 год) и девятисотлетие крещения Руси (1888 год): организация, символика, восприятие обществом. – М., 2010.

4. Ильяшенко Е.Г. Развитие антрополого-педагогических идей в СССР в контексте изучения наследия К.Д. Ушинского (конец 1930х – начало 1980х годов) // Историко-педагогический процесс: развитие теории и практики образования в контексте социокультурной эволюции общества. Т.2: История отечественной педагогики. Под ред. Г.Б. Корнетова. – М., 2009. – С.268 - 287.

5. Кузнецов А., Маслов А. Диктатура юбилеев: мемориальный бум как признак иной повседневности // Между канунами. Исторические исследования в России за последние 25 лет. Под ред. Г.А. Бордюгова. – М., 2013. – С.1425 - 1461.
6. Ромашина Е.Ю. Школьный учебник в России XVIII – начала XX века: теоретический и историко-педагогический анализ. – Тула, 2011.
7. Сенькина А.А. Книги для чтения и хрестоматии для начального обучения, изданные в России с 1797 по 1917 гг. (материалы к библиографическому указателю) // Ребенок XVIII – XX столетий в мире слов: история русского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии. – М., 2009. – С.187 - 191.
8. Ушинский К.Д. Библиографический указатель трудов и литературы о жизни и деятельности К.Д. Ушинского (1848-1984). – М., 1985.
9. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. – Изд. 2е. – Ч.1-2. – СПб., 1861.
10. Цимбаев К.Н. Гуманитарные технологии в юбилейных торжествах // Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии. Научн. ред. В.И. Тюпа. – СПб., 2007. – С.454 - 484.
11. Цимбаев К.Н. Православная Церковь и государственные юбилеи Императорской России // Отечественная история. – 2005. – № 6. – С. 42 - 51.
12. Цимбаев К.Н. Феномен юбилеямания в российской общественной жизни конца XIX – начала XX века // Вопросы истории. – 2005. – № 11. – С. 98 - 108.
13. Berger T. Kleine poetische Festgabe für die liebe Kinderwelt: Gedichte und Bilder. – Magdeburg, 1839.
14. Claudius G. C. Kleine Kinderwelt oder neues Lesebuch zur ersten Bildung des gesunden Menschenverstandes. Für das Alter von 5 bis 8 Jahren. – Leipzig, 1796.
15. Die Kinderwelt, der Keim des späteren Lebens; oder Gallerie merkwürdiger Kinder und junger Leute, welche sich frühzeitig durch schöne und edle Handlungen, außerordentliche Kenntnisse, Fleiß, Witz, Güte, Muth auszeichneten und einst berühmte Menschen wurden : nebst wahren Kinder-Anekdoten, komischer Vorfälle, naiver und treffender Antworten, u. s. w. ; ein interessantes Bilder- und Lesebuch zum Geschenke für die Jugend. – Wien [u.a.], 1818.

16. G. C. Claudius kleine Erzählungen aus der Kinderwelt zur ersten Bildung des Verstandes und Herzens. – Leipzig, 1805.

17. Glatz, Jacob. Die Kinderwelt in Bildern und Erzählungen für gute Knaben und Mädchen. – Leipzig, [1809].

18. Hoffmann von Fallersleben A. H. Die Kinderwelt in Liedern. – Mainz, 1853.

19. Kleine Kinderwelt oder neues Lesebuch zur ersten Bildung des gesunden Menschenverstandes ... / [Verf.:] George Carl Claudius]. – Leipzig, 1801.

20. Köhnke M. C. Unterhaltungen aus dem Gebiete der Kinderwelt : eine Weihnachtsgabe für kleine wißbegierige Leser und Leserinnen. – Altona, [ca. 1834].

21. Scholz C. Frühlingsblumen für die gebildete Jugend oder Erzählungen aus der Kinderwelt. – Mainz, 1846.

22. Taubert W. Klänge aus der Kinderwelt. – 7 Bde. – Berlin, 1846-1853.

23. Wander K. F. W. Jugendbibliothek für deutsche Prosa und Poesie: Reihe 2, Die deutsche Poesie: Cursus 1, Die poetische Kinderwelt. – Gabe 1. – 2., durchges. und berichtigte Aufl. – Grimma, [1845].

*Е.Ю. Розачева*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **«ПЕДАГОГИКА АКТИВНОСТИ» ДЖОНА ДЬЮИ В МЕКСИКЕ**

Среди символов, ассоциируемых с Мексиканской революцией, в ряду которых можно найти рабочих с красным флагом в руках, изображенных на полотнах художника Диего Ривера и живописные костюмы Фриды Кало с ее приверженностью к символам плодородия ацтеков, и др. «...бравый поход Хосе Васконселоса за образовательной реформой занимает особое место» [9,3]. Немаловажную роль в этом «походе» за лучшую школу сыграли и идеи американского реформатора Джона Дьюи (1859-1952).

Мексика – единственная страна в Латинской Америке, которую Дьюи лично посетил. В первый раз Дьюи был приглашен прочесть лекции в рамках организованной в 1926 году Летней Сессии в Национальном Университете после своей поездки в Европу с Альбертом Барнсом. Затем уже в 1937 году он выступал председателем Предварительной Комиссии по расследованию предъявленных Сталиным обвинений по делу Льва Троцкого.

К тому моменту как Дьюи впервые прибыл в Мексику, в стране уже был создан Секретариат Народного Образования, в котором федеральное правительство видело главное средство осуществления образовательной реформы, к которой призывала Революция 1910 года. Сначала его возглавил особо популярный в Северо-Американской прессе бывший ректор Национального университета Хосе Васконселос. Он считал работу Секретариата и свою реформаторскую деятельность «единственной славой Революции», и Дьюи во многом согласился с этой оценкой, как можно видеть из его работ, появившихся после визита в Мексику [3, 239-241].

Дьюи восхищался процветающим Национальным Университетом, да и самим ректором, живо интересующимся обменом студентов с Северо-Американскими университетами. Он призывал Мексику сосредоточить усилия на создании сельских школ для многочисленного и безграмотного населения. Дьюи и Васконселос пришли к единому мнению, что крестьяне и рабочие должны овладеть в процессе обучения теоретическими знаниями, а также и практическими умениями, столь необходимыми для ориентации в быстро меняющемся обществе, «в 1920-е годы мексиканское содержание образования практически распахнуло двери перед Мастером Утренних Высот» [4,86].

В период Мексиканской революции 1910 года, представлявшей собой национально-буржуазную революцию, образование стало одним из требований широкого масштаба и политическим приоритетом как процесса модернизации страны, так и средством, обеспечивающим социальный контроль. Именно эти две целевые установки и можно рассматривать как основные в мелкобуржуазном педагогиче-

ском движении, пытавшемся обратить свои взоры на педагогику прагматизма, видевшим в ней оппозицию сверхзатеоретизированной и авторитарной педагогике и школе порфирианского толка. Мексиканские педагоги искали идеалы и модели в Соединенных Штатах, политико-экономической системой которых в первые две декады XX века они восхищались, несмотря на национализм, уже поднимающий голову в этой стране.

По мнению зарубежной исследовательницы Мэри Воан, «...введенная формально в 1923 году педагогика активности заимствовала очень много идей и подходов в Северо-Американской педагогической мысли и практике в эру прогрессивизма вообще, и в педагогике Д. Дьюи, в частности» [10, 165].

Многие мексиканские городские реформаторы в области образования восприняли новый школьный эксперимент как прогрессивный и были уверены, что новая школа поможет адаптировать население Мексики к новому порядку. Некоторые даже пытались видеть в этой школе своего рода механизм, сравнимый со стержнем огромной общественной машины, удерживающим разрозненные ее части и обеспечивающим ее нормальное функционирование. Это сравнение напрямую связано с высказыванием Дьюи о роли новой школы – школы будущего: «Главным вопросом остается реорганизация всего образования в соответствии с изменившимися условиями жизни как следствием революции в промышленности» [6, 180].

Не секрет, что реформаторская педагогика США, да и сама позиция Д. Дьюи не выходила за пределы адаптации к существующему порядку. Частично идеи Джейн Аддамс и Джона Дьюи относительно организации школы как социального центра и ее педоцентристской ориентации, основанной на прогрессивных началах, были освоены реформаторским движением в США. Однако бюрократизация школьной системы США внесла свой существенный вклад в процесс эрозии демократии в подлинном смысле в этой стране; вместо исходящей снизу инициативы, организации и участия, она усилила зависимость от учреждений.

Школьная реформа в США, на которую так ориентировались в начале XX века многие страны мира, в том числе и Мексика, была частью экспансии государства, что сопровождалось подъемом широко-масштабного корпоративного производства. Экспансия государства была необходима, чтобы ускорить гладкое функционирование растущей усложняющейся экономики как в национальном, так и в интернациональном аспекте, а также как средство сглаживания классового конфликта.

Социально-культурный контекст мексиканских реформаторов принципиально отличался от контекста их американских коллег. Условия «зависимого капитализма» характеризовали экономическую экспансию Мексики в первые декады XX века. Процесс накопления капитала в стране почти целиком подчинялся интересам иностранцев, им же диспропорционально доставались и все прибыли. Почти все крупное производство находилось под контролем иностранцев, процесс производства был слабо организован. При всем при этом мексиканские политики ставили перед собой задачу модернизировать и увеличить производство в рамках экономики, которую мексиканцы смогут самостоятельно контролировать. Для многих мексиканцев Северо-Американские методы обучения и педагогическая теория Джона Дьюи представлялись достаточно привлекательными, поскольку они ассоциировали метод «учения посредством делания» с наилучшей способностью трудиться и производить результат. В своей попытке реализовать фильтрующую функцию образования мексиканские педагоги 1920-х годов также ухватились за тестирование и деление на группы, что привело к углублению иерархической структуры школьной системы. Понятно, что развитие этой системы во многом зависит от состояния экономики. В ситуации скудного капитала и зависимой экономики, в рамках производственной системы, основанной на частных сбережениях, огромная часть которых продолжает оседать за рубежом, государству приходится выбирать приоритеты расходов. В Мексике сложилась именно такая ситуация. Отсюда, выделение мизерных ресурсов на развитие образования, что и определило создание

унифицированной системы образования, не предложившей существенных возможностей для социальной мобильности большинству населения. Она ограничивалась самой природой и формой экономической экспансии в условиях зависимого капитализма: экономика не могла поднять большинство населения до уровня, обещанного педагогами-реформаторами мексиканскому народу.

Мексиканские педагоги пытались адаптировать соревновательный и прагматический характер англо-саксонской системы, понимая, что это необходимо для их страны как средство выживания. Члены Секретариата Образования делали упор на школу активности как средство увеличения производительности труда, считая, что это позволило бы мексиканцам улучшить экономику и увеличить степень контроля за экономикой со стороны самих мексиканцев. Именно поэтому Секретариат вводил метод «учения посредством делания» Дьюи и видел в нем средство, которое могло бы развить привычку трудиться, помогло бы состыковать работу с общественными нуждами, усилило бы производительную способность государства.

Автор Й. Гизман так интерпретировал задачи «новой школы»: «Двумя основными моментами в новой школе являются наблюдение и опыт учащихся как средства развития индивидуальной эффективности и работы в совместной и кооперативной социальной жизни, а также как механизм пробуждения духа братства и общего долга, что представляет собой необходимое условие для осуществления будущего социального порядка» [2, 294-295].

Всякие поощрения и наказания, приемы механического заучивания, регулярные планы и графики были отменены. Дети обучались в ходе групповой деятельности, связанной с садоводством, плотничеством, уходом за животными и др. За исключением уроков географии и истории, тексты выбирались самими учащимися. По замыслу реформаторов учащимся отводилась роль активных участников образовательного процесса, где учитель становился пассивным гидом и помощником, хотя Гизман и пытался сделать оговорку, что пассивность учителя – лишь «внешнее» поведение, а на самом деле, роль учителя

лишь изменялась. Он становился организатором деятельности учащихся и консультантом.

Новые ориентиры педагогов-реформаторов отражались и в педагогических журналах Мексики того периода. Отмечалось, что педагогика активности интернализирует привычку трудиться. Полагая, что идеи Дьюи во многом опирались на теорию Э. Торндайка, мексиканские педагоги видели в бихевиористской интернационализации большую гарантию успеха, чем в жестком подчинении внешнему авторитету, характерному для школы XIX века. Они были уверены, что свободная активность учащихся позволит им находить в работе источник удовольствия и не будет восприниматься как формальная рутина.

Мексиканские педагоги считали, что вовлечение учащихся в проектную деятельность повысит мотивацию учения. Продвижение учащихся согласно своему собственному темпу, привлекательность самой деятельности, основанной на интересах учащихся, рассматривались как средство ликвидации беспорядка в школе и избавления от апатии к учебной деятельности. Педагогика активности воспринималась также как механизм сокращения конфликтов в классе через кооперацию в деятельности. Так, например, педагоги Сальвадор Лима и Марселина Рентерия утверждали, что через направление воли и энергии учащихся школа адаптирует учащихся к жизни и формирует привычку работать, разовьет фантазию и приучит ребенка к перспективным ожиданиям, на которые он мог бы рассчитывать в социальной системе. Отмечалось, что дух кооперации позволит устранить враждебность, поможет учащимся проявить себя в различных формах общественной жизни [8, 295].

Правда, мексиканским педагогам пришлось столкнуться с еще более взрывоопасной, чем в США, ситуацией классового конфликта, так как мексиканская революция разрушила государственный аппарат законодательства и репрессий в ходе мобилизации народных масс в борьбе за свои базовые потребности и права, часто вступающие в конфликт с классовыми интересами, защищаемыми государством. В этой ситуации школьные политики осознанно пытались использовать

школу как механизм легитимизации нового государства. Тем не менее, относительная слабость нового государства, его бюрократического аппарата, недостаток бюджетных средств не позволили этому реформаторскому усилию в школьном деле подняться до уровня широкомасштабной практической реализации, как это было в США в этот же временной период. В эру «накопившейся усталости» мексиканского народа нововведения реформаторского толка остались на уровне эксперимента. В своей приверженности к Северо-Американским теориям и методам мексиканские педагоги остались в рамках зависимого мышления и не смогли достаточно глубоко проанализировать мексиканский экономический контекст в его историко-культурном аспекте, обвинив, в конце концов, мексиканский народ во всех неудачах образовательной реформы. В течение ряда лет мексиканские учителя мучились сомнениями относительно новых методов и способов их применения. Чтобы более наглядно представить процесс прочтения педагогики Дьюи в Мексике достаточно привести пример признания одного из мексиканских учителей, который в 1925 году писал: «...состояние хаоса, которое царит в педагогическом сообществе, можно объяснить разнообразием интерпретаций путей и способов реализации смутных и туманных идей, содержащихся в книгах, памфлетах и журналах» [1, 174].

Однако, все же, если сравнить учебники 1920-х и 1930-х годов, то они предстанут явлениями разного порядка. Если в учебниках 1920-х годов проповедовалось подчинение и безропотное молчание ученика, то учебники 1930-х годов уже пытались отражать принцип активности, содержали дискуссионные проблемы, использовали проблемные подходы в отборе текстов для чтения и в самом составлении программ. Зажатость и формализм в организации учебной деятельности в классе, царившие в период правления в Секретариате Карденаса, а также имевшее место в период правления Базолса морализаторство, уступили место спонтанности в деятельности и групповой работе. Дети вместе с учителем разводили сады, занимались пчеловодством, организовывали библиотеки. Любопытно, что если даже ребе-

нок нарушал режим работы, например, опаздывал на уроки или проводимые мероприятия, то вместо наказания учитель просил ученика отрефлексировать свое поведение и последствия. Часто учителя просили также и другого ученика анализировать проступок его одноклассника.

Таким образом, в отличие от авторитарной модели школы периода Порфирия Диаза, новая школа перестала быть изолированной от жизни, и мир детства, тем самым, расширился, так как он вышел за пределы классной комнаты и стал явлением более широкого социального и природного порядка. Дети могли участвовать в организации этого порядка, контролировать и критиковать.

Однако не все в новой школе было гладко, имели место нарушения дисциплины, нарушались принципы систематичности и последовательности обучения, а поскольку «педагогика активности» была формально введена в 1923 году, вся ответственность за ее просчеты в мексиканском образовании позднее легла на Северо-Американскую педагогическую прогрессивную мысль вообще и на Дьюи, в частности. Правда, следует отметить, что при приемнике Васконселоса – Моисее Саенце в Секретариате все еще продолжали следовать Северо-Американским образовательным тенденциям. Это можно объяснить тем, что заместитель секретаря был большим поклонником Дьюи и учился в Колумбийском Университете. Именно он и обеспечил руководство с новым акцентом на «школу действия». Этот ученый был одним из мексиканских педагогов, которые побывали в американских университетах и привнесли дух прогрессивизма в мексиканскую систему образования. Очень любопытны сказанные Саензом слова во время лекции, прочитанной им в Чикагском Университете как раз накануне поездки Дьюи в Мексику: «Джон Дьюи уже побывал в Мексике. Сначала он был привнесен туда студентами, обучающимися в Колумбии, а затем через его книги. «Школа и Общество» – это книга, которую знают и любят в Мексике. Теперь он персонально отправляется туда. Когда Джон Дьюи придет в Мексику, он непременно увидит свои идеи в действии в наших школах. Мотивация, уваже-

ние к личности, самовыражение, оживление школьной работы, метод проектов, учение посредством делания, демократия в образовании – все, относящееся к Дьюи там есть, но, конечно, не как уже фактически свершившееся, а как выраженная тенденция» [7, 78].

Однако поразительно, что ни одной работы Дьюи не было переведено в Мексике к моменту его приезда в эту страну в 1926 году. Первый перевод появился в 1929 году – его труд «Новые Школы для Новой Эры». В том же году увидела свет на 45 страницах работа под названием «Педагогика Джона Дьюи» под редакцией швейцарского педагога Эдварда Клаперда, опубликовавшего эссе о Дьюи в Испании в 1922 году.

Позднее в 1930-е годы в Мексике Секретариат все больше занимал радикальные позиции, делая упор на «социалистическое» воспитание, провозглашаемое правящей политической партией. В этом движении проявили себя политики и педагоги штата Юкатан, которые адаптировали образовательную идеологию, открытую по отношению к идеям Дьюи и других педагогов, основанную, главным образом, на рационалистической школе, созданной в Барселоне анархистом Франциско Феррер Гуардия.

В 1937 году Джону Дьюи пришлось посетить Мексику во второй раз, чтобы откликнуться на вызов и направить весь свой интеллект на служение свободе и справедливости. Надо признать, что события, приведшие к этому, следовало бы отнести к более раннему времени. Смерть В.И. Ленина в 1924 году в Советской России во многом обострила борьбу за верховную власть между Иосифом Сталиным и Львом Троцким. Победа Сталина в этом состязании вынудила Троцкого отправиться в ссылку сначала на границу с Китаем, затем в Турцию, во Францию, и, наконец, в Норвегию, так как Троцкий пытался надежно укрыться от вражеских преследований и каждый раз перебирался с места на место. В 1930-е годы президент Мексики Лазаро Карденас следовал обычной практике предоставления убежища политическим беженцам, и Троцкий увидел в Мексике возможную «тихую политическую гавань». К тому же, именно в Мексике троц-

кистское крыло партии было довольно сильным, поэтому Льву Троцкому удалось получить приглашение от Диего Ривера и Фриды Кало, «великих художников, но наивных троцкистов», остановиться в их доме на окраине столицы Мехико. Троцкий принял приглашение и прилетел в эту страну.

В Советской России в этот период происходили драматические события. В Москве начались судебные процессы, Сталин пытался консолидировать свою власть, и, следовательно, каждый, кто был хоть каким-то боком связан с Львом Троцким, тут же становился врагом народа. Многих «так называемых врагов» пытали, выбивались «признания», приводились в исполнение смертные приговоры. К моменту судебных слушаний в Советском Союзе практически были уничтожены почти все те, кто составлял Центральный Комитет Коммунистической Партии Советского Союза, за исключением Сталина и Троцкого. Сталинский министр юстиции Андрей Вышинский провозгласил окончательный приговор: Троцкий обвинялся в заговоре против Сталина и попытке втянуть Германию и Японию в войну против Советского Союза.

Безусловно, Троцкий мог чувствовать себя в Мексике в большей безопасности. Более того, ему удалось расширить ряды своих сторонников, он собирался контратаковать против Сталина. В этот период французские троцкисты образовали свой комитет в защиту своего идеологического лидера, американцы также создали комитет по защите Л. Троцкого. Обе группировки требовали организации интернационального трибунала для слушания Сталинских обвинений и разрешения Троцкому защищать себя, пока он оставался в безопасности в ссылке. Безусловно, для него было слишком опасно добровольно вернуться в Москву для участия в судебных разбирательствах. Как выяснилось, во французской троцкистской группировке так и не смогли принять решения относительно членов предстоящего трибунала, и поэтому именно американцам было поручено организовать слушания по делу Троцкого, куда планировалось пригласить и самого обвиняемого. Так как лидеры американского комитета, куда входили

социолог Эдвард Росс и Георг Новак, были уверены в том, что трибунал, состоящий из сочувствующих Троцкому, вряд ли сумеет завоевать доверие на международной сцене, им пришлось подумать о создании отдельной группы во главе с председателем. Им мог стать лишь человек, обладающий безупречной международной репутацией, а также тот, кто мог бы быть принят как либералами, так и сочувствующими Советам, а также интеллектуалами повсеместно. Философ и социолог Сидни Хук в качестве наилучшей кандидатуры предложил на пост председателя международной комиссии своего консультанта по диссертации – 78-летнего Джона Дьюи. Аргументами Сидни Хука были следующие: признание Дьюи как великого ученого и педагога в Советском Союзе во время его визита в эту страну в 1928 году; просьба к Дьюи со стороны Социалистической Партии стать их кандидатом на пост губернатора Нью Йорка; частое цитирование Дьюи (практически каждую неделю) в газете Нью Йорк Таймс; приглашение Дьюи на обед в Белый Дом; дружба Дьюи со многими крупными капиталистами; заведование Дьюи вплоть до 1905 года кафедрами философии и педагогики в Рокфеллеровском Чикагском Университете; почетное место в Колумбийском университете, где ученый стал фаворитом президента Николаса Маррей Батлера. Именно Сидни Хук и Джеймс Т. Фэррел – выдающийся лидер троцкистского движения среди американских писателей того времени – пытались уговорить Дьюи взять на себя ответственность за председательство на судебном разбирательстве, что означало для ученого поездку в Мексику.

Там, в доме Диего Ривера должны были состояться слушания, а, следовательно, Дьюи предстояло внимательно погрузиться в изучение массы материалов следствия. Как пишет биограф Дьюи Джей Мартин: «... поначалу Дьюи был категорично против. Он намеревался закончить свой труд “Логика: Теория Исследования” (“Logic: The Theory of Inquiry”). Эта книга, которая предназначалась как завершающий труд Дьюи в сфере логики и, возможно, его лучшая книга, занимала

периодически ученого в течение последних десяти лет, и в 1937 году он решительно намеревался ее завершить» [5, 409].

Действительно, многие близкие люди пытались отговорить ученого от поездки (его старший сын Фредерик, опасавшийся за здоровье отца, ряд друзей Дьюи по социалистическому «общему фронту») энергично отговаривали коллегу от поддержки Троцкого, которого они считали врагом революции Советов. Близкий друг Дьюи Алекс Гумберг уговаривал ученого не связываться с «темными силами» контрреволюции. Малколм Каули – литературный редактор газеты Нью Рипаблик призывал Дьюи держаться вместе с другими прогрессивистами всех марок и пытался убедить его в виновности Троцкого и не мешать делу либерализма и демократии. Дьюи получил множество угрожающих писем, которые приходили на его адрес в течение долгого времени уже после того, как ученый вернулся из Мехико.

Надо подчеркнуть, что уверенность ученого в необходимости действовать не помешала ему даже порвать с редакцией вышеупомянутого журнала, который, по словам ученого, «покончил» с тем, что Дьюи принимал за либерализм для того, чтобы стать «... апологетами сталинизма», а также выйти из редакционной коллегии журнала. Менее всего ученый нуждался в советах Каули, которого Дьюи считал сторонником Сталина.

Дьюи принял решение участвовать в председательстве по делу Троцкого и аргументировал его тем, что это было сделано ради его собственных убеждений. Дьюи считал, что «...истина – это не буржуазная иллюзия, это основной источник человеческого прогресса» [5, 411].

Решение Джона Дьюи вызывало восхищение и уважение в академических кругах его почитателей. Достаточно привести высказывание Эдварда Росса после того, как он узнал о положительном решении Дьюи. В своем письме Новаку ученый отметил: «Никто в этой стране не смог бы привнести столько престижа в комитет, как сможет он» (автор имел в виду Дьюи – прим. авт. – Е.Ю. Рогачевой). Дьюи внимательно изучил все материалы и опубликовал документ «Не ви-

новен», что сделало его врагом Сталина. Надо признать, что Дьюи совершенно не разделял взглядов Троцкого, однако он считал, что любой человек имеет право высказаться в свою защиту. Дьюи и здесь защищал идеалы демократии.

Вплоть до 1944 года в Мексике не появлялось переводов работ американского реформатора, после чего шесть выходили в течение 20 летнего периода. Среди них следует назвать его основные работы в области общей философии: первой, опубликованной на испанском языке была книга «Опыт и Природа» ( “Experience and Nature” – 1952) в переводе Хосе Гаоса (1900-1969); «Искусство как опыт» (“Art as Experience” – 1949) в переводе Самуила Рамоса (1897-1959), наконец, «Логика: Теория познания» (“Logic: Theory of Inquiry” – 1950) и «Поиск определенности» (“The Quest for Certainty” – 1952) – обе в переводе Евгенио Имаза (1900-1951). Некоторые из этих переводчиков были наиболее выдающимися философами в испаноговорящем мире и наиболее значимыми философами среди переводивших Дьюи.

Безусловно, проходя через национальные фильтры, педагогика Дьюи представляла трансформированной. В Мексике педагогика Дьюи использовалась как инструмент для модернизации страны посредством школы и стала мощным стимулом в педагогической дискуссии относительно реформы школы.

#### **Литература:**

1. BSEP.5, N.2(1926):21 in Vaghan.
2. BSEP2,nos.5,6(1923-1924).
3. “ Church and State in Mexico”, New Republic (25 August 1926) 9-10: Mexico’s Educational Renaissance. Ibid (22 September 1926). From a Mexican Notebook in ibid (20 October. 1926).
4. George C.Broth “Mexico’s School-made society”.Stanford, California, Stanford University Press, 1941.
5. Jay Martin. The Education of John Dewey. A Biography, Columbia University Press, New York, 2002.

6. John Dewey & Evelyn Dewey, *Schools of Tomorrow*, New York: Dutton, 1962.
7. Moises Saenz "The Program of the Mexican Government" in *Some Mexican Problems. Lectures of the Harris Foundation 1926*. Chicago University of Chicago Press, 1926.
8. S.Lima and M.Renteria, "La escuela de action", *BSEP* 2, nos.5 and 6(1923-1924).
9. Vaughan, Mary K. *Action Pedagogy in Mexico in 1920s* // in *The State, Education and Social Class in Mexico. 1880 – 1928*, пер. с англ. Е.Ю.Р.
10. Vaughan, Mary K. *Cultural Politics in Revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930-1940*, Tuscon: University of Arizona Press, 1997, int.

*В.М. Блинов*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ПОРТРЕТА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

Каким должен быть учитель, соответствующий задачам и требованиям современной педагогики, способный достичь цели настоящего образования, которая формулируется как «развитие самоактуализирующихся личностей»? Каким должен быть идеальный учитель? Какими качествами он должен обладать?

Все представители гуманистического направления при обосновании идеальной модели гуманистического учителя исходили из признания того, что преподавание есть личностное взаимодействие учителя и ученика. Они придавали особое значение личности учителя, участвующего в данном взаимодействии, его способности налаживать и осуществлять нормальное общение, устанавливать позитивные отношения с учащимися, избегать конфликтов.

Важным источником формирования концепции профессионально-педагогической подготовки учителя в современном мире стала гуманистическая психология, в которой на первый план выдвинута ка-

тегория уникальности жизненного проявления индивида; свобода его самовыражения выступает высшим ценностным критерием и становится отправным пунктом данной концепции, цель которой есть учитель, способный воспитать «самовыражающуюся личность», адекватную себе.

Поэтому образ современного учителя строится на основе единства его личностных качеств и профессиональных умений.

Истинный учитель не использует метод или приём как что-то не относящееся к нему, так как его методы и приёмы являются неотъемлемой частью его самого. Его внимание не поглощено тем, следует ли он методу или приему, здесь он полагается на себя, на свои чувства. Он бывает в гневе, нетерпелив, сердит, раздражен. События в классе, как и в других сферах жизни, вызывают эти чувства, и учитель осознаёт их и не пытается скрыть, он отвечает за свое поведение и не срывает зло на учащихся. Если поведение ребёнка вызывает у учителя раздражение, он даёт понять, что это его поведение, а не сам ребенок вызвал у него гнев. И восприимчивый учитель может избежать взрыва гнева, зная свои чувства и сознавая начало ситуации, ведущей к нему. Быть искренним – очень важно для учителя.

Отношение учителя к ребёнку, как единственному в своём роде человеку, предполагает его безусловное уважение. Оно включает в себя принятие ребёнка таким, какой он есть, расположение к нему. Это не безразличное уважение, а высокая оценка чувств, мнений, личности ребенка.

Оно не требует, чтобы другой был совершенен, или чтобы он соглашался с нами, или чтобы все его поведение было приемлемо для нас, или было «хорошим» или «правильным» по нашему мнению. В поведении учителя допускаются недостатки, ошибки, изменения в настроениях и мотивах поведения, присущие каждому человеку. Вместе с тем выражается уверенность в позитивных качествах каждого индивида, его способности расти и развиваться, реализовать свои возможности в соответствующей среде.

Эмпатическое (проникновенное) понимание требует, чтобы учитель ставил себя на место ученика и становился чувствительным (сенситивным) к его восприятиям и переживаниям, т. е. воспринимал происходящее, по возможности, подобно ученику.

Охарактеризованные выше три особенности – подлинность, уважение и эмпатическое понимание вместе взятые и создают образ современного учителя. Неотъемлемой частью всех этих свойств является любовь к детям, настоящая, не показная, а целью обучения все более становится фасилитация, то есть обеспечение, активизация и поддержка изменения и учения.

Исходя из того, что преподавание является взаимодействием учителя и учащихся, и что эффективность этого взаимодействия зависит от того, насколько хорошо учитель научился использовать собственную уникальную личность, чтобы квалифицированно реализовать свои цели и цели общества, воспитывая других, следует учитывать, что решение этих профессиональных задач зависит от перцептуальной системы или системы восприятия, которой овладевает студент, готовящийся стать будущим учителем. Иначе говоря, от природы его личного мировосприятия.

В гуманистической литературе определяют современного учителя как «уникального человека», который научился использовать себя эффективно и действенно, чтобы выполнять свои цели и цели социума в воспитании общества. Исследования показали, что в системе восприятия гуманистического учителя решающими являются: подлинность фасилитатора; богатые и доступные восприятия своего предмета; точные восприятия людей; восприятия «Я», ведущие к адекватности его понимания; точные восприятия цели и процесса учения; личностные восприятия соответствующих методов для осуществления своих целей.

Переживаемое нами время характеризуется как вхождение в эру постиндустриального общества, основными отличительными чертами которого будет ориентация на коэволюцию социального и природного развития, высокий уровень информатизации и экологизации. Вме-

сте с тем, решение глобальных проблем зависит от того, какой тип человека сформирован будет обществом, какими окажутся уровень его индивидуального сознания, характер и широта межличностных связей, степень включенности в социальную жизнь. Все эти составляющие необходимы для функционирования так называемого «открытого ответственного сознания» личности. И такие личностные свойства и характеристики общество задает посредством воспитания и образования. Именно в системе педагогического образования должны происходить первоочередные перемены, осуществляться содержательное обновление и изменение «философии образования и образовательных политик», нацеленных на нахождение паритетных соотношений между универсальной общечеловеческой миссией образования и его этнокультурной функцией, связанной с передачей уникального наследия, сохранением национальной идентичности, и, наконец, возможностью построения индивидуально ориентированного учебного процесса. Одна из задач, которая стоит перед российским образованием, смена педагогической парадигмы, когда взамен догматического мышления возникает необходимость развивать гуманистическое, стремящееся к раскрытию «истины». Опыт большинства стран показывает, что догматическое мышление характерно не только для коммунистической реальности, но в большей или меньшей степени для современной жизни вообще. Недаром его критический анализ проведен именно в Западной Европе, и начался он в сфере образования, где обозначилась устойчивая тенденция к гуманизации.

Стремление к гуманизации образования характерная особенность нашего времени, времени быстрых и резких изменений природной и социальной среды, идеологических систем, профессиональных требований и технологических возможностей, фундаментальных пертурбаций в человеческом самосознании и самоопределении, что выражается в кризисах национальной самобытности, религии и понятий о предназначении человека. Один из путей преодоления этих негативных явлений – созидание особого типа взаимоотношений между субъектами воспитательного процесса, способствующего максималь-

ной реализации потенциальных возможностей ребенка, взрослеющей личности и помогающего ей в духовном и физическом развитии. В основе гуманистически ориентированного образования лежат особого типа отношения сотворчества, сотрудничества, уважения, внимания, искренности, подлинности. В решении этих задач образования на первый план выдвигается подготовка учителя, способного реализовывать в своей профессиональной деятельности основополагающие принципы гуманистической психологии.

Одним из центральных пунктов любой педагогической концепции является проблема учителя. Ведь от того, насколько он профессионален, насколько менее авторитарную позицию занимает, чем больше внимания уделяет развитию активности, самостоятельности, творчества учащихся, тем больше от него требуется мастерства, тем глубже и разностороннее должна быть его профессиональная подготовка. Это положение убедительно подтверждается в сфере образования и подготовки учительских кадров в Германии.

Ситуацию, сложившуюся в сфере образования и подготовки учителей, можно обозначить как ориентированную на идеалы гуманистической педагогики и психологии. В этом отношении состояние германской школы отражает ведущие тенденции развития мирового педагогического процесса, что неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самооценки личности, формированием ее самосознания, созданием условий для самоопределения и саморазвития. Во-вторых, тенденции развития мировой и российской школы характеризуются четко обозначенным переходом в отношениях между учителем и учеником на диалоговые отношения, что предлагает максимально полную реализацию своего потенциала каждым из учащихся при интеллектуально-духовном взаимодействии с учителем, направляющим этот процесс в наиболее благоприятное русло. В-третьих, происходит акцентирование внимания на глубоко интимных, самобытных особенностях детей, их душевных качествах, переживаниях, в отличие от предшествующей ориентации на унифицированную социализацию личности, нивелирующую ее индивиду-

альность. Заметно возрастает бережное отношение к приватной сфере человеческой души.

В контексте анализа указанных тенденций схожая ситуация наблюдается в сфере образования в современной Германии, где гуманистические педагогические традиции получают достаточно широкое распространение, оказывая заметное влияние на характер целей, содержание, формы и методы профессиональной подготовки учителей. Главные результаты реформы образования проявились в радикальной перестройке традиционной системы практической подготовки учителя, что связано не только с изменением форм и методов организации учебного процесса, но и с переводом центра подготовки педагогических кадров в университеты. Одна из важнейших функций университетов Германии в настоящее время – это подготовка школьных учителей. Вся система подготовки педагогических кадров в университетах нацелена, прежде всего, на скорейшее приобщение их к трудовой деятельности. Такая позиция характерна для многих развитых в экономическом отношении стран. Принимая во внимание современные тенденции в области совершенствования содержания образования в университетах, для которых характерен отход от узкой специализации, можно предполагать, что это направление будет развиваться и позволит увеличить подготовку специалистов более широкого профиля.

Университеты охватывают наибольший контингент студентов, располагают мощным научно-педагогическим потенциалом и представляют собой своеобразные учебно-исследовательские центры, осуществляющие параллельно подготовку специалистов и научные исследования по заказам государственных учреждений, монополий, фирм. Учебный процесс в университетах состоит из базового и главного этапов. Базовый этап рассчитан на два года и дает общетеоретическую подготовку. Главный этап учебного процесса предполагает разделение студентов на два потока: с практической (2 семестра) и теоретической (4 семестра) ориентацией. За время учебы на втором этапе студент должен определить область своих научных интересов,

расширить научные и углубить практические знания, полученные на базовом этапе.

С усилением экономической функции высшего образования его содержание стало более тесно увязываться с задачами обучения, наиболее рациональным сочетанием теоретической и практической подготовки студентов. Пересмотрены учебные планы и программы, шире внедряется межпредметный подход к подготовке специалистов. Вариативность и гибкость представляет для нас определенный интерес, поскольку такая дифференциация обучения позволяет отойти от узкой специализации. Учебными планами университетов поощряется междисциплинарный подход к занятиям, расширение сочетаемости предметов, изучаемых по выбору.

Анализ практики учебной работы университетов свидетельствует о том, что индивидуализация процесса обучения, увеличение контактов между преподавателями и студентами стали ведущими тенденциями. Основным элементом всех форм индивидуального обучения становится компьютеризация. Важной чертой организации учебной работы является развитая система консультаций. Хотя лекции занимают значительное место в учебных программах, в последнее время заметна тенденция к сокращению лекционных занятий за счет увеличения работы в малых студенческих группах. В западногерманских университетах отдается предпочтение различным видам семинаров, так как они предполагают не пассивное слушание, а активное участие студентов в процессе обучения. Особое место в семинарских занятиях занимает свободная групповая дискуссия, стимулирующая самостоятельность и инициативность при обсуждении проблем. В современных условиях главное внимание в университетском процессе уделяется не информативной стороне обучения, а стремлению побудить студентов творчески мыслить, глубоко анализировать факты, выработать у себя способность критических суждений и потребность в постоянном обновлении знаний. С учетом этих целей в университетах Германии ведется широкая экспериментальная работа. Нововведения в организации учебного процесса направлены на активизацию познава-

тельной деятельности, усиление личной заинтересованности студентов в приобретении знаний. Наибольший интерес представляют междисциплинарные семинары, семинары, проводимые под руководством студентов, а также такие формы групповой работы, как микропреподавание (тренинг), то есть имитация отдельных элементов урока, внеаудиторные занятия в виде составления проектов с элементами научного исследования, участие в разработке реальных проектов по заказам федеральных и земельных министерств, финансируемые испытания модели подготовки учителей для различных ступеней школ.

Привлечение студентов к научно-исследовательской работе осуществляется преимущественно на главном этапе обучения. Результаты НИР составляют часть, а иногда и все содержание курсовых и дипломных работ. Опыт многих вузов показал, что наиболее эффективна научно-исследовательская работа в составе групп, состоящих из 6 – 12 студентов и руководителя. Заслуживает внимания в университетах Германии работа с одаренными студентами, задача которой формирование будущего интеллектуального потенциала страны.

В общеобразовательной политике Германии отмечается заметный вклад университетов не только в развитие научного потенциала страны, но и в подготовку кадров школьных учителей.

Теоретическая подготовка, воспитание профессиональных качеств учителя и формирование умений, необходимых в практической работе, базируются на конгломерате положений и идей классической и современной немецкой философии, педагогики и психологии. Это идеи эмансипирующей, технократической и гуманистической концепций, в которых отражаются различные взгляды на идеальный образ школьного учителя.

Сегодня необходим человек, способный не только мыслить, но и чувствовать, переживать, действовать, обладающий развитой интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферами. Предпринимавшиеся ранее попытки вызвать изменения в образовании, сделать его более «гуманистическим» (что выразалось, в частности, во введении гибкого расписания, осуществлении различных форм индивидуализации,

создании открытых классов и т.д.) затрагивали лишь структуру или содержание образования, но игнорировали процесс, то есть взаимодействие между субъектами учебного процесса, характер их взаимоотношений. Процесс же, область общения, это, согласно позиции гуманистической психологии, та сфера, где и должна происходить модификация образования. Возможности, заложенные в любом нововведении, связанном с содержанием или структурой не могут быть полностью реализованы без сопутствующих изменений в третьей области в процессе, который определяет характер и особенности взаимоотношений учителя и ученика. «Гуманистическая школа», обеспечивающая необходимое раскрепощение внутреннего «Я», невозможна без соответствующего ей «гуманистического» учителя. К работе могут допускаться только учителя, способные функционировать в рамках заданных подходов. «Гуманистическая направленность учителя выступает существенным ингредиентом в обучении», считают сторонники гуманистической педагогики.

В качестве общей цели перед педагогическими вузами стоит требование осуществлять педагогическую подготовку студентов на научном уровне, что подтверждает справедливость возведения большинства педагогических учреждений в ранг «научных вузов». При разработке целей гуманистически ориентированной профессионально-педагогической подготовки учителя ключевым является положение о том, что информационная функция учителя все больше отходит на второй план при возрастании его роли воспитателя и организатора обучения и специализации учащихся. Это требует тесной увязки задач подготовки учителя с социальным заказом, модернизации учебного процесса, широкого использования данных смежных с педагогикой наук, особенно психологии и социологии, культурологии, герменевтики, валеологии, что ведет к гуманизации образования в целом.

В настоящее время наблюдается тенденция переноса акцента с традиционных методов обучения на нетрадиционные (система замкнутой цепи телевидения, микропреподавание, групповой тренинг, групповое обучение, метод проектов и другие). Внедренные в по-

следние годы формы и методы практической подготовки связаны с более основательным, чем прежде, учетом индивидуальных интересов личности студентов, психологического климата в микрогруппах, а также отношений между преподавателем и студентами на уровне коллегиальных, паритетных взаимодействий. Принимая во внимание современные тенденции в области совершенствования образования в университетах, для которых характерен отход от узкой специализации, можно предположить, что это направление будет развиваться и в будущем и позволит увеличить подготовку специалистов более широкого профиля, сократить часто встречающийся разрыв между психологическими знаниями и педагогической практикой в подготовке современного учителя.

*Е.А. Гулягина*

*г.Владимир, Владимирский государственный университет*

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В США**

Одним из перспективных направлений развития современного образования становится билингвальное обучение, так как оно не только способствует формированию языковой компетенции учащихся, но и оказывается важным средством построения образовательного процесса в русле кросс-культурного диалога. В некоторых странах билингвальное обучение является также и одним из ключевых инструментов в адаптации и обучении учащихся, принадлежащим к этноязыковым меньшинствам. Такая форма обучения становится ключом к построению учебного процесса с учетом языковых и культурных особенностей и способствует формированию равных образовательных возможностей, независимо от этноязыковой принадлежности.

Обращаясь к истории вопроса билингвального обучения в США, интересно обнаружить тот факт, что основы того, что мы наблюдаем несколько последних десятилетий в области билингвального обуче-

ния, стали закладываться в США еще в эпоху колониализма. Уже в семнадцатом веке, с появлением в Новом Свете приходских школ, которые основывали приезжавшие иммигранты, встал возникать вопрос о том, как учить детей из разных языковых сообществ. Обучение в то время велось как на английском, так и на французском, немецком и других языках. Однако ни о какой системе или законодательной поддержке билингвального обучения тогда речи не шло – это были лишь первые попытки создания приемлемых условий обучения детей мигрантов, прибывающих в Новый Свет.

Просветительское дело в США было тесно связано с борьбой за независимость, со становлением и укреплением государственности, и развитие системы образования, соответственно, отражало все происходящие в стране перемены. Идеи просвещения, распространившиеся во второй половине XVIII века в Европе, были подхвачены в Северной Америке государственными деятелями. Декларация независимости США 1776 года была первой декларацией прав человека, провозглашавшей республиканские и буржуазно-демократические свободы, в том числе равное право на бесплатное образование. Так как принятая Конституция не закрепляла роль какого-либо языка в качестве официального, признавая все языки, на которых говорят граждане США, равнозначными, то, соответственно, каждая территория приспособлявала обучение под этноязыковой состав местного населения.

После признания независимости США правительство штатов стало больше уделять внимание развитию новых форм обучения. Так, в 1839 году Огайо стал первым штатом, принявшим закон о билингвальном образовании, который обязывал школы (по просьбе родителей – в основном немецких иммигрантов) предоставлять возможность их детям обучаться с использованием как английского, так и родного, немецкого, языка. Вслед за Огайо штат Луизиана, Нью-Мексико и др. приняли аналогичные законы. Таким образом, появились первые англо-немецкие, англо-французские и англо-испанские школы. В некоторых штатах, впрочем, билингвальные школы появлялись исключительно по инициативе местных властей или общественности, исхо-

дя из современных потребностей общины, которая населяла ту или иную территорию, порой задолго до того, как в штате появлялся соответствующий закон. Таким образом, обучение в американских школах конца девятнадцатого века велось на множестве языков, среди которых были чероки, норвежский, польский, итальянский, чешский и другие. К концу 19 века билингвальные школы функционировали уже на территории 12 штатов [6]. Данные свидетельствуют о том, что в начале 20 века по программе использования двух языков в обучении – английского и немецкого – училось около 600 000 учащихся начальных государственных общеобразовательных и приходских школ, это составляло 4 % всех учащихся начальной школы. Надо сказать, что немецкий язык долго оставался доминирующим языком среди неанглийских языков США.

Тем не менее, терпимость американского правительства к попыткам иноязычного населения сохранить свою социокультурную идентичность не всегда была на таком уровне и зачастую сменялась резкой критикой и жесткими мерами, нацеленными на тотальную американизацию и вытеснению любых иных языков, кроме английского. Так к концу 19 в. возросли атаки на немцев за их религиозные и политические взгляды и, как следствие, закон стал оружием против католических и лютеранских школ, в которых преподавание велось на немецком языке. В Висконсине, Иллинойсе и других штатах повсеместно вводились мандаты на использование исключительно английского языка в образовательных целях.

С вступлением в первую мировую войну анти-немецкие настроения положили конец любым формам билингвального обучения. Некоторые штаты даже приняли законы, которые полностью исключали иноязычную речь на публичных собраниях, в школе, церкви. Америка стала ассоциироваться с «плавильным котлом» (*Melting Pot*), который со временем должен был стереть все культурные и языковые барьеры, оставив наследие приезжающих сюда далеко позади, и в тяжелых испытаниях превратить их в единую сплоченную нацию одного языка, одной культуры – американской. Культурные и языковые различия

рассматривались исключительно как препятствия, мешающие иммигрантам стать полноценными гражданами своей новой родины. Из школ исключили все «неамериканское» содержание, за попытки говорить на родном языке дети резко осуждались и жестко наказывались.

Только спустя десятилетия политика по отношению к мигрантам стала постепенно смягчаться. Вторая половина 20 века стала новым этапом в развитии билингвального обучения. Начало его возрождению положило решение Верховного Суда от 1954 г. о десегрегации школьной среды (т.е. отмене разделения школ по расовому признаку). Немаловажную роль в развитии билингвального обучения сыграло и прибытие кубинцев, бежавших от режима Ф. Кастро и наполнивших Майами после кубинской революции. Многие из них были весьма образованными людьми, они гордились своей историей, культурой и языком. В это время возникла первая почти за полвека полноценная билингвальная программа обучения, *Two-Way Bilingual Program*, программа двунаправленного двуязычного обучения, начатая в 1963 г. Нужно сказать, что она полностью оправдала себя и была признана весьма эффективной.

Впрочем, в то время билингвальные программы еще не получили широкого распространения, и такая практика была скорее исключением. В основном, школы по-прежнему оставались национально сегрегированными, и дети-мигранты обучались в них по принципу *sink-or-swim* (выплыви или утони). Их язык в школьной среде рассматривался как помеха, препятствующая нормальному восприятию учебного материала. Общение сверстников, принадлежащих к одной языковой группе, на родном языке было в большинстве случаев запрещено и строго порицалось. Такие дети чувствовали себя ущербно, испытывая трудности с усвоением непрерывного потока информации на чуждом им языке, в среде, где полностью игнорировались их особенности. Зачастую такие ребята рассматривались как представители низшего класса, низшей культуры. Поэтому они испытывали трудности, пытаясь интегрироваться в доминирующее сообщество. Осознание обесценивания собственной культуры, родного языка негативно

влияло на самооценку, на мотивацию. Многие ребята бросали школу, а те, кто доучивались, имели очень ограниченные перспективы.

Переломный момент наступил в шестидесятых годах, во времена активизации «цветных» движений, выступавших за равные права и свободы, в том числе и за право получать образование, которое учитывало бы национально-языковые особенности учащихся. Эти протесты обернулись настолько масштабным явлением, что правительство, наконец, пошло на уступки, признав гражданские права и свободы этноязыковых меньшинств. Закон о гражданских правах, принятый в 1964г. гласил, что отныне расовые, языковые, культурные, религиозные отличия не могут быть препятствием для получения образования. В 1968 г. с утверждением раздела о билингвальном образовании в рамках Закона о начальном и среднем образовании (*Elementary and Secondary Education Act, Title VII*) правительство законодательно закрепило легитимность билингвального обучения и заложило основу для ее дальнейшего законодательного и институционального развития. В этот период государство впервые взяло на себя обязательство по отношению к учащимся с ограниченным знанием английского языка: новый закон обязал фонды поддерживать образовательные программы, обучать учителей, распространять учебные пособия, поощрять участие родителей в образовательном процессе и т.д., хотя он и не решил до конца всех проблем. Конечно, он был несовершенен. Во-первых, он затрагивал только детей, живущих за чертой бедности. Во-вторых, возрастные рамки для детей, имевших право на включение в билингвальные программы, были довольно узкими – от 3-х до 8 лет. Так что старшие ребята не могли рассчитывать на какую-либо языковую поддержку во время учебного процесса [3, 15]. Участие школ в таких программах было добровольным, и целью программ была языковая поддержка иноязычных учащихся только до момента достижения ими необходимого уровня владения языком. Таким образом, основная масса билингвальных программ была направлена на скорейший перевод ученика-мигранта в класс «мейнстрим», а не на поддержание культурно-языкового наследия. То есть, по сути, би-

лингвальные программы своей конечной целью ставили полный англоязычный монолингвизм. Такие программы назывались переходными (*transitional*).

Многие школы стали сами поднимать вопрос об образовательных возможностях учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам. Они говорили о том, что к детям, говорящим на двух языках, не всегда относятся справедливо. Родители мексиканских, пуэрториканских, китайских учащихся стали подавать иски в суд, отстаивая тем самым право своих детей на нормальное, полноценное образование, которое бы учитывало их особые потребности. Ответом на это стал меморандум, направленный 25 мая 1970 года министерством по гражданским правам в школы, где как минимум 5% детей принадлежало к национальным меньшинствам.

К 1973-74 году закон о билингвальном обучении нашел широкую поддержку в Конгрессе. Было учреждено больше фондов для финансирования новых инновационных программ. Велась активная просветительская работа.

В поправке к закону о билингвальном образовании, которая была принята в 1974 г., было впервые сформулировано определение билингвального образования. А главной целью программ билингвального обучения уже стало не только обеспечение скорейшего и эффективного включения ученика-мигранта в обычный англо-говорящий класс, но и способствование сохранению его родного языка и культуры.

С конца 1970-х годов в развитии билингвального обучения наступил новый этап – стало возрастать число образовательных центров, предлагающих специальную переподготовку учителей для участия в билингвальных программах. В педагогических колледжах стали появляться отдельные специальности (*English as a second language (ESL) teacher, Bilingual teacher*). В этот период создаются такие организации, как Национальная ассоциация билингвального образования, Национальный совет учителей английского языка, Ассоциация педагогических колледжей и др. Среди ряда организаций выделяется так-

же Исследовательский центр поликультурного образования при Университете штата Колорадо, который основное внимание уделяет проблемам билингвального обучения и внедрению инновационных методик и технологий в процесс обучения иноязычных учащихся.

Период 1980-1990 гг. характеризуется развитием и ростом популярности иммерсионных программ, подразумевавших использование двух языков в обучении в комбинированных классах, где ученики-мигранты обучались вместе с англоязычными – *Two-way immersion programs (dual bilingual programs)* и программ с поздним выходом - *Late-exit programs*. Последние подразумевают отдельное обучение иноязычных учащихся по программе, рассчитанной на длительное преподавание предметов на родном языке мигрантов с плавным увеличением доли английского языка. Но при этом учащийся имеет возможность остаться на такой форме обучения и после достижения уровня, необходимого для обучения вместе с англоязычными сверстниками.

Необходимо заметить, что в период с 1968 по 2000 гг. финансирование билингвального обучения неуклонно возрастало и к 2000 году составило 162 млн.дол., из которых самое большое количество было выделено штатам Калифорния и Нью-Йорк. Для сравнения: сумма, выделяемая в форме грантов на одно только билингвальное обучение в школах США в 2000 году, более чем в два раза превышала расходы правительства России за тот же год на все статьи по образованию вместе взятые.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что период 1970-1990-х гг. был ключевым в развитии билингвального обучения. Государство признало преимущества и возможности, которые в будущем может дать ученикам билингвизм, и решительно заявило о курсе на полиэтничное и поликультурное образование, признающее право этносов на самоопределение, сохранение своих корней и языка. Эти процессы означали то, что американское общество постепенно подошло к переосмыслению образа Америки как «плавильного котла» (*Melting Pot*). Те взгляды, которые ста-

ли преобладать в умах прогрессивного населения, больше находили отражение в названии «чаша с салатом» (*Salad Bowl*), представляющем США в образе большой чаши, где каждый из ярких и специфичных ингредиентов гармонично дополняет остальные и делает блюдо уникальным и неповторимым. Более того, все вышеперечисленные меры косвенно подтверждали признание правительством того факта, что за каждым витком экономического роста США стоит очередная волна миграции, обеспечивающая приток рабочей силы и демографический подъем в стране.

Однако, несмотря на все нововведения, к 2000 году в стране по-прежнему оставались достаточно серьезные проблемы в сфере образования. Они заключались в следующем. Дело в том, что в США, как и в России, область образования считается довольно скромно оплачиваемой сферой, потому является малопривлекательной для молодых людей. Поэтому туда далеко не всегда идут самые талантливые и способные, порой совсем даже наоборот. В девяностых годах США активно привлекали иностранцев (часто из развивающихся стран), которые были согласны на «непрестижную» работу. Они порой даже не имели педагогического образования, а были специалистами в какой-то определенной сфере, например, экономике, химии, биологии. После прохождения ускоренных курсов они получали лицензию и шли работать в школу. Так, например, в школе можно было встретить учителя-иммигранта, бывшего бухгалтера, ведущего, к примеру, математику. Встречались и такие случаи, что информатику мог вести человек, не имеющий даже элементарных навыков работы на компьютере.

Проблему усложняла постоянно возрастающая миграция, число детей, требующих специального обучения, росло. По причине нехватки специалистов и низкого профессионального уровня учителей, росло и количество отстающих учеников, большую часть из которых составляли учащиеся-мигранты. Результаты тестирований по основным предметам показывали, что американская школа на современном этапе отставала от лидирующих стран, а большое число учащихся в школах не обладало даже простейшими знаниями и навыками в

предметах обязательного курса. Огромное количество иноязычных школьников, обучающихся по программам лингвистической поддержки, по-прежнему были лишены возможности добиться успехов в учебе и пополняли список бросивших школу.

Таким образом, правительство столкнулось с необходимостью найти новые пути для выхода из кризисного положения, что в конечном итоге воплотилось в новом законе, заменившем Акт о начальном и среднем образовании. Новый закон *No Child's Left Behind Act (NCLB)*, подписанный Дж.Бушем в 2001 г., ознаменовал начало развития новой концепции, и определил приоритеты в развитии образования на ближайшую перспективу. В чем же заключалась данная реформа?

Во-первых, она вводила новые установки на пополнение школ высококвалифицированными кадрами. Во-вторых, устанавливала прямую зависимость между результатами тестирования учащихся и финансированием школы, что напрямую отражалось и на зарплате учителей. Процесс мониторинга успеваемости учащихся каждой школы отражается в одном важном показателе - *Adequate Yearly Progress, AYP* (адекватный ежегодный прогресс), который представляет собой среднее арифметическое из баллов учащихся нескольких групп, сформированных отдельно по возрастным, половым показателям, отдельно по группе детей с ограниченными способностями, а также детей с низким уровнем владения английским языком. Если результаты тестов не отвечают минимальным требованиям, школе присваивается характеристика «*in Need for Improvement – Year 1*», на следующий год, если школа не улучшает показатели на следующий год, то ей присваивается характеристика «*in Need for Improvement – Year 2 Correction*», и родители получают возможность перевести ребенка в ту школу, в которой результаты тестирования положительные. Если через три года ситуация не меняется, неуспевающим должны предоставить бесплатных репетиторов, другие дополнительные услуги, к тому же финансирование школы, в том числе и зарплата учителей, сокращается. После пяти лет неизменно низких показателей управление школой

передается антикризисной управляющей компании или непосредственно штату, школа подвергается реструктуризации, меняется преподавательский состав и учебный план. Цель, заявленная правительством, довольно амбициозна – выявить все «неэффективные» школы, принять корректирующие меры и к 2014 году полностью преодолеть школьную неуспеваемость. Такие меры, по мнению властей, должны сделать и руководство школ, и учителей напрямую, в т.ч. материально, заинтересованными в успеваемости учеников. Это в большей степени касается учащихся с низким уровнем знания английского языка, т.к. именно они составляют «негативную» статистику, являются «фактором», «отрицательно» влияющим на показатель *Adequate Yearly Progress*.

Такая образовательная реформа должна, по замыслу властей, подтолкнуть педагогов к постоянному совершенствованию своих навыков и повышению профессионализма, стремлению находить новые пути и применять самые эффективные методики обучения, а также побудить руководство школ эффективнее контролировать процесс обучения и принимать на работу только высококвалифицированные педагогические кадры.

Пока еще рано говорить о каких-либо внятных итогах этой реформы, которая к тому же в последнее время подвергается жесткой критике со стороны педагогических кругов, политиков, родителей, несмотря на некоторые положительные сдвиги. Очевидно одно – реформа становится своеобразным вызовом и для учеников с ограниченным уровнем английского языка, и для администрации школ и школьных дистриктов, и для учителей. Ведь она ставит перед школой сложнейшую задачу – во-первых, заполнить штат высококвалифицированными кадрами, способными работать в билингвальной среде. Во-вторых, адекватно и в кратчайшие сроки подготовить иноязычных учеников комплексному тестированию по основным предметам (на английском языке), и в то же время в этих условиях уделять достаточно времени на поддержание и развитие культурных и языковых традиций мигрантов. Что, естественно, не всегда удастся сделать в

условиях, когда большая часть учебного времени тратится на инструкции и отработку алгоритмов действий для успешной сдачи экзаменов. В этих условиях выбор адекватной программы языковой поддержки учеников-мигрантов, наиболее приемлемой для каждого отдельного случая, и профессиональный подход учителей становятся ключевыми факторами в обучении учащихся, для которых английский язык является иностранным.

### **Литература:**

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. – Рига: RETORIKA, 2005. – 384 с.
2. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 440 с.
3. Crawford, J. *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Los Angeles: Bilingual Education Services. 1991. p.15
4. Cummins J. Empowering minority students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education. 1989. 298 p.
5. Freeman R. Bilingual Education and Social Change. *Multilingual Matters*. Clevedon, 1998. 261 p.
6. Garcia, G. History of Bilingual Education. [Электронный ресурс] [http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12\\_03/langhst.shtml](http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12_03/langhst.shtml)

*И.С. Иванова*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **ПОНИМАНИЕ ИГРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭПОХИ**

Об обучающих возможностях игры известно давно. Педагоги с древних времен справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. И это понятно. В игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности человека и в особенности ребенка. Шмаков С. А. в своей книге «Игры учащихся

– феномен культуры» дал такое определение: «Игра – уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершины» [6, 5]. Игра – это регулятор всех жизненных позиций ребенка. Она хранит и развивает детское в детях, она их школа жизни и «практика развития».

Рассмотрим, как понимали понятие «игра» и какова была ее роль в решении педагогических задач в различные периоды истории.

Нидерландский философ, историк, исследователь культуры Йохан Хёйзинга установил, что в Древней Греции было три понятия игры: пэдия (собственно детская игра), атиро (игра-забава, пустяк, простое развлечение), агон (поединок, состязание, соревнование) [7, 150].

Платон ставил близко понятия "игра" и "воспитание". У него игра была в одном ряду с праздниками и божественными культами. Он был убежден, что необходимо жить играя. По Платону, игра – свидетель того, что человек не пребывает в состоянии утомления, она источник удовольствия [4, 122].

Одним из первых квалифицировал игру как педагогическое явление немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания Ф. Фребель. Подметив дидактичность игры, он доказал, что игра – способ решать задачи обучения ребенка, давать ему представление о форме, величине, цвете, помогать овладевать культурой движения. Для педагогики XIX в. вообще характерна концепция «воспитания через образование».

В России дидактическое значение игры доказывал К. Д. Ушинский. Он писал: «Для дитяти игра – действительность, и действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже

зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями».

Тем не менее, в конце XIX века игру все еще относили к хоровам и спортивным состязаниям. В "Русском энциклопедическом словаре" (1877) игра понималась как занятие, не имеющее практической цели и служащее для развлечения или забавы, а также как применение на практике некоторых искусств (игра на сцене, игра на музыкальном инструменте). Наиболее подробное понятие «игра», «играть» можно найти в «Толковом словаре живого русского языка» В.И. Даля: «Игра – то, чем играют и во что играют: забава, установленная по правилам, и вещи, для того служащие». У него здесь же: «Играть, игрывать... шутить, тешиться, веселиться, забавляться проводить время потехой, заниматься, чем для забавы, от скуки безделья» [5, 123]. Говоря о природности игры, В.И. Даль широко толковал ее распространение. У Даля есть даже такие понятия, как «забавище-игрище, зрелище всякого рода, даже театр». А «развлечение» Даль толковал так: «забава, потеха, занятие для отдыха от умственного труда или от забот».

В XX веке игра стала важным методом обучения и воспитания. В советском энциклопедическом словаре понятие игры изложено следующим образом: «Игра – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе... Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям». Н. К. Крупская писала: «Увязка воспитательного процесса с жизнью останется чисто формальной и не даст воспитательного эффекта. Чтобы получился этот воспитательный эффект, надо знать, как эмоционально готовить ребят к восприятию тех или других явлений, как организовать их эмоциональную жизнь. К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры...» [1, 151]. А.С. Макаренко писал: «Есть еще один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда иг-

рать, даже когда делает серьезное дело... У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять» [2, 68].

На современном этапе игра представляется как понятие общенаучное. В философии, педагогике, психологии, теории истории и искусства термин «игра» имеет разные толкования. Игровые модели применяются в науках и прикладных отраслях знаний, имеющих дело со сложными системами, занимающимися прогнозированием процессов, обусловленных многими факторами. Игра включена в экономические процессы, научное и художественное творчество, политическую борьбу, военное искусство, психотерапию и т.п. Наука считает игру основой драматургии, зрелищ, празднеств, карнавалов. Длительно применявшиеся системные объяснительные модели: организационные, популяционные, даже теологические, в данное время заменяются игровыми.

Из раскрытия понятия игры философами, просветителями, историками культуры, педагогами и психологами различных научных школ можно вычленить ориентировочно ряд общих положений, отражающих сущность феномена игры:

1. Игра – многогранное понятие. Она означает занятие, отдых, развлечение, забаву, потеху, утеху, соревнование, упражнение, тренинг, в процессе которых воспитательные требования взрослых к детям становятся их требованиями к самим себе, значит активным средством воспитания и самовоспитания. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов, принципом и способом их жизнедеятельности, методом познания ребенка и методом организации его жизни и неигровой деятельности [7,155].

2. Игры детей есть самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего "Я", личного творчества, активности, самопознания, выражения.

3. Игра – первая ступень деятельности ребенка-дошкольника, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная дея-

тельность младших школьников, подростков и юношества, меняющая свои цели по мере взросления учащихся.

4. Игра есть потребность растущего ребенка: его психики, интеллекта, биологического фонда. Игра – специфический, чисто детский мир жизни ребенка. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют.

5. Игра – путь поиска ребенком себя в коллективах, в целом в обществе, человечестве, во Вселенной, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию.

6. Игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт игры – наслаждение ее процессом, конечный результат – развитие реализуемых в ней способностей.

7. Игра – главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, совместимости, партнерства, дружбы, товарищества. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений людей. Игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению, являясь отраженной моделью поведения

[5, 130].

В современной педагогике игра понимается как педагогическая технология, включающая обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса, помогающих значительно активизировать учебный процесс, сделать его захватывающим и интересным.

#### **Литература:**

1. Крупская Н. К. Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР // Педагогические сочинения в 10 т. – Т.2. – М.: Изд-во АПН, 1958 – 218 с.

2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в восьми тт. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 204 с.

3. Минискин Е. М. От игры к знаниям. – М.: Просвещение, 1989. – 405 с.

4. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: 1981. – 400 с.
5. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение. – 1991. – 250 с.
6. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа. – 1994. – 80 с.
7. Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. М.: Феникс. – 2006. – 443 с.

*П.К. Карякина*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

### **КАРДИНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В США В XIX ВЕКЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ РЕФОРМАТОРОВ**

В первую очередь, необходимо отметить, что, несмотря на то, что официальное открытие США датируется 12 октября 1492 года, признание этого государства в Европе состоялось только в 1783 году после подписания Версальского мирного договора.

В связи с этим фактом, история развития образования в США, в частности история специальной педагогики, напрямую связана с образовательными системами, существовавшими еще в Старом Свете. Несмотря на то, что европейские колонизаторы (британцы, испанцы, французы, голландцы и др.) занимались освоением новых земель и созданием нового независимого от пуританских доктрин государства, они все равно не могли оставить в стороне и зарыть в землю традиции и обычаи, характерные для их родины. Переселенцы активно интегрировали уже существовавшие идеи, методы, технологии и концепции ученых и педагогов европейских стран.

Что же касается положения людей с ограниченными возможностями, то мы можем сказать, что США прошли долгий и тернистый путь в изменении своего отношения к особенным людям, начиная от

позиции дурного обращения заканчивая полной интеграцией в общество.

Но именно XIX век стал переломным пунктом в эволюции специального образования на территории США. В это время появились профессионалы, которые верили, что нужно создавать специализированные учреждения для людей с особыми нуждами.

Необходимо отметить, что на развитие специального образования в этот период оказали историко-культурные предпосылки того времени. Что касается первой половины XIX века, то одной из главных предпосылок экономического подъема США в первой половине XIX века стало обретение политической и национальной независимости американского народа в освободительной войне 1775-1783 годов. Признание новообразованного государства европейскими державами привело к тому, что американские политические лидеры: Джордж Вашингтон (George Washington) (1732-1799), Бенджамин Франклин (Benjamin Franklin) (1706-1790), Джеймс Монро (James Monroe) (1758-1831), Джон Куинси Адамс (John Quincy Adams) (1767-1848) и др. – смогли сосредоточить свои усилия на внутренних проблемах, создав государство, стержнем политики которого стала система свободного предпринимательства, что благоприятно сказывалось на развитии страны в целом и различных сфер жизни ее общества [1, 89]. Вообще, в истории США первая половина XIX столетия связана с формированием капиталистического способа производства и появлением промышленного рабочего класса, владеющего элементарным образованием, что требовало от государства введения всеобщего начального образования.

Также особый отпечаток наложила и Гражданская война между северными и южными штатами (1861-1864 гг.) и последовавшая за ней реконструкция (1865-1877 гг.) во второй половине XIX столетия.

К первой половине XIX века относится и начало обучения детей и подростков с ограниченными возможностями. Инициаторами этого стали педагоги-энтузиасты. Именно здесь необходимо остановиться на реформаторской деятельности Томаса Хопкинса Галлауде-

та (Thomas Hopkins Gallaudet) (1787-1851) – основоположника образования глухих и автора языка жестов, получившего распространение в США. На выбор помогать детям с ограниченными возможностями повлияли некоторые события в его жизни. Во-первых, сам Галлаудет родился не совсем здоровым ребенком, и эта болезнь наложила некоторые ограничения на его физическую мобильность. Несмотря на усилия врачей и собственной матери, Галлаудет всю жизнь был ограничен в своих физических возможностях. Будучи очень сильным человеком, он никогда не показывал своего удручающего состояния людям, но внутри испытывал большие страдания. Сильную боль ему причиняла мысль о том, что он отличался от других своих сверстников [5]. Проблемы со здоровьем всегда были ему помехой на пути получения образования.

Как раз в это время начиная примерно с 1817 г. во многих штатах страны начали учреждаться школы-интернаты для детей, которые были глухими, слепыми, умственно отсталыми. Образцами служили такие же школы, которые уже существовали на тот момент в Европе. В 1817 г., например, в городе Хартфорд (Hartford), штат Коннектикут (Connecticut), был основан интернат для глухих, который получил название «Американский приют для обучения и воспитания глухих» (the American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf). В данный момент он носит название «Американская школа для глухих» (the American School for the Deaf). Ее основателем и стал уже ранее упомянутый Томас Хопкинс Галлаудет.

Созданию этой школы предшествовал опыт индивидуального обучения Томасом Галлаудетом глухой девочки Алисы Когсвелл, которая была дочерью известного хирурга Мейсона Когсвелла. Для того чтобы найти оптимальный способ обучения глухих детей, Галлаудет поехал в Великобританию, где он планировал обучаться по системе священника Томаса Брайвуда (Thomas Braidwood) (1715-1806), который ранее успешно обучил сына американского торговца Ф. Грина устной речи и дал ему азы элементарного образования. Но в связи с тем, что семья Брайвудов не изъявила особого желания де-

литься с Галлаудетом своей методикой и выдвинула слишком жесткие требования, он был вынужден искать ответ на свой вопрос в другом месте.

Тогда по приглашению директора Парижского национального института глухих Р. Сикара (Roch-Ambroise Cucurron Sicard) (1742-1822), Галлаудет приехал в Париж, где он и ознакомился с французской (мимической) системой обучения глухих. Мимический метод был разработан Шарлем-Мишелем де Л'Эпе (Charles-Michel de l'Épée) (1712-1789), он был основан на использовании жестикуляторно-мимической речи как средства познания и общения глухих [3].

Галлаудет привез с собой из Франции глухого учителя Парижского национального института Лорана Клерка (в американской интерпретации – Кларка). По возвращении домой началась их совместная работа по организации школы для глухих. Л. Кларк (Laurent Clerc) (1785-1869) до конца жизни работал в США, развивая американский жестовый язык и американскую жестовую систему обучения глухих. На тот момент существовал и устный метод обучения глухих, целью которого было научить ребенка с нарушенным слухом устной речи с помощью зрения, тактильных и кинестетических ощущений, остаточного слуха. Но Галлаудет был убежден, что у каждого человека имеются свои индивидуальные особенности, и не каждый сможет достичь значительных результатов, если с ним будут заниматься только по одной методике. Таким образом, основав эту школу, Галлаудет доказал, что любой человек является обучаемым, если к нему найти правильный подход. Создание этой школы явилось своеобразным ключевым этапом в изменении отношения общества к людям с ограниченными возможностями.

Благодаря реформаторской деятельности Галлаудета, обучение глухих людей в США вплоть до середины XIX в. строилось под влиянием уже упомянутой мимической системы. Данный метод считался наиболее эффективным и успешным, что подтверждает активное развитие учебных заведений для глухих.

Но на этом создание интернатов не закончилось, и в 1829 г. в Новой Англии (New England) была открыта первая школа для незрячих детей больше известная как школа Перкинса (Perkins School), руководителем которой был Самюэль Гридли Хоув (Samuel Gridley Howe) (1801-1876) – американский врач, аболиционист и борец за права людей с ограниченными возможностями на образование.

Нужно отметить, что школа Перкинса считается старейшим учебным заведением для слепых в США. К своей деятельности Хоув относился довольно ответственно и даже провел некоторое время в Европе, изучая опыт уже существовавших школ. Вернувшись в США, он решил провести коренной перелом в обучении слепых. Проблема также заключалась в том, что на тот момент существовало не так много обучающих материалов, и Хоув решил самостоятельно заняться созданием специальных учебников, карт и т.д.

Хоув занимался также обучением умственно отсталых, например в 1848 г. он создал в Бостоне экспериментальную школу для десяти детей с умственной отсталостью. Большое внимание в этом учебном заведении уделялось физическому воспитанию, развитию навыков самообслуживания, формированию привычек правильного поведения, развитию речи. Помимо прочего детей обучали элементам чтения и письма. К концу года Гридли Хоув записывал, что здоровье детей окрепло, они стали самостоятельно одеваться, стали более послушными, некоторые даже научились немного говорить и писать [2, 152]. Положительный опыт педагога нашел поддержку у властей и содействовал открытию в 1855 г. Массачусетской школы для слабоумных умственно неполноценных детей и подростков (Massachusetts School for Idiotic and Feeble-Minded Youth).

Гражданская война между Севером и Югом, предшествующий ей период и последующее восстановление нормальной жизни сказались и на формировании прогрессивных идей в общественном сознании. Результатом этих событий стало появление таких феноменов, как движение за отмену рабства, за реформы в области уголовного права, за улучшение условий труда населения. В стороне не остава-

лись и люди с ограниченными возможностями. И в центре внимания был не только поиск оптимальных путей решения проблемы получения ими образования, но и роль этих людей (детей и взрослых) в жизни общества, условия их существования и отношение к ним. Среди лидеров такого движения помимо Гридли Хоува можно выделить еще Хораса Манна, Доротею Дикс, Чарльза Самнера.

Хорас Манн (Horace Mann) (1796-1859) – еще один реформатор образования, в том числе и специального, близкий друг Гридли Хоува, американский педагог и политик.

Утверждая, что общее образование является лучшим способом превратить непослушных детей страны в дисциплинированных, разумных граждан, Манн получил широкое одобрение модернизаторов (особенно в партии вигов, членом которой был и он сам) в плане идеи массового создания государственных школ. Большинство штатов приняли ту или иную версию системы образования, созданной Манном в штате Массачусетс, а также программу «средняя школа» по подготовке профессиональных преподавателей. Некоторыми историками педагогики считается основателем современного понятия «средняя школа».

Хорас Манн активно занимался реформированием школьной системы и в поисках наиболее оптимальных путей решения этой проблемы совершил турне по европейским образовательным учреждениям, в частности учреждениям Пруссии. Прусская система образования (включая подход к обучению глухих детей) оказала на него большое впечатление. В дальнейшем он добился принятия Прусской образовательной системы в штате Массачусетс в 1852 году.

Что касается людей с ограниченными возможностями, то для них наследие Манна несет в себе тревожные и неясные оттенки. Для глухих американцев поддержка Манном устного метода обучения, имела негативные последствия. Согласно Манну, интеллект нуждается в разговорном языке, поэтому Хорас Манн был скептически настроен по отношению к деятельности Томаса Хопкинса Гал-

лаудета и его подходу к обучению глухих в Американском приюте для обучения и воспитания глухих в Коннектикуте.

Также особый акцент нужно сделать на деятельности американской активистки, Доротеи Линды Дикс (Dorothea Linde Dix) (1802-1887), боровшейся за права душевнобольных людей, и которая тоже внесла неоценимый вклад в развитие гуманного подхода к людям с ограниченными возможностями. В 1841 году, Дикс посетила тюрьму East Cambridge в штате Массачусетс, в которой собиралась преподавать в воскресной школе. Она было шокирована условиями, в которых находились заключенные, а особенно те, у кого было умственное расстройство. На вопрос о том, почему в тюрьме были такие условия, Дикс получила следующий ответ: «Сумасшедшие не чувствуют ни тепла, ни холода» [4]. После этого ужасного опыта она начала активно бороться за права особенных людей по всей стране. Она постоянно вела переговоры с законодательной властью штатов и просила провести реформы. Доротея Дикс завоевала много влиятельных союзников, среди которых были уже ранее упомянутые Самюэль Гридли Хоув, Хорас Манн и выпускник престижного Гарвардского университета, ученый - юрист, американский политик, сенатор от штата Массачусетс и также пламенный оратор Чарльз Самнер (Charles Sumner) (1811-1874)

Благодаря ее реформаторской деятельности были открыты многочисленные психиатрические больницы, школы для слабоумных людей. Она также оказывала поддержку школам для слепых, но ее основной миссией была борьба за права умственно отсталых людей. Благодаря деятельности Дикс общество приняло во внимание особое положение умственно отсталых людей, чье положение всегда находилось не в самых благоприятных условиях.

Несмотря на определенное сходство с другими странами в плане отношения к особенным детям и оказания им помощи, уже на ранних этапах просматривается своеобразие национальной политики США в управлении образованием (в том числе, специальным): отсутствие единых представлений о возможностях обучения и воспи-

тания детей с особыми нуждами разных категорий и централизованного руководства в оказании им помощи.

Данный период стал коренным, переломным моментом в истории становления и развития специального образования в США. Именно в это время американское общество благодаря деятельности педагогов, врачей, психологов, общественных деятелей стало переосмысливать свои взгляды на роль особенных людей в жизни социума.

#### **Литература:**

1. Адамчик В.В., Адамчик М.В. Краткая история. – Мн.: ООО «Харвест», 2003. – 384 с.

2. Назарова Н. М. Сравнительная специальная педагогика. – М.: Академия, 2012. – 336 с.

3. Биография Шарля де Л'Эпе [электронный ресурс]  
<http://ria.ru/spravka/20121125/911893035.html#13821183203614&message=resize&relto=login&action=removeClass&value=registration>

4. DOROTHEA DIX by Jenn Bumb [электронный ресурс]  
<http://www2.webster.edu/~woolfm/dorotheadix.html>

5. Thomas Hopkins Gallaudet [электронный ресурс]  
<http://lifeprint.com/asl101/pages-layout/gallaudet-thomas-hopkins2.htm>

***Н.В. Мамина***

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **ОЦЕНКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ДЖОНА ДЬЮИ В РОССИИ**

В начале XX в. идеи о школе, ориентированной на ребенка, стремление сделать ученика «солнцем», вокруг которого организуется весь педагогический процесс, достигли России. Это было связано с публикацией работы Джона Дьюи «Школа и общество», которая в 1907 г. была переведена на русский язык и оказала заметное влияние на многих талантливых русских педагогов того времени.

Наиболее мощное влияние идей Дьюи на отечественное образование началось после революции 1917 года, когда в условиях смены системы ценностей, поиска новых подходов к отбору содержания обучения и воспитания, формирования новых педагогических установок и ориентиров, отечественные педагоги обращались к анализу педагогических систем зарубежных ученых, в том числе и к американскому философу и педагогу Дж. Дьюи.

К основным педагогическим идеям Дж. Дьюи, востребованным в советской педагогике 20-х годов, относятся демократическая модель школы, идеи об организации активной жизнедеятельности учащихся, о развитии творческого мышления, о социализации личности. В практике школ влияние идей Дж. Дьюи осуществлялось в виде использования активных методов обучения, педагогических технологий (Дальтон-плана и метода проектов), новых форм учета педагогической работы и проверки знаний учащихся. Н.К. Крупская отмечала, что принципы американских педагогов Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрика, Э. Паркхерст и Э. Дьюи открывали «совершенно новые горизонты» для советской трудовой школы [2, 8].

Один за другим появлялись в печати переводы работ Д. Дьюи («Психология и педагогика мышления», 1919; «Введение в философию воспитания», 1921; «Школы будущего», 1922; «Школа и ребёнок», 1923; «Дальтонский лабораторный план», 1923; «Школа и общество» 1924). Всего за период с 1918 по 1925 год работы Дьюи выдержали 14 изданий. О том, какое значение придавалось сочинениям Дьюи в советской России, говорит тот факт, что издание его работ ставилось на первый план в один из самых сложных периодов становления советской власти. В 1921 году во время жесточайшего кризиса, в том числе и бумажного, Государственное издательство – «предприятие, находящееся в ведении Наркомпроса», считало необходимым во что бы то ни стало издавать работы Джона Дьюи [7]. Почти все его работы издавались двумя-тремя тиражами.

В 1921 г. в предисловии к сокращённому изданию книги Д. Дьюи «Демократия и образование» отечественный педагог-новатор

С.Т. Шацкий писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли – Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления её насущных потребностей» [6, 5]. Давая интервью в 1928 году, С.Т. Шацкий признался: «В своей попытке осилить методы, связанные с интересами детей и возможным развитием их способностей, я получил огромную помощь от внимательного изучения Джона Дьюи, и был глубоко потрясен его «философией прагматизма», которая постоянно требовала тщательной проверки теоретических идей через их практическое применение» [8, 68].

Прогрессивный отечественный педагог А.Г. Калашников послал Дьюи двухтомник Советской Энциклопедии 1927 г. с надписью: «Ваши труды, особенно «Школа и Общество» и «Школа и Ребенок» оказали огромное влияние на развитие русской педагогики, и в первые годы революции Вы были одним из наиболее известных писателей» [9, 354].

Первый народный комиссар просвещения РСФСР А.В. Луначарский дал Дьюи титул «одного из величайших педагогов нашего столетия» [3, 470] и отмечал, что «мы многому научились от таких педагогов, как Дьюи» [5, 198].

Опыт ученого нашел свое отражение и в фундаментальном труде Н.К. Крупской «Народное образование и демократия». Глубокий анализ философии и педагогики Дьюи был дан в работах Б.Б. Комаровского, который высоко оценил его разработки в области логики, педагогики, психологии, этики и социальной философии.

В свою очередь Дьюи с большим вниманием и доброжелательностью следил за развитием образования в нашей стране. Летом 1928 г. он посетил Советский Союз, а возвратившись в США, опубликовал несколько журнальных статей о своих впечатлениях, которые впоследствии были изданы отдельной брошюрой «My Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey», New York, 1929.

В этой работе Дьюи отметил выдающиеся достижения советской школьной системы; поддержку государства в организации школьной деятельности. Одновременно внимательный взгляд американского ученого зафиксировал наличие сильной политической пропаганды в школах. В то же время он был немало удивлен энтузиазмом русских людей: учителей, учащихся, ученых, уверенных в значимости образования для осуществления общественной цели и правоте кооперативных методов в деле защиты революционных образований.

Дьюи отметил большие успехи нашей страны в развитии просвещения и огромную тягу народных масс к овладению знанием, дал высокую оценку деятельности опытной школы С.Т. Шацкого, который, находясь под сильным впечатлением от педагогических воззрений американского ученого, организовал летнюю колонию «Бодрая жизнь», где он попытался соединить труд и отдых детей.

В 1930-е годы отношение отечественной общественности к Дьюи кардинально изменилось. Он оказался втянутым в политические игры советского руководства, из-за осуждения Л. Троцкого. Комиссия для проведения «контрпроцесса» была создана под председательством Дж. Дьюи. Вывод Дж. Дьюи о том, что Л. Троцкий ни в чем не виновен, а ссылки на него, которые делались на процессах, — не что иное, как клевета, резко поменяло отношение к Дж. Дьюи в Советском Союзе. Понятно, как отреагировали официальные круги Советского Союза на демарш Дж. Дьюи. Русские последователи учения Дж. Дьюи были сосланы Сталиным в Сибирь, а его педагогические идеи были не только подвергнуты резкой критике, но и запрещены до второй половины 80-х гг. XX века.

Показательны характеристики дьюиистской концепции в работах русских ученых того времени. Так, Е.Н. Медынский в своих трудах утверждал, что педагогика Дьюи «явилась «обоснованием» вреднейшего «метода проектов», ...этот разрушивший школу метод был перенесен «леваками» в советскую школу». «Фетишизация личного детского опыта, отрицание ведущей роли учителя, преклонение перед какой-то «детской природой», неправильное понимание принципов

альной активности... – такова неправильная позиция Дьюи в вопросах о методах школьной работы» [4, 380].

В работах В.С. Шевкина можно найти такие высказывания: «Представляя собой яркий пример загнивания и кризиса современной буржуазной педагогической системы, Дьюи лицемерно скрывает истинную классовую цель – борьбу за укрепление капиталистического строя под лживыми фразами о прогрессе педагогической мысли, о связи школы с жизнью». «Дьюи – враг науки. Борьба против науки есть истинный мотив всей его философской концепции» [1, 102]. В этой же работе он утверждал, что Дьюи препятствовал плановой организации школы и, анализируя его работы, пришел к выводу, что Дьюи считал, что систематические знания учащимся не нужны.

Интересны позиции А.П. Пинкевича по отношению к Дьюи. В более ранних своих работах он так говорил о Дьюи: «Перед нами талантливый мыслитель – педагог, понявший схоластику старой школы, смело потребовавший внимания к развитию ребенка, заявивший о необходимости производительного труда в школе и о необходимости связи науки с современной жизнью» [1]. В его более поздних работах мы встречаем: «Труд у него не является политехническим в нашем понимании слова, а понимание активности привело Дьюи к «методу проектов», сыгравшему отрицательную роль в советской школе» [1].

Как отнестись к такой метаморфозе? Сейчас легко морализировать и упрекать авторов подобных статей в научной беспринципности. Ведь в те времена нельзя было не только выразить несогласие, но и отмолчаться. Необходимым условием выживания становился публичный отказ от своих прошлых убеждений, если они хоть как-то расходились с новыми «руководящими установками».

В последующие годы и десятилетия характеристика Дьюи оставалась по существу такой же. Лишь в конце 1980-х, когда были провозглашены принципы гуманизации и демократизации образования, стали развиваться государственные стандарты образования, мы вновь обратились к наследию ученого, стали возрождать его забытые идеи. Особая заслуга в этом исследователя Е.Ю. Рогачевой, которая

заново открыла имя ученого педагогической общественности нашей страны, глубоко и полно исследовав его жизнь, его философские и педагогические идеи по оригинальным материалам архивов США. С 1991 года практика Дьюи – это современная практика во многих школах, а теория Дьюи – современная теория в образовательном пространстве нашей страны. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий особое место заняли развивающие личностно ориентированные технологии, воплотившие идеи и конкретные разработки Дж. Дьюи. Новую жизнь получил метод проектов. В современном образовании применяют этапы проблемного обучения, разработанные Дж. Дьюи, которые активизируют учащегося, его интересы, способности и возможности.

Несмотря на меняющиеся оценки творчества Дьюи на разных этапах истории отечественной педагогики, она с первых шагов своего становления уделяла ему значительно большее влияние, чем любому другому западному педагогу. Совершенно оправдано прогрессивный американский мыслитель стал предметом как яростного отторжения, так и восторженного увлечения.

#### **Литература:**

1. Вульфсон Б.Л. Джон Дьюи и советская педагогика [К изучающим наследие американского философа и педагога] // Педагогика. – 1992. – № 9/10. – С. 99 - 105.
2. Крупская Н.К. Предисловие к работе Дьюи Э. Дальтонский лабораторный план. Пер. с англ. Р. Лансберг. – М., 1923. – С. 8, 11
3. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с.
4. Медынский Е.Н. История педагогики. Ч 1. Всеобщая история педагогики. – М., 1941.
5. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: Монография. – Владимир: ВГПУ, 2005. – 333 с. – ISBN 5-87846-461-6.

6. Шацкий С.Т. Предисловие // Дьюи Д. Введение в философию воспитания; пер. с англ. – М., 1921. – С. 5.

7. Яковлева В.В. Презентация американских и европейских образовательных практик в советской школе 1920-х годов [Электронный ресурс] / URL: <http://maiskoechtivo.pstu.ru/2006/2/5.htm> (дата обращения: 16.09.2010).

8. Brickman W.W. Soviet Attitudes toward John Dewey as an Educator // John Dewey and the World View; eds. D.E. Lawson. A.E. Lean. – Carbondale: Southern Illinois University Press, 1964. – 137 p.

9. Martin J. The Education of John Dewey. A Biography. – New York: Columbia University Press, 2002. – 562 p. – ISBN 0-231-11676-4.

## Художественное образование в современной теории и истории педагогики

---

*Т.А. Филановская*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

### КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Образование является одной из важнейших универсалий общественной жизни. В современном историко-педагогическом знании разработаны различные концепции образования. Культурно-историческая концепция российского художественного образования, которую мы предлагаем, открывает возможности прогнозирования стратегии его обновления, а значит, вносит существенный вклад в теорию образования.

Прежде всего, определим роль и функции художественного образования в системе культуры. Образование выполняет *особую роль* в художественной культуре, которую нельзя недооценивать. Она связана с инерционностью образования, которая обусловлена классическими канонами воспитания специалиста в области танца, музыки, театра. На этих канонах построена музыкальная, хореографическая, театральная школа российского образования, отличающаяся стабильностью. Содержание и методики строятся на строго выверенной последовательности, объеме и типе упражнений, формируя стиль и манеру исполнительства. Художественное творчество, наоборот, весьма подвижная культурная практика, стремящаяся к смелым экспериментам в области формы и к поиску новых выразительно-образительных средств. Неконтролируемый инновационный поток мог бы расшатать художественную культуру, однако именно образование стабилизирует академичность искусства.

*Уникальная функция* художественного образования в культуре связана с классическими основами его содержания. Воспитание будущего специалиста традиционно осуществляется на высоких образцах классического искусства, которые имманентно духовны. Классика обладает принципиальной многозначностью содержания и слож-

ным совершенством формы. Она дает зрителю мировоззренческие ориентиры, нравственно-этические ценности. Тонкий слой творческой элиты, которую воспитывают лучшие профильные учебные заведения, органично формирует художественный вкус, эстетические потребности публики, вовлекая зрителя в художественную деятельность. Так влияние образования распространяется за его пределы, образуя *ментальное поле образования*, определяющее духовность общества. Выпускники художественных школ, училищ, академий призваны интерпретировать эстетически совершенное искусство, ориентированное на гуманистические идеалы в противовес несовершенным образцам массовых форм культуры. Поэтому миссия художественного образования, уникальность его предназначения в обществе – сохранение духовного опыта отечественной культуры, обеспечение «духовной безопасности нации» [1, 13].

Обратимся к сути культурно-исторической концепции художественного образования. Образование – развивающаяся во времени система, в которой изменяются как отдельные элементы, так и структура в целом. Теоретико-методологическими основаниями исследования динамики художественного образования и выделения исторических типов образовательных моделей явились основные положения философских теорий классических эволюционистов - Г. Спенсера, Л. Моргана, Э. Тайлора и др. [3]. Социокультурная эволюция ведет к обогащению культурных форм: культурный феномен проходит путь развития из трех стадий: от первоначально нерасчлененной целостности (синкретичности) к дифференциации частей с последующей интеграцией их в новую целостность. Данная логика исторической изменчивости позволила нам воссоздать и описать сменяющие друг друга на протяжении трехсот лет модели художественного образования: *синкретическую, специализированную, академическую, дифференцированную, вариативную*. Анализируя культурно-исторические практики развития хореографического образования как одного из направлений художественного образования, мы отмечаем, что специализированная сфера подготовки исполнителя танца постепенно вы-

членилась из синкретически исходного единства театрально-образовательной деятельности. В процессе дифференциации выделилась артистическая, педагогическая, балетмейстерская практика. Учебный предмет «танец» постепенно разветвлялся на движущие дисциплины: классический, историко-бытовой, характерный, народно-сценический, балетный, современный танец. В результате диверсификации художественно-стилевых направлений от классической хореографии «отпочковалась» народная, балетная хореография. Эти направления в системе образования, а также современное танцевальное искусство, заимствованное в начале XX века, стали развиваться одновременно, все более усложняя систему. Институционализация вариативных типов учебных заведений, разработка авторских программ, альтернативных технологий привела к многоуровневой сложности системы образования.

Вместе с тем нами выявлены универсальные *эволюционные тенденции и закономерности* исторической изменчивости образования в области искусства:

- постепенное усложнение структурно-функциональных и организационных параметров системы образования от синкретически простой формы до сложносоставных форм массового и элитарного образования;

- последовательное углубление специализации модели выпускника в историческом времени: универсальный артист театрально-сценического действия – техничный исполнитель – академически подготовленный исполнитель узкого профиля – творческая личность с гражданской позицией – интегративный специалист сферы художественной культуры;

- географическое и массовое распространение художественного опыта с помощью профессионального и любительского образования;

- нарастающая дифференциация форм, видов, уровней, профилей образовательной деятельности;

- диверсификация стилиевых направлений образования, ориентированных на подготовку специалиста в разных областях искусства;

- повышение универсальности и интенсивности функционирования системы образования в историческом времени.

Границы исторических этапов развития художественного образования связаны с динамикой культурных эпох XVIII - XX веков: Просвещением, Романтизмом, Позитивизмом, Модернизмом, Постмодернизмом [2]. Поскольку образовательная модель культуросообразна и детерминирована изменениями в искусстве, она вписывается в контекст эпохи «большого стиля». Динамика художественного образования обусловлена как ментальностью эпохи, так и комплексом внешних факторов: государственной политикой в области образования и культуры, экономическими условиями, философско-мировоззренческими и педагогическими идеями, местом искусства в общественном сознании, трансформацией теории и практики художественного творчества, степенью взаимодействия образования с институтами художественной жизни, театрально-балетной рефлексией. Внутренние факторы изменчивости образования определяются способностью самого образования к автономии, самообеспечению, самоорганизации и самоуправлению.

Каждая из пяти исторических образовательных моделей в фазе зрелости имеет порог эволюционной необратимости, в точке которого осуществляется переход на новый качественный уровень. В культурно-историческом развитии художественного образования доминирует прогрессивно-поступательный тип движения. Вместе с тем, в соответствии с теориями неэволюционистов (М. Саллинс, Дж. Стюард, М. Харрис, Л. Уайт и др.), развитие системы может включать периоды культурных сдвигов, в результате чего социальная система способна менять вектор развития, который не гарантирует качественного прогресса.

На протяжении без малого трехсотлетней линии развития художественного образования в России отмечается не только прогрессивное усложнение и совершенствование организации этого социального института, но и периоды регресса, когда происходило снижение качества, наблюдались кризисные явления в образовании, происходил

возврат к прежним формам. Поэтому эволюционный подход к исследованию динамики образования дополнен концепциями цикличности и волновых колебаний. В истории научной мысли ритмические подъемы и спады социальных и культурных явлений описаны с помощью волнообразной кривой как обратимые процессы (А. Ахиезер, Ф. Бродель, И. Валлерстайн, Н. Д. Кондратьев, Ю.М. Лотман, В.М. Петров, Й. Шумпетер, Ю.В. Яковец).

Для исследования волновой формы динамики художественного образования предметом наблюдения выбраны ритмические смены нескольких элементов системы. Однако ведущими являются культурно-ценностные смыслы образования, которые изменяются в контексте исторических эпох. Именно они определяют стратегию, тактику, цели и тип учебного заведения. Наиболее важными для устойчивого функционирования системы являются *морально-регулятивные смыслы* художественного образования, определяющие его академичность, стабильность. Они инициируют не только отбор классических образцов в содержание образования, но и профессиональный этос, модели поведения, которые легитимируют иерархию профессиональных отношений. Доминирующим регулятивом в художественном сообществе является совершенство исполнительской техники. Моральная ответственность педагога за чистоту исполнения сложных форм формирует традицию строгой дисциплины, высокой требовательности. Однако блестяще освоенной техники исполнения еще недостаточно для того, чтобы передать глубину и многозначность содержания произведения искусства.

Поэтому искать тайну «душой исполненного полета» (А.С. Пушкин) побуждают *художественно-эстетические смыслы* художественного образования, которые раскрывают духовные глубины искусства. Этими смыслами определяются цели, содержание и технологии формирования эстетического сознания, развития художественного мышления, приобретения художественно-эстетического опыта будущего исполнителя. Исторический опыт показывает эффективность

мастерового типа обучения в процессе длительного духовного общения воспитанника и наставника в закрытых учебных заведениях.

*Прагматико-целевые смыслы художественного образования* объективны, логичны, утилитарно оценивают роль образования в обществе и законодательно закрепляются правовой базой. Они определяются социальным заказом общества, с точки зрения целевых ориентаций которого образование призвано сформировать кадровую инфраструктуру художественно-исполнительской и педагогической практики. Вышеназванные смыслы раскрывают разные грани образования. Однако на личностном и социальном уровне образование является целостным процессом. Поэтому интерпретировать художественное образование следует в триединстве прагматико-целевых, морально-регулятивных, художественно-эстетических смыслов.

Проследить динамику системы художественного образования можно через изменчивость *культурно-ценностных смыслов* хореографического образования в контексте ментальности эпох. Просвещение 18 века мотивировало внедрение западноевропейских образовательных танцевальных систем необходимостью изменения сознания дворян, обновлением организации их светской жизни. Прагматические смыслы профессионального образования определялись потребностью императорских театров в отечественных кадрах, труд которых стоил на порядок дешевле, чем труд иноземных танцовщиков. Художественно-эстетические смыслы подготовки классического танцовщика эпохи Романтизма и Позитивизма 19 века определялись эстетикой красоты, гармонии, выразительности движения, актерской достоверностью художественного образа, геометрически просчитанным рисунком движений. Советская эпоха сделала акцент на развитие образования в направлении народно-сценического танца, смыслы изучения которого диктовались задачами создания образа сильного, мощного государства. Поэтому требовалась яркость, праздничность, оптимизм, синхронность и технически сложные трюки в исполнении танца. Культурно-ценностные смыслы современного образования определяются поиском той эстетики и стилистики искусства танца,

которая отражает индивидуальность внутреннего мира творческой личности, для которой предоставлен выбор образовательного маршрута.

Изучение исторического опыта организации образовательной деятельности позволяет решать просветительские задачи, консолидирующие современное российское общество.

#### **Литература:**

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2003. – 456 с.
2. Каган М.С. Историческая типология художественной культуры. – Самара, 1996. – 86 с.
3. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М.: изд-во МГИК, 1994. – 214 с.

*С.И. Дорошенко*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

### **ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАЛОГОВОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ПО ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В русле проблемы интерпретации исторического текста по музыкально-педагогической проблематике весьма значимым является учение о диалоге культур. До некоторой степени здесь можно использовать термин «диалог педагогических культур» [5, 278], однако в нашем случае в диалоговый контекст включаются аспекты музыкальной (и, шире, эстетической) культуры и культуры в ее социально-историческом понимании.

Остановимся на его философских смыслах диалога более подробно.

Как известно, европейская традиция диалога идет от сократического диалога учителя и ученика как в смысловом, так и в коммуникативно-технологическом плане. Диалог у Платона – это и жанр, в ко-

тором излагается философское учение, и путь постижения истины, и способ фиксации коммуникативных образцов своей эпохи. Одним из характерных для диалогов Платона механизмов, «втягивающих» читателя в беседу на отвлеченную философскую тему, являются художественные приемы, вызывающие «эффект присутствия». Это рассказ о бытовых событиях, делах, которыми были заняты герои, прежде, чем оставили их и вступили в философский диалог (например, диалог «Теэтет» начинается начинается вопросом Евклида Терпсиону, давно ли он прибыл из деревни), «знакомство» с героями, выявление родственников и знакомых (диалог «Парменид»), напряженность действия (диалог «Федон», описывающий последние часы жизни Сократа, можно напрямую, без драматургической обработки поставить на сцене).

Философия Платона, изложенная таким образом, предстает не отстраненным умозрительным построением, а непрерывным личностным восхождением, в процессе которого идет поиск абсолютной истины. Основным мерилom истинности является не следование правилам формальной логики, но нравственная чистота и убежденность в объективной ценности идей, которым учитель учит учеников. Не случайно целый диалог «Протагор» посвящен посрамлению софистов и их риторического блеска, за которым скрывается противоречивость и неискренность как самого учения, так и его носителей.

По сравнению с сегодняшней теорией диалога сократическое учение предстает в значительной степени назидательным. Если сегодня одним из существенных признаков диалога мы называем непредсказуемость его процесса и результата и рождение истины в ходе взаимодействия равноправных субъектов, то у Сократа везде присутствует заранее сформированное, выстраданное убеждение, которое он несет своим ученикам. На первый взгляд все это лишь по форме напоминает диалог, а на самом деле является односторонним процессом убеждения учителем ученика. Однако именно внутренняя убежденность ведущего субъекта диалога может предотвратить самую значительную опасность, открывающуюся данным способом взаимо-

действия – нравственный, духовный релятивизм. Диалог Сократа ни в коем случае не ведет к насилию над личностью, умом и чувством ученика, так как опирается на его объективные лучшие качества: тягу к истине, к совершенству, добру.

Если продолжить линию философско-богословского обоснования основ нашего исследования, то необходимо подчеркнуть, что убеждение Сократа состояло в том, что знание есть припоминание того, что известно бессмертной душе: «раз душа бессмертна, часто рождается и видела все и здесь, и в Аиде, то нет ничего такого, чего бы она не познала; поэтому ничего удивительного нет в том, что и насчет добродетели, и насчет всего прочего она способна вспомнить то, что прежде ей было известно» [8, 510].

Наиболее значимыми характеристиками сократического диалога, который определил магистральную линию развития этого способа познания в европейской культуре, являются:

- искренняя, предельная заинтересованность участников предметом диалога, который для них определяет смысл бытия;
- вера в существование объективной истины, которая уже явлена человеческой душе и нуждается лишь в прояснении, «припоминании», пробуждении с помощью духовных усилий субъекта диалога, поддерживаемых единомышленниками;
- открытость к восприятию суждения другого субъекта диалога, готовность следовать за его мыслью;
- высокая степень ответственности за свои убеждения, не позволяющая отделять свою личность от предмета и результата диалога.

Следующее явление, которое сформировалось в античной традиции и оказало влияние на развитие диалога, это внутренняя диалогичность рассуждения-повествования, которая, в частности, повела за собой становление диалектики. Исследование Аристотеля «О душе» не представляет собой диалога в смысле наличия прямой речи разных субъектов. В этой книге не происходит и презентации автора как действующего лица. Все это отдаляет трактат «О душе» от устной традиции, от влияния действенно-художественного начала в философском

тексте. Однако отказаться от диалога как системы продуманных, вытекающих друг из друга вопросов на вечную, глобальную тему, о которой уже много рассуждали предшественники, в данном случае тоже не представляется возможным. Диалоговое начало вопросов, организующих текст, требует и опосредованного цитирования оппонентов. В результате изложение приобретает вид скрытого диалога. Например: «Также следует выяснить, делима ли душа или нераздельна и все души – однородны или нет? И если не однородны, то как они друг от друга отличаются – по виду или по роду. Теперь ведь те, кто говорит о душе и исследует ее, по-видимому, рассматривают только человеческую душу» [4, 51]. Аристотель в своем повествовании различные стороны явления часто выявляет через сопоставление трактовок различных воображаемых субъектов: «Естествоиспытатель и диалектик различно определили бы каждую из этих сторон душевной жизни, например, что такое гнев? Ведь один бы определил гнев – как стремление отомстить за оскорбление или что-нибудь в этом роде другой, как кипение крови или жара около сердца. Один из них выявляет материю, другой – форму и понятие» [4, 53]. Как видим, взаимодополнительные трактовки даются не с позиции различных наук, но с позиций двух разных субъектов. Диалектический метод Аристотеля логически организует исследование, не позволяя упускать какую-либо из сторон рассматриваемой проблемы. Однако очевидно, что на этом уровне изложение ученого несколько отрывается от изложения учителя. Оно менее эмоционально, более объективировано, за ним не видно лица участников рассуждения, зато добросовестно представлены все известные автору взгляды на каждый из рассматриваемых им аспектов проблемы (например, движение души).

Великий оратор, политик и писатель Древнего Рима Цицерон, обращаясь к задаче популяризации греческой философии, возрождает педагогический пафос диалога. Так, в его диалоге «О природе богов» присутствуют конкретные персонажи (стоик Бальб, академик Котта, которого автор представляет как своего друга, эпикуреист Веллей), которые, помимо того, что представляют различные философские

школы, характеризуются и своим общественным положением, и видом деятельности (например, Веллей – сенатор). Помимо этого, даются комментарии об обстановке диалога (он произошел во время Латинских праздников), о составе присутствующих (сам автор, будучи одним из персонажей диалога, прибывает не к самому началу, и потому не знает, что было до него – этот художественный прием позволяет отобразить эмоциональное состояние героев, их личные отношения). В диалог до некоторой степени вовлекаются и отсутствующие философы, когда цитируются их мысли и позиции. Например, Котта так рассуждает о философской школе перипатетиков:

*- Если сочинение нашего Антиоха, которое он недавно посвятил присутствующему здесь Бальбу, говорит правду, то нет никакого основания сожалеть об отсутствии друга Пизона. По взгляду Антиоха, стоики с перипатетиками в сущности согласны и разнятся только в словах. Желал бы я знать, Бальб, что ты думаешь об этом сочинении? [9, 42].*

Ответ и оценка Бальба опровергают описанную позицию, при этом Бальб проясняет позицию стоиков, указывая, что они, в отличие от перипатетиков, не смешивают нравственно хорошее с полезным. Характерно, что об отсутствующем философе Бальб отзывается с подчеркнутым уважением, хотя и не разделяет его взглядов, и быстро прерывает свою речь, так как оппонент не может выступить и защитить свою линию. Выражение подчеркнутого уважения к собеседникам вообще свойственно речам героев Цицерона. И совсем не случайно в некоторых ситуациях стирается грань между изысканной вежливостью и лицемерием. Так, характеристика Веллея, которая дается автором повествования на страницах книги (но, разумеется, не произносится им вслух) довольно уничижительна: «Тогда стал говорить Веллей, очень самоуверенно, как эти люди имеют обыкновение, ничего столь не опасаясь, как чтобы не показалось, что он в чем-либо сомневается, словно он сейчас сошел из собрания богов, из Эпикурова междумирового пространства» [9, 42].

Риторический блеск диалогов Цицерона придает процессу ознакомления с позициями философов некоторый гедонизм и эстетическую самодостаточность. Этим привлекается внимание и благосклонность читателя, однако несколько заслоняется серьезность и простота греческой философской мысли. Гедонистическая эстетизация влияет прежде всего на сущность диалога: даже минимальный процент самолюбования ставит заслон взаимодействию позиций, перенося акцент на достоинство и красоту отдельного и, по сути, монологического высказывания. Монологи эти довольно продолжительны: герои не испытывают нужды в цепочке вопросов и ответов, ибо каждый из них ведет собственное рассуждение, интерпретируя по собственному усмотрению мысли тех философов, на которых они ссылаются, критикуя или одобряя. В результате субъекты диалога Цицерона остаются каждый при своем мнении, а педагогическая функция изложения больше тяготеет к ознакомительности, к презентации, нежели к личностной включенности в духовный поиск. Этому способствует и то существенное обстоятельство, что в диалоге нет учителя и учеников: все мыслители – свободные и богатые граждане Рима – равны между собой и, отдавая друг другу дань уважения, никоим образом не готовы склониться перед авторитетом, авансировать преимущественное доверие кому-либо из своего собрания. Перечисленные характеристики – художественная риторическая изысканность, презентативность, рядоположенность – вполне коррелируют с задачами Цицерона, который, по большому счету, имел в виду познакомить Рим с наиболее существенными компонентами греческой учености.

Вернуть европейской культуре проникновенность, простоту и духовную востребованность процесса и результата диалога оказалась способной христианская богословско-педагогическая мысль.

Уже ранняя схоластика демонстрирует приверженность диалогу не только как форме изложения, но и как возможности охватить диалектическую природу явления, «проникнуть во все щели» сомнений (ряд последующих вопросов для неискушенного читателя кажется навязчивым и тавтологичным до тех пор, пока он не начинает разли-

чать мельчайшие оттенки смысла в пошаговом диалоговом изложении). Вопреки расхожему историко-педагогическому штампу, согласно которому ученик в схоластическом диалоге – существо «страдательное», вынужденное лишь подчиняться учителю и зубрить однозначные истины, классический раннесхоластический диалог – это картина высокого доверия и преданности в отношениях учителя и ученика, их полной откровенности и субъектного равенства. Так, в диалоге Ансельма Кентерберийского «О грамотном» именно ученик устанавливает удобные для него коммуникативные условия диалога:

*Учитель. Скажи сначала, из-за чего ты сомневаешься.*

*Ученик. Из-за того, что кажется, будто необходимыми доводами (necessariis rationibus) можно доказать, что он (грамотный – С.Д.) есть и не есть, и то и другое.*

*Учитель. Докажи же.*

*Ученик. Ты тогда не торопись сразу возражать на то, что я буду говорить, но терпи, пока я доведу речь мою до конца, и уж после того одобряй или поправляй.*

*Учитель. Как тебе угодно» [3,5].*

Соотношение ролей учителя и ученика в диалогах Ансельма во многом регламентируется установкой учителя: «...ты говори, что ты думаешь, а я попытаюсь исполнить то, что ты требуешь» [3, 6]. Согласимся, что не каждый современный приверженец демократического общения или даже свободного воспитания провозгласит условия педагогического общения в таких выражениях. Предоставляя свободу ученику, учитель выступает по отношению к нему слугой (это, конечно, элемент христианской этики, немислимый для Античности) и открыто выражает сомнение в своих субъективных силах и мудрости (этот смысл присутствует и в диалогах Платона, и, хотя в большей степени как риторический «реверанс», у Цицерона).

В процессе диалога, посвященного глубоким богословским проблемам, ученик, поощряемый учителем, иногда высказывает суждения, которые не соответствуют истинам христианской аскетики, хотя

несомненно знает «правильный ответ» вероучения. Например, в диалоге св. Ансельма «О свободном выборе»:

*Учитель. Какая воля кажется тебе более свободной: та, которая столь сильно хочет и может не грешить, что несколько не в силах отклониться от прямой стези несогрешения, или та, которую как-нибудь да можно склонить ко греху?*

*Ученик. Я не вижу (так просто), почему не свободнее та, которая предрасположена и к тому, и к другому [3, 199-200].*

Как видим, учитель и ученик чувствуют себя в состоянии подвергнуть если не сомнению, то разбору и анализу ключевые истины христианства. Однако на вопрос, могут ли они склониться к ложному суждению, надо дать отрицательный ответ. Схоластический диалог ведется глубоко верующими людьми (в нашем примере один из них – Ансельм Кентерберийский – святой), и тем самым они в высокой степени защищены от утраты истины как результата диалога. Не будем здесь задевать вопрос о том, что богословские поиски повели некоторых выдающихся подвижников христианской мысли к ересь. Основная задача схоластического диалога – утверждение и разъяснение истин веры, укрепление в ней ученика. Она решается совершенно добросовестно, «без страха и упрека», без малейшей попытки обойти острые углы потому, что само христианское учение истинно и совершенно; оно не может завести в тупик при постановке самых неудобных и каверзных вопросов.

Это качество, которое можно обозначить как множественность путей и одну истину, переносится и на вопросы, не имеющие прямого отношения к христианским догматам. Так, вопрос о том, есть ли «грамотный» субстанция или качество, при поверхностном подходе может решаться вполне релятивистически, ибо ответ на него, казалось бы, никак не влияет на веру. Резюме учителя подтверждает эту, открытую для дальнейшего диалога, позицию. Он советует ученику: «...я не хочу, чтобы ты так впитал в себя то, что мы сказали, чтобы держаться за него мертвой хваткой, если кто-то более весомыми доводами сумеет расстроить все это и построить что-то другое. Если та-

кое произойдет, не откажи сразу же довести это до нас, для упражнения в ученом споре» [3, 31]. Однако работа над такими вопросами, помимо закрепления правил формальной логики, постепенно пробуждала в ученике некое «чувство истинности», предвидение или предвосхищение истины или, наоборот, сомнение, предваряющее логические процедуры. Это пробуждение сродни сократовскому «припоминанию», ибо базируется на субстанциональном духовном совершенстве, потерянном, но онтологически присутствующем в каждом человеке. Ученик, руководимый педагогом, в процессе диалога, проходил три основные стадии:

- интуитивное чувство истины, глубокое и сущностное, как земное притяжение;
- процесс диалога, подвергающий эту истину скурпулезному анализу, испытывающий ее (ученик на этом этапе в иные моменты теряет ориентацию, вращаемый, как в центрифуге, между взаимоисключающими и вполне достоверными на вид посылками);
- утверждение в истинности на основе логического анализа и рефлексия по поводу правильности осуществления последнего.

Таким образом, раннесхоластический диалог учителя и ученика неоднозначно соотносится с античным диалогом, отрицая одни его свойства и развивая и возрождая другие. Так, диалоги Ансельма Кентерберийского возрождают и развивают традиции доверительного духовного общения между учителем и учеником; онтологической убежденности в предсуществовании объективной истины, в поисках и прояснении которой находятся участники диалога. Это роднит их с диалогами Платона. Родственность эта подчеркивается также наличием одного учителя (Сократ или Ансельм), обладающего безусловным нравственным авторитетом. Важнейшим показателем родства сократического и раннесхоластического диалога является преданность истине, предвосхищение ее, в сущностном (но не в процессуальном) плане приоритет веры над знанием.

Все обозначенные нами диалоговые позиции так или иначе проявляются в современной теоретико-педагогической интерпретации

понятия «диалог». В плане реализации свободы выбора ученика в процессе обучения и предоставления ему широкого спектра информации диалогово-диалектическое изложение оказывается близким Аристотелевскому. При освоении коммуникативной стороны педагогического мастерства на первое место часто выходят смыслы, предопределенные Цицероном (подчеркнутая уважительность, признание права на свою линию, ролевое равенство субъектов). Однако наиболее значимый и глубокий воспитательный потенциал может реализоваться только через диалог-пробуждение, источниками которого являются сократическая беседа и диалог христианского Средневековья, опирающиеся на духовно-нравственный авторитет учителя, на существование объективной истины, к чистоте которой можно пробиться, не только снимая ложные смыслы, но и вкладывая в этот процесс все свои духовные силы.

Обращение к истории музыкального образования актуализирует направление диахронного диалога культур. Обратимся к трактовке синхронного и диахронного диалога, высказанной В.В. Краевским, поскольку она, в отличие от бахтинской, является «педагогически адаптированной» и создана уже с учетом наработок в методологии историко-педагогического исследования рубежа XX-XXI веков (прежде всего, цивилизационного подхода). «Синхронный предполагает одновременное существование культур, в которых представлены локальные цивилизации. В этом случае можно говорить об их взаимодействии или о конфронтации. Другой способ анализа – *диахронный* – представляет локальные цивилизации в динамике их развития, как сменяющие друг друга и передающие от одной к другой эстафету на разных этапах всемирно-исторического цивилизационного процесса (таковы древнеегипетская, древнеримская, европейская цивилизации т.д.). В этом случае локальное приобретает характеристики стадийного. Поэтому различие двух значений рассматриваемого понятия вряд ли следует считать абсолютным» [6, 404-406]. Как видим, мысль В.В. Краевского обращена к мировому историко-

педагогическому процессу, по отношению к которому вся европейская цивилизация носит статус локальной.

В указанном В.В. Краевским смысле историко-педагогический процесс описывается с помощью цивилизационного и культурологического подходов. Однако, на наш взгляд, в «методологические рамки» культуры и цивилизации необходимо включение более детализированных пространственных координат: соотношения процессов развития образования в центре и на периферии; на западе страны и в других ее регионах. Нельзя сказать, что этот аспект совсем игнорируется историками педагогики, но все же его учет, на наш взгляд, недостаточно очевиден.

Указанный методологический аспект исследования истории музыкального образования в России требует расстановки новых акцентов в понимании цивилизационного и культурологического подходов, уже активно вовлекаемых в сферу этого исследования (например, работы В.И. Адищева [1]). На наш взгляд, применительно к проблемам регионального исследования в сфере истории музыкального образования цивилизационный и культурологический подходы можно рассматривать как дихотомию. Цивилизационный подход (в этом мы согласны с трактовкой В.И. Адищева) заключается в рассмотрении развития музыкального образования «в контексте основных характеристик российской цивилизации (приверженность к духовным ценностям, общинно-соборное устройство бытия, значительная роль православия в жизни россиян)» [2, 16]. Культурологический же подход для нас связан прежде всего не только с «широким культурным контекстом» [2, 16], хотя и с ним тоже, но и с характеристиками провинциальной культуры в ее неидентичности и диалогичности по отношению к столичной, с региональными особенностями, создающими поликультурное российское музыкально-образовательное пространство. Культурологический подход в этом контексте включает в себя следующие внутренне диалогические характеристики: достаточно острую поляризацию российского музыкально-культурного и музыкально-образовательного пространства, единство музыкально-

образовательного пространства провинции, оппозиционное полисистемности столичных музыкально-образовательных институтов и технологий, фактор совмещения в российской провинции нескольких исторических культурных (в нашем случае – музыкальных) пластов, и (здесь культурологический подход лучше трактовать как культурно-антропологический) высокую меру внутренней свободы провинциального педагога-музыканта. Таким образом, синхронный диалог культур изучает микрокультурные процессы, и в этом смысле описание и анализ характеристик провинциальной, региональной культуры и путей ее трансляции (образования) также относится к сфере методологических проблем, фокусируемых культурологическим подходом.

Если оценивать описываемую позицию с точки зрения развития общей методологии историко-педагогического исследования, то, конечно, легче всего защищать мысль о равноценности микро- и макрокультурных процессов в истории музыкального образования и о необходимости системного учета всех уровней, задаваемых культурологическим подходом. Однако, сама «неуязвимость» этой мысли до некоторой степени обращается против нее. На деле (в реальном процессе исследования) равноправия указанных нами уровней нет, а всегда существует выбор и иерархия. Чаще всего макрокультурные детерминанты подавляют микрокультурное своеобразие, подвигая исследователя к не всегда обоснованным интерпретациям. Наиболее распространенные и «затверженные» методологические промахи при этом связаны с идентификацией педагогической мысли, иногда не примененной даже в единичной практике, и облика системы музыкального образования, переноса заслуг выдающихся людей из одной области в другую (автоматически считается, что великий композитор есть и великий педагог), с идеей столичного признания как маркера высоких достижений в музыкальной педагогике и образовании. Реализация диалоговых механизмов, «пробуждающих» и высвечивающих микрокультурные процессы, связанные с региональным своеобразием, с деятельностью провинциальных педагогов-музыкантов

предполагает развитие культурологического подхода «вглубь» и, возможно, переосмысление некоторых цивилизационных линий в истории музыкального образования.

Синхроническая и диахроническая диалогичность истории музыкального образования в философско-методологическом плане до некоторой степени сопрягается с теорией музыкального времени. Культурологи, занимающиеся проблемами провинциального самосознания, указывают на такую характерную особенность бытия провинции, как совмещение, накладывание друг на друга существенных признаков различных исторических эпох. Эта своеобразная «вневременность», а также особенности восприятия времени (очевидная для всех спрессованность его в столице и «разреженность» в провинции) парадоксальным образом коррелируют с феноменом музыкального времени. Излагая взгляды на музыкальное время выдающегося русского философа А.Ф. Лосева, Р.А. Куренкова пишет: «Время в музыке объединяет длящееся с недлящимся. Длящийся поток музыкального числа ложится на духовный мир человека» [7, 111]. Музыка в этом смысле выступает идентификатором субъективного времени, характеризующего музыкально-образовательные процессы, переводя в духовный план то, что даже в быту называется музыкальным термином: «ритм жизни». Указанный смысл мы не относим исключительно к синхронному диалогу. Напротив, феномен взаимного наложения исторических пластов бытия, проявляющийся в сосуществовании эстетических установок, способов трансляции музыкальной культуры различных эпох скорее является предметом диахронного диалога. Вернее, вне диахронного диалога этот феномен не может быть осмыслен.

Диалоговый подход в исследовании по истории музыкального образования таким образом «снимает» духовно-нравственные смыслы античного и средневекового диалога и влияет на интерпретацию культурологического и цивилизационного подходов, привнося в нее эстетичность, дихотомичность, субъектность.

### **Литература:**

1. Адищев В.И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX – начала XX века: теория, концепции, практика: монография. – М.: Музыка, 2007. – 344 с.
2. Адищев В.И. Теория и практика музыкального образования в российских школах закрытого типа (вторая половина XIX – начало XX века): дис. ...доктора пед. наук. 13.00.01. – М, 2007. – 433 с.
3. Ансельм Кентерберийский. Сочинения. – М.: Канон, 1995. – 400 с.
4. Аристотель. О душе. – СПб.: Питер, 2002. – 220 с.
5. Богомолова Л.И. Диалог как историко-педагогический феномен. – Владимир: ВГПУ, 2005. – С. 299 с.
6. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские чтения, 22-23 мая 2008 г. – СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2008. – С. 404-406.
7. Куренкова Р.А. Эстетика – Музыка – Образование (феноменологическая целостность). – Владимир: ВГПУ, 2001. – 308 с.
8. Платон. Избранные диалоги. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 959 с.
9. Цицерон Марк Туллий. О природе богов. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 279 с.

*Т.Ю. Леванова*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

### **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ХАРАКТЕР ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ОБЩЕСТВА «ИСТОЧНИК ЗНАНИЯ» ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ (1919 г.)**

20-е годы XX века в России, при всей их сложности и даже трагичности как для страны в целом, так и для отдельных людей, характеризовались подъемом общественного движения и реализацией мно-

гочисленных культурно-просветительских инициатив. Создавались юношеские и взрослые культурно-просветительские организации, причем работа эта шла и в крупных культурных центрах, и в провинции, в сельской местности. «1920-е гг. – особый период в истории и деятельности советских общественных организаций. Социальная активность нэповской России проявлялась в самых разных направлениях, неожиданных формах и охватывала, практически, все слои населения – от рабочих, крестьян, солдат до «бывших» людей, нэпманской буржуазии, священнослужителей и безработных. В общественной деятельности соседствовали «отречение от старого мира» и создание нового, а рядом с опытными дореволюционными организациями делали свое дело молодые революционные» [1, 96] – пишет И.Н. Ильина, анализируя материалы архивов 1920-х годов. Например, в Пензенской губернии возникло несколько десятков клубов для юношества. Подчеркнем, что исследователи говорят о внеполитизированном, разнородном по политическим, религиозным, нравственным устремлениям характере деятельности этих клубов [3, 109].

На уровне губернии вся деятельность, связанная с развитием искусства, библиотечного дела, распространением научных знаний, курировалась Владимирским губернским отделом народного образования (Отделом по внешкольному образованию) Владимирского губернского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. До нас дошли преимущественно административно-финансовые документы, свидетельствующие о деятельности культурно-просветительских обществ. Проанализируем один из таких документов: прошение о регистрации культурно-просветительского общества «Источник знания» в селе Гора и Устав этого общества.

В Уставе были прописаны цели, организация, средства и управление делами Общества. Цели горского культурно-просветительского общества были сформулированы вполне в духе времени: общество «... ставит своей задачей придти на помощь местному населению в деле самообразования и внести хотя маленький луч света – знания – в тьму народную. Исходя из положения, что настало время строительства

всей нашей жизни на новых началах и, что строителем этой жизни является сам народ, Общество ставит своей задачей поднятие на должную высоту народного самосознания» [2].

Устав Общества утверждал интегративный характер его деятельности: «Средствами достижения намеченной цели являются книги, беседы, лекции, публичные собрания, разумные художественные развлечения, вследствие чего оно в первую очередь организует а) библиотеку с читальней б) книжную торговлю (по возможности) в) публичные лекции г) местный политический клуб д) артистические (музыкальные, певческие, драматические и др.), научные кружки и пр.» [2].

Документ ярко демонстрирует организационные и содержательные особенности культурно-просветительской работы, осуществлявшейся в 20-е годы на селе. Во-первых, обращает на себя внимание приоритетное обращение к процессу просвещения взрослых. Общество изначально создавалось с возрастными ограничениями: «Членами общества могут быть лица обоего пола, достигшие 18 летнего возраста, сочувствующие целям и задачам Общества и изъявившие желание платить установленные общим Собранием взносы и исполнять устав Общества. Равным образом членами Общества могут быть через своих представителей Советы, кооперативы и другие общественные организации. Лица, не достигшие 18 летнего возраста, принимаются в общество на правах гостей по рекомендации членов Общества с правом совещательного голоса» [2]. Уже этот факт свидетельствует о том, что культурно-просветительское общество не дублировало функций школы и других образовательных учреждений. Конечно, можно объяснить факт возникновения любительских кружков, объединенных в структуру «Источник знания» вопиющей тьмой неграмотности и незнания. Но, несомненно, у клубного движения были и другие мотивы: занятие любимым делом, организация культурного досуга и, конечно, общение.

Как видно из документа, участие в деятельности общества было не только добровольным, но и платным: «Каждый член общества обязуется внести вступительный взнос в размере 3-х рублей и годичный в размере 18 руб. (годичный можно не сразу, а ежемесячно по 1 руб. 50 коп в месяц)» [2]. Это обстоятельство заставляет сомневаться в пропагандистско-политических смыслах создания общества. Хотя в духе времени и в соответствии с социальными реалиями членами общества могли быть и неимущие («неимущие по удостоверению члена общества могут быть освобождены от взносов постановлением общего собрания» [2]), очевидно, что прежде всего в него могла войти сельская элита. Более того, предполагалось, и, вероятно, небезосновательно, что лекции, спектакли, вечера, концерты, подготовленные членами общества, будут приносить доход: «Материальные средства Общества образуются: а) из членских взносов, б) пособий Губернского, Уездного и Волостного Советов. в) отчислений кредитных товарищеских потребительских обществ, артелей и других организаций, г) сборов с лекций, спектаклей, вечеров, концертов, продажи литературы, д) пожертвований частных лиц и иных поступлений» [1]. В связи с упоминанием о сельской культурной элите, перечислим имена учредителей Горского общества «Источник знания», которые подписали прошение о регистрации и 19 февраля 1919 года подали его в Совет народных нотариусов Владимирского округа. Это были образованные люди (предположительно из числа сельской интеллигенции и духовенства), жители села Гора, а также близлежащих деревень: Михаил Николаевич Соболев и Алексей Николаевич Уткин из села Гора, Илья Егорович Доронкин, Константин Николаевич Сергеев, Михаил Васильевич Филиппов из деревни Кудыкино, Георгий Никитич Куделин из деревни Новая и Сергей Иванович Балаев из деревни Высоково. 6 марта 1919 года культурно-просветительное общество «Источник знания» было внесено в реестр Обществ и Союзов, не имеющих своей целью извлечения прибыли.

Помимо интегративности, культурно-просветительские инициативы 1920-х годов характеризует стремление к юридической и финансовой независимости. «Район деятельности Общества – с. Гора и деревни Кудыкино, Новая, Высоково и Сальково Кудыкинской волости Покровского уезда Владимирской Губернии. Правление Общества помещается в с. Горе. Общество пользуется правами юридического лица. Оно может образовывать капиталы, приобретать движимое имущество, заключать договоры, вступать в обязательства, искать и отвечать по суду. Общество имеет печать со своим названием, которая прикладывается ко всем протоколам общего собрания и бумагам правления... Управление делами Общества принадлежит общему собранию, Правлению и ревизионной комиссии. Общее собрание бывает очередное, созываемое Правлением не менее 1 раза в месяц и экстренное (созываемое Правлением или ревизионной комиссией). Общее собрание считается действительным при наличии 1/3 всего состава членов. Для ведения собрания избирается председатель и секретарь. Члены Правления не могут быть избираемы председателем общего собрания.

Для ведения дел общества и придания единства деятельности отдельным кружкам Общим собранием избирается Правление в составе 5 человек и 5 кандидатов к ним. Правление избирается на 3 месяца. Не достигшие 18 летнего возраста не могут быть избираемы в члены правления. Правление из своей среды избирает председателя, казначея и секретаря. В ведении и распоряжении Правления находятся все средства Общества, расходование которых производится на основании утвержденной общим собранием сметы или по его постановлению. Правление ведет отчетность по делам общества, составляет сметы доходов и расходов, разрабатывает план деятельности, вступает в обязательства и заключает договоры по уполномочию общего собрания и вообще выполняет всё, что касается развития деятельности общества» [2]. Как видим, юридические основания деятельности общества предстают свидетельством самоценности культурной жизни, художественной, научной

деятельности, еще не заформализованной, как (до некоторой степени) произошло на последующих этапах ее развития. Подобным же образом обстояло дело и в других губерниях, например, в упоминавшейся нами Пензенской: «Заслуживает внимания тот факт, что подростковый клуб пользовался всеми правами юридического лица и имел свою печать» [3, 110].

Таким образом, можно утверждать, что культурно-просветительское общество «Источник знания» села Гора Ореховского Уезда Владимирской области имело много общего с общественными культурно-просветительскими организациями других регионов России и характеризовалось демократичностью (и, вместе с тем, известной элитарностью), интегративным характером своей деятельности, юридической и финансовой самостоятельностью. Эти черты, характерные для просветительского движения 1920-х годов создавали предпосылки для реализации художественно-творческого потенциала сельских жителей, для формирования обширной культурно-просветительской среды, в которой было место субъектному выбору, организационной и творческой инициативе.

#### **Литература:**

1. Ильина И.Н. Общественные организации России в 1920-е годы. – М.: РАН, Институт российской истории, 2000. – 206 с.
2. О регистрации Ореховского "дома свободы", Горского культурно-просветительного общества "Источник знания". Отдел народного образования исполнительного комитета Владимирского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Губоно). 1917-1929 гг. // Ф. Р-1045. Оп. 1. Ед. хр. 3. – 6 л.
3. Юрков И.В. Молодежное независимое движение в российской провинции в 1917 – начале 1920-х гг. (по материалам Пензенской губернии) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 93. – С.108–114.

**Крагулик Вацлав**  
*Чешская республика, Усти-на-Лабѣ,*  
*Университет Яна Евангелиста Пуркине*

## **BAGATELLE OHNE TONART FERENCE LISZTA - KRITICKÁ HRANICE V POPŘENÍ TONALITY?**

Evropský hudební jazyk, je řekněme od dob C. Monteverdiho, založen na zákonitostech tonálních vztahů v systému harmonicky založeného hudebního jazyka. „*Poznali jsme přece, že harmonie, která v tradičním hudebním jazyku plní funkci gramatiky v jazyce literárním, je vlastně výronem tonálních vztahů a stále zřetelněji se jeví jako zákonitost nebo teorie tóniny, tóniny nejprve jen podvědomě tušené a poněáhlu objeované, nakonec však po vyčerpání přirozených možností rozkládané, a ve stadiu, k němuž jsme nyní dospěli, dokonce popřené.*“<sup>6</sup> Pokud se impresionismus dotkl kritické hranice v popření tonality, domníváme se, že u posledních děl F. Liszta (1811-1886) aspirujeme k obdobnému zjištění. Skladbou, která tuto tezi podporuje, je *Bagatelle ohne Tonart* (z r. 1885).

V úvodu skladby je exponován motiv kulhajícího Mefistofela,<sup>7</sup> postavený na zmenšeném modu **h-cis-d-e-f**, jehož krajní tóny tvoří intervalový skelet zmenšené kvinty **h-f**.

ukázka č. 1 *Bagatelle ohne Tonart* (t. č. 1-12)

---

<sup>6</sup> Uvedený citát je v knize prezentován v jiném kontextu – k nástupu impresionistické hudby - avšak domníváme se, že je pro diskutovanou skladbu příznačný. (Hradecký, E.: Úvod do studia tonální harmonie. SNKLHU, Praha 1963, str. 157)

<sup>7</sup> Všech pět *Mefisto valčíků* je inspirováno epizodou „Lenau's Faust“ z básnického díla „Faust“ (1836) rakouského básníka Nikolase Lenaua (1802-1850)

Allegretto mosso. Metronomo 160 ♩

*f*

*poco a poco dimin.*

7

Tritónový interval se stává základním kamenem pro harmonickou strukturu celého díla. Téměř všechny akordické tvary, míníme i ve vertikále s melodickou linkou organické tóny akordů (nikoli melodické tóny), tento interval obsahují. Ba i hlavní myšlenka „A“ začíná takto strukturovaným akordem. V t. č. 13 je centrální tón **f** obalován střídavými melodickými tóny, přičemž doprovodné akordy obsahují tóny **d-g-h** - kvartsexakord G dur, výsledný tvar pak je (v zákl. tvaru) **akD7**<sup>8</sup> **g-h-d-f** (t. č. 15 je identický). V ukázce (t. č. 13-25) shledáváme pouze dva takty, a to t. č. 14 a 16, jejichž harmonická struktura se nezakládá na intervalu tritonu (vertikální tvar /v zákl. tvaru/ **g-h-d-fis** - tvrdě velký septakord). Následující takty akordy s charakteristickým intervalem obsahují (diskutovaný interval je podtržen): t. č. 17 - tvar **cis-g-h-e**, t. č. 18, 1. doba – tvar **cis-f-h-a**, t. č. 18, 3. doba - tvar **cis-a-h-f** (vertikální tvar zahrnující poslední osminu **f** v melodii /obrat předešlého akordu/), t. č. 19 – - tvar **cis-g-h-e**, t. č. 20, 1. doba - tvar **cis-f-h-a** atd. Též si povšimněme nápadné podobnosti v konstrukci zmíněných akordů se zmenšeným modem exponovaným v úvodu - **h-cis-d-e-f**. Pokud k modu přidáme tón **g**, jenž je jeho logickým vyústěním (celá škála zní **h-cis-d-e-f-g-as-b**), pak tónový materiál, z něhož struktura akordů vychází, s ním konvenuje. Zběžným pohledem na uvedené akordy (či akordy v textu ve spodních řádcích úryvku) spojitost odhalíme. Tritónová konstrukce akordů, jak jsme výše uvedli, s modem též organicky souvisí a odhalujeme v nich přítomnost tritonu **h-f** i **cis-g**, které jsou v něm obsaženy.

<sup>8</sup> **akD7** – tvrdě malý (dominantní septakord)

ukázka č. 2 *Bagatelle ohne Tonart* (t. č. 13-25)

*scherzando*

13

17

21

*sempre piano, leggero e*

Kontrastní část „B“, která nastupuje od t. č. 57, je vystavená na chromatickém sekvenčním postupu střídajících se akordů v kvartro-terciové sazbě, téměř „skrzabinovsky“ vyznívajících, přičemž všechny tvary obsahují tritónový interval. Domníváme se, že i bez podrobné analýzy zmiňované intervaly odhalíme ...

ukázka č. 3 *Bagatelle ohne Tonart* (t. č. 54-79)

54

59

65

*poco a poco accelerando*

*ed appassionato*

Další významnou oblastí je formální návrat hlavní myšlenky. V t. č. 86 se objevuje brilantní kadence, utvořená na zmenšeném modu **h-cis-d-e-f-g-as-b**, která vyústí do reprízovaného, již zmíněného úvodního „pokřiveného“ motivu.

ukázka č. 4 *Bagatelle ohne Tonart* (t. č. 86-93)

Návrat hlavní myšlenky se neuskutečňuje v oblasti původní destinace **akD7 g-h-d-f**, avšak její akordická struktura bezmála koreluje s výše uvedeným modem **h-cis-d-e-f-g-as-b**, jako kdyby tato provenience „diabolo in musica“ měla být místem návratu, přičemž základní akordický tvar v reprízované části je **ak7<sup>o</sup> h-d-f-as** (!!).

Zhlédneme-li pozorně t. č. 95-105, pak nalezneme jen dva tóny, které s modem nesouzní: tón **a** (t. č. 96, 98-104), rovněž tón **c** (t. č. 100, 102-105 /i v t. č. 106, který v ukázce není/).

<sup>9</sup> **ak7<sup>o</sup>** - zmenšeně zmenšený septakord (uvádí se jako „zmenšený“)

ukázka č. 5 *Bagatelle ohne Tonart* (t. č. 94-105)

Posledních sedm taktů (t. č. 177-183) utváří sekvenční sled  $ak7^\circ$ . V prvních dobách zmíněných taktů se vždy ozve v obratech identický  $ak7^\circ$   $gis-h-d-f$  (uvádíme v zákl. tvaru /v t. č. 177-178 znějí  $ak5^\circ$ <sup>10</sup>, v t. č. 180 je  $ak5^\circ$  pouze na 1. době/), má tedy pohledem distanční hierarchie výsadnější postavení oproti ostatním  $ak7^\circ$ . Destinace tónů  $ak7^\circ$   $gis-h-d-f$  konvenuje nejen s úvodem skladby v němž se exponuje motiv postavený na zmenšeném modu  $h-cis-d-e-f$ , ale i s místem formálního návratu hlavní myšlenky.

ukázka č. 6 *Bagatelle ohne Tonart* (t. č. 177-183)

<sup>10</sup>  $ak5^\circ$  - zmenšený kvintakord



Identické destinace zformované ze struktur *ak7°* a zmenšených modů v klíčových místech skladby – úvod – repríza – závěr nás vede k myšlence, že v této skladbě F. Liszt záměrně negoval princip tonálních návratů. Autor ze zmenšených struktur vychází a opět se do nich navrácí. Dále spřízněnost akordických tvarů v harmonickém skladu díla s proveniencí zmenšené stupnice nás vede k myšlence, že skladba je jakýmsi počátkem modálního kompozičního způsobu ve smyslu vertikálním, způsobu, jehož princip nacházíme již ve skladbě *Hymne du Matin* (z r. 1847) a který našel uplatnění v hudbě 20. stol., např. v dílech B. Bartóka či O. Messiena. *Bagatelle ohne Tonart* patří k dílům, které naprosto postrádají kadenční systém, je skladbou, v níž dokládáme markantní změnu harmonického myšlení u představitel vrcholného romantismu, autora, který vyšel z harmoniky klasicko-romantického paradigmatu a posléze obrací jeho základy naruby.

### Bibliografie

1. Asafjev B.: Hudební forma jako proces. SHV, Praha, 1965.
2. Bachtík J.: XIX. století v hudbě. Praha – Bratislava, 1970.
3. Burlas L.: Formy a druhy hudobného umenia. SHV, Bratislava 1962.
4. Gut S.: Les éléments du langage musical. Editions KLINCKSIECK, Université de Poitiers, 1975.
5. Hamburger K.: Beiträge von ungarischen Autoren. Kapitola – Der unbekannte Liszt, Szelényi, I., Budapest, Corvina, 1978.

6. Hamburger K.: Franz Liszt. Deutsche übertragen von der Verfasserin. Corvina, Budapest, 1986.
7. Hába A.: Nová nauka o harmonii. Nakladatelství H&H, Vyšehradská, Praha, 2000.
8. Holubec J.: Česká hudební teorie 20 století. UJEP Ústí nad Labem 2004.
9. Hradecký E.: Úvod do studia tonální harmonie. SNKLHU, Praha 1963.
10. Janeček K.: Základy moderní harmonie. ČSAV, Praha, 1965.
11. Jiránek, J.: Muzikologické etudy. PANTON, Praha, 1981.
12. Metzger K., Riehn, R.: Franz Liszt. Musik – Konzepte 12. Text und Kritik, München, 1980.
13. Risinger K.: Hierarchie hudebních celků v novodobé evropské hudbě. Panton, Praha, 1969.
14. Risinger K.: Nauka o harmonii XX. století. Editio Supraphon, Praha, 1978.
15. Tichý V.: Harmonicky myslet a slyšet. AMU, Hudební fakulta, Praha, 1996
16. Tichý V.: Nehierarchické a polohierarchické melodické a harmonické útvary v klasickoromantické harmonii jako faktor narušující tonální hierarchii. In. K aktuálním otázkám hudební teorie, HAMU Praha, 2000.
17. Volek J.: Novodobé harmonické systémy z hlediska vědecké filosofie. PANTON, Praha, 1961.
18. Walker A.: Franz Liszt Volume3, The final years 1861-1886. Cornell University Press, 1997.

*Л.Е.Тихомирова*  
*п. Боголюбово, Владимирская обл., МБОУДОД*

## **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЯХ И СОЧИНЕНИИ МУЗЫКИ**

Одна из самых актуальных педагогических проблем современной школы – это проблема организации занятий детей на основе творчества, которые помогали бы познанию учеником собственной индивидуальности на основе творческой деятельности. Творчество – это универсальный способ саморазвития. Процесс творчества - это не только процесс создания нового по сути продукта деятельности, но и процесс открытия человеком своих способностей, это процесс самореализации, обретения собственного «Я», это поиск идеальной формы экзистенциального существования. Творческая самореализация ведет человека к обретению счастья.

Способность к творчеству заложена в каждом человеке изначально, от природы. Очень ярко эти способности проявляются у детей дошкольного возраста, в младших классах эта способность тормозится и, если вовремя не начата регулярная работа по развитию этих способностей, они утрачиваются.

Одним детям нравится лепить, другим – рисовать, кто-то пишет стихи, но лишь немногие сочиняют музыку. Тому есть ряд причин.

Во-первых, для этого необходимо наличие музыкальных данных.

Во-вторых, для этого нужно научиться играть на каком-либо музыкальном инструменте.

И, если интересные работы юных скульпторов, художников, поэтов легко сохранить для демонстрации, то для записи музыки необходимо знать нотную грамоту.

Таким образом, для самореализации себя как композитора, ребёнок должен, как минимум, учиться в музыкальной школе. И даже обучение в ДМШ не гарантирует, что из юного музыканта получится композитор.

Для того чтобы он стал музыкантом-творцом, ему необходимо создать определённые педагогические условия, то есть предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие наибольшую эффективность протекания педагогического процесса.

Проблема заключается в том, что на обычных уроках в музыкальной школе практически для творчества не остаётся времени. Такие педагогические предпосылки создаются для ученика лишь на уроке сочинения музыки, который является предметом по выбору. К внешним факторам, которые определяют характер деятельности и отношений, можно отнести организацию разнообразной творческой деятельности детей, воспитание отношений в коллективе, а внутренние стимулируют созидательные потребности личности.

Задача педагога состоит в том, чтобы пробуждать активность творческой личности и ненавязчиво вовлекать её во все виды творческой музыкальной деятельности.

Где же найти эту творческую личность? Как распознать её музыкальные способности?

Детские музыкальные способности – предмет исследований многих педагогов и психологов в нашей стране. Теплов Б.М., профессор, доктор педагогических наук, занимался исследованиями психологии музыкальных способностей, в 1947 г. вышло первое издание его книги «Психология музыкальных способностей». Развитию музыкальных способностей дошкольников, совершенствованию эмоциональной сферы ребёнка, приобретению детьми знаний, умений и способов музыкальной деятельности посвящены работы доктора педагогических наук Алиева Ю.Б.. Психологии и педагогике музыкальных способностей посвящена монография Тарасовой К.В. «Онтогенез музыкальных способностей». В 1999г. вышла книга Талызиной Н.Ф. и Лобановой О.П., которая так и называется – «Психология музыкальных способностей». Эти же вопросы затрагиваются в трудах доктора педагогических наук, академика Российской академии образования, автора многочисленных учебников и учебных пособий по музыкальному искусству для общеобразовательных школ Школяр Л.В.

С точки зрения Д.К. Кирнарской, доктора искусствоведения, доктора психологических наук, одной из ведущих специалистов в области теории и практики тестирования музыкальных способностей, музыкальные способности включают в себя интонационный слух, чувство ритма и аналитический слух. Интонационным называют свойство слуха, нацеленное на восприятие эмоционально – смысловых аспектов слуха, аналитическим – свойство различать высоту и длительность звучания звуков.

Интонационный слух через моторные, зрительные, тактильные и другие ассоциации связывает музыку с жизнью, рисует пространственный образ. Для проверки наличия интонационного слуха достаточно провести небольшой музыкальный тест: попросить детей разделить шесть музыкальных фрагментов на три пары в соответствии с их характером. Причем в тест заложены две возможности градации – по жанру и стилю и по интонации (призыв, игра, просьба). Дети, выполнившие тест правильно, демонстрируют способности к выразительному восприятию музыки, а, значит, и музыкальные способности. Причем, эти музыкальные способности проявляются как у талантливых музыкантов, так и меломанов – любителей. Что же их роднит? И высокие профессионалы, и страстные любители музыки не мыслят себя без музыки, получают от нее удовольствие. По мнению Бориса Теплова, ядро музыкальности составляет способность эмоциональной отзывчивости на музыку.

Музыкальный ритм – это движение в звуковой форме, причем оно всегда эмоционально окрашено. Его характеризует темп, акценты, звуки неравной длительности, которые формируют фигуры, называемые ритмическим рисунком. Чувство ритма позволяет осознать временную организацию музыкальной мысли, временные отношения звуковых элементов.

«Музыкальное искусство — искусство организации времени в той же мере, в какой пластические искусства, живопись, скульптура или архитектура — искусство организации пространства. Из этого вытекает выдающаяся роль чувства ритма в структуре музыкального таланта: оно

— главный «менеджер», главный распорядитель музыкального времени, без которого искусство музыки не может существовать»[4, 122].

Для нас порой остаётся загадкой, как стали звёздами музыканты неклассических жанров, исполняющие несложные, а порой примитивные мелодии? Ответ прост: их интонационный слух настолько заразителен, а чувство ритма настолько совершенно, что они способны увлечь множество слушателей. Как же протестировать чувство ритма?

Первичным свойством чувства ритма является слухо-моторный компонент, то есть умение двигаться под музыку, пытаясь её изобразить, уловив суть данного ритма. Вторым компонентом ритмической одарённости выступает умение формировать ритмический образ. Эта способность показывает, отличает ли участник тестирования один ритм от другого. Причем, одни ритмы легко отличить друг от друга (движение ровных длительностей от покачивания триольных ритмов), а другие — более сложно. Третий компонент чувства ритма — это чувство темпа. Учащиеся прослушивают несколько музыкальных фрагментов, а затем узнают их по звукам метронома. И, наконец, проверяя чувство ритма, можно проверить склонность испытуемого к ритмической свободе.

Аналитический слух фиксирует мельчайшие оттенки звуковой частоты и называет каждую из них своим именем. Самая известная из них — звук «ля» первой октавы, имеющий частоту 440 герц. С появлением аналитического слуха родилась мелодия — музыкальная мысль, музыкальное высказывание, которое состоит из звуков разной высоты и длительности. С аналитическим слухом связывают также явления контрастности и повторности. Все музыкальные формы основаны на этом принципе. Определить степень развития аналитического слуха у детей достаточно легко — чем лучше аналитический слух, тем лучше навыки чтения, и наоборот. Так происходит потому, что с древнейших времен функция различения звуков по высоте, на которую опирается аналитический слух, и функция речи шли рука об руку, формируясь совместно.

Аналитический слух включает в себя мелодический, гармонический и внутренний слух.

«Работа аналитического слуха совершается от общего к частному, от синтеза к анализу. Сначала он воспринимает целое произведение, когда его разделы и фрагменты слиты воедино» [4,152]. «Когда система, управляющая музыкальной тканью как целым, будет определена, аналитический слух как рентгеновским лучом просветит все «музыкальные внутренности» сочинения, услышит всю его структуру, весь его звуковой состав, все связки и сочленения» [4,152].

Профессиональным аналитическим слухом обладает малое количество людей. Для него необходима высокая степень развития музыкального интеллекта.

Итак, мы рассмотрели все составляющие музыкальных способностей. Сразу становится ясно, что даны они не всем и не в равной мере. Но какими же способностями надо обладать, чтобы стать композитором?

Музыка древности была продуктом коллективных импровизаций, лишь лучшие образцы запоминались и передавались из уст в уста. Так как творчество было коллективным, то психологически человек чувствовал себя соавтором и воспринимал музыку как свою. Популярность современной поп- и рок-музыки так высока потому, что в процессе исполнения слушатель воспринимает исполняемую музыку как проявление своей души, он ощущает себя соучастником происходящего на сцене.

Композитор – сольный импровизатор. Он появляется на сцене лишь тогда, когда он овладел всем арсеналом музыкальных средств, когда накопился достаточный материал для самореализации, когда он музыкальным языком выражает идеи своего народа или всего человечества.

Многим непосвящённым кажется, что в своём творчестве композитор абсолютно свободен – ведь музыка не имеет практического значения, он не связан правилами грамматики или правдоподобия. Но именно из-за того, что музыка не связана напрямую с реальным миром, авторская музыка должна быть понятной слушателю, вести за собой, быть узнаваемой и запоминаемой, при этом композитор дол-

жен следить за логичностью развития и совершенством формы, быть органичной. Это требование органического единства заставляет композитора прокладывать свой путь от первого такта до последнего в соответствии не только с логикой, но и с интуицией. Сочинять музыку, складывая её из нот, как из кубиков, невозможно. Можно выучить теорию музыки, знать все музыкальные формы, выучить типичные связи музыкальных элементов, но главной составляющей сочинения музыки будет являться архитектурный слух. Именно он – творец музыкальной красоты. Он следит за логикой мелодического развития, красотой гармонического языка, пропорциональностью частей музыкальной формы. Б.Асафьев писал: «Развитие слуха абсолютного и слуха внутреннего ведет к образованию способности, которую следует назвать архитектурным слухом и чувством музыкальной логики. Это — способность слышать голосоведение и чувствовать соотношение аккордов между собою, тональное и ритмическое; способность, вследствие которой музыкант инстинктивно чувствует законы безусловной красоты и логической связи последовательностей, осмысливаемых и освещаемых ходом мелодии, т.е. музыкальной речи» [3, 294].

Именно благодаря архитектурному слуху музыка из набора нот превращается в искусство, а создатель – в композитора. Архитектурный слух, выстраивая цепочку музыкальных фрагментов, постоянно ищет безупречные варианты. Эстетическая мотивация выступает здесь как эмоциональный компонент архитектурного слуха. Талантливый композитор отличается вовсе не высоким уровнем общих музыкальных способностей, а тонким ощущением её красоты. Но при этом основную нагрузку в распознавании эмоциональной выразительности берёт на себя интонационный слух. Итак, интонационный слух отвечает за эмоциональный отклик, но не меньшее удовольствие может доставлять архитектурный слух, доставляя интеллектуальное наслаждение от красоты и законченности структуры. «Архитектурный слух и эстетическое чувство... формируют первую ступень музыкально-творческого дара, поскольку определяют художественное качество творческой продукции композитора: неспособность к эстетической оценке сочинения авто-

матически говорит об отсутствии композиторского дарования.»[4,233]. Будущий композитор, может быть, еще ничего не успел создать, но если он способен тонко судить о музыке – он отмечен печатью гения. Поэтому высшая педагогическая цель заключена в воспитании эстетического чувства юного музыканта. Композиторский талант очень хорошо пробуждает опыт слушания хорошей музыки – полезная музыкальная информация становится катализатором композиторского творчества.

Теперь, когда выявлена природа композиторского дарования, необходимо понять, как выявить эти дарования, какие методы применить.

Композиция как предмет по выбору востребован и доступен небольшому количеству учащихся ДМШ. Во-первых, не в каждой школе этот предмет присутствует в программе обучения. Во-вторых, этот предмет не очень востребован по способностям и желанию учащихся. Поэтому, дабы не лишать учащихся возможности самореализовать свои музыкальные способности в сочинении музыки, с одной стороны, и для выявления потребности и способности к композиции, с другой стороны, на уроках сольфеджио вводятся творческие задания.

В первом классе эти задания элементарны: сочини последний такт (т.е. приди в тонику), сочини варианты ритма стиха, сочини музыкальный ответ на музыкальный вопрос и т. д. Начиная с первого класса домашние задания на каникулы задаются только творческие – либо это импровизация на заданные образы, либо сочинения в определённом жанре, сочинения на заданные ритмы и тексты. Первый урок сольфеджио после каникул превращается в праздник, ведь начинается он с концерта из собственных сочинений и импровизаций детей. Уважаемое жюри из детей, выбранное самими участниками, беспристрастно отдаёт предпочтения самым лучшим произведениям. Всем сочинившим выставляются отличные оценки, что стимулирует как творческий процесс, так и посещение этого сложного и далеко не во всех школах любимого предмета.

Давно замечено, что именно творческие задания помогают усвоению самых трудных теоретических тем. Так одна из самых сложных тем для усвоения во втором классе – три вида минора. Если же попросить де-

тей подобрать на инструменте колыбельную «Баю – баюшки - баю» в натуральном миноре, сочинить мелодию на текст в мелодическом миноре и импровизировать в четыре руки с учениками пьесу «Караван», изображающую караван верблюдов в пустыне, в гармоническом миноре, то ни с определением на слух трёх видов минора, ни с написанием гамм и рассказом правила построения этих видов минора проблем уже не будет. Образы, созданные детьми, позволяют усвоиться новой теме быстро и надёжно.

В более старших классах творческие задания усложняются: досочини второе предложение, измени ритм мелодии, сочини второй голос к диктанту, сочини модуляцию в параллельный минор и т. п. Но наибольший эмоциональный подъём вызывает коллективное сочинение мелодии. Допустим, проходим тему «Пунктирный ритм». Коллективно выбираем тональность сочинения, размер (двухдольный, трёхдольный), форму сочинения (предложение, период повторного строения) и начинаем сочинять. Самый активный из учеников пишет первый такт. Следующий такт уже нельзя сочинить просто так – он должен быть логическим продолжением первого. Все пытаются сочинить следующий такт, поют его нотами и наиболее удачное продолжение записывается на доске. И так такт за тактом. Совместно сочиненная мелодия нравится всем. К ней сочиняют разные варианты аккомпанемента, её с удовольствием выучивают наизусть.

Таким образом, творческие задания не только выявляют готовность к занятиям композицией детей, но и способствуют творческой самореализации детей. Проявленные в творческих заданиях будущие композиторы осознанно, с удовольствием и продуктивно занимаются творческой деятельностью на уроках предмета «Сочинение».

### **Литература**

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта. М.: Владос, 2000. – 336с.
2. Алиев Ю.Б. Методика воспитания детей (от детского сада к начальной школе). М.: Педагогика, 1998. – 352с.

3. Асафьев Б.В. Слух Глинки. Избранные труды, т.1. М.: Издательство академии наук СССР, 1952. – 400с.
4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты - XXI век, 2004. -496с.
5. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. – 354с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1978. – 453с.
7. Школяр Л.В. Теория и методика музыкального образования детей. М.: Флинта – Наука, 1998. – 360с.

*М.Р. Ершова*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

**ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ШКОЛЬНОМ  
МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КОНЦА XX ВЕКА  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО)**

*«Музыкальное воспитание –  
это не воспитание музыканта,  
а прежде всего воспитание человека»*

*В. А. Сухомлинский*

В современной образовательной системе России все более утверждается роль искусства в духовно-нравственном развитии личности. Совершенствование содержания образования как одного из главных источников культурного потенциала общества привлекает постоянное внимание педагогических работников всех областей, в том числе музыки. Музыкальное воспитание, направленное на формирование духовной культуры, является одной из сторон гуманизации современной школы. Уроки музыки, наряду с другими художественно-эстетическими дисциплинами, призваны пробудить у школьников стремление познать культурное наследие человечества, потребность осознать значимость духовных ценностей, роль искусства в жизни человека и общества. Приобщение к музыкальному искусству

на уроках музыки способствует воспитанию нравственно-эстетических чувств и формированию взглядов, убеждений, духовных потребностей школьников. В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, эстетическое воспитание, образовательная область «Искусство» должны стать приоритетным направлением общего образования в школе.

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Предлагаются иное содержание, иные подходы, иные отношения, иной педагогический менталитет. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится возрождение русской культуры, нравственности, духовности. Особая роль отводится формированию и развитию личности не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. В условиях работы по возрождению русской культуры особо значимой становится среда, в которой происходит становление и развитие нравственного облика учащегося. Современная проблема образования и воспитания детей, связанная с развитием музыкальной культуры школьников как неотъемлемой части духовной культуры наиболее полно отражает заинтересованность современного общества в возрождении духовности, русской культуры, нравственности. Ее решение должно привести к формированию целостного мировосприятия учащихся, их умения ориентироваться в жизненном информационном пространстве, способствовать воспитанию музыкальности, художественного вкуса и потребности в общении с искусством.

Одним из ключевых вопросов современного музыкального образования является отношение к уроку музыки как к уроку искусства, построенному на принципах развивающего обучения. Это урок, возвышающий школьника над обыденностью, представляющий неограниченный выход детскому творчеству, формирующий нравственный стержень личности, в основе которого лежит стремление к красоте, добру, правде. Школа призвана создать все условия для проявления задатков и роста способности каждого учащегося. Развитие музы-

кальной культуры подрастающего поколения – актуальная проблема, которая требует сегодня от учителя музыки поиска оптимальных и эффективных путей решения.

В ряду известных отечественных музыкантов-педагогов XX столетия по праву стоит имя композитора, просветителя, ученого Дмитрия Борисовича Кабалевского, посвятившего большую часть своей творческой жизни делу музыкального образования и воспитания детей и юношества.

Опираясь в педагогической и просветительской работе на опыт и идеи своих предшественников и современников, Д.Б. Кабалевский в начале 70-х гг. предложил принципиально новую художественно-педагогическую концепцию музыкального воспитания. В ней он впервые выдвинул в качестве цели школьного предмета «Музыка» формирование музыкальной культуры школьников как неотъемлемой части их общей духовной культуры, провозгласил принципы преподавания музыки как живого образного искусства.

Внедрение в 70-80-х гг. прошлого столетия в практику работы общеобразовательных школ новой программы «Музыка», разработанной на основе концепции Д.Б. Кабалевского, способствовало музыкальному и общему развитию детей. Содержание программы основано на обширном материале, охватывающем различные виды искусств, который дает возможность учащимся осваивать духовный опыт поколений, нравственно-эстетические ценности мировой художественной культуры. Оно базируется на нравственно-эстетическом, интонационно-образном, жанрово-стилевом постижении школьниками основных пластов музыкального искусства в их взаимодействии с произведениями других видов искусства.

Программа дополнена направлениями музыкального развития учащихся 1-4 классов, которые изложены в нормативных документах по образовательной области «Искусство». Значительно расширен материал золотого фонда классики и современной музыки, обновлен песенный репертуар программы.

Музыкальный материал программы предполагает активное использование на уроках музыки творческих опытов интонационно-образного анализа произведений народной и религиозной традиции, золотого фонда классической и современной музыки, личностную оценку разнообразных явлений музыкальной культуры. Самостоятельные работы учащихся по озвучиванию литературно-поэтических произведений, выражение учащимися собственных музыкальных впечатлений в вокализации, художественном движении, живописных работах, рисунках, графике, конструировании, дизайне и прочих видах творческих работ расширяют возможности их участия в проектной деятельности, организации досуга, занятиях по дополнительному образованию. Примерный «музыкальный материал» включает не только произведения, названные в тексте, но и дополнительный музыкальный материал, соответствующий учебным темам и отвечающий таким критериям, как художественная ценность, воспитательная значимость, педагогическая целесообразность.

Кроме музыкального материала, в программу включены произведения литературы, изобразительного искусства (иконография, живопись, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство), театра и кино (видеофильмы), которые помогут учителю музыки развивать ассоциативно-образное мышление учащихся.

Цель уроков в общеобразовательной школе – воспитание музыкальной культуры учащихся как необходимой части их духовной культуры, включающей в себя;

а) нравственно-эстетические чувства и убеждения, музыкальные вкусы и потребности;

б) знания, навыки и умения, без которых невозможно освоение данного искусства (восприятие, исполнение):

в) творческие способности, определяющие успех музыкальной деятельности.

Основные задачи музыкального образования и воспитания в современной школе – это:

- воспитание интереса и любви к музыкальному искусству;

- познание закономерностей музыкального искусства на основе ее интонационной природы, многочисленных связей с жизнью, с другими видами искусства (литературой, изобразительным искусством), разнообразия форм проявления и функционирования музыки в жизни современного ребенка, специфики ее воздействия на человека;

- освоение музыкального искусства через овладение учащимися музыкально-практическими умениями и навыками в различных видах музыкальной деятельности (хоровое пение, восприятие музыки и размышление о ней, ритмические движения и пластическое интонирование, игра на элементарных музыкальных инструментах, импровизации), а также навыки творческой деятельности;

- развитие личностно-творческого отношения к музыке;

- формирование культуры учащихся в этой области;

- вооружение школьников системой опорных знаний, умений и способов деятельности;

- развитие музыкальных способностей учащихся, певческого голоса, определенных знаний и умений, в том числе нотной грамоты;

- развитие эмоциональной сферы учащихся, воспитание их музыкального, эстетического вкуса, интереса и любви к высокохудожественной музыке;

- приобщение учащихся к золотому фонду народной, классической современной песни, развитие у них интереса и любви к пению и хоровому исполнению.

Идеи массового музыкального воспитания, выдвинутые Д.Б. Кабалевским, дают не только яркий образ урока музыки, но и образ Учителя, который «...должен любить музыку как живое искусство, ему самому приносящее радость, он должен относиться к музыке с волнением и никогда не забывать, что нельзя вызвать в детях любовь к тому, чего не любишь сам, увлечь их тем, чем сам не увлечён». Цель музыкального воспитания школьников была определена Д.Б. Кабалевским следующим образом: «...ввести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музы-

кальную культуру как часть всей их духовной культуры». Выдвигая такую цель можно сформулировать определенные задачи:

1. Формирование эмоционального отношения к музыке на основе ее восприятия.

2. Формирование осознанного отношения к музыке.

3. Формирование деятельно-практического отношения к музыке в процессе ее исполнения.

Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода сверхзадача школьных занятий музыкой, которую ни в коем случае нельзя выделять в самостоятельный, более или менее изолированный раздел. Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса, формируя мировоззрение учащихся, воспитывая их нравственность и душевное благородство. Современная практика преподавания музыки характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания музыкального образования, которые, к сожалению, не только порождают новаторские идеи преобразования школьных уроков музыки, но и ведут к утрате лучших традиций, музыкального воспитания, сложившихся в отечественной музыкальной педагогике. В последние годы содержание музыкального образования «обновлялось» более в расширительном плане: этот процесс понимался как введение в уроки музыки новых пластов музыкальной культуры – фольклора, духовной музыки, новых произведений различных жанров и форм. Это способствует созданию у детей представления о многогранности музыкального искусства.

Остановимся на реализации идей интеграции искусств в программе Д.Б. Кабалевского. Интегративное обучение является одновременно и целью, и средством обучения. Как цель обучения интеграция помогает школьникам целостно воспринимать мир, познавать красоту окружающей действительности во всем ее разнообразии через звук и цвет. Как средство обучения учащихся способствует приобретению новых знаний, представлений на стыке традиционных предметных знаний. Интеграция имеет следующие преимущества для учащихся: формирует познавательный интерес, способствует созда-

нию целостной картины музыкального мира, позволяет систематизировать музыкальные знания, способствует развитию музыкальных умений и навыков, развитию эстетического восприятия, воображения, внимания, музыкальной памяти, мышления учащихся.

При условии применения методов интеграции у школьников создается целостное представление об окружающем мире. Русская культура, русский человек, русская поэзия и литература, русская живопись, русские герои, русские святые, русская история, русская природа, русское слово, русский народ, русская вера – все это объединено одним словом – Русь! Это и есть основная идея, которая должна стать фундаментом содержания современного музыкального образования в России.

Музыка в школе – это идейный, высокодуховный предмет. Но формирование духовного мира ребенка только средствами музыкального искусства в отрыве от других видов искусства, не даст желаемого результата. «Все, что находится во взаимосвязи, должно преподаваться в такой же связи,» – писал Я.А. Коменский.

Интегрированный подход к уроку музыки даёт возможность учащимся целостно воспринимать произведения различных искусств. Использование современных информационных технологий способствует реализации этого подхода на уроке музыки. Интеграционными по своему содержанию являются такие темы урока, как «Звучание картины», «Музыка архитектуры», «Живопись музыки», «Интонация Скульптуры» и т.д. Учащиеся приходят к мысли, что искусство неразделимо. Темы четверти: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?», «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?», «Можем ли мы увидеть музыку?», «Можем ли мы услышать живопись?», «Музыкальный образ», «Преобразующая сила музыки», «Музыкальная драматургия» - не случайно сформулированы в виде вопроса. Интеграция – просто педагогический прием или даже принцип. Это и серьезная теоретическая (искусствоведческая, педагогическая) проблема.

Программа, созданная под руководством Д.Б. Кабалевского, по сей день является образцом реализации интеграционного принципа в тематизме, целеполагании урока и более крупных структурных единиц процесса обучения. К сожалению, в настоящее время наблюдаются попытки отката от реализации идей интеграции и в целом от достигнутого творческой лабораторией Д.Б. Кабалевского тематического и драматургического единства урока музыки. Попытки построить новые программы на аналитических идеях разделения видов музыкальной деятельности, отдельных сугубо обучающих задач – это тенденция, знаменующая собой откат назад, к состоянию музыкальной педагогики 1940-50-х годов XX века.

Принятая вслед за Концепцией модернизации образования, Концепция художественного образования в Российской Федерации наметила стратегические направления государственной политики в сфере художественного, в том числе музыкального образования в школе. Данный документ указывает на то, что воспитательное значение искусства сегодня, как никогда, актуально и вытеснение эстетических потребностей, эстетических ценностей на последнее место в основных содержательных аспектах общего образования *недопустимо*.

В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, эстетическое воспитание, организованное с опорой на принцип интеграции, должно стать *приоритетным направлением* общего образования в школе.

#### Литература:

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Сост. В.И. Викторов. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

*В.С. Козлова*

*г. Владимир, МАОУ ДОД «ДШИ №2 им. С.С. Прокофьева»*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДШИ И ДМШ**

Обновление образования, развитие его в новых направлениях, требует от преподавателей школ искусств и детских музыкальных школ (ДМШ) знания инновационных педагогических технологий и владения современной техникой, освоения новых форм и методов обучения. Использование информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе – один из показателей современных, творчески работающих педагогов. В нашем мире с быстро развивающимися информационными технологиями, обычные, наиболее распространённые схемы обучения часто уступают место более эффективным. В моей работе с учащимися ДШИ я активно использую цифровые и электронные ресурсы: аудио, видеоматериалы, всевозможные графические, текстовые и др. документы, возможности Интернет. Интернет-технологии активно внедряются в сферу музыкального образования, оказывая значительную помощь в творческой деятельности преподавателей и учащихся. Я использую их в своей работе для сбора, анализа информации учащимися, знакомства с видео- и аудиоматериалами и др. Данная работа организуется и контролируется мною как педагогом (даются ссылки на конкретные, изученные мною сайты). Это создает эффект вовлечения в современные мировые процессы и таким образом стимулирует интерес учащихся к процессу обучения в ДШИ, понимание важности и необходимости собственной образованности. основополагающим принципом своей работы я считаю лично-ориентированный подход в обучении и развитии детей. Личность ученика, ее индивидуальность при таком подходе находится в центре внимания педагога. Личностно-ориентированное обучение предусматривает дифференцированный подход: учет уровня интеллектуального развития учащегося, его задатков и способностей, особенностей психического склада, характера и темперамента. Сегодняшнее поколение детей достаточно свободно владеет компьютером, поэтому, начиная с младших классов, имеют смысл такие задания,

как: прослушать с помощью Интернет-ресурсов изучаемое произведение в исполнении разных мастеров-профессионалов, а также ровесников – учащихся ДШИ; прослушать, как звучит данное произведение в исполнении на других музыкальных инструментах, с последующей беседой-сравнением; просмотреть портреты великих композиторов. Немаловажную роль играет заинтересованность со стороны родителей. Учащиеся старших классов, пользуясь Интернет-ресурсами могут составлять рефераты, отыскивать интересные факты творчества композиторов и исполнителей, а также просматривать фрагменты их выступлений, учась сценической культуре. Важно лишь компетентно сформировать мотивацию творческой деятельности, начиная с малого [1]. Связь музыки с другими видами искусства, такими как живопись, литература, поэзия, интересно может быть представлена в совместном творчестве преподавателя и учащихся при подготовке мероприятий с использованием мультимедийной техники: подборка видеоряда, соответствующего характеру музыки, подбор музыкальных эпизодов к живописным полотнам, взятым из Интернета, чтение стихов с музыкальным сопровождением. Заглянуть во внутренний мир каждого ученика и раскрыть его творческую индивидуальность – задача преподавателей ДШИ и ДМШ, решить которую помогают современные образовательные технологии. И если к безграничным возможностям Интернета, к исследовательской работе учащихся добавить собственный искренний интерес, сделать учеников своими творческими партнерами, учиться вместе с детьми, а иногда и у них, тогда наша работа будет всегда успешной.

Большинство детей, обучающихся в школе искусств, посещают занятие с огромным желанием. Даже если учащиеся не делают больших успехов в концертной и конкурсной деятельности, они всей душой любят музыкальное творчество, формирующее их внутренний мир.

Учащиеся старших классов интересуются современной музыкой, поэтому во время занятий вместе с ними я часто делаю аранжировки мелодий из фильмов, компьютерных игр, отдавая при этом

предпочтение инициативе детей. Такая работа способствует получению новых знаний, развитию умения анализировать, сопоставлять и делать необходимые выводы. Следует отметить, что кроме знаний и умений, юные музыканты получают заряд позитивных эмоций, яркие впечатления от классических и современных произведений. Таким образом, создается симбиоз рационального мышления и эмоционального восприятия, что очень важно для подготовки как к экзамену, классному или общешкольному концерту, так и к серьёзным региональным, всероссийским и международным конкурсам. Использование ИКТ технологий становится мощным фактором повышения учебной мотивации. Между педагогом и учеником возникает некая доверительность, налаживается особый контакт, ребёнок раскрепощается, уходят психологическая скованность и зажатость. Ученик осознает, что учитель проявляет особую заинтересованность конкретно к нему, к его индивидуальности, к его творческому потенциалу. И вот юный музыкант уже готов к качественно другому восприятию музыки, к плодотворной работе над музыкальным произведением.

Я применяю в своей работе с детьми средства арттерапии, здоровьесберегающие технологии. На занятиях используются такие упражнения как:

- физические упражнения, снимающие мышечные зажимы;
- импровизационные упражнения как средство отображения настроения;
- дыхательные упражнения;
- игры, развивающие интонационный слух детей, фантазию, повышающие самооценку;
- упражнения для концентрации, умения сосредоточиться, расслабления, снятия стресса.

Одним из приемов, развивающих коммуникативные навыки является коллективное музицирование. Ему принадлежит огромная роль в процессе обучения детей игре на музыкальных инструментах. Вариантов организации коллективов может быть множество: в классе одного педагога по инструменту или в сотрудничестве с педагогами

по классу других инструментов. Наряду с традиционными однородными ансамблями актуальными в последнее время появляются разнотембровые сочетания инструментов. Известные педагоги всегда придавали большое значение участию учеников в ансамблях. Коллективная игра в ансамбле приносит огромную пользу на всех ступенях обучения и развития учащихся.

Занятия в классе ансамбля отвечает современным задачам ДМШ:

- формирование начальных умений и навыков, работа с музыкальным текстом с целью приобщения учащихся к различным жанрам музыкальной культуры.

- подготовка одаренных детей к участию в концертах и конкурсах с целью совершенствования профессионального мастерства, сохранение традиций национальной музыкальной культуры.

В классе ансамбля формируются следующие умения и навыки:

- умение слушать музыку, исполняемую ансамблем в целом и отдельными группами, слышать звучание темы, подголосков, сопровождения;

- умение исполнять свою партию грамотно, следуя замыслу композитора и руководителя ансамбля;

- умение рассказать об исполняемом произведении;

- умение применять и совершенствовать исполнительские навыки;

- использовать современные технологии для прослушивания и анализа произведений в исполнении выдающихся музыкантов.

Реализации этих задач способствует включение в занятие современных образовательных и информационных технологий. На начальном этапе детям очень нравится играть в сопровождении оркестра, записанного на диске – простейшие мелодии на 2-3 звуках и богатое разнообразие тембров оркестра украшают занятия, воспитывают чувство ритма, как на индивидуальных занятиях, так и в коллективе.

В Детских музыкальных школах и школах искусств, наряду с традиционными музыкальными инструментами, стала звучать цифровая музыка – открылись классы синтезатора.

Синтезатор – довольно молодой, по-своему, уникальный современный музыкальный инструмент. Возможности обучения на нём ещё только изучаются, разрабатываются новые программы, методики. Наверняка, кто-то считает, что синтезатор – переносное, мобильное пианино, но, это далеко не так. С фортепиано его связывает только клавиатура – белые и чёрные клавиши, длина которых на 1-1,5 сантиметра короче, а в остальном, это совершенно оригинальный, многоплановый, многофункциональный инструмент. Использование возможностей синтезатора обогащает звучание ансамбля. Учащиеся могут погрузиться мысленно в эпоху Средневековья и Возрождения, играя в сопровождении лютни и клавесина. Осознавать себя участником современного эстрадного концерта, играя мелодии в сопровождении богатой ударной установки.

Современные педагогические технологии позволяют не только развивать творческое воображение, способствуют росту исполнительского мастерства учащихся, но и позволяют проводить исследовательскую работу.

Ребенок развивается в деятельности: 20% должен делать педагог, а остальное учащийся. Важно создать среду для творчества. Основой отношений педагога и ребенка должна быть доверительность, строгость, обаяние, требовательность, мягкое управление ребенком. Педагог должен подводить ребенка к самопониманию, анализу своей деятельности. Ведь не зря Феликс Аронович в своей статье выражал надежду, что «школе предстоит стать гуманной, «теплой» для ребенка и при этом открытой к диалогу и сотрудничеству со всеми социальными институтами общества; она научится организовывать педагогический процесс с ориентацией на интересы и потребности как ребенка, так и общества, в котором он живет; она станет беречь интимность семейных отношений и поймет, что педагог может объяснять, реко-

мендовать, советовать, но никогда не навязывать родителям готовых решений...» [2].

#### **Литература:**

1. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. – Волгоград: Учитель, 2008.

2. Фрадкин Ф.А. Школа в системе социализирующих факторов // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 79 – 83.

*Fradkin Yuli, Kornilov Sergey A., Rakhlin Natalia,  
Ruchkin Vladislav, Grigorenko Elena L.  
USA, Hartford, Connecticut, Institute of living*

## COMORBIDITY OF DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER AND PSYCHIATRIC PATHOLOGY IN A GEOGRAPHICALLY ISOLATED POPULATION IN NORTHERN RUSSIA

**Objectives:** To investigate whether developmental language disorder (DLD) is associated with an increased risk of psychiatric disorders in a small, geographically isolated population in Northern Russia characterized by a high rate of DLD. **Methods:** All consenting school-age children (n=94) attending primary and secondary school and kindergarten were screened for neurological, speech and language, and psychiatric pathology. Present and Lifetime Version of (K-SADS-PL) was used to yield current and past diagnoses. **Results:** Based on the language assessment, children were divided into two groups: those identified as having DLD and typically developing (TD). Comparison of the two groups revealed that behavioral problems, including oppositional defiant problems, were more prevalent in the DLD group [OR=2.804 (95 percent CI 1.048-7.504)] than in the TD group. No group differences were observed for emotional disturbances, concentration problems, or psychotic features. Group of DLD children with oppositional defiance disorder showed higher rates of phonological and grammatical impairment. **Conclusions:** Language disorders in children and adolescents are linked with an increase in behavioral problems. The observed link might be due to the immaturity in social problem solving and/or general limitation in information processing capacity in children with DLD.

### 1. Introduction

It is estimated that 8% to 12% of preschool children have some form of developmental disorder of spoken language (NIH 1995) and that the

prevalence of such disorders in kindergarten children ranges from 8% to 13% (Beitchman 1986). When a child displays delayed or abnormal language acquisition in the absence of obvious explanatory factors, such as mental retardation, hearing loss, autism or apparent neurological abnormality, the condition may be identified as Specific Language Impairment (SLI), although this category is more widely used in research rather than clinical literature, SLI inclusion criteria typically include language ability at least 1.25 SD below the population mean on a standardized test of language development in conjunction with nonverbal IQ in the normal range, normal hearing, no recent episodes of Otitis Media effusions, no evidence of seizure disorders, cerebral palsy, brain lesions, anomalies of oral structure and oral motor function, and no symptoms of impaired reciprocal social interaction or autism (Leonard, 1998).<sup>11</sup>

Recent research reports indicate that developmental language and communication disorders commonly coexist with psychiatric disorders. Thus, in a representative sample of 142 5-year-old kindergarten children assessed for communication disorders, those identified as having a speech/language disorder were more likely than the control group to (1) show behavioral disturbance according to teachers and a primary parent; (2) be diagnosed as having a DSM-III Axis I disorder, particularly Attention Deficit Disorder; and (3) suffer from psychosocial stressors. The risk ranged from 22.1% (parent report) to 48.7% (psychiatric evaluation) (Beitchman et al., 1986). In another study, up to 67 % of children referred for psychiatric evaluation were found to exhibit language impairments (Bennett 2003).

Conversely, in a study of 5- to 12-year-old consecutive referrals to a child psychiatric outpatient clinic, of the children referred solely for a psy-

---

<sup>11</sup> Studies of SLI typically use an IQ cutoff of 85 to ensure that children included in the study have normal non-verbal cognitive functioning. We did not restrict the IQ range in the sample for two reasons: 1) since one of our aims was to investigate the role of IQ in the comorbidity between language and psychiatric pathology, restricting IQ variation would be disadvantageous to the goals and validity of the study; 2) there are no reasons to believe that children with language impairment on both sides of the IQ cutoff form two qualitatively different groups with respect to their language development; moreover, low-average IQ seems to be a component of the SLI profile (see Plante, 1998, for a thorough discussion). For this reason, we use the term developmental language disorder or DLD to refer to the communication disorder in the study sample, with an understanding that the language profiles of our participants with a communication disorder are akin to those of children in the SLI literature.

chiatric problem, 28% had a moderate or severe language disorder previously not suspected or diagnosed. These children differed from a comparison group diagnosed with both psychiatric and language disorders in that they were younger and more likely to have an externalizing behavioral problem (Cohen, Davine, & Meloche-Kelly, 1989), suggesting that these factors may mask existing language disorders. In yet another study, psychiatric illness correlated more strongly with the type and severity of speech or language problem than with any other factor considered, such as SES or gender (Cantwell & Baker, 1980).

A developmental impairment in receptive language seems to carry the highest risk for development of psychiatric disorder (Baker & Cantwell, 1987a, 1987b; Beitchman, Nair, Clegg, Ferguson, & Patel, 1986; Beitchman et al., 1996a). However, other types of disorders affecting spoken and written language are also associated with an increased risk for psychiatric disorders. Thus, in study by Bennett (2003), low reading achievement increased the risk of conduct problems in 30 months in a non-clinical cohort of children after controlling for income, gender, conduct disorder symptoms, maternal depression, and family functioning. Baker and Cantwell (1987) also observed that prevalence of psychiatric illnesses among children with SLI increased during 5 years of a follow up period. Children with the diagnosis of ADHD doubled in prevalence and children with the anxiety disorder more than doubled.

Thus, DLD is commonly associated with ADHD, conduct disorder, oppositional defiant disorder, anxiety disorder, and depression (Baker & Cantwell, 1987a, b; Beitchman et al., 1986; King et al., 1982). Teasing apart communication problems that stem from the language disorder itself and those that are symptoms of psychiatric disturbances has become an important and challenging task (Cohen 2001). It is also important to understand the basis for the comorbidity. The possible modes of associations between language and psychiatric disorders have been discussed in detail by Rutter and Lord (1987). They suggested several possible mechanisms of associations:

- a) psychiatric disorders are an integral part of a common condition;

- b) psychiatric disorders and language share a common cause;
- c) there are separate but correlated causes of two disorders;
- d) language problems arise as a consequence of psychiatric disorders;
- e) psychiatric disorders arise as a consequence of language disorders.

The study of this problem is complicated by the fact that mental health professionals are often unfamiliar with the nature of communication disorders, and at the same time communication disorder specialists are often unaware of the nature and symptomatology of psychiatric illnesses. We suggest that research that spans the fields of childhood communication and psychiatric disorders is of high importance. Another challenge comes from a considerable diversity of genetic and environmental factors contributing to phenotypic heterogeneity of both language and behavior disorders making them difficult to study in the general population of unrelated individuals because of the widely acknowledged sample and symptom heterogeneity. Yet another challenge stems from methodological issues, including a referral bias, that further complicate the interpretation of the reported findings. As a result, the mechanisms explaining the observed link are not well understood (Beitchman, 1985; Beitchman et al., 1996a; Beitchman, Cohen, Konstantareas, & Tannock, 1996b; Howlin & Rutter, 1987).

Working with a small geographically isolated population characterized by a high degree of genetic and environmental homogeneity and an atypically high frequency of DLD coexisting with psychiatric symptoms is a rare opportunity and a chance to develop a collaborative partnership between specialists across relevant disciplines in order to develop a common ground in both logic and language of research and gain insight into the nature of the relationship between the two types of psychopathology.

The current study aimed at investigating whether DLD is associated with an increased risk of psychiatric disorders in a population sample of children and adolescents from a small geographically isolated population in Northwestern Russia characterized by an atypically high rate of DLD (Rakhlin et al., in press). The study had the following objectives:

1. To describe the linguistic and psychiatric phenotype of children and adolescents from the population of interest.

2. To compare groups of children with and without DLD on measures of psychiatric pathology and investigate whether gender, age, and IQ play mediating roles in the relationship between DLD and certain types psychiatric pathology.

3. Establish the frequency and patterns of language deficits in children from the population of interest with psychiatric disorders.

## **2. Method**

### **2.1. Population**

The participants for the current study come from a small Russian-speaking population, which has been the focus of a genetic and epidemiological study of developmental language disorders because of the high prevalence of atypical language development across the life span in the members of this population. Disordered language symptoms in this population are present despite the absence of apparent neurobiological or sensory pathology (as was ascertained by the medical records, neurological and psychiatric screenings, and an evaluation of the school-aged children for dysmorphology by a certified clinical geneticist).

At the time of this study, the total population consisted of 861 individuals, of whom 138 were children between the ages of 3 and 18. An investigation revealed that about 30% of school-aged children have expressive phonological and grammatical deficits, with the number reaching 40% in preschoolers. We also discovered that children from this population performed significantly worse on the measures of expressive phonology, syntax, and semantics/pragmatics than a sample from a population from the same region with similar cultural and socio-economic characteristics. They also underperformed on a set of receptive measures, such as tests of receptive vocabulary, comprehension of sentence structure and sentences with logical and temporal operators (Rakhlin et. al, in press).

According to archival records, the population in question was established in the XV century by a small number of individuals, who presumably exhibited an inherited language disorder. This “founder effect” would explain the higher than typical prevalence of DLD in the population. Throughout its history, the settlement was fairly inaccessible because of its

geography and has remained relatively isolated up to the present time due to a number of economic and cultural reasons. Currently, although the members of the population are not cut off from the rest of the country and many of them frequently travel outside the villages, it remains genetically homogeneous because of a lack of inflow of newcomers. It is, however, characterized by a high degree of genetic variation across the genome and minimal levels of consanguinity.

The population is also characterized by environmental homogeneity, and highly comparable family, educational and other background characteristics shared by children growing up in these villages. Thus, all children (regardless of special needs or address) attend one preschool, elementary and secondary school and socialize closely outside of school. As another indicator of environmental uniformity, we have obtained information about the educational level of over a hundred sets of parents of the school-aged children using Teacher Report Form (Achenbach, 1991). According to these data, 76% of mothers and 65% of fathers have completed vocational/technical training or have high school diplomas, only 8% of mothers and 4% of fathers hold college degrees, and 16% in both groups did not finish high school. Thus, the majority of the adult population has high school or vocational training, illustrating the uniformity of the SES background of the participants (Rakhlin et al., 2011).

During an initial evaluation, various pronunciation difficulties, occurrences of unintelligible speech and agrammatisms, difficulties with writing and reading were revealed. As reported by a Russian psychiatrist who initially evaluated children from the village elementary school, a 4<sup>th</sup>-grade teacher confirmed that children in her class had disturbances of phonemic perception and difficulties reading, and were experiencing problems with language production exceeding what would be typical for their age. While working with the population, a neurologist noticed that he had to repeat his questions using different phrasing in order to be understood by the students and had to adjust his language for them. Most of the children attending the preschool, elementary and secondary school were evaluated.

As described by teachers and parents, major problems included misbehavior, low academic efforts and enuresis.

## **2.2. Participants**

For the current investigation we recruited 94 school children from the population of interest classified as DLD (n=30) or typically developing (TD, n=64) on a measure of expressive language (48.9 % boys; age for the DLD group was 14.76, SD = 3.46, age for TD group was 15.85, SD = 5.64). The recruitment was carried out through the local preschool and elementary school. Informed consents were collected from the children's parents and oral assents from the children at the time of each assessment.

## **2.3. Assessments**

### **2.3.1. Language Assessment**

As a measure of speech and language development, all participants were evaluated using a narrative task. This task was chosen because 1) there are currently no standardized normed assessments of Russian language development and 2) narratives have been reported to be a valid measure of language development in TD children, as well as clinical populations, and an abundant source of information about multiples aspect of the child's language development, structural as well as semantic/pragmatic (e.g., Botting, 2002; Norbury& Bishop, 2003). All participants were also assessed on their non-verbal intelligence using the group-administered Culture-Fair Intelligence Test, Scale 2 (CFIT; Cattell&Cattell, 1963). The main purpose of determining children's IQ was to avoid confounding language impairment with mental retardation. In addition, research has demonstrated a link between low IQ and conduct/behavioral problems, as well as between low-average IQ and DLD (see Plante, 1998). All medical records were reviewed for excluding children with hearing impairment.

### **2.3.2. Scoring the Language Evaluation**

Story narratives were collected from the children participating in the study using wordless storybooks: "Frog, Where Are You?" and "One Frog Too Many" (Mayer, 1969). The transcriptions of the recorded narratives were analyzed by two native Russian-speaking linguists (blind to the children's psychiatric evaluation scores) for a number of linguistic traits, such

as phonological characteristics, grammatical and lexical errors, mean length of utterance in words ( $MLU_w$ ), complex syntax, lexical richness, and semantic/ pragmatic characteristics. In each of these categories, either raw scores or ratings scale scores were obtained(see Rakhlin et al., in press). The individual subscales were combined to create 4 domains, including phonetic /prosody characteristics, wellformedness, syntactic complexity, and semantic/pragmatic characteristics. Scores from the age peers from a comparison rural population from the same region matched on SES variables were used to derive affected status in each of the 4 domains, namely the cut-off criterion of performance of 1 SD below the mean. Based on a combination of these ratings, namely affected in at least 2 domains, the children were classified as either overall affected or unaffected with DLD.

### **2.3.3 Psychiatric Evaluation**

During several study visits, all consenting school age children attending primary and secondary school and preschool were screened for neurological and psychiatric pathology by a child psychiatrist, who was unaware of each individual child's language disorder status. The Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children—Present and Lifetime Version (K-SADS–PL151, Kaufman 1996) was used to yield current and past diagnoses. The K-SADS is a semi-structured diagnostic interview aimed at assessing past and current episodes of psychopathology in children and adolescents with respect to the criteria of the DSM-IV. The primary diagnoses on the basis of individual symptoms are Major Depression, Dysthymia, Mania, Hypomania, Cyclothymia, Bipolar Disorders, Schizoaffective Disorders, Schizophrenia, Schizophreniform Disorder, Brief Reactive Psychosis, Panic Disorder, Agoraphobia, Separation Anxiety Disorder, Avoidant Disorder of Childhood and Adolescence, Simple Phobia, Social Phobia, Overanxious Disorder, Generalized Anxiety, Obsessive Compulsive Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Conduct Disorder, Oppositional Defiant Disorder, Enuresis, Encopresis, Anorexia Nervosa, Bulimia, Transient Tic Disorder, Tourette's Disorder,

Chronic Motor or Vocal Tic Disorder, Alcohol Abuse, Substance Abuse, Post-Traumatic Stress Disorder, and Adjustment Disorders.

The majority of the items in the K-SADS-PL were scored using a 0-3 point rating scale. Scores of 0 indicated that no information was available, scores of 1 suggested the symptom was not present; scores of 2 indicated sub-threshold levels of symptomatology, and scores of 3 represented a threshold level. The remaining items were rated on a 0-2 point rating scale, where 0 implied no information, 1 implied the symptom was not present; and 2 implied the symptom was present. While sub-threshold manifestations of symptoms was not sufficient to count toward the diagnosis of a disorder, further inquiry could be warranted in certain cases. For statistical purpose sub-threshold and threshold criteria were put together. If the number of threshold symptoms was more than 1 per category, the child was classified as exhibiting psychiatric symptom We used a cross-tabulation analysis to calculate odds ratios for displaying psychiatric symptoms in the DLD and TD groups.

### **3. Results**

Based on the narrative scores, children were divided into DLD (group 1) and TD (group 2), as described above. The groups did not differ statistically in age( $t(97) = .76$   $p = .45$ ) and gender ( $\chi^2(1) = 1.105$   $p = .461$ ) (Table 1). Children with language impairment were not statistically different from children with typically developing language in their IQ measurements ( $t(97) = .60$   $p = .55$ ; Table 1). To assess the risk of comorbidity of language impairment and psychiatric symptoms, we calculated the odds ratios for the occurrence of each symptom cluster for both groups. The results indicated that Group 1 (DLD) was significantly different from group 2 (TD) only in the cluster of ODD. The odds ratio was 2.804 (95 percent CI 1.048-7.504). (Table 2). DLD children were more hyperactive and impulsive than TD , though there were no significant statistical difference OR = 2.053 (95% CI .763-5.525). Our results did not confirm association DLD with Depression OR = .714 (95% CI .231-2.208) or Anxiety OR = 1.154 (95% CI .482-2.763)

### **4. Discussion**

Previous studies with children referred to speech and language clinic demonstrated that the most frequent psychiatric pathology of speech and language impaired children was ADHD and internalized disorders rather than conduct disorders, delinquency or aggression (Beitchman, Brownlie et al., 1996; Silva, Williams, & McGee, 1987). Our study results, however, showed that children with DLD did not present with anxiety or depression.

Unique findings regarding psychiatric pathology in children with DLD include a recognition that different psychiatric syndromes in children could be associated with distinct types of the language impairment. For example, the presence of the receptive language disorder proved to be a higher risk for worsening social incompetence, hyperactivity over the years, creating more phonological and semantic problems (Toppelberg 2000).

The main result of our study was the finding of an increased risk for oppositional defiant disorder among language-impaired children. Based on a parental report, children with DLD were more likely to argue with adults, not follow directions, and be presented with more truancy and lying than children from the TD group. These results confirm the findings previously reported in the literature that directly link juvenile defiance behavior with language impairment. Previous studies using forensic and clinical populations demonstrated a high prevalence of language impairments in the population with conduct problems and other forms of antisocial behavior and vice versa. For example, in one study, 43% of children with a language impairment referred for psychiatric evaluation were diagnosed with Oppositional Defiance Disorder (Cohen 1998). Several hypotheses were proposed explaining a significantly increased risk of antisocial behavior in young adults male with a child history of language impairment and learning disability.

1. The school failure hypothesis, which states that lack of educational success produces low self-esteem, frustration and acting out behavior (Cohen 1955).

2. The differential treatment hypothesis, that young people with SLI engage in the same number of antisocial acts as young people without SLI but are treated differently by the justice system

(Zimmerman et al., 1981).

3. The susceptibility hypothesis, which states that SLI is accompanied by personality characteristics that predispose the individual to delinquent behavior

4. Meditational capacity of social cognitive skills theory, stating that Deficiencies in social problems solving due to SLE impair ability to control impulsive responses, assess social strategies, and regulate through self-monitoring on going social interaction. (Larson 1988).

In our study children from different group were in the neighborhood villages and attended the same school, so school failure hypothesis can not explain the results. Children were not involved in justice system and were treated equally. Children in 2 groups did not differ on major personality characteristics.

Another possible explanation for this link is that language deficits cause a deficit in the ability for verbal mediation, i.e. the ability to use language to express oneself and, perhaps, to internalize behavioral norms, which may result in social problems, difficulties with delaying gratification and heighten the risk for delinquent outcomes. Delinquent behavior may also provide an alternative means of obtaining social status among peers for children who have difficulties using speech to further their social goals.

These explanations are compatible with the results of our study. Children in our sample live in close contact with children with typically developing language and are exposed to the same environmental triggers. Furthermore, since 80 percent of the members of this population are related through a complex multi-generational pedigree, the children in our sample share their genetic make-up to a much higher extent than members of the general population (Rakhlin et al., in press). Therefore, this suggests that the defiance behavior in this group is related to the difficulties of expressing oneself through the use of language rather than other external reasons.

Our current understanding of the relationships of DLD and Oppositional Defiance Disorder is restricted to observational studies. Randomized trials are still needed to resolve uncertainty of causation of language disorder and behavioral problems. Leaving a language disorder unidentified can

lead to mislabeling the source of behavioral problems, resulting into escalation rather than amelioration of problem behavior (Barwick I, Cohen 1995).

Our finding that children with DLD share many characteristics with ADHD group was previously described in the literature (Cohen N 2000). In our sample, children with ADHD symptoms in the DLD group were more affected than children with such symptoms in the TD group specifically in the linguistic domains of syntactic complexity and phonetic/prosodic characteristics (even though it did not reach statistical significance). This is congruent with Barkley postulation, that impairment in core element of ADHD is associated with problems in self-directed speech and in internalization of language use for self-regulation and mental representation (Barkley 1997).

Limitations of this study include a relatively low sample size and the uniqueness of the population, raising question about generalizability of this finding to other populations. However, the homogeneity of our sample make it an excellent test case for the assessment of psychiatric pathology in children with language development disorder.

### **Conclusions**

1. The results of our study demonstrated, that children with DLD from the population of interest, who matched the children with TD language from the same population on gender, age and IQ (Table 1), were at a greater risk for displaying symptoms of the Oppositional Defiant Disorder cluster (Table 2).

2. Children with oppositional defiant disorder have more impairments in the phonetic component of language (OR=2.76) and the number of grammatical errors (well-formedness) (OR=3.611) than children from TD group (Table 3)/

### **References**

1. National Institute on Deafness and Other Communicative Disorders. National strategic research plan for language and language impairments, balance and balance disorders, and voice disorders. NIH Publication

No. 97–3217. Bethesda (MD): National Institute on Deafness and Other Communicative Disorders; 1995.

2. Baker L., Cantwell DPA prospective psychiatric follow-up of children with speech/language disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1987 Jul; 26 (4): 546 – 553.

3. Barkley R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.

4. Barwick M. Siegel L. Learning Difficulties in Adolescent Clients of a Shelter for Runaway and Homeless Street Youths. *Journal of Research on Adolescence*, 1996. v6. n4. P. 649-670.

5. Beitchman J.H., Nair R., Clegg M., et al. Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *J Speech Hear Disord*, 1986; 51: 98–110.

6. Beitchman J.H., Brownlie E.B., Inglis A., Wild J., Ferguson B., Schachter D., Lancee W., Wilson B., & Mathews R. (1996 a). Seven-year follow up of speech/language impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 961–970.

7. Beitchman J., Cohen N.J., Konstantareas M.M., & Tannock, R. (Eds.). (1996b). *Language, learning and behavior disorders: Developmental, biological and clinical perspectives*. New York: Cambridge University Press. 4)

8. Beitchman J. Speech and language impairment and psychiatric risk. Toward a model of neurodevelopmental immaturity. *Psychiatric Clinics Of North America* Volume: 8 Issue: 4 (1985-12-01). p. 721-735.

9. Bennett K.J., Brown K.S., Boyle M., Racine Y., Offord D. Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Soc Sci Med*. 2003 Jun; 56 (12): 2443-8.

10. Bennetta K, K. Stephen Brownd, Michael Boyleb,c, Yvonne Racine, Dan Offord *Social Science & Medicine* 56 (2003) 2443–2448. Does low reading achievement at school entry cause conduct problems?

11. Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic disorders. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
12. Cantwell D.P., Baker L. Psychiatric and behavioral characteristics of children with communication disorders. *J Pediatr Psychol*. 1980 Jun; 5 (2):161-78.
13. Cattell R. B., & Cattell, A. K. S. (1963). A culture-fair intelligence test. Champaign, IL: 35 Institute for Personality and Ability Testing.
14. Cohen A.K (1955) delinquent boys, New York: Free Press.
15. Cohen NJ, Vallance DD, Barwick M, et al. The interface between ADHD and language impairment: an examination of language, achievement, and cognitive processing. *J Child Psychol Psychiatry* 2000; 41: 353–62.
16. Cohen, N. J., Menna, R., Vallance, D.D., Barwick, M. A., Im, N., & Horodezky, N. B. (1998). Language, social cognitive processing, and behavioral characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 853-864.
17. Cohen N. J., Davine M, Meloche-Kelly M. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1989. Jan; 28(1): 107-11. Prevalence of unsuspected language disorders in a child psychiatric population.
18. Cohen NJ. *Language impairment and psychopathology in infants, children, and adolescents*. London: Sage Publications; 2001.
19. Howlin, P., & Rutter, M. (1987). The consequences of language delay for other aspects of development. In W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders*. London: Mac Keith Press.
20. Kaufman, J, Birmaher, B, Brent D, Rao, U (1996). *Kiddie –Sads-Pl: Western Psychiatric Institute and Clinic, University of Pittsburgh Medical Center*
21. Larson, Katherine A. (1988). A Research Review and Alternative Hypothesis Explaining the Link Between Learning Disability and Delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 357-369.

22. Leonard L. B. (1998). Children with specific language impairment. Cambridge: MIT Press.

23. Moffitt T.E. Neuropsychology of conduct disorders. Dev Psychopathol 1993; 5: 135–51.

24. Norbury C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. International Journal of Language and Communication Disorders, 38 (3), 287-313.

25. Plante E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41, 451-957.

26. Rutter M. and Lord C. Language disorders associated with psychiatric disturbances in W. Yule and M Rutter Language Development and disorder : Oxford MacKeith Press , pp.206-233.

27. Silva P., Williams S., Mc Gee R. 1987. A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behavior problems. Dev. Med. Child Neurol. 29(5):630–40.

28. Tomblin J. B., Records N. L., Zhang X. A system for the diagnosis of specific language impairment in kindergarten children. J Speech Lang Hear Res 1996; 39: 1284–94.

29. Toppelberg C Shapiro T Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry Volume 39, Issue 2, February 2000, Pages 143-152 Language Disorders: A 10-Year Research Update Review.

30. Zimmerman, J., Rich, W. D., Keilitz, I., & Broder, P. K. (1979). Some observations on the link between learning disabilities and juvenile delinquency. Williamsburg, VA: National Center for State Courts.

Table 1 Demographics

	Group 1 with language impairment (2)	Group 2 with no language impairment (1)	Statistics
Gender (Males) 46 (48.9%)	17 (18.1%)	29 (30.9%)	$X^2(1) = 1.05$ $p = .305$
Age	(30) $14.76 \pm 3.46$	(64) $15.85 \pm 5.64$	$t(97) = .76$ $p = .45$

IQ Cattell	(30) 91.47± 15.38	(64) 93.23±12.45	t(97) = .60 p = .55
------------	-------------------	------------------	---------------------

Table 2. Odds ratio KSADS parents

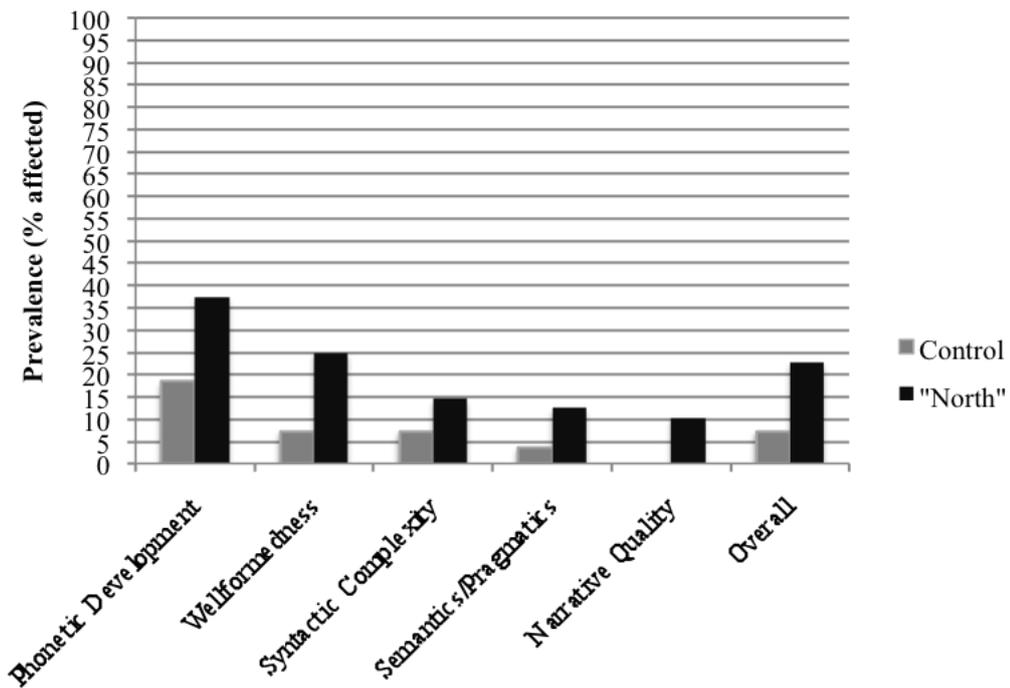
KSADS	Diagnosis	Number of patients	Statistics
I	Depressive disorder	94	OR= .714 (95% CI .231-2.208)
II	Mania	94	OR= .333( 95% CI 0.038-2.900)
III	Psychosis	94	OR =.333 ( 95% CI .038-2.900)
IV	Panic disorder/panic attacks	94	OR= .504 (95% CI .165-1.539)
V	Separation anxiety disorder	94	OR =.635 (95% CI .424-.950)
VI	Avoidant disorder	94	OR =.512 (95% CI .207-1.264)
VII	Agoraphobia /distress /avoidance	94	OR = .525 (95% CI .218-1.263)
VIII	GAD	94	OR= 1.154 (95% CI .482-2.763)
IX	OCD	94	OR =1.658 (95% CI .101-7.288)
X	Enuresis	94	OR =3.000(95% CI .743-12.106)
XIV	ADHD	94	OR =2.053 (95% CI .763-5.525)
XV	ODD	94	OR= 2.804 (95%CI 1.048-7.504)
XVI	Conduct disorder	94	OR= 1.533 (95% CI .605-3.880)
XX	Alcohol abuse	40	OR= .517 (95%CI .055-4.838)
XXII	PTSD	94	OR=1.036 (95% CI .422-2.546)

Table 3

ODD's ratio of major psychiatric disorder and syndromes of language impairment

	Illformedness	Complexity	Semipragmatics	Phonetic status
ODD	3.611 CI 1.349-9.668	1.197 CI 375-3.817	1.852 CI .550-6.232	2.769 CI 1.015-7.553
Conduct	1.187 CI .475-2.963	1.042 CI 349- 3.11	.800 CI .229-2,796	1.567 CI . 602-4.076
ADHD	1.630 CI .642-4.138	3.409 CI 907-12.808	1.008 CI .308-3.304	2.872 CI .962-8.673

Fig1



## **СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

Современный этап развития российской системы образования характеризуется принципиальными изменениями в целях и задачах образования, ориентирах педагогической деятельности. Проектирование нового школьного образовательного процесса связывается с индивидуализацией обучения, становлением личностно-ориентированного образования. Первоначально в основе такого обучения, учитывающего индивидуальные особенности школьников, лежал дифференцированный подход. Дифференцированный подход и индивидуализация обучения в настоящее время осуществляется по: а) *содержанию* изучаемого материала, б) *объёму*, что позволяет изучать учебный материал или на общеобразовательном, или более глубоком, профильном уровне. Используемые при этом методические подходы основываются, как правило, на делении детей на «сильных», «средних» и «слабых». Им предлагаются либо задания разного уровня сложности, либо просто варьируется их количество. Но такая дифференциация не позволяет решить проблему полностью. Вопросы индивидуализации образования и в настоящее время относятся к числу наиболее важных, до сих пор далеко не решённых как в отечественной, так и зарубежной педагогической психологии, дидактике и частных методиках преподавания проблем. Соответственно, интерес к методическому обеспечению индивидуализации образования неуклонно растёт. В частности, опыт осуществления индивидуально-личностных *психофизиологических особенностей* учащихся. В связи с этим становится актуальным применение в процессе обучения не только уровневой и содержательной, но и *психологической дифференциации*, что означает создание таких условий обучения, при которых осуществлялся бы учёт психофизических особенностей восприя-

тия школьниками учебной информации. Это, в свою очередь, означает выявление новой дидактической и методической проблемы: проблемы внимания к особенностям и структуре познавательной учебной деятельности и тем способам, которыми ученик оперирует с информацией в процессе учебной деятельности.

Наиболее широкие исследования в данном аспекте были осуществлены в рамках Нейро-Лингвистического Программирования (НЛП) – направления в психологии, уделяющего большое внимание структуре человеческого субъективного опыта и тем способам, с которыми человек оперирует с данным опытом. В рамках нейролингвистического программирования ***процесс обучения представляется в виде движения информации сквозь нервную систему человека.*** Модель учения в рамках данного подхода основывается на следующих моментах:

- В процессе обучения происходит вход информации, её хранение, переработка и выход - воспроизведение в той или иной форме;
- Имеются два вида информации: сенсорная (нейро) и вербальная (лингво), откуда и произошло название «нейролингвистическое»;
- Существует три типа (три модальности) детей, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) и кинестетических (прикосновение) каналов прохождения информации;
- Обучение должно ориентироваться на то, что каждый ребенок имеет свое индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность спонтанно сформированной системы субъектного учения.

В отечественной дидактике исследование процесса обучения с позиций учёта в обучении доминирующих каналов восприятия информации (ведущих репрезентативных систем) начинает вестись достаточно широко и планомерно. Для практики обучения данное обстоятельство означает необходимость специальной инновационной деятельности по разработке таких приёмов и средств предъявления учебной информации, которые бы создавали одинаково комфортные

условия для всех категорий учащихся, т.е. учащихся с любыми репрезентативными системами [2, 3].

Однако и в этом случае индивидуализация обучения происходит на основе создания учителем лишь внешних условий учебного познания. Для осуществления подлинно личностно-ориентированного обучения принципиальным моментом является понимание того, что школьник не является внешним механическим объектом педагогического воздействия; здесь чрезвычайно важна субъектная позиция самого обучаемого. Именно поэтому в настоящее время говорят не просто о личностно-ориентированных, но субъектно-ориентированных технологиях обучения.

**Субъектность** (лат. *subjectum* – подлежащее) – свойство индивида быть субъектом активности [6]. **Субъектность** есть способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни [4].

Дифференцированный подход в обучении должен осуществляться не просто на индивидуальном, но именно на субъектном уровне, когда сам учащийся, осмыслив свою индивидуальность, исходя из особенностей, возможностей собственной личности, целенаправленно и активно формирует собственный стиль учения. *Задачей* же педагогов при осуществлении такого подхода в обучении становится *создание психолого-педагогических условий, которые бы не только осуществляли образовательную деятельность с учётом субъектных особенностей их учения, но и побуждали школьников к рефлексии собственной познавательной деятельности, самостоятельному прогнозированию и коррекции её*. Одной из возможных форм подобной педагогической деятельности в рамках данной проблемы является использование концепции ЦРПС.

Инновационное ядро в концепции ЦРПС связано с целенаправленным развитием *познавательных стратегий школьников*, которые представляют собой самостоятельную единицу познавательного опы-

та учащихся. *Под познавательной стратегией* понимается *последовательность мыслительных операций и внешних действий, направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности* [5].

Стратегии можно разделить на *успешные и неуспешные, эффективные и неэффективные*. На эти моменты в традиционном обучении, как правило, внимания не обращалось и, как следствие, *большинство личностных стратегий учащихся формируется и по сей день бессознательно*. И в случае неуспешных стратегий, например, постоянных неудач при решении физических задач, ученик не знает другого способа, а часто даже и *не подозревает*, что такой путь и способ есть.

**Концепция ЦРПС** позволяет избежать данной проблемы, поскольку в качестве основы индивидуализации и осуществления субъектно-ориентированной педагогики здесь выдвигается **продуктивная рефлексия собственных индивидуально-личностных познавательных стратегий**, осуществляемой школьниками при поддержке учителя.

Таким образом, **магистральный путь развития субъектности**, на основе концепции ЦРПС, связан с формированием *рефлексии и управленческих умений, направленных на сами средства познания ученика, на соответствующий комплекс и структуру их познавательных актов*, что и представляет личностно-субъективные познавательные стратегии учащихся.

Для учителя физики это означает, что главным предметом рефлексии *на уроках физики должна стать сама познавательная деятельность, причём деятельность, осмысленная учеником с точки зрения его индивидуальных особенностей (включая и психо-физические особенности восприятия информации, и ведущие репрезентативные системы) и тех операций, которые необходимо осуществить, чтобы достичь успеха*. Это принципиально новая дидактическая и методическая задача, требующая специальной исследовательской деятельности в рамках преподавания школьного курса физики.

В рамках экспериментальной работы по целенаправленному развитию познавательных стратегий школьников нами в качестве предмета исследования была выбрана деятельность учащихся по целенаправленному развитию стратегий по решению количественных задач по физике [2, 3]. В процессе данной работы нами было выявлено следующее существенно-значимое обстоятельство: неизменным и обязательным условием формирования успешной стратегии по решению количественных физических задач является *необходимость предварительного или сопровождающего становления целого ряда микростратегий*, без которых решение задач невозможно.

Здесь необходимо учитывать следующее: физическая задача представляет адаптированную (учебную) форму практической деятельности школьника по применению усвоенных теоретических знаний. Процесс применения теоретических знаний в первую очередь опирается на знание символов обозначения физических величин, формул их расчёта. Именно поэтому данные умения (помимо других) и должны входить в систему микростратегий, обеспечивающих успешность решения задач по физике.

Для практики школьного обучения физике указанный срез педагогических исследований представляет собой совершенно неразработанное инновационное поле деятельности.

В нашем случае у нас появилась возможность выявления лишь некоторого вида стихийно сложившихся субъектно-личностных стратегий студентов 2-го курса физико-математического факультета педагогического института Владимирского государственного университета. В рамках данной работы в эксперимент была включена группа студентов, состоящая из 5 человек. В качестве предмета исследования были выбраны стратегии по запоминанию символа физической величины и формулы величины.

Экспериментальная деятельность проходила поэтапно:

*1-й этап:* знакомство студентов с существованием у индивидуума доминирующих репрезентативных систем восприятия информации.

*2-й этап:* диагностика репрезентативных систем (ВАК) у студентов группы;

*3-й этап:* выявление стихийно сформировавшихся стратегий запоминания символа и формулы физической величины;

*4-й этап:* рефлексия и корректировка стихийных стратегий на основе выявленных доминирующих репрезентативных систем восприятия информации (после собеседования с преподавателем);

*5-й этап:* запись скорректированной стратегии (для части стратегий).

Для большей чистоты эксперимента были выбраны такие символы, которые, как показывает опыт преподавания, студенты, как правило, не помнят (наблюдения за работой группы подтвердили обоснованность данного выбора). Ниже приведены примеры некоторых стратегий.

### **Стратегии по запоминанию символа физической величины**

#### ***1-я стратегия:***

1. Передо мной встала задача запомнить физический символ величины, называемой **«момент силы»**.

2. Меня не было на уроке, и для подготовки домашнего задания я обращаюсь к одноклассникам.

3. Мне нужно выучить и понять, как обозначается момент силы.

4. Я открываю учебник и ищу данную тему. Читаю параграф. Из него выясняю, что момент силы обозначается буквой «М».

5. Проговариваю, представляя перед глазами.

6. В голове возникает мысль, что это можно запомнить проще. Осознаю, что момент силы обозначается «М» и начало названия начинается с «М». М – Момент силы.

7. Смотрю формулу и определяю, в чем измеряется эта физическая величина.

8. Проговариваю много раз и представляю перед собой текст параграфа.

9. Я понимаю, что мне удалось выучить символ, и я смогу применять знания на уроке.

## **2-я стратегия:**

1. Передо мной встала задача запомнить символ величины - **«Момент силы»**.

2. Для этого я открыла учебник 7 класса. В оглавлении «Работа и мощность. Энергия.» я нашла параграф «Момент силы».

3. Потом я посмотрела на символ момента силы - «М».

4. Я долго смотрела на этот символ, и думала, как легче его запомнить.

5. И я нашла выход.

6. Для этого я представила, что мои глаза – это объектив фотокамеры. Я начала фокусироваться на этом символе, как бы пытаюсь мысленно сфотографировать его.

7. Затем, имея этот «фотокадр» у себя в голове, я пыталась представлять его как можно чётче.

8. Потом некоторое время спустя, я попыталась вспомнить это фото.

9. И теперь символ момента силы я могу вспомнить, лишь представив его мысленную фотографию.

10. Мне это удается с легкостью. Задача достигнута.

## **3-я стратегия:**

1) Передо мной стоит задача запомнить символ **«относительный коэффициент преломления света «n»**.

2) Сначала я возьму учебник 8-го класса по физике. По содержанию буду искать ту тему, которая мне нужна.

3) Я вспомнила, что тема «коэффициент преломления света» находится в разделе «оптика», поэтому именно в этом разделе буду искать эту тему.

4) После того как я нашла эту тему, я ее сначала всю прочитаю, чтобы разобраться в ней.

5) Потом я сделаю, на мой взгляд, важные заметки:

во-первых, выпишу формулу расчёта:  $\frac{\sin \alpha}{\sin \gamma} = n$

во-вторых, выпишу определение.

- 6) Несколько раз прочитаю определение, формулу, попытаюсь повторить.
- 7) Потом я задумалась: в голове у меня возникло «надо запомнить» и причем выделяется «надо» – буква «н».
- 8) И тут я поняла, что очень легко запомню символ коэффициента преломления света, т.к. в голове все звучит «надо запомнить» и коэффициент преломления света обозначается буквой «n».
- 9) Я думаю, что точно справилась со своей задачей, и поэтому завтра на уроке обязательно отвечу.

#### **4-я стратегия:**

- 1) Я для себя определила цель – запомнить символ *«относительный коэффициент преломления света»*.
- 2) Я внимательно смотрю на символ и думаю: с чем его можно связать.
- 3) Символ, обозначающий коэффициент преломления света «n», очень похож на маленькую русскую букву «пэ».  
«пэ» - преломление, т.е. символ нужной физической величины есть первая буква главного слова «преломление».
- 4) Я пишу на листке слово **преломление** и выделяю в нем первую букву, чтобы лучше зрительно запомнить символ.

Наблюдения за деятельностью студентов, их реальная система действий свидетельствует о том, что в первоначальные стратегии были внесены не все произведённые действия. После собеседования и уточнения учебной ситуации была произведена корректировка стратегии. В качестве примера приведём одну из них.

#### **Стратегия запоминания символа физической величины (при работе с учебником) относительного коэффициента преломления света «n»**

##### **(Корректировочный этап)**

1. Я для себя определила цель – запомнить символ относительного *коэффициента преломления света*.
2. Я открыла учебник 8 класса раздел «Оптика» (я помню, что коэффициент преломления света именно оттуда).

3. Я прочитала параграф «Преломление света».
4. В параграфе не было точно дано символа и что он обозначает.
5. Я подошла к преподавателю и уточнила: тот ли символ я нашла. Оказалось, что да.
6. Я внимательно смотрю на символ и думаю с чем его можно связать.
7. Символ, обозначающий коэффициент преломления света «n», очень похож на маленькую русскую букву «пэ».
8. «пэ» - преломление, т.е. символ моей физической величины первая буква главного слова «преломление».
9. Я пишу на листке слово «преломление» и выделяю в нем первую букву, чтобы лучше зрительно запомнить символ.
10. После этого я листаю учебник и повторяю символы, которые я запоминала до этого. После чего я стараюсь вспомнить символ коэффициента преломления света. Я вспомнила.
11. На следующий день надо будет еще раз посмотреть на листочек со словом «преломление».

**Стратегия запоминания физической формулы (при подготовке домашнего задания)**

***1 – я стратегия***

Для того чтобы запомнить **формулу мощности**:

1. Я нахожу её в учебнике
2. Выписываю её в тетрадь:  $N = \frac{A}{t}$
3. Читаю материал учебника по данной теме и разбираю, что значит A-?; t-?
4. Я узнала, что «A»- работа, «t»- время, «N» - мощность.
5. Для того чтобы формула запомнилась быстрее я проговариваю её несколько раз. Мощность =  $\frac{\text{работа}}{\text{время}}$ .
6. После этого я четко представляю перед собой данную формулу

***2-я стратегия***

1. Передо мной встала цель запомнить и понять, чтобы применять в дальнейшем (при решении задач) **формулу мощности**:  $N = \frac{A}{t}$ .

2. На уроке учитель объяснял тему «мощность», я выясняю всё, что говорил учитель по этой теме (закрывая глаза, я представляю картинку урока).
3. Затем я обращаюсь к учебнику.
4. Читаю нужный параграф и нахожу нужную мне формулу.
5. Проговариваю её несколько раз (символами.)
6. Затем смотрю, что обозначает каждый символ в формуле.
7. Проговариваю её словами.
8. Смотрю, в чём измеряется данная величина.
9. Нахожу, что мощность измеряется в Ваттах, работа в Джоулях, а время в секундах.
10. Проговариваю несколько раз, вслух, представляя это перед глазами.
11. Затем я повторяю всё по формуле.
12. Понимаю, что выучила данную формулу и отвечу её на уроке.

### ***3 – я стратегия***

1. Передо мной встала задача запомнить ***формулу физической величины: «момент силы».***
2. Для этого я открыла учебник 7 класса, в разделе «Работа и мощность. Энергия.»; я нашла параграф «Момент силы».
3. Внимательно посмотрела на формулу момента силы:  $M=F \cdot l$ .
4. Попыталась понять физические величины, которые входят в состав формулы.
5. Теперь мне нужно создать ассоциации.
6. Для этого я представила Майский день и человека, который с большим усилием вращает колесо за очень длинный рычаг.
7. И при представлении этой картинке у меня моментально возникла формула момента силы.

### **Корректировка.**

1. Передо мной встала задача запомнить ***формулу момента силы.***
2. Для этого я открыла учебник 7 класса, в разделе «Работа и мощность. Энергия». Я нашла параграф «Момент силы».
3. Внимательно посмотрела на формулу момента силы:  $M=F \cdot l$ .

4. Попыталась понять физические величины, которые входят в состав формулы.
5. Тут я вспомнила метод ассоциаций, открытый для меня моим учителем физики.
6. Теперь для лучшего запоминания формулы, мне необходимо было создать ассоциации.
7. Для этого я представила Майский (М) день и человека, который с большим усилием (F) вращает колесо за очень длинный (l) рычаг. (M=F\*l).
8. Теперь, если мне нужно вспомнить формулу момента силы, я представляю эту картинку.
9. И если я с легкостью вспоминаю эту формулу, значит, моя задача по запоминанию формулы выполнена.

#### *4– я стратегия*

1. Передо мной стоит  
задача выявить собственную стратегию запоминания **формулы мощности**:

$$N = \frac{A}{T}$$

2. Во-первых, нужно прочитать несколько раз определение.
3. Выписать формулу. Прочитывать ее не символами, а словами несколько раз для лучшего заполнения. Мощность равна работа, деленная на время.
4. Посмотреть в каких единицах измеряется  

$$W_T = \frac{1Дж}{1с}$$
5. Может, будет легче запомнить измерение всех символов, входящих в эту формулу, если знать в чем измеряется мощность. И на основе измерений воспроизводить формулы.
6. Если не получается запомнить, то можно попробовать придумать на эту формулу ассоциацию.
7. А если и так не получается, то нужно тогда учить наизусть.

#### *5– я стратегия*

1. Я получила задание запомнить формулу физической величины (*мощность*).
2. Я знаю по себе, что могу что-то запомнить, если много раз это напишу или если создам ассоциацию.
3. Я внимательно смотрю на формулу. Символ мощности «N» мысленно разбиваю на две части: первая часть напоминает «A», вторая «T», т.к. в виде палочки можно изобразить время. Следовательно, в мою формулу входят «A» и «T».
4. Определяю, что же надо делать с «A» и «T»: умножать или делить. Это можно сделать, если вспомнить в каких единицах измеряется мощность:  $1 \text{ ватт} = 1 \frac{\text{Дж}}{\text{с}}$ . Т. е. по единице измерения мы видим, что формула имеет вид:  $N = \frac{A}{T}$

Представленные стратегии позволяют сделать совершенно очевидные выводы:

- У студентов с достаточно высоким уровнем академической успеваемости познавательная деятельность действительно связана с интуитивным осмыслением собственной познавательной деятельности: субъектно-личностными особенностями восприятия информации, в частности с хорошо развитым приёмом визуализации учебной информации или полимодальным её осмыслением, с использованием неосознаваемого приёма ассоциаций.

- Подтверждается вывод о том, что успешность учения обусловлена именно эффективными индивидуальными познавательными стратегиями учащихся (студентов), даже если они ими и не осознаются.

- Системная работа в концепции ЦРПС на основе осмысленного и целенаправленного использования доминирующих индивидуальных репрезентативных систем позволит оптимизировать и сделать процесс обучения физике более эффективным.

Частные индивидуальные собеседования со студентами свидетельствуют о необходимости дальнейшей работы в данном направлении. Для нас большой интерес представляют их рекомендации учите-

лю при его подготовке к уроку, на котором учителю необходимо помочь школьникам запомнить символы физических величин. Ниже представлены три таких системы рекомендаций. Они тем более актуальны, поскольку, как уже указывалось, предметом педагогической деятельности в традиционном преподавании они никогда не выявлялись.

### **Рекомендации учителя по созданию индивидуальных школьных стратегий по запоминанию символа физической величины (при подготовке учителя физика к уроку)**

#### ***1–й вариант***

1. Мне нужно объяснить ребятам, как проще запомнить символ физической величины.
2. Для начала я сама разберусь, вспомню символ и попробую понять, как его запоминала я.
3. Мой метод «заучивания»: я заучивала и представляла перед собой тот или иной символ. Но не для всех ребят это подойдет.
4. Поэтому я предложу им запомнить символ методом ассоциаций. Например: а) чтобы запомнить символ «F» можно представить, как великан наступает своей огромной ногой на фигуру в виде буквы «F», б) осознать, какая первая мысль (картинка) возникает после того, как вы услышали слово «сила», в) также можно, чтобы запоминать символы, нарисовать их на доске; не просто букву, а какую-нибудь интересную картинку и при этом её как-нибудь приукрасить.
5. Я думаю, ребята поймут и смогут наиболее быстро и без проблем запомнить символ.

#### ***2–й вариант***

1. Я понимаю, что все усваивают новый материал по-разному, по-своему. Ведь есть аудиалы, визуалы, кинестетики.
2. Поэтому нужно разработать урок так, чтобы всем ученикам было легче усвоить новый материал.
3. Для этого необходимо в процессе изложения нового материала не по одному разу выписывать и проговаривать основные определения, формулы, символы, а по несколько. Чем больше, тем лучше.

4. Проговорить образы, которые возникают при изучении той или иной величины, а именно те, которые больше подходят или легче запомнить.
5. Обязательно сказать ребятам, что если у них возникают свои образы, ощущения, чтобы они поделились с ребятами и обязательно в последующем их вспоминали при повторении данной лекции, для упрощения запоминания.
6. Обязательно интонацией выделять основные моменты, делать упор на самое главное.
7. И если приложить все усилия и постараться, то обязательно все получится.

### *3-й вариант*

1. Я для себя определила проблему: ученикам тяжело запоминать символы физических величин.
2. Для начала я советую внимательно прослушать всю лекцию учителя и постараться обратить внимание на все образы, возникающие в течение лекции (образы, звуки, что (какие предметы) держали в руках, где сидели).
3. В тот момент лекции, когда учитель напишет на доске новый символ, постарайтесь внимательно запомнить, что вы слышали, что подумали, куда посмотрели. Возможно, вы свяжете этот символ с совершенно посторонним предметом (молодой человек случайно зашедший к вам в класс; птица, пролетевшая мимо окна; т.е. какая-то нестандартная, необычная для вас ситуация, которая вызовет у вас эмоции). Всякий раз, когда вы будете вспоминать эту ситуацию, вы будете вспоминать и тот символ, который вы учили в тот момент.
4. Если у вас не возникло необычной ситуации, постарайтесь выделить в ходе урока что-то новое (голос учителя, его одежда и т.д.)
5. Придя домой сразу же постарайтесь выделить и вспомнить это особенное.
6. Повторите вслух, что вы выделили (скрип двери, образ мальчика или ощущение сквозняка от открытой двери).

7. Попробуйте изобразить звук двери или еще что-нибудь, пусть это будет даже смешно. И все эти ситуации ассоциируйте с символом.

8. Спустя какое-то время постарайтесь ощутить то же состояние и вспомнить те же образы. Я думаю, вы с легкостью сможете вспомнить и символ.

Представляется, что данное исследование даст дополнительный импульс учителю физики по выявлению новых результативных методических подходов обучения в осуществлении субъектно-ориентированного обучения физике.

### Литература

1. Гриндер М., Ллойд Л. НЛП в педагогике: [исправление школьного конвейера]: [пер. С. Коледа]. – М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2001.–307 с.

2. Губернаторова Л. И. Учёт сенсорных каналов восприятия учащихся при развитии познавательных стратегий при решении количественных задач по физике (из опыта работы) / Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. – Владимир: Транзит-ИКС, 2012.–368 с.

3. Губернаторова Л. И. Познавательные стратегии как интеллектуальный ресурс при обучении школьников решению количественных физических задач / Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. – Владимир: Транзит-ИКС, 2012. – 368 с.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.

5. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников (Монография). – М.: Профит Стайл, 2007, 528 с.

6. Социальная психология. Словарь/ Под. ред. М. Ю. Кондратьева. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.

7. Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки. – Владимир: Транзит-ИКС, 2012. – 368 с.

*Н.С. Даведьянова, Л.И. Губернаторова*  
*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **ПРОГРАММА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ**

### **Общие положения**

Программа разработана в соответствии с требованиями Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», «Закона об образовании» РФ, федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, Концепцией духовно – нравственного развития российских школьников и определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию системы деятельности по обеспечению информационной безопасности. Программа направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное развитие и самосовершенствование обучающихся, сохранение и укрепление их здоровья.

### **Пояснительная записка**

В наши дни многие ученые мира обеспокоены негативным влиянием информационного насилия и агрессии на детскую аудиторию. Распространенность вредной для развития ребенка информации приобрела катастрофические масштабы. В целом на сегодняшний день состояние информационно-образовательной среды как внутри, так и вне учебного учреждения, можно оценить как небезопасное для ребенка. Внутри образовательной среды серьезная опасность кроется в некритическом заимствовании и внедрении в российское образовательное пространство так называемых инновационных социально-педагогических проектов, не прошедших специальной экспертизы учёных и не учитывающих в должной мере дидактических законов обучения, возрастных (типологических и индивидуальных) психологических особенностей восприятия информации.

Вне образовательных учреждений также необходима глубоко продуманная система работы по обеспечению безопасности в процес-

се использования информационно-коммуникационных технологий.

Сегодня информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют беспрецедентные возможности для детско-юношеского обучения и творчества. В то же время серьезной проблемой во всем мире стало злоупотребление плодами ИКТ и их использование для совершения преступлений против детей. К настоящему времени проблема безопасности детей в Интернете, без преувеличения, стала глобально значимой проблемой. При этом родители зачастую отстают от информационной грамотности своего ребенка, не подозревая, какой опасности он подвергается, сидя дома за компьютером, какой контент ребенок воспринимает по телевидению и видео. Многие не знают и не интересуются содержанием сайтов, которые посещает их ребенок, в какие компьютерные игры он играет и какую музыку слушает.

Особенно много сцен насилия содержится в видеофильмах (60%), которое доступно детям как на CD/DVD-дисках, так и в Интернете.

Необходимость решения вопроса о защите несовершеннолетних от неблагоприятного воздействия информационной среды стоит перед многими законодателями государств и всего международного сообщества в целом. Соответственно, становится актуальной задача обеспечения защиты прав детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию.

На современном этапе развития общества уже возникло устойчивое понимание того, что проблема детской безопасности в современном информационном пространстве – это предмет, требующий скоординированного решения на всех уровнях: от семейного и муниципального до регионального и международного. В решении этой проблемы необходимо действовать системно и использовать не только правовые регуляторы, но и нормы национальной культуры, обычаев и морали, а также технические и технологические возможности.

**Миссия создаваемой информационно-безопасной среды** – дать обучающемуся представление об общественных ценностях отно-

сительно здорового образа жизни и ориентированных на эти ценности образцах поведения.

**Педагогическая поддержка** учащихся осуществляется не только путём их ограничения от вредной для здоровья и развития информации, но, главным образом, через ознакомление учащихся с полезной информацией, содержащей нравственно ценные образцы поведения, формирование навыков фильтрации информации в СМИ, окружающей социальной среде и Интернет-пространстве. Подобная деятельность предполагает участие различных специалистов и социальных партнёров и разработку методического обеспечения по созданию информационно-безопасного пространства.

**Цели программы:**

1. Создание безопасной информационно-образовательной среды для

обеспечения, сохранения и укрепления нравственного, физического, психологического и социального здоровья обучающихся.

2. Формирование нравственно-психологического иммунитета против негативного влияния вредной информации.

3. Формирование мотивации и навыков здорового образа жизни.

**Достижение поставленных целей предусматривает решение следующих задач:**

- обеспечение информационной безопасности обучаемых в процессе их гражданского становления;
- обеспечение соответствия программы требованиям государственных образовательных стандартов;
- учёт возрастных и индивидуальных физиологических и психологических особенностей в процессе информирования учащихся на всех возрастных ступенях образования;
- обеспечение эффективного сочетания урочных и внеурочных форм организации информационно-образовательной безопасной среды, взаимодействия всех его участников;

- соблюдение принципов безопасности информационной образовательной среды в процессе взаимодействия всех социальных партнёров;
- участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в проектировании, экспертизе и развитии информационно-безопасной среды.

### **Планируемые результаты реализации программы информационной безопасности:**

- первичное ознакомление и осознание общенаучных и базовых моделей, понятий и ценностно-смысловых установок в области здоровья и здорового образа жизни;
- знание поведенческих моделей, обеспечивающих здоровый образ жизни;
- формирование навыков и привычек здорового образа жизни, ответственности за собственное здоровье;
- ориентация учащихся на целомудренное поведение в интересах развития их духовно-нравственной сферы и сохранения их репродуктивного здоровья;
- ориентация учащихся на создание традиционной модели семьи с учётом интересов демографической безопасности страны;
- способность распознавать и противостоять негативной информации в социальной жизни, СМИ и Интернет-пространстве.

### **Принципы организации информационно-безопасной среды обучающихся**

#### ***1. Принцип ориентации на идеал***

В идеалах заключены высшие духовно-нравственные смыслы и ценности воспитания личности. Идеалы сохраняются в традициях и служат основными ориентирами человеческой жизни, духовно-нравственного и социального развития личности. Содержание программы ориентировано на идеалы и ценности, многократно оправдавшие себя в истории нашей страны, в культурах народов России, в том числе – религиозных.

## **2. Принцип следования нравственному примеру**

Следование примеру – ведущий метод воспитания. Пример – это возможная модель выстраивания отношений учащегося с другими людьми и с самим собой, образец ценностного выбора, совершённого значимым Другим. Содержание информации в просветительской, внеучебной и внешкольной деятельности должно быть наполнено примерами нравственного поведения. В них демонстрируется устремлённость людей к вершинам духа, персонифицируются, наполняются конкретным жизненным содержанием идеалы и ценности.

## **3. Принцип идентификации**

Идентификация – устойчивое отождествление себя со значимым Другим, стремление быть похожим на него. В детском возрасте идентификация является ведущим механизмом развития ценностно-смысловой сферы личности. Духовно-нравственное развитие личности в области формирования норм поведения, соответствующего образцам здорового образа жизни, поддерживается примерами. В этом случае срабатывает идентификационный механизм – происходит проекция собственных возможностей на образ значимого Другого, что позволяет ребёнку увидеть свои лучшие качества, пока ещё скрытые в нём самом, но уже осуществившиеся в образе Другого. Идентификация в сочетании со следованием нравственному примеру укрепляет совесть – нравственную рефлексию личности, мораль – способность формулировать собственные нравственные обязательства, социальную ответственность – готовность личности поступать в соответствии с моралью.

### **Система мероприятий по созданию безопасного информационного пространства**

1. Создание Общественного Совета по сохранению здоровья учащихся и профилактике вредных привычек.
2. Создание Комиссии по экспертизе учебно-методических материалов в системе дополнительного образования на предмет их соответствия требованиям информационной безопасности.

3. Разработка программ медиаобразования по обеспечению безопасности учащихся в Интернет-пространстве.

4. Изучение мирового опыта по регулированию влияния СМИ на учащихся.

5. Просветительская деятельность, направленная на повышение уровня осознания проблемы агрессивного СМИ, Интернет-сообщества (конференции, круглые столы и др.).

6. Создание горячих линий по борьбе с нелегальным интернет-контентом, распространением аудио-видео и печатной продукции, интеграция в международные системы мониторинга нелегального контента.

7. Образовательная деятельность, направленная на повышение культуры пользования Интернетом; создание руководств для родителей, учителей и детей по использованию Интернета в школах и в домашних условиях.

8. Социальная реклама на телевидении и в Интернете, направленная на повышение бдительности взрослых пользователей интернет-услугами и телевидением (в отношении безопасности своих детей).

9. Создание сети интернет-ресурсов, телевизионных каналов и передач для детей. Данный контент должен включать образовательные игровые ресурсы, поисковую систему, возможность безопасной переписки и on-line общения детей между собой – «интернет-пространство для детей», школьные социальные сети и рекламирование этих ресурсов среди родителей.

10. Создание общественных комитетов родителей и других заинтересованных лиц по экспертизе и мониторингу степени безопасности информации для детей в СМИ, Интернете и в розничной торговле.

11. Организация и финансирование исследовательской деятельности, направленной на разработку систем контентной фильтрации, внедрение данных продуктов на рынок связи.

12. Организация просветительской работы с родителями (законными представителями), включающей:

- лекции, семинары, консультации, курсы по различным вопросам роста и развития ребёнка, его здоровья, факторов, положительно и отрицательно влияющих на здоровье детей, и т. п., экологическое просвещение родителей;

- содействие в приобретении для родителей (законных представителей) необходимой научно-методической литературы;

- организацию совместной работы педагогов и родителей (законных представителей) по проведению спортивных соревнований, дней экологической культуры и здоровья, занятий по профилактике вредных привычек и т. п.

13. Создание видеороликов для детей о безопасном поведении в Интернет-пространстве.

14. Создание оперативной линии помощи «Дети он-лайн».

15. Введение возрастных классификаций и «временного водораздела» в трансляции «детских» и «взрослых передач».

16. Размещение знаков возрастной классификации на экране телевизора, в телепрограммах, на упаковках DVD и компьютерных игр, на экране мобильного телефона.

17. Создание виртуального сайта с красочным списком правил безопасного поведения в Интернете.

*Ю.И. Дорошенко*

*г. Владимир, Владимирский государственный университет*

## **ПОРТФОЛИО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ**

Технология создания портфолио воспринимается сегодня, прежде всего, как эффективный инструмент педагогической диагностики. Однако возможности портфолио могут быть осмыслены и в процессуально-педагогическом плане. Портфолио сегодня предстает значимым средством осуществления педагогической рефлексии, обобщения опыта, обмена опытом внутри педагогического сообщества, «бан-

ком данных» и творческой лабораторией учителя, куда стекаются разнообразные материалы и сведения, включая и те, которые на данный момент являются не достаточно востребованными или не отрафлексированными.

В настоящее время портфолио учителя преимущественно мыслится в виде сайта, в котором отражаются личностные, индивидуальные качества, профессиональные достижения педагога: реализованные проекты с фотографиями, видеоматериалами, результаты участия в олимпиадах и конкурсах, исследования педагога (с приложением конкретных материалов). Конечно, многие педагоги видят достоинство портфолио в том, что его наличие серьезно облегчает подготовку педагога к аттестационным процедурам. Портфолио достижений, содержащий документы, подтверждающие успехи педагогической деятельности, носит преимущественно резюмирующий характер. В повседневной деятельности такой портфолио может поднять педагогу настроение, но не способен реально помочь, ибо в нем не содержатся материалы, раскрывающие механизм достижения представленных результатов.

Как инструмент профессионально-педагогического совершенствования скорее может рассматриваться тематический портфолио по различным аспектам творческой деятельности. Темы внутри портфолио учителя технологии могут совпадать с темами разделов программы, темами уроков или проектов. Они могут представлять собой подробные и вариативные методики выполнения изделий и соответствующего этой работе воспитательного, художественного, интегративно-обучающего сопровождения.

Скорее всего, учитель технологии придет к осознанию необходимости создания комплексного портфолио, включающего себя и резюмирующий, и презентационный, и методически-процессуальный аспекты.

Существуют общие требования к структуре портфолио, которые желательно соблюдать, ибо они представляют собой некую педагогическую конвенцию и облегчают работу с каждым персональным

портфолио. Согласимся, что если каждый учитель будет структурировать портфолио совсем по-своему, просмотр разных портфолио, виртуальное общение с коллегами-учителями технологии окажется сильно затрудненным.

Для учителя технологии, помимо традиционных сведений (фамилия, имя, отчество, образование, стаж работы) важно разместить информацию о сфере собственно технологических интересов, о том, что сам педагог умеет и любит делать. Для учеников и коллег важно и интересно, какие изделия изготовил сам педагог, где они демонстрировались, кто автор техники...

Раздел, посвященный результатам педагогической деятельности, для учителя технологии несколько отличается от соответствующих разделов других учителей. Кроме традиционных и необходимых для аттестации материалов по освоению обучающимися образовательных программ, по сформированности компетентности, здесь необходимы презентации работ учащихся, технологических карт, разработанных проектов. Тогда помещаемые здесь же сведения о победах на конкурсах, выставках технического творчества будут иметь не только констатирующий, но и обучающий смысл. Коллеги-педагоги смогут ориентироваться на уровень той или иной выставки, конкурса, развивать межрегиональные контакты в этой сфере.

Хотя невозможно установить прямую связь между обучением технологии в школе и поступлением в вуз или ссуз по более или менее соответствующему профилю, хорошо отслеживать пролонгированную линию продуктивности полученных на уроках технологии знаний и опыта в послешкольный период.

Раздел, посвященный научно-методической деятельности, связан с конкретной программой по технологии и с учебно-методическим комплексом. Очень желательны интерактивные методические разработки, в которых показаны процессы формирования тех или иных технологических операций, осуществляется виртуальное выполнение каких-либо элементов технологических проектов. Однако наша позиция состоит в том, что технология не должна «пе-

ремещаться внутрь компьютера». Основная деятельность учащихся все-таки должна оставаться в сфере ручного труда. Поэтому в методических разработках должны присутствовать видеоматериалы: не всегда легко описать технологический процесс, и такое описание никак не заменяет наглядный показ.

В разделе «научно-методическая деятельность» должны присутствовать материалы по педагогической диагностике. Тестовые задания должны быть связаны не только с содержанием самого предметного обучения (диагностика результатов освоения технологических процессов), но и с профориентационной сферой. По отношению к диагностическим средствам должно присутствовать обоснование их выбора. Оно, в свою очередь, связано с выбором образовательной программы и комплекта учебно-методической литературы по предмету. Помимо этого, в данном разделе отражаются методики и возможности использования информационно-коммуникационных технологий.

В связи с новым стандартом педагога, принятым 18 октября 2013 года и акцентирующим внимание на инклюзивном образовании, актуализируется такое направление деятельности учителя технологии, как выбор и реализация педагогических технологий для работы с учащимися, характеризующимися особыми образовательными потребностями. Эта деятельность носит не только адаптивный, но и коррекционный характер. Специальные виды заданий, способы и направления взаимодействия с родителями выдвигают учителя технологии в авангард процесса взаимодействия с учащимися с задержкой психического развития, с чертами аутизма, с некоторыми сенсорными проблемами (например, нарушение слуха).

Значимым направлением в разработке данных материалов предстает и работа учителя в методическом объединении: доклады, открытые показы. Отдельный раздел может быть посвящен участию в педагогических и предметных олимпиадах, конкурсах, в методических и предметных неделях, в семинарах, мастер-классах по предмету.

Вся эта работа обобщается учителем в собственных научных исследованиях, которые в условиях непрерывного образования могут осуществляться не только на уровне самообразования, но и путем обучения в магистратуре, в аспирантуре. Статьи, рефераты, научно-методические разработки, помещенные в портфолио, способствуют апробации выдвинутых учителем идей, методических находок; помогают другим учителям.

Особым разделом портфолио является внеурочная деятельность по предмету. В практике работы учителей технологии она очень многогранна. Это планируемые и осуществленные проекты, выполненные под руководством учителя изделия, презентованные на выставках и конкурсах, результаты участия в многочисленных воспитательных делах: экскурсии, предметные недели, КВН...

В связи с введением ФГОС второго поколения актуализируется работа учителя технологии по руководству кружками и факультативами. Программы деятельности кружков, проекты, включающие в себя возможность разновозрастного взаимодействия, инклюзивного образования демонстрируют обращенность учителя к проблемам сегодняшнего дня, к реализации актуальных задач современного образования.

Важным разделом портфолио является учебно-материальная база. Паспорт учебного кабинета, мастерских демонстрирует не только организаторские возможности учителя, но и его технологическую компетентность, обращенность к реальным проблемам в рамках преподавания своего предмета, а также технической помощи школе.

Картотека наглядных пособий, способы их систематизации – все это иллюстрирует профессионализм учителя, характеризует моделируемую им образовательную среду.

Диагностическая функция портфолио ни на одном этапе не должна отеснять на второй план процессуально-педагогическую функцию. Портфолио ведется учителем не для проверяющих, аттестующих, начальствующих и пр. Оно представляет собой инструмент

профессионального самосовершенствования и обмена опытом с коллегами.

*Н.М. Котова*

*г. Владимир, Владимирский педагогический колледж*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Подвижная игра – естественный спутник жизни ребёнка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой.

Издавна народные подвижные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве. Передовые представители культуры К.Д. Ушинский, Е.А. Покровский, Д.А. Колодца, Г.А. Виноградов, заботясь о просвещении, образовании и воспитании широких народных масс, призывали повсеместно собирать и описывать народные игры, чтобы донести до потомков национальный колорит обычаев, оригинальность самовыражения того или иного народа, своеобразие языка, формы и содержание разговорных текстов [2; 3].

По содержанию все народные игры классически лаконичны, выразительны и доступны ребёнку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой степени развития. Именно поэтому игра признана ведущей деятельностью ребёнка-дошкольника. Педагогу следует помнить, что главная его задача заключается в том, чтобы научить детей играть активно и самостоятельно. Только в этом случае они приучаются сами в любой игровой ситуации регулировать степень внимания и мышечного напряжения, приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, находить выход из критического положения, быстро

принимать решения и приводить их в исполнение, проявлять инициативу, то есть приобретают важные качества, необходимые им в будущей жизни.

Актуально звучат слова А.П. Усовой о необходимости более широкого использования педагогического потенциала народных игр в работе с детьми и недостаточной реализации их потенциала: «В практике воспитания народные игры не занимают ещё должного места..., их положительные традиции почти не используются...» [5, 38].

На Руси подвижные игры на протяжении многих веков использовались в народной педагогике как эффективнейшее средство физического совершенствования, восхищавшее и удивлявшее иностранцев, посещающих Московское государство того времени. Так что же такое подвижные игры? По определению Э. Я. Степаненковой, «...подвижные игры с правилами – сознательная, активная деятельность детей, цель которой достигается точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательным для всех играющих правилами» [4, 188].

Существует много взглядов на то, что такое подвижная игра, но нигде мы не встречаем определения русской народной игры (хотя многие авторы часто упоминают национальные игры, указывая на необходимость их использования в работе с детьми).

А. П. Усова прямо говорит о том, что игры, которые дети заимствуют друг от друга, младшее поколение от более старшего, «созданы народом так же, как песни, сказки. По этому признаку они и называются народными и передаются из поколения в поколение» [5, 32]. Здесь мы видим попытку педагога дать определение русским народным подвижным играм, характеризуя их как передачу жизненного опыта одного поколения другому.

На необходимость обратить внимание на народные игры в воспитании детей указывала педагог Е. Н. Водовозова. Она рекомендовала заимствовать игры у своего народа и разнообразить их сообразно с русской жизнью. К.Д. Ушинский писал: «Обратить внимание на народные игры, разработать этот богатый источник, организовать их

и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство – задача будущей педагогики» [4, 33].

В содержании народных подвижных игр заключено много познавательного материала, расширяющего кругозор ребёнка и уточняющего его представления. В них вся игровая ситуация увлекает и воспитывает детей, а встречающиеся в некоторых играх диалоги непосредственно характеризуют персонажей и их действия («Гуси-лебеди», «Коршун и наседка» и др.). В играх, не имеющих сюжета и построенных лишь на определённых игровых заданиях, также много познавательного материала, способствующего развитию сенсорной сферы ребёнка, мышления, ориентировок («Перебежки», «Палочка-выручалочка», «Школа мяча», «Штандер» и т.д.).

В структуре народной игры выделяется единая цель и одноплановость действия, что подчеркивает классическую простоту такой игры. Народные игры имеют игровой зачин («считалка», «жеребьевка»). Он вводит ребёнка в игру, помогает распределению ролей, служит самоорганизации детей. Не надо забывать, что, считалка – это и проявление словесного детского творчества. Например, считалка Владимирской области:

*Раз, два, три, четыре, пять,  
Шесть, семь, восемь, девять, десять.  
Выплывает белый месяц,  
А за месяцем – луна,  
Мальчик девочке слуга.  
Ты слуга подай карету, а я сяду и поеду.  
Я поеду в город Шую  
Привезу гармонь большую.  
А как выйду за село, заиграю весело!*

Интересны и водилки, сопровождающие некоторые игры. Например, дети Владимирской области во время игры в прятки приговаривали: «На месте кашу не вари, а по городу ходи. Если в город не пойдёшь, никого ты не найдёшь» или «Топор, топор, сиди, как вор, и не выглядывай во двор».

Степаненкова Э.Я. в методике организации и проведения народ-

ных подвижных игр выделяет следующие этапы проведения игры: выбор игры; подготовка к проведению игры; организация играющих и объяснение игры; проведение игры и руководство ею; подведение итогов игры [4, 18-24].

Особое внимание следует уделять ознакомлению дошкольников с новой игрой, при этом следует тщательно планировать предварительную работу, которая может в себя включать:

1. Рассматривание иллюстраций с изображением спортсменов, космонавтов, военных, то есть представителей тех профессий, которые требуют хорошей физической подготовленности, крепкого здоровья, объясняя при этом полезность занятий физкультурой, спортом, прогулок и игр на свежем воздухе.
2. Рассматривание репродукций с картин, изображающих русских богатырей, игры и забавы детей и взрослых, например, В.М. Васнецов «Три богатыря», «Витязь на распутье»; В.И. Суриков «Взятие снежного городка», «переход Суворова через Альпы»; Б.М. Кустодиев «На ярмарке», «масленица», «Хоровод», «Деревенский праздник», а также иллюстрации к русским народным сказкам, былинам, изображающие сильных, смелых, отважных людей; фотографии с изображением жизни и игр детей в прошлом и настоящем.
3. Ознакомление детей с народными промыслами, отражающими быт, труд, отдых русских людей.
4. Составление коротких рассказов для детей об истории появления русских народных подвижных игр на основе имеющегося литературного материала.
5. Прослушивание записей русских народных песен, записей оркестра Владимирских рожечников. Использование их на музыкальных занятиях, на физкультурных досугах, на фольклорных праздниках.
6. В план предварительной работы с детьми можно включить и занятия, связанные с ознакомлением детей с родным городом, краем, Россией.
7. Разучивание русских народных считалок, жеребьёвок, закличек, которые затем могут использоваться в играх.

8. Можно предложить использовать и такую форму работы как домашнее задание, которое включит в себя посещение детей с родителями исторических мест родного города, разучивание считалок, разговор с родителями, бабушками и дедушками об их детских играх и забавах.

Например, можно рассказать детям старшего дошкольного возраста об истории игры Горелки. Свой рассказ начать с того, что игра Горелки была самой распространённой на Руси. Наши предки от крестьянина до боярина забавлялись этой игрой. Даже цари иногда в неё играли. Ежегодно в самый длинный день лета, летнего солнцестояния – 23 июня – у славян был праздник Ярилы (а позднее Купалы), посвящённый Солнцу. Отсюда и слова:

**1 вариант**

*Гори, гори ясно, чтобы не погасло  
Стои подоле, гляди в поле:  
Ходят грачи, едят калачи.  
Птички летят. Колокольчики звенят  
Раз, два, не воронь.  
Беги как огонь!*

**2 вариант**

*Гори, гори, ясно  
Чтобы не погасло.  
Глянь на небо –  
Птички летят, колокольчики звенят!  
Раз, два, три – беги!*

**3 вариант**

*Гори, гори, ясно  
Чтобы не погасло.  
И раз, и два, и три  
Последняя пара – беги!*

**4 вариант**

*Гори, гори, ясно  
Чтобы не погасло.  
Тут гуси летят, на всю Русь кричат.  
Га, га, га, га, га, га,*

*Не догнать нас никогда!*

**5 вариант**

*Гори, гори, ясно*

*Чтобы не погасло.*

*Делай дело – глянь на небо.*

*Облака плывут, журавли зовут:*

*Курлы-си, курлы-си*

*Побежим-ка по Руси.*

**6 вариант**

*Гори, гори, ясно*

*Чтобы не погасло.*

*Глянь на небо – птички летят*

*Колокольчики звенят:*

*Диги – диги – диги – дон, выбегай*

*Из круга вон!*

Затем можно познакомить детей с правилами игры, при этом не разучивать заранее слова рифмовки. Как советует А.П. Усова, лучше включить эти слова в проведение самой игры, как сюрприз. При выборе «горящего» можно использовать русскую народную считалку

*Заря-зарница,*

*По морю ходила,*

*Ключи обронила.*

*Ключи золотые,*

*Вещи дорогие.*

В процессе самой игры, как рекомендует А.П. Усова, рифмованные слова не проговариваются, а пропеваются, как в старинном варианте.

Владимирская область – один из древнейших районов русской земли. Наш край богат своими традициями, здесь сложено много песен, потешек, забав, пословиц и поговорок, которые скрашивали порой не радостное детство детей.

Особенно популярными и любимыми на Владимирщине были такие игры, как: «Десяты», «5 камушков», «Шандры» («Штандер»), «Палочки – вышибалочки» и другие, которые развивали у детей мгновенную и правильную реакцию, глазомер, внимание. Интересны

игры с бегом: «Догоняшки», когда водящих становится больше, а бегающих всё меньше и меньше, «Деревяшки», когда нужно встать или сесть на что-то деревянное, а то тебя осалят. А вот в Гусевском районе играли в игру «Ручеёк», где есть интересные слова:

*Ходи, Петя, ходи в рай,  
Ходи в дедушкин сарай.  
Там и пиво, там и мёд,  
Там и дедушка живёт.  
Первый раз прощается, второй раз – запрещается,  
А на третий раз, не пропустим вас!*

Такие игры носят познавательный характер, развивают ловкость, выносливость, учат доброте, гостеприимству.

Таким образом, ознакомление детей дошкольного возраста с народными подвижными играми, в том числе и Владимирскими, приобщает детей не только к физической культуре, развивая ловкость, быстроту, глазомер, быстроту реакции, но и расширяет кругозор, приобщает к культуре родного края. Радость движения в играх сочетается с духовным обогащением детей. У них формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создаётся эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств, таких как любовь и преданность Родине.

### **Игры Владимирской области**

#### **1.Цепи кованые (кандалы)**

деревня Кол Гусь-Хрустального района Владимирской области

Игроки разделяются на две команды. Берутся за руки, образуя две шеренги, стоящие друг против друга на некотором расстоянии. Затем следует диалог между игроками шеренг:

<i>Цепи! -</i>	<i>Кованый - раскованный,</i>
<i>Кованые!</i>	<i>Раскуйте одного!</i>
<i>Разорвите нас!</i>	<i>Кого?</i>
<i>Кем из нас?</i>	<i>Братца моего!</i>
<i>Колей!</i>	<i>Как зовут его?</i>
	<i>Серезей!</i>

Коля (Серёжа) бежит к противоположной шеренге. Стараясь разорвать сцепление руки двух играющих. Если ему это удастся, он с торжеством возвращается в свою шеренгу, уводя с собой одного игрока противоположной команды. Если не удаётся разорвать цепи, то он остается в шеренге соперника. Игра начинается снова.

## **2. Цапки**

С. Слединово Александровского района Владимирской области.

Один из игроков – ведущий. Он вытягивает руку ладонью вниз. Каждый из играющих под ладонь ставит свой указательный палец.

Ведущий припевает:

*Собирайтесь, колдуны,*

*Под горячие блины.*

*Котик. Жаба. Цапа!*

При слове «Цапа!» все быстро убирают свои пальцы. А ведущий, сжимая ладонь, старается их захватить. Чей палец будет схвачен, тот выбывает из игры.

## **3. Чурили**

Д. Соколово Александровского района Владимирской области

Играющие выбирают двух водящих. Одному завязывают платком глаза, другому дают колокольчик. Затем ведут вокруг них хоровод и поют:

*Трынцы – брынцы – бубенцы,*

*Позолочены концы.*

*Кто на бубенцах играет – того «жмурка» не поймает!*

После этих слов игрок с бубенцом начинает в них звонить и ходить в круге. А «Жмурка» старается его поймать. Как только «Жмурка» его поймает, их меняют другие игроки и игра продолжается.

## **Литература:**

1. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.

2. Подвижные игры народов СССР. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.

3. Покровский Е.А. Подвижные игры, преимущественно русские. – Санкт-Петербург, 1994.

3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

4. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр. – М.: Мозаика – Синтез, 2009. – 64 с.

5. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду. – М.: Просвещение, 1972. – 78 с.

*Ю.С. Ленартович*

*г. Тула, Тульский государственный университет*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСЛАТОРНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТИ К ОСУ- ЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Готовность к профессиональной деятельности переводчика – это устойчивое состояние, при наличии которого у переводчика возникает способность к осуществлению профессиональной деятельности.

Транслаторный компонент готовности отражает практическую подготовленность будущего переводчика к осуществлению профессиональной деятельности благодаря его соответствию профессиональным требованиям современного специалиста в области перевода и переводоведения; способности выполнять различные виды перевода и разрешать возникающие при этом трудности; навыкам организовать работу переводчика эргономично и эффективно с помощью современных компьютерных и информационных технологий.

Различные переводческие бюро Тулы и Тульской области (<http://www.l-translate.ru/>, <http://piccatula.ru>, <http://www.proftranslate.ru>, <http://www.perevod71.ru>, <http://www.traktat.com>, <http://www.translatepro.ru>, <http://www.ccitula.ru>, <http://www.centermag.ru>) предъявляют к современным переводчикам следующие профессиональные и личностные требования:

- опыт работы переводчиком от трех лет;

- качество перевода;
- знание необходимой лексики по различным предметным областям;
- высокая скорость выполнения перевода;
- отсутствие ошибок и опечаток в тексте перевода (в случае письменного перевода);
- постоянный контакт с заказчиком и работодателем;
- постоянная готовность к работе;

В процессе работы переводчиком мы пришли к выводу о том, что наряду с вышеназванными система профессионально важных специальных качеств переводчика также должна включать:

- способность переводчика осуществлять логическое и прогнозирующее мышление, что необходимо преимущественно на подготовительном к переводу этапе, когда переводчик анализирует текст оригинала и ведет поиск вспомогательной справочной информации, принимает решение об использовании тех или иных переводческих стратегий и т.д.;

- креативность, которая необходима переводчику для поиска нестандартных переводческих решений, например, при переводе рекламных текстов или художественных произведений;

- переводческую интуицию как способность переводчика, по словам В. Вилсса, самопроизвольно находить решение в процессе осуществления переводческой деятельности без опоры на знания или логические рассуждения [3]. Необходимость использования переводческой интуиции возникает, когда переводчику приходится перевести абсолютно незнакомые слова и выражения, или о которых он имеет лишь фрагментарное коннотативное представление, а также когда переводчику точно известны словарные соответствия какого-либо слова, но он интуитивно осознает, что ни они, ни ближайшие синонимы не подходят для адекватного перевода. Отсюда следует, что в процессе профессиональной подготовки будущих переводчиков необходимо обращать внимание на развитие переводческой интуиции, чувства перевода, которое позволило бы прочувствовать про-

блему, ее сущность и, опираясь на опыт, предложить способ решения. В качестве одного из способов развития переводческой интуиции, в ходе формирования транслаторного компонента готовности, мы предлагали студентам специально подобранные тексты, в которых, например, встречалось бы одно и то же выражение, но в зависимости от контекста имеющее разные значения, часто незакрепленные в англо-русском словаре;

- способность к самокритике, необходимую при выполнении анализа и редактирования текста в случае письменного перевода или при перепроверке решений в ходе выполнения устного перевода;

- способность к постоянной адаптации к новой области деятельности. В процессе профессиональной подготовки переводчиков следует учитывать, что как устному, так и письменному переводчику в профессиональной деятельности всегда приходится иметь дело с текстами разной тематики, поэтому он должен быть готов самостоятельно накапливать новые знания об окружающем мире;

- грамотную устную и письменную речь, открытость, способность к аргументации.

В рамках формирования транслаторного компонента готовности следует также учитывать особенности выполнения различных видов перевода, с которыми переводчику чаще всего приходится иметь дело в процессе осуществления профессиональной деятельности и возникающие при этом переводческие трудности.

Опыт работы переводчиком, анализ рынка переводческих услуг и опрос работодателей показывают, что наиболее востребованными видами профессиональной переводческой деятельности являются устный последовательный перевод, перевод с листа и письменный перевод. Соответственно, основные методические усилия в процессе формирования готовности переводчиков необходимо сосредоточить именно на этих видах перевода.

Последовательный устный перевод выполняется после прослушивания определенных фрагментов текста в паузах между звучанием этих фрагментов. Основными параметрами и составляющими этого

вида перевода являются однократное восприятие текста оригинала на слух, необходимость фиксации информации различного объема, ограниченность времени на принятие переводческого решения, однократность презентации переводческого решения в устной форме.

По мнению И.С. Алексеевой, переводчику, переводящему последовательно, «необходимо иметь развитую память, умение на ходу ориентироваться в стиле, обладать некоторыми актерскими данными» [1, 13].

Таким образом, в процессе формирования транслаторного компонента готовности в области осуществления последовательного устного перевода в методическом отношении мы считаем наиболее важными следующие аспекты:

- развитие умения восприятия текста оригинала отдельными, объединенными по смыслу блоками, подчиненными ключевой идее речевого произведения;

- развитие навыков скорописи, которая может помочь студентам запомнить и структурировать информацию, и навыков приведения в соответствие записи и восприятия текста оригинала на слух;

- формирование навыков восприятия на слух прецизионной информации в условиях различного темпа звучания текста оригинала;

- расширение объема оперативной памяти для основного содержания фразы;

- развитие умения принимать переводческое решение в сжатые сроки.

Последовательный перевод может быть односторонним и двусторонним. На рынке переводческих услуг в России преобладает спрос на двусторонний перевод.

Двусторонний последовательный перевод имеет ряд особенностей, которые определяют характер подготовки к нему: владение ситуативным контекстом речевого взаимодействия, восприятие фонетических и фонологических особенностей исходного речевого высказывания, необходимость принятия переводческого решения за ограниченный период времени. В процессе осуществления двустороннего

перевода переводчику также необходимы навыки переключения, поскольку каждый из языков поочередно выступает как в качестве исходного языка, так и языка перевода. Следует учитывать, что между фрагментами речи коммуникантов, переводимыми двусторонне, существует контекстуальная, логическая смысловая связь, поэтому переводчику необходимо владеть переводческими приемами целостного преобразования, смысловой и лексической компенсации. Двусторонний перевод также отличается от остальных видов перевода тем, что в процессе его выполнения переводчику необходимо быть компетентным в области различных тем, как формальных, так и повседневных, которые определяют ход и содержание переводимой беседы.

Учитывая перечисленные выше отличительные черты двустороннего перевода, в процессе формирования готовности к осуществлению двустороннего последовательного перевода следует обращать внимание на развитие у переводчиков следующих умений и навыков:

- восприятие и перевод речевых высказываний с опорой на контекст, т.е. переводчику необходимо обладать навыками аналитического восприятия звучащего текста как на исходном языке, так и на языке перевода. Кроме того, здесь переводчику важно уметь учитывать особенности актуализации различных типичных элементов речевых отрывков коммуникантов в том или ином контексте, поскольку в процессе своего взаимодействия коммуниканты часто опираются не на переводческие решения, а лексические средства выражения содержания, находящиеся в пределах определенного контекста или в сфере предпочтений коммуниканта;

- реактивное преодоление семантической недифференцированности некоторых лексических единиц путем наращивания контекста;

- принятие адекватного переводческого решения в условиях недоговаривания, когда коммуниканты используют краткие, незавершенные высказывания с расчетом на наличие у собеседника особых знаний;

- осуществление подготовительной допереводческой работы.

Переводчику необходимо уметь проводить допереводческую работу как заблаговременно, когда у него есть возможность тщательно изучить актуальные проблемы, связанные с темой переговоров, нормативную документацию, сквозную терминологию, устойчивые лексические варианты, так и за очень короткое время, непосредственно перед началом переговоров или встречи, когда ему необходимо провести эффективную и оперативную обработку конкретных материалов.

Весьма распространенным видом перевода на современном рынке переводческих услуг является также перевод с листа. Выполняя его, переводчику необходимо без предварительной подготовки, в режиме реального времени перевести текст в письменной форме вслух, выполняя следующие речевые операции: «чтение → восприятие → принятие переводческого решения → презентация переводческого решения во внешней речи → контроль адекватности». Главная цель использования подобного вида перевода – оперативное и своевременное получение актуальной информации из имеющегося информационного источника. В отличие от последовательного устного перевода при выполнении перевода с листа восприятие исходного текста и перевод происходят практически синхронно, следовательно, возникает необходимость работы сразу со всем текстом. Кроме того, необходимо учитывать, что при переводе с листа переводчик лишен возможности внесения существенных корректировок в перевод.

Учитывая вышеизложенные особенности при формировании готовности к осуществлению перевода с листа, необходимо в методическом плане обращать внимание на развитие следующих навыков:

- навык обзорного чтения;
- соблюдение стилистических норм языка перевода;
- поддержание темпа перевода;
- умение использовать при переводе метод компенсации, который, как отмечает В.Н. Комиссаров, позволяет передать в тексте перевода элементы смысла, утраченные при переводе единицы ИЯ в оригинале каким-либо другим средством, причем необязательно в том

же самом месте текста, что и в оригинале. Благодаря компенсации восполняется утраченный смысл, и, в целом, содержание оригинала воспроизводится с большей полнотой [2, 185].

Письменный перевод представляет собой перевыражение текста в письменной форме, созданного на одном языке, в текст в письменной форме на другом языке. Характерными особенностями письменного перевода являются его выполнение без непосредственных участников коммуникации, многократное визуальное восприятие, а также отсутствие необходимости удерживания в памяти информации большого объема.

Следует отметить, что письменным переводчикам, как правило, приходится работать с исходными текстами большого объема в сжатые сроки. Поэтому, в процессе формирования готовности к выполнению письменного перевода необходимо учитывать эту особенность профессиональной деятельности и вводить временные ограничения при выполнении перевода на занятиях.

По нашему мнению, обучение письменному переводу необходимо осуществлять поэтапно по следующей схеме: изучение и анализ особенностей различных типов текстов → выполнение предпереводческого анализа текста оригинала → выбор общей стратегии перевода текста → анализ результатов перевода → редактирование перевода.

В рамках формирования транслаторного компонента готовности к осуществлению профессиональной деятельности переводчика также необходимо развивать навыки оформления заказа на письменный перевод. Поэтому в рамках проводимой нами экспериментальной работы «Лаборатория перевода» студенты отрабатывали и закрепляли навыки взаимодействия с потенциальным заказчиком перевода по следующему алгоритму:

- уточнить объем текста и формат его предоставления;
- установить источник текста оригинала;
- определить адресат перевода (страна его использования);
- выяснить, есть ли необходимость редактирования, вычитки и верстки с включением иллюстративного материала (наличие тексто-

вых включений внутри графических рисунков и др.) или необходимость подготовки к публикации;

- установить, существует ли вероятность перевода на другие языки;

- уточнить сроки выполнения перевода – желаемый и необходимый;

- выяснить, есть ли у заказчика глоссарии по данной предметной области и необходимость их использования в переводе.

Отметим, что при обучении студентов с использованием рассмотренных нами выше методических приемов наблюдается положительная динамика развития транслаторного компонента готовности к осуществлению профессиональной деятельности переводчика и повышение качественного уровня выполнения различных видов перевода.

#### **Литература:**

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. // СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия» – 2004. – 352с.

2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. // М.: Высш. шк. – 1990. – 253 с.

3. Wilss W. *Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden*//Stuttgart – 1978.

***О.В. Паратунова***

*Волгоградская обл., Михайловский профессионально-педагогический колледж*

### **ПРОБЛЕМА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ**

Коммуникативно-информационная среда нашего общества неузнаваемо изменилась за последние десятилетия. Человеческое общество, зависящее во все времена от коммуникативных процессов, сегодня шагнуло в эру нового типа коммуникации и принципиально иных информационных отношений. Сегодня, в условиях резкого увеличения объемов производимой и потребляемой информации, существует

проблема информационной безопасности и «экзистенциальной коммуникации». Современным детям, которые растут в условиях «информационных войн» [4] и которые превратились в «цифровых туземцев», грозят новые типы зависимости и отчужденность от самих себя. По мере расширения компьютерно-информационных возможностей увеличивается опасность утраты живых человеческих отношений. Как сказал японский психолог Мураяма, в современных домах, начиненных всевозможной техникой, перестает звучать человеческий разговор.

В связи с этим актуален вопрос о педагогическом взаимодействии как ситуации живого человеческого общения, когда одна личность влияет на ценностно-смысловую сферу другой. Но вопрос этот сегодня нуждается в серьезной проработке, несмотря на обилие работ в данном направлении. Как показывает анализ практики, среди педагогов преобладает монологический, субъектно-объектный стиль общения. По данным наблюдений, учителя Волгоградской области (77% из диагностируемых 84-х) не умеют внимательно выслушивать детей и устанавливать в общении с ними отношения ценностно-смыслового равенства, что проявлялось в высокомерном тоне, прерывании речи ученика и т.п. Педагоги констатируют трудности во взаимодействии с учащимися, объясняя это неуравновешенностью детей или их замкнутостью, нежеланием вступать в непосредственное живое общение. «Когда я говорю, все дети должны молчать» – на такую формулу взаимоотношений с учениками ориентированы больше половины из опрошенных нами 110 учителей. Немало среди учителей тех, кто преподает учебную дисциплину без учета трудностей, возникающих у детей в общении. Кроме того, само диалогическое общение не является предметом познания на уроках.

Трудности педагогического воздействия на личность обучающегося заключаются, прежде всего в неготовности видеть ученика как «отдельную» личность, как целостного человека, находящегося в своем уникальном процессе развития. Педагог знает, как общаться с «идеальным учеником», но не способен диалогически взаимодейство-

вать с конкретным ребенком, у которого своя динамика внутренних процессов. Барьеры и трудности в педагогическом общении связаны, по мнению А.К. Марковой, с неумением учителя (преподавателя) корректировать собственные действия в соответствии с собственными субъективными особенностями.

В образовании необходимо совершенствование коммуникативной деятельности, которую, по словам И.А. Колесниковой, можно расценивать как своеобразный социально-педагогический вклад в развитие открытого общества, в преодоление коммуникативных барьеров между поколениями, представителями разных национальностей и культур, в воспитание «ответственных коммуникаторов», обеспечение информационной и коммуникативной безопасности общества.

Проблеме общения, педагогического общения и диалогического общения уделено огромное внимание исследователями самых разных научных направлений. Достаточно глубоко разработана психология общения (А.А. Бодалев, Л.П. Буева, А.А. Леонтьев, Д.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и др.). Раскрыты психолингвистические особенности и речевая структура общения (В.А. Артемова, Л.С. Выготский, А.Ф. Лосев, Ж. Пиаже и др.). Специфика педагогического общения рассмотрена в работах С.Н. Батраковой, В.В. Горшковой, М.И. Лисиной, А.К. Марковой и др. Диалогическое общение как компонент содержания образования и как форма педагогического взаимодействия представлено в исследованиях М.М. Бахтина, С.В. Беловой, С.Л. Братченко, И.А. Колесниковой, С.Ю. Курганова, Ю.В. Сенько, В.В. Серикова и др.

Вместе с тем, при всем обилии работ в области общения и диалога как одной из его форм, по-прежнему непроясненной остается ситуация диалогического педагогического общения как феномен «живого» взаимодействия личностей, как субъективная реальность. Не изучены особенности создания педагогом такой ситуации с учетом динамики многосторонних отношений между субъектами образовательного процесса. В связи с этим важно рассмотреть проблему подготовки будущих учителей к созданию ситуаций диалогического педагогиче-

ского общения с позиции гуманитарно-антропологического подхода [3].

В педагогической практике важно не просто «вообще» общение, а конкретная ситуация общения, в которой возникает вполне определенная проблема. Видение и понимание именно таких проблем необходимо учителю, чтобы эффективно взаимодействовать с учениками. Учитель в процессе общения совершает разнообразные действия, связанные со стимулированием познавательной мотивации детей, с передачей информации, с воздействием на личность ребенка (что предполагает внушение, убеждение, заразительность). Это означает, что в педагогической реальности постоянно возникают те или иные коммуникативные задачи. Именно «задача, вставшая перед субъектом, но не данная ему в сознании», составляет содержание ситуации. В связи с этим *ситуация диалогического педагогического общения* представляет собой фрагмент образовательного процесса, направленный на решение гуманитарно-коммуникативных задач, которые соотносятся с принципом единства невмешательства во внутреннюю сферу личности и влияния на ее ценностно-смысловую сферу. С учетом знания о ситуации личностного развития, об образовательной ситуации и о системе коммуникативных задач общения (В.А. Кан-Калик, М.И. Лисина), были выделены следующие гуманитарно-коммуникативные задачи: 1) *позитивного восприятия ученика* (интерес к ученику, осуществление эмоционального контакта с ним); 2) *личностного влияния* (самопредъявление будущего учителя и передача ученику контекста своего мышления и коммуникативного действия); 3) *информационно-герменевтические задачи* (изучение позиции ученика, уточнение и понимание его смыслов, толерантное отношение к его позиции и ценностям); 4) *интерактивного взаимодействия* (стимулирование активности ученика в общении, организация вопросно-ответных отношений); 5) *организации совместной деятельности* (принятие системы договоренностей, поиск условий взаимовыгодного общения и создание продукта совместной деятельности); 6) *коллективного анализа и проектирования взаимоотношений* (коллек-

тивный анализ и поиск оптимальных условий выстраивания взаимоотношающих диалогических отношений).

Умение создавать ситуации диалогического педагогического общения определяют степень готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях образования гуманитарного типа. Такое умение связано со знанием специфики гуманитарно-коммуникативных задач, которые, в свою очередь, постигаются в условиях текстуально-диалогической деятельности. Подобная деятельность обусловлена спецификой природы общения, основным средством которого является язык, представляющий собой систему знаков с правилами их употребления, сочетания и интерпретации. В гуманитарной модели образования учитель и ученик выступают в качестве «авторов» и «адресатов» сообщений (текстов), содержащих субъективные смыслы. Применительно к ситуациям общения это так называемые гуманитарно-коммуникативные тексты, в которых содержится информация о характере общения, об отношениях между общающимися. Таким образом, готовность будущих учителей к созданию ситуаций диалогического педагогического общения напрямую связана с их умением интерпретировать, создавать и анализировать гуманитарно-коммуникативные тексты и их смыслы, а также понимать позицию автора текста.

В рамках опытно-экспериментальной работы, которую мы проводим со студентами в Михайловском филиале Волгоградского государственного социально-педагогического вуза, нами исследуются возможности создания будущими учителями гуманитарно-коммуникативных текстов, в знаковых системах которых «определены» их субъективные смыслы общения. Студенты учатся «читать» в ситуациях общения знаки (языки, шифры), передающие особенности визуального контакта, поз и жестов, интонации и тембра голоса, авторской позиции собеседника, направленности (адресности) высказывания.

Нам удалось обнаружить особенности процесса формирования у студентов готовности к диалогическому педагогическому общению.

Установлено: чтобы будущие учителя научились создавать ситуации диалогического педагогического общения, им необходимо сначала самим «погружаться» в подобные ситуации, которые рождаются в процессе вузовского обучения. Нами были выявлены типы таких ситуаций: «эмоциональный диалог», «информационно-учебный диалог», «культуротворческий диалог», «рефлексивно-профессиональный диалог». Их содержательную основу составляет текстуально-диалогическая деятельность [1], включающая диалог с «коммуникативно-педагогическим текстом» – знаковой системой, содержащей субъективные смыслы учительско-ученических отношений.

На первом этапе, *коммуникативно-ориентировочном*, происходило изучение студентами контекста своего мышления и ролевого поведения в разных ситуациях общения. Студенты учились анализировать ситуации «эмоционального диалога» и педагогические тексты типа: «Критикующее молчание», «Диалогическое молчание», «Монологичное приветствие», «Диалогическое приветствие», «Словесное одобрение», «Бессловесное одобрение», «Доверительное общение», «Агрессивное общение» и другие.

На втором этапе, *учебно-диалогическом*, студенты изучали особенности коммуникативных задач и способы их диалогического решения в условиях ситуации «информационно-учебного диалога». В центре внимания были коммуникативно-педагогические тексты типа «Безличное сообщение на уроке», «Диалогическое объяснение новой темы», «Эмпатическое восприятие ученика», «Деструктивный спор», «Конструктивный спор» и другие.

На третьем этапе, *профессионально-диалогическом*, будущие педагоги учились выстраивать диалогические отношения в ситуациях «культуротворческого диалога» и «рефлексивно-профессионального диалога». Ими анализировались тексты типа «Разговор с профессией», «Диалог профессионала с профессионалом», «Беседа с детьми», «Письмо из будущего», «Урок как подарок ученикам» и другие.

Опытно-экспериментальная работа позволила выяснить, что готовность будущих учителей к созданию ситуаций диалогического педагогического общения обеспечивается системой работы по осмыслению ими гуманитарно-коммуникативных текстов и рефлексией своей позиции собеседника в разных ситуациях. Результатом такой работы явилось то, что у многих студентов возрос интерес к диалогичной форме общения, стало меньше негативных переживаний по поводу публичного выступления, снялись некоторые барьеры в общении, углубились знания о педагогическом общении как сложной ситуации межличностного взаимодействия. А также расширились представления о личности ученика, коммуникативные задачи которой не сводятся к тому, чтобы только «запоминать», «выучивать», «доказывать» и «усваивать». За время эксперимента выросло число студентов, демонстрирующих позицию субъекта общения, предполагающую роли «активного слушателя», «инициатора диалога», «понимающего мыслителя», «соучастника деятельности», «носителя культуры», «рефлексирующего собеседника».

#### **Литература:**

1. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКИПРО, 2006.
2. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999.
4. Почепцов Г.Г. Психологические войны. М.: «Рефл-Бук», К.: «Ваклер» – 2000.
5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования: Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

*С.А. Чаплыгина, Е.А. Чугунова  
г. Владимир, МАОУ СОШ № 36*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Интерактивные методы и формы обучения лежат в основе педагогических технологий, способствующих достижению высокого

уровня активности учебной деятельности учащихся. Внедрение их в педагогический процесс связано с вступлением общества в постиндустриальную стадию.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от назидательности, выдвигается на первый план диалог учителя и ученика, и учеников между собой, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и оценивать то, что они знают и думают.

Используя интерактивные методы, мы поощряем активную позицию личности, обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Учитель не предоставляет готовых знаний, а способствует их самостоятельному поиску со стороны учащихся. Меняются приоритеты активности субъектов учебного процесса: они переходят от учителя к ученику.

Интерактивные формы не отрицают традиционных форм обучения, но формируют мнения, отношения, навыки поведения.

Отметим положительные стороны использования интерактивных форм обучения: стимулирование активной деятельности, отказ от роли «пассивного» ученика; осуществление обратной связи; эффективное усвоение учебного материала; стимулирование интереса обучающихся; формирование у обучающихся оценочных суждений; формирование жизненных навыков;

Одной из интерактивных форм обучения является сетевое взаимодействие как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Обычно под сетевым взаимодействием в сфере образования понимают разные по типу и масштабам связи между учебными заведе-

ниями, организациями и людьми для достижения каких-либо общих целей. Задачами сетевого взаимодействия являются: создание единой образовательной среды, повышение эффективности использования ресурсного потенциала образовательных учреждений, создание условий для социальной успешности выпускников, формирования у них более прочных знаний, умений, воспитания нравственности, гражданственности, патриотизма.

Одну из возможностей сетевого обучения представляют мобильные компьютерные классы, которые активно используются в нашей школе.

Мобильный компьютерный класс – это полнофункциональный компьютерный класс «на колесах». С помощью тележки-сейфа, предназначенной для хранения и транспортировки компьютеров, МКК в считанные минуты может быть перемещен в любое место учебного заведения и подготовлен к работе.

Наглядность, простота управления, функциональность, а также существенно более низкая совокупная стоимость владения по сравнению с традиционным компьютерным классом, – отличительные черты МКК. Такой мобильный компьютерный класс предоставляет возможности свободно перемещать оборудование из одного помещения в другое и быстро разворачивать технику; произвольно располагать компьютеры во время занятий или лабораторных работ; просматривать рабочие столы компьютеров учащихся и при необходимости брать на себя управление ими; управлять индивидуальной и групповой работой во время урока.

Мобильный класс является идеальной средой для организации индивидуальной работы учащихся. Наличие на каждом рабочем месте персонального компьютера позволяет преподавателю готовить и выдавать персональные задания учащимся; а учащимся – выполнять работы самостоятельно в удобном для них темпе.

Преподаватель имеет возможность разбивать класс на произвольное количество групп, выдавая каждой отдельное задание. В процессе групповой работы члены группы могут общаться между собой

или с преподавателем. Преподаватель следит за выполнением задания группой со своего компьютера. После завершения выполнения задания преподаватель может транслировать его результаты всей аудитории.

Такая интерактивная форма использовалась при проведении интегрированного урока по литературе и истории по теме: «Трагедия власти и трагедия совести в драме А.С.Пушкина «Борис Годунов» сквозь призму истории». Данный урок занял третье место в городском конкурсе конспектов уроков учителей гуманитарного цикла «Современный урок – современной школе». Кроме того, на уроках с помощью мобильного компьютерного класса используются электронные учебники (например, <http://www.prehistoryforkids.archeologia.ru/00/00.htm>), ЦОРы.

Результаты использования МКК могут быть как положительными, так и иметь определённые минусы. К несомненным плюсам относятся: снижение нагрузки на кабинет информатики; расширение спектра предметов, преподаваемых с использованием ИТ; совершенствование форм подачи учебного материала; повышение интереса со стороны учащихся и мотивация к обучению; оптимизация методов преподавания с учетом возможностей инновационных технологий; рост компетентности преподавателей; повышение качества образовательного процесса.

Минусы: потребность в Wi-Fi, который иногда отключается, наличие всего 15 компьютеров, а не 30, как хотелось бы. К тому же длительность непрерывной работы батареи невелика; подключение к локальной сети требует определенной последовательности операций и дополнительных затрат времени; учителю необходимо иметь определенные навыки работы.

Другим техническим средством, стимулирующим активное взаимодействие на уроке, является интерактивная доска. В нашей школе интерактивные доски размещены в 5 кабинетах, в том числе и в кабинете истории. Интерактивная доска является интегрированной системой, ее можно использовать:

1) для показа презентаций (сенсорный экран дает возможность вовлекать весь класс в процесс наглядно-чувственного восприятия, при этом учащиеся «не привязаны» к своим компьютерам);

2) для проверки домашнего задания (в частности, на уроках обществознания работаем с картой субъектов РФ, задание со шторкой используется для проверки расселения восточных славян);

3) для проверки знаний в технологии критического мышления (текст с ошибками);

4) для обучения составлению развернутого плана (прочитать текст, разбить на части и выделить их, выделить главную мысль, записать в пункт плана).

Кроме этого, интерактивная доска позволяет осуществлять контроль, закрепление, обобщение материала (перемещение картин, архитектурных памятников, узнавание исторических личностей, «своя игра»). Тем не менее, интерактивная доска, как любое техническое средство, имеет недостатки. К ним относятся: снижение потребности в воображении, ухудшение психофизического здоровья. Кроме того, доска – дорогое удовольствие; стилус требует усовершенствования (толстый, изображение отстает от движений); доску нельзя использовать весь урок (время использования регулируется нормами санпина).

Интерактивное обучение с использованием мультимедийных технических средств позволяет решать одновременно несколько задач, важнейшими из которых являются достижение целей обучения, развитие коммуникативных умений и навыков. Оно помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей.

Использование интерактивных форм в процессе обучения, как показывает практика, снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять виды их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы урока.

## НАШИ АВТОРЫ

**Алейникова Ксения Андреевна** – преподаватель Владимирского педагогического колледжа, г. Владимир

**Безрогов Виталий Григорьевич** – доктор педагогических наук, доцент, гнс ФГНУ «Институт теории и истории педагогики», Москва

**Блинов Владимир Михайлович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ, г. Владимир

**Вихарев Владимир Андреевич** – аспирант 3 курса Академии пост-дипломного педагогического образования, Санкт-Петербург

**Губернаторова Лариса Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и теоретической физики Педагогического института ВлГУ, г. Владимир

**Гулягина Елена Александровна** – аспирант кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Даведьянова Нина Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Дорошенко Светлана Ивановна** – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Дорошенко Юрий Иванович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологического образования технико-экономического факультета Педагогического института ВлГУ, г. Владимир

**Духавнева Алла Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и педагогики Новочеркасской государственной мелиоративной академии, г. Новочеркасск Ростовской обл.

**Ершова Марина Рудольфовна** – магистрант Педагогического института ВлГУ, г. Владимир

**Ефимова Елена Алексеевна** – кандидат педагогических наук, зав. кабинетом хранения и обработки фондов Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества, Москва

**Захарищева Марина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г.Короленко», Удмуртская Республика, г. Глазов

**Иванова Ирина Сергеевна** – ассистент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации ВлГУ, г. Владимир

**Измайлова Алла Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Карякина Полина Константиновна** – аспирант кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Козлова Валентина Сергеевна** – преподаватель МАОУ ДОД «ДШИ № 2 им. С.С. Прокофьева», г. Владимир

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Академии социального управления, Москва

**Котова Наталья Марковна** – магистр педагогики, зав. дошкольным отделением ГБОУ СПО Владимирской области «Владимирский педагогический колледж», г. Владимир

**Крагулик Вацлав** – Ph.D, ассистент кафедры музыкального образования педагогического факультета Университета Яна Евангелиста Пуркине в Усти-на-Лабе (Чешская Республика)

**Леванова Татьяна Юрьевна** – аспирант кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Ленартович Юлия Сергеевна** – ассистент; Тульский государственный университет, г. Тула

**Маминова Наталья Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации ВлГУ, г. Владимир

**Паратунова Оксана Владимировна** – преподаватель ГБОУ СПО «Михайловский профессионально-педагогический колледж», г. Михайловка Волгоградской обл.

**Пичугина Виктория Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград

**Рогачева Елена Юрьевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Рогова Антонина Викторовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного университета, г. Чита

**Романова Людмила Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

**Тендрякова Мария Владимировна** – кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ «Российский государственный гуманитарный университет», Москва

**Тихомирова Людмила Евгеньевна** – преподаватель МОУ ДОД «Боголюбовская детская музыкальная школа им. И.И. Лукашова» п. Боголюбово, Владимирская обл.

**Филановская Татьяна Александровна** – доктор культурологии, профессор кафедры эстетики и музыкального образования Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

**Чаплыгина Светлана Анатольевна** – учитель истории и обществознания МАОУ СОШ № 36, г. Владимир

**Чугунова Елена Алексеевна** – учитель истории и обществознания МАОУ СОШ

**Grigorenko Elena L.** – PhD, Yale Child Study Center, New Haven, Connecticut, USA

**Koposov Roman**– PhD, Regional centre for child and adolescent mental health and child protection, Northern region, Faculty of Health Sciences, University of Tromsø, Norway

**Kornilov Sergey A.**– Yale Child Study Center, New Haven, Connecticut, USA

**Rakhlin Natalia** – PhD, Yale Child Study Center, New Haven, Connecticut, USA

**Ruchkin Vladislav** – PhD, Yale Child Study Center, New Haven, Connecticut, USA

**Fradkin Yuli** – MD, Institute of living, Hartford, Connecticut, USA

*Научное издание*

**«Между прошлым и будущим:  
теория и история педагогики XXI века»  
Материалы международной заочной  
научно-практической конференции,  
посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора,  
члена-корреспондента РАО  
Феликса Ароновича Фрадкина**

Подписано в печать 28.02.14

Формат 60x84/16 Усл.печ. л.17,44 Тираж 100 экз.

Заказ 55/2-14

Издательство Владимирского государственного университета имени  
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
600000, Владимир, ул. Горького, 87