

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

31 (50)
2017

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редактор
Е. А. Лебедева

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета
Е. А. Герасиной

Выпускающий редактор
А. А. Амирсейидова

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 20.12.17
Заказ №
Выход в свет 25.12.17

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 20,0
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры философии Московского
государственного института международных
отношений (Университета) МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
руководитель Центра истории педагогики
и образования Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
профессор кафедры психологии личности
и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, доцент
ректор Белорусского государственного
университета
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры педагогики и акмеологии
личности Костромского государственного
университета
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
помощник ректора по вопросам высшего
образования в регионе, зав. кафедрой
психологии Ивановского государственного
университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук, зав. лабораторией общих
проблем дидактики Института стратегии
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры непрерывного образования
Московского государственного областного
университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных
дисциплин Владимирского филиала Россий-
ской академии народного хозяйства и госу-
дарственной службы при Президенте РФ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
профессор кафедры социальной педагогики
и психологии Московского педагогического
государственного университета
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры социальной педагогики
и психологии Московского педагогического
государственного университета
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент
профессор кафедры общей и прикладной
психологии Санкт-Петербургского военного
института войск национальной гвардии РФ
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент
профессор кафедры эстетики и музыкального
образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры государственно-
правовых дисциплин Владимирского
юридического института ФСИН России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И.

**РУССКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТРАДИЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН 9**

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЖИЗНИ – СУДЬБЫ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Измайлова А. Б.

**ГЕОРГИЙ СЕМЕНОВИЧ ВИНОГРАДОВ:
ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО 20**

Кошелева Л. А.

**ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД ХУДОЖНИКА АЛЕКСЕЯ АНТОНОВА
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ
ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ АКВАРЕЛИ 30**

Рогачева Е. Ю.

**ДЖОН ДЬЮИ (1859 – 1952) И ЛЕВ ТРОЦКИЙ (1879 – 1940):
ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕКОНСТРУКЦИЯ ОПЫТА 36**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ерофеева О. Г.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
У ШКОЛЬНИКОВ ПОЗИТИВНЫХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ
ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ
ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ (на примере МБОУ СОШ № 10
г. Струнино Владимирской области) 47**

Жаркова Е. Г.

**«СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ»: ВОЗВРАЩЕНИЕ
ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА
В ПРОГРАММУ ДМШ И ДШИ 55**

СОДЕРЖАНИЕ

Майер Р. В.

**ОЦЕНКА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
СЛОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ И ФИЗИКИ..... 63**

Молева Г. А.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ
«ТЕХНОЛОГИЯ» 70**

Фортова Л. К., Фабриков М. С.

**К ВОПРОСУ КОРРЕЛЯЦИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ,
ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРАВОВОГО
СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ 76**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Газизова А. И.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 83**

Кобяков Ю. П., Ловчев А. В.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЗДОРОВЬЕРАЗВИВАЮЩЕЙ
ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО 90**

Семина В. В.

**ЭЛЕКТРОННОЕ И ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД 95**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Гринченко Н. А.

**ТЕОРИИ ХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ
И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ 101**

СОДЕРЖАНИЕ

Завражин С. А.

**ЯЗЫКИ ДЕТСКОГО ПЛАЧА:
АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС** 119

Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А.

**ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПАРАДИГМЕ
СОВРЕМЕННЫХ ВЗГЛЯДОВ НА ОГРАНИЧЕННЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ОВЗ** 127

Пастухова Л. С., Менников В. Е., Чигарина А. Ю.

**СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОЕКТНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ:
МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** 134

Селиверстова Е. Н., Канарейкина Т. А., Сорокина Е. М.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ** 141

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Алеевская М. М., Ананьева О. А.

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ,
ВЛИЯЮЩИХ НА ВРЕМЕННУЮ ПЕРСПЕКТИВУ
МУЗЫКАНТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ** 147

Васильева М. В.

**МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ
ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ** 158

НАШИ АВТОРЫ 164

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
(INFORMATION FOR AUTHORS)** 171

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I.

**RUSSIAN FOLKLORE MUSICAL-EDUCATIONAL
TRADITION AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON 9**

HUMAN LIVES – LIVES IN SCIENCE AND EDUCATION

Izmailova A. B.

GEORGE VINOGRADOV: THE LIFE AND WORK 20

Kosheleva L. A.

**THE CREATIVE METHOD OF THE ARTIST ALEXEI
ANTONOV IN THE PROCESS OF STUDYING EXPRESSIVE
POSSIBILITIES OF WATERCOLOR 30**

Rogacheva E. Yu.

**JOHN DEWEY (1859 – 1952) AND LEON TROTSKY (1879 – 1940):
EDUCATION AS THE RECONSTRUCTION OF EXPERIENCE 36**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Erofeeva O. G.

**METHODICAL WAYS OF FORMING POSITIVE
MORAL-SPIRITUAL VALUES IN THE PROCESS
OF ORGANIZATION AND ACCOMPLISHMENT
OF OUT-OF-CLASS ACTIVITIES (BASED ON THE EXAMPLE
OF SCHOOL № 10, STRUNINO, VLADIMIR REGION) 47**

Zharkova E. G.

**«LISTENING TO MUSIC»: BACK TO THE PROPAEDEUTIC
COURSE IN THE PROGRAMS OF CHILDREN’S MUSICAL
AND ART SCHOOLS PROFESSIONAL EDUCATION 55**

CONTENTS

Mayer R. V.

ESTIMATION OF TERMINOLOGICAL AND MATHEMATICAL COMPLEXITIES OF THE NATURE SCIENCE AND PHYSICS TEXTBOOKS	63
---	-----------

Moleva G. A.

ORGANIZATION OF SCHOOL STUDENTS PROJECT ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING «TECHNOLOGY» AS A TEACHING SUBJECT	70
---	-----------

Fortova L. K., Fabrikov M. S.

TO THE PROBLEM OF CORRELATION OF LEGAL CULTURE, LEGAL EDUCATION AND LEGAL PERSONALITY OF CONSCIOUSNESS	76
---	-----------

PROFESSIONAL EDUCATION

Gazizova A. I.

FEATURES ON COMPARATIVE STUDIES IN HIGHER EDUCATION	83
--	-----------

Kobyakov Y. P., Lovchev A. V.

REALIZING THE POTENTIAL OF HEALTH DEVELOPING TECHNOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS TO MEET THE STANDARDS SET TRP	90
---	-----------

Semina V. V.

E-LEARNING AND INTERACTIVE LEARNING: PRACTICAL OVERVIEW	95
--	-----------

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Grinchenko N. A.

THE THEORIES OF CHEMICAL DEPENDENCIES AND WAYS OF PREVENTION	101
---	------------

CONTENTS

Zavrzhin S. A.

**LANGUAGES CRYING:
ANTHROPOLOGICAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE 119**

Kozhalieva Ch. B., Shulekina J. A.

**THE PRINCIPLES FOR DEVELOPMENT OF SPECIAL
EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE PARADIGM
OF MODERN VIEWS ON THE LIMITED CAPABILITIES
OF INDIVIDUAL WITH DISABILITIES 127**

Pastukhova L. S., Mennikov V. E., Chigarina A. Yu.

**SOCIAL DESIGN AND DESIGN ACTIVITY OF PUPILS
AND STUDENTS: THE METHODOLOGY AND RESULTS
OF THE STUDY 134**

Seliverstova E. N., Kanareikina T. A., Sorokina E. M.

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL
CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF JUVENILE
OFFENDERS IN ISOLATION 141**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Aleyevskaya M. M., Ananjeva O. A.

**FEATURES OF THE MOTIVATIONAL FACTORS
AFFECTING THE TIME PERCEPTION OF MUSICIANS
AND MILITARY PERSONNEL 147**

Vasilieva M. V.

**MOTIVATIONAL ASPECT OF FORMING READING
SKILLS CONSIDERING PRIMARY SCHOOL PUPILS
WITH DYSARTHRIA 158**

OUR AUTHORS 168

INFORMATION FOR AUTHORS 171

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37 (09)

С. И. Дорошенко

РУССКАЯ НАРОДНАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье с методологических, теоретико-педагогических и историко-педагогических позиций осмысливается феномен русской народной музыкально-образовательной традиции. Рассматриваются составляющие этой традиции, связанные с пением и инструментальным музицированием, подчеркиваются трудности ее институционализации. Анализируются трудности хронологизации русской народной музыкально-образовательной традиции.

Ключевые слова: народная педагогика, русская народная музыкально-образовательная традиция, устный метод, детский фольклор.

Понятие «народная педагогика» является вполне устоявшимся, хотя по отношению к нему могут возникать вопросы методологического характера. Строго говоря, педагогика – это наука, которая, как известно, сформировалась в западноевропейской культуре лишь ко второй половине XVII века. То, что называется русской народной педагогией, – это область или объект исследования педагогической науки, золотой фонд русской педагогической культуры, совокупность педагогических идей, традиций, опыта воспитания и обучения [4], корни которой уходят в глубину истории России. Точнее было бы говорить о народной педагогической мысли и практике образования. Категориальные претензии еще с большим основанием можно распространить и на понятие «русская народная музыкальная педагогика». Во-первых,

народная педагогика в своей основе синкретична, в ней трудно выделить отдельное направление (музыкальное). Во-вторых, понятие «педагогика» требует научности и системности (при этом системность как качество аналитическое не равнозначна синкретической целостности). Поэтому в название статьи вынесено понятие «русская народная музыкально-образовательная традиция». Благодаря исследованиям М. К. Бурьяк в современной теории музыкального образования глубоко проанализирована русская народно-песенная традиция. Она, в частности, рассмотрена как музыкально-педагогический феномен, «обеспечивающий процессы межпоколенной преемственности этнокультурного опыта посредством унаследованных носителями традиций педагогических технологий как в аутентичных фольклорных, так и

в новых моделях фольклоризированных локально-региональных народно-песенных традиций» [1], и как музыкально-образовательный феномен, «обеспечивающий возможность освоения многогранных народно-певческих навыков каждому субъекту с младенческого до юношеского возраста» [Там же].

Русская народная музыкально-образовательная традиция включает в себя, помимо освоения народно-певческих навыков, освоение навыков народного инструментального музицирования, а также навыков импровизации и осуществления синкретичного действия в соответствии с социальными нормами и потребностями.

Хронологизировать развитие русской народной музыкально-образовательной традиции довольно трудно.

Во-первых, народная педагогика (и музыкально-образовательная традиция как ее составляющая) по некоторым своим сущностным качествам внеисторична. Время в ней ощущается не как стрела, движение от начала мира к концу, а как коловорот-круговращение, повторение жизненных циклов. Это ведет к тому, что сознание даже профессиональных фольклористов (имеются в виду не историки, а исполнители, пропагандисты произведений народного искусства) часто базируется на дуалистичной позиции. С одной стороны, фольклор – это то, что существует с глубокой древности, с язычества, было давным-давно, «при царе Горохе», а с другой – это то, что есть всегда, неотделимо от народного бытия, современно. Усложняет рассмотрение вопроса и то, что данные фольклористики вообще очень «молоды» (исследование русской

народной музыкальной культуры началось во второй половине XIX века).

Вторая трудность хронологизации состоит в том, что в отношении рассматриваемого вопроса речь идет не просто о времени (что было в разные века на одной и той же территории с одной и той же этнической группой), а, как в современной физике, – о времени-пространстве: языческий период, Киевская Русь (XII в.), затем освоение Волги и тенденции разобщения (Великая, Малая, Белая Русь), связанные с татаро-монгольским нашествием и влиянием Запада (Польша, Литва) – последнее вплоть до XVIII в., освоение Поволжья, Сибири, Дальнего Востока (с XVI по XVIII вв.) – трудно сказать, о чем идет речь – о географии или о хронологии. Поэтому в фольклористике лучше разработана теория не периодов, а культурных зон развития народного искусства.

Третья трудность – мировоззренчески-методологическая. Логика развития синкретической народной культуры нелинейно связана с историческими рамками религиозно-мировоззренческих сдвигов, официально зафиксированных историографией. На этом основании факты можно трактовать с нескольких позиций, наиболее актуальными из которых на сегодняшний день являются концепция двоеверия (сосуществования языческой веры и православия, при котором якобы истинно славянские корни язычества лишь внешне маскируются чуждым заимствованием из Византии) [13] и православная мировоззренческая концепция, с позиции которой иерархизация ценностей народной культуры (в том числе унаследованных от язычества)

полностью определяется позицией, духовным влиянием Русской Православной Церкви [10, с. 148 – 149]. Православная теоретико-педагогическая позиция более тяготеет к историзму, к точности хронологических показателей. Концепция же двоеверия демонстративно внеисторична. Именно на ней в настоящее время основывается направление художественной и педагогической деятельности, которое, на наш взгляд, можно назвать «исторической фантастикой» в национально-патриотическом духе. Справедливости ради надо заметить, что организационно-педагогическая, публичная сторона этой деятельности явно выигрывает в сравнении с «академической» фольклорной традицией.

Итак, каковы же ключевые характеристики русской народной музыкально-образовательной традиции?

Общение с природой, обращение к ней, в котором можно услышать явные отзвуки язычества, – характерная черта русского народного образования. Так, жанр заклиальных песен, относящихся к обрядовым, характеризуется непосредственным обращением к природе:

*Мороз, мороз,
Не бей наш овес!
Лен да конопи,
Как хочешь, колоти!*

Или:

*Радуга-дуга,
Принеси нам дождя.*

Внешность, движения, чувства человека традиционно для народной русской поэтики сравниваются с природными явлениями, с повадками и обликом животных. Фольклорные образы – Купала, Коляда – также во многом связаны с идеей гармонии в мире природы.

Современному человеку чрезвычайно трудно проникнуть в мироощущение своего далекого предка-язычника. Эти трудности прежде всего связаны с невозможностью целостно, с открытым сердцем, на веру, воспринять миф. Русский мыслитель XX в. А. Ф. Лосев подчеркивал очевидную, но совершенно недостижимую сегодня основу мифологического миропонимания: «Мифическая действительность есть подлинная реальная действительность, не метафорическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная, которую нужно понимать так, как она есть, совершенно наивно и буквально» [7, с. 47]. Именно эта целостность мировосприятия определяет основные черты русской народной музыкально-педагогической традиции: ее синкретический характер, открытость миру, обращенность к нему, устную традицию развития самого музыкального искусства и обучения («перенимания») [10, с. 185] способов и образцов музицирования.

Синкретизм – слитность, нерасчлененность, характерная для русского народного языческого мировосприятия, – обуславливает то обстоятельство, что музыка, песня как таковые не могли быть вырваны из контекста жизни и исполнены просто так, для развлечения. В едином фольклорном действе органически, изначально слиты ритуал, слово и напев, жест, мимика, игра, магия... Соответственно передача или перенимание всего этого синкретического комплекса также были возможны только в единстве, в определенных жизненных ситуациях, в связи с дыханием жизни. Так, поминальный плач не мог быть отрепетирован отдельно, а потом «ис-

полнен» на похоронах. Песня-закличка имела отношение только к определенному календарному или погодному явлению и никак не могла распеваться в других обстоятельствах. Когда мы слушаем записи народных певцов-сказителей, аналитическое сознание иногда натывается на вопрос: почему произошел неожиданный переход с «чтения стихов» на «пение»? А ведь если бабушку-сказительницу попросить, например, все «только рассказывать» или «только петь», если попросить гармониста-самоучку не приплясывать, то, скорее всего, мы тем самым поставим заслон всему действию: человек «задохнется» в навязанной ему ситуации и, очень возможно, вообще прекратит общение-творчество. Народная образовательная традиция – традиция перенимания (вслушивания – подлаживания – песнетворчества) [10, с. 189] – также синкретична по своей органической (а не организованной) последовательности и по содержательной наполненности (вслушивание сочетается со всматриванием и особенно с вчувствованием; подлаживание – с включением в ритуальное действие; песнетворчество – с принятием на себя ответственности за происходящее, в том числе в магико-ритуальном смысле, то есть самостоятельное вступление в общение с силами, духами природы, управление ходом жизни, круговым движением времени).

Синкретическую природу народного музицирования очень трудно пробуждать в современных людях, детях и взрослых, даже когда речь идет о профессиональном занятии народным искусством. Руководители фольклорных коллективов бьются над вопросом, что

легче и продуктивнее: научить азам народного танца профессиональных певцов или заниматься вокалом с профессиональными танцорами (есть примеры успешной деятельности и в том, и в другом направлении). При этом речь идет только о двух компонентах (пение и танец), выделившихся из синкретического действия и не желающих соединяться обратно (не берутся во внимание труд, магический смысл и многие другие аспекты).

Наиболее успешные из известных нам практик реализации русской народной музыкально-образовательной традиции в работе с детьми осуществлены в Новгородской детской музыкальной школе русского фольклора (М. К. Бурьяк и ее коллеги и единомышленники) [1], в программе по музыке «Преображение» и деятельности заслуженного учителя РФ Н. Ф. Байбак (г. Владимир) [3]. Но институционализация русской народной музыкально-образовательной традиции – дело очень трудное. Народное музицирование – это способ бытия, стимул к развитию, и оно должно становиться частью жизни ребенка прежде всего в сфере семейного воспитания: колыбельные, пестушки, потешки, пальчиковые игры, сопровождаемые припеванием, соотносятся с образом и голосом матери, с домом, с трудовой деятельностью других членов семьи...

Обращенность к миру – другая характеристика русской народной музыкально-образовательной традиции, которая сначала должна быть, на наш взгляд, рассмотрена с богословских позиций. В книге В. И. Мартынова «История богослужебного пения» [8] богослужебное пение христианской традиции и музыка (а народное музыкальное

искусство, даже пение, в этой классификации, несомненно, принадлежит к музыке) имеют совершенно разное происхождение, традиции, духовный смысл. Падший человек, очутившийся в мире, вовлеченном в падение, начал испытывать духовный голод, вызванный утратой богообщения. Музыкальные звуки, возбуждая особым образом душу человека, оказались способными приводить ее в возвышенное и приятное расположение, каким-то образом напоминающее блаженное состояние безгрешного человека. Именно такие функции – компенсаторная (на время возвысить душу, позволить забыть о тяжелых заботах мира), а также магическая (использование экстатической природы музыкального звука), несомненно, характерны для народной музыки, особенно языческого периода. Народная музыка обращена к психическому миру человека – к его душе; она тонко и дифференцированно отвечает его насущным потребностям. Не случайно наиболее распространенные классификации русских народных песен идут от связи их с жизненным циклом, с видами деятельности, с ключевыми событиями в жизни человека (детские, свадебные, заклинные, трудовые песни и др.). Традиции варьирования, импровизации, подстраивания в народном исполнительстве связаны именно с тем, что «душа поет», причем поет она, доверяясь собственному вкусу, чувству меры, ситуации.

Указанное обстоятельство обуславливает приоритет устного метода и устной традиции в народной музыкально-образовательной традиции. Устный метод – принципиальная характеристика, весьма опосредованно связанная

с наличием или отсутствием в культуре средств письменной фиксации музыкальных текстов. «Передача из уст в уста предполагает живое общение, не рационально продумываемое и подготавливаемое заранее, а разворачивающееся непосредственно, по принципу «созвучия» общающихся между собой людей, пробуждения в них какого-то единого смысла» [12, с. 123], – пишет современная владимирская исследовательница устного метода. Устная традиция, помимо слухового опыта, опирается на весь комплекс невербальных средств общения (тактильных, мимических). Нерационализируемость смыслов обращает психическую деятельность к бессознательным обобщениям и ассоциациям. Вербальные (словесные) характеристики при этом также обращены не к прямому рациональному смыслу, а к глубинным, архетипическим его прообразам. Рассмотрим психологическую трактовку вербального содержания самой популярной по сей день русской народной колыбельной, осуществленную М. В. Осориной [11, с. 16 – 19]. Два мира (дом-защита и опасный внешний мир) разделены границей, которая обозначается понятием «край»:

*Баю-баюшки-баю,
Не ложися на краю:
Придет серенький волчок,
Он ухватит за бочок,
И потащит во лесок,
И положит под кусток.*

Тема края начинается для малыша как телесно-пространственная проблема (первый смысл – граница перепада высот, которая грозит падением). Второе понимание края – граница конкретного пространства – своего и чужого, извест-

ного и неизвестного, комфортного и опасного. Кроме того, край-контур позволяет выделять отдельные предметы из общего фона окружающего мира. Наконец, переступание через край – это нарушение родительских запретов, падение. Архетипическое наполнение этого понятия относится к духовно-нравственной сфере (сравните с современными сленговыми конструкциями: «беспредельщик» – характеристика не просто девианта, и даже не просто преступника, а того, кто переступает нормы, «края», присущие даже антисоциальным группам).

Важнейшей коммуникативной стороной музыкально-педагогического общения в русской народной педагогике выступает внутренняя настройка на близкого человека через ритм. Такая сонастройка начинается, когда ребенок находится еще в утробе матери, где ритмические процессы в его организме синхронизируются с ритмами ее жизни. «Интонация, слова, образы песни беспрепятственно проникают внутрь одушевленного тельца ребенка, буквально пропитывая его и закрепляясь в самой глубине его существа» [11, с. 21].

Практика русского народного музыкального воспитания опирается на детский музыкальный фольклор. К нему относятся:

- произведения собственно детского творчества (заклички, приговорки, считалки, игры, дразнилки и т. п.);
- произведения творчества взрослых, предназначенные для детей (песни,

обслуживающие родинную обрядность, колыбельные, песни-обереги, пестушки, потешки, прибаутки, небылицы, загадки – одноэлементные напевы с текстом загадки, сказки с песнями и т. п.);

- произведения, заимствованные детьми из фольклора взрослых.

Колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, песни-игры готовят ребенка к жизни. Традиции русского народа, его историческое прошлое, элементы крестьянского труда, национально-психологические черты находят отражение в синкретической художественной деятельности, в детских песнях. Так, дошедшие до нас песни-игры, песни-забавы – это как бы шуточное подражание трудовому процессу, осуществляемому взрослыми («А мы просо сеяли», «Посмотрите, как у нас то в мастерской»).

Особую роль в русской народной музыкально-образовательной традиции играет детское творчество [6, с. 163 – 165]. В нем приоритетным является поэтический текст (он для детей чаще всего важнее напева). В считалке необходима четкая ритмизация, однозначный (не подлежащий «сомнению» и «оспариванию») играющих) ритмический акцент-обращение («Выйди вон!»). Поэтому здесь формируется прежде всего чувство ритма, хотя может присутствовать и мелодическое оформление текста считалки. Раскачивающаяся мелодика характерна и для дразнилок. Мелодизированные скороговорки с их логопедическим назначением акцентируют

дидактические и даже коррекционно-педагогические начала русской народной музыкально-образовательной традиции.

Если рассматривать русскую народную музыкально-образовательную традицию с позиций современной теории воспитания, то ключевым вопросом становится формирование ценностных ориентаций. Особенно сложным представляется этот вопрос по отношению к народному инструментальному музицированию и его воздействию на духовный мир ребенка.

Фундаментальное исследование музыкального образования народной ориентации, выполненное Е. В. Николаевой [10], показало, что жанры народной музыки в качестве средств и направлений музыкального образования оценивались в период Древней Руси по-разному в зависимости от выраженности в них языческого начала. Так, музыка менестрельной ориентации, являющаяся составной частью скоморошеского искусства, наиболее ярко презентует способы формирования языческого мироощущения (за это она преследовалась Православной Церковью). Развлекательная музыка скоморохов по средствам выразительности (это инструментальная музыка), характеру тяготела не просто к языческому мировоззрению в целом, но к его центру – магическим церемониям, сопровождаемым, как писал выдающийся современный историк религии отец Александр Мень, навязчивыми действиями, цель кото-

рых – найти механические способы и приемы и заставить незримые существа подчиниться человеку [9, с. 164]. Как уже было указано в связи с разграничением явлений музыки и богослужебного пения, развлекательность такой музыки, характеризующейся ярко выраженным зажигательным ритмическим началом, динамическими преувеличениями, «острыми углами» в текстах, – вторичная характеристика. На первом месте здесь стоит архетипический смысл экзальтации, акцентуации самости, которая, по выражению А. Менья, есть извечный антипод любви [Там же]. Скоморошеская музыка в известном смысле субкультурна: слушали скоморохов, конечно, многие, но стать скоморохом и исполнять музыку этой традиции, учиться этому ремеслу – на такое мог пойти только человек из скоморошьего же рода, среды. Скоморохи, таким образом, выступали, скорее всего, как некая «каста», внутри которой существовали специфические художественно-педагогические средства, в том числе средства обучения игре на музыкальных инструментах, инструментальной и поэтической импровизации.

Особое место в народной музыкально-образовательной традиции занимало освоение инструментов охотничьей и пастушеской практики [6, с. 243 – 247]. Оно было связано с соответствующими направлениями трудовой деятельности. Здесь возникает очень интересное явление: музыкальные способности, музыкальная деятельность

становятся характеристиками трудового процесса, казалось бы, не имеющего ни малейшего отношения к музицированию. Ярко иллюстрирует указанную особенность русской народной педагогики пастушеская музыкально-исполнительская традиция. Игра на музыкальных инструментах (пастушьей барабанке, трубе, жалейке, и особенно пастушеском рожке), их изготовление стали важнейшим признаком пригодности пастуха к выполнению очень важного в крестьянском быту направления деятельности. Этот феномен настолько закрепился в русской культуре, что невозможно представить себе фольклорный и даже литературный образ «немузыкального пастуха». Инструментально-исполнительская деятельность пастуха проходила в синкретическом единстве со знахарской: и сам пастух, и его инструменты народная молва наделяла сакральной силой. Немалую роль в процессе «подчинения» пастуху сил природы, особенно поведения домашних животных, играл свойственный лишь данному, конкретному музыкальному инструменту, сделанному из определенных пород дерева, тембр, извлекаемая пастухом интонация, имеющая прямое аффективное влияние на живое существо.

Традиции освоения инструментального фольклора близки соответствующим традициям вокального народного исполнительства: передача шла устным методом – «с рук» или «с губ», а наигрыши запоминались на слух.

Музыкально-образовательный процесс по отношению к детям включал в себя научение не только самому исполнению, но и изготовлению инструментов. Здесь мы сталкиваемся еще с одной чертой русской народной музыкальной педагогики, не воспроизводимой в нынешней профессиональной музыкально-образовательной деятельности: инструмент не являлся неким объективированным, оторванным от исполнителя средством звукоизвлечения. Он создавался самим исполнителем, был для него родным, соответствовал его возможностям, возрасту, притязаниям и требованиям. (В противовес этой традиции современный ребенок, которого учат играть на музыкальном инструменте, часто совсем не знает, как он устроен, и это влечет за собой ощущение чужеродности, создает «барьер в общении» ребенка с инструментом.) На наш взгляд, онтологическая связь народного исполнителя с инструментом – важная и яркая характеристика русской народной музыкальной педагогики. Это доказывает тот факт, что пастушеские музыкальные инструменты после смерти пастуха не хранили, а клали в гроб вместе с владельцем [6, с. 244] (безусловно, здесь проявляется синкретическое единство музыкального и магического качеств инструментов).

Особую роль в инструментальном музицировании русского народа играл колокол – единственный музыкальный инструмент, который сопровождает православное богослужение. В языческой

древности колокольчики могли быть оберегами от животных, деталью костюма (с той же функцией) и собственно музыкальным инструментом. Во всех случаях он выполнял музыкально-педагогическую функцию формирования слухового опыта. В качестве же музыкального инструмента он требовал и специального обучения, которое также происходило в устной традиции – «с рук», на основании слухового опыта.

Позже, в православной традиции, обучение колокольному звону стало одним из направлений музыкально-педагогической деятельности Русской Православной Церкви. В качестве педагогического приема обучения использовалась «подтекстовка», помогающая запомнить ритмические фигуры и характер звона [10, с. 201].

Одним из наиболее востребованных в современной образовательной практике выступает обрядовый календарный фольклор. Участие детей в ритуалах, связанных с народными традициями празднования православных праздников, наиболее ярко презентует духовно-нравственную воспитательную направленность, синкретический характер деятельности, открытость системы взаимодействия православной и народной культур. Так, празднование Рождества Христова включало в себя пение поздравительных песен – колядок, театрализованное представление с пением детей, воссоздающее в фольклорной интерпретации библейские события.

Традиции празднования Рождества Христова показывают, что фольклорное действие является эмоциональным продолжением праздника, который начинается в Храме. Те чувства и силы, которые относятся к явлениям психического (а не духовного, сверхчувственного) мира и особенно близки детскому наглядно-образному восприятию, реализовались в пении народных духовных стихов (в том числе колядок).

Таким образом, русская народная музыкально-образовательная традиция представляет собой целостный процесс воспитательного и обучающего музыкального (песенного и инструментального) общения-взаимодействия между человеком и сакральными силами, человеком и природой, детьми и взрослыми, детьми разных возрастов и детьми одного возраста, основанный на мифологическом сознании и мировоззрении, синкретический по своей природе, реализующий душевно-телесные интенции (открытый миру) и осуществляемый устным методом.

По сравнению с процессом институционально организованного музыкального образования для народной музыкальной педагогики характерна онтологичность – глубинная бытийственная связь интонации, исполнения и жизненных циклов, процессов человека и общества. Показателем онтологичности служит строгая связь между жанрами народной музыки и способами, местом, временем, функцией исполнения. Частным образом онтологичность

подтверждается бытийственной и сакральной связью исполнителя и инструмента в традиции инструментального народного музицирования.

Ключевые аксиологические ориентиры русской народной музыкальной педагогики заданы Русской Православной Церковью. Диапазон их весьма широк. Полное неприятие Церковью (скоморошеская музыка) определяет педагогические смыслы социализирующего плана (взаимодействие с «запретным музыкальным плодом» имеет смысл и сублимации, и превентивно-адаптирующего начала, и релаксации-развлечения, и, наконец, формирования «человеческих», «душевных» качеств – чувства юмора, чувства скрытого смысла и подтекста, то есть всего круга эмоций, описанных М. М. Бахтиным в концепции карнавальной культуры). Противоположным аксиологическим «полюсом» становится слияние церковной и народной музыкально-педагогической тради-

ции (например, включение церковных песнопений в народное ритуальное действо, одобряемое Церковью). Между этими полюсами находится государственно-символическая, сигнальная, военная музыка, трудовые песни народной ориентации, которые формировали соответствующую систему ценностей. Основные ценности народной музыкально-образовательной традиции транслировались не на рациональном уровне, а на уровне невербального общения, передачи архетипических смыслов.

Устный метод – ключевая характеристика русской народной музыкально-образовательной традиции – осуществлялся через приемы и механизмы переимания (из уст в уста или с рук на руки), подлаживания, сенсорной поддержки (особенно в детском фольклоре), подтекстовки, варьирования. Тесная связь пения и устной поэтической речи предопределяли свободу перехода от речевого к музыкальному интонированию.

Литература

1. Бурьяк М. К. Теоретические основы освоения детьми регистрово-фонационных навыков в современном этнопедагогическом процессе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2014. № 1 (5). С. 161 – 173.
2. Бурьяк М. К. Феномен русской народно-песенной традиции в музыкальном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : МПГУ, 2016. 38 с.
3. Дорошенко С. И. Преображение личности: памяти Надежды Федоровны Байбак (1953 – 2014) // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2015. № 23 (42). С. 179 – 183.
4. Измайлова А. Б. Русская народная педагогика: воспитание ребенка младенческого возраста : монография / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 2001. 548 с.

5. Измайлова А. Б. «Сказочные» загадки в русской народной педагогике // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2015. № 22 (41). С. 33 – 43.
6. Камаев А. Ф., Камаева Т. Ю. Народное музыкальное творчество : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 304 с.
7. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М. : Политиздат, 1991. 525 с.
8. Мартынов В. И. История богослужебного пения : учеб. пособие. М. : РИО Федер. арх. : Русские огни, 1994. 240 с.
9. Мень А. В. История религии : В поисках Пути, Истины и Жизни. В 7 т. Т. 1. Истоки религии. М. : Слово, 1991. 286 с.
10. Николаева Е. В. История музыкального образования. Древняя Русь. Конец X – середина XVII столетия : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2003. 208 с.
11. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Питер, 2011. 359 с.
12. Пчела Е. В. К вопросу о соотношении устного и письменного методов в музыкальном воспитании школьников // Учитель музыки: прошлое, настоящее, будущее : сб. ст. М. : ТЦ Сфера, 2007. С. 122 – 126.
13. Торопов А. В. Проблема «двоеверия» в бытовой культуре славян // Православная педагогика: традиции и современность : сб. лекций и докл. / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 2000. С. 28 – 29.

S. I. Doroshenko

RUSSIAN FOLKLORE MUSICAL-EDUCATIONAL TRADITION AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

The article deals with the methodological, theoretical, pedagogical and historical pedagogical positions of the phenomenon of the Russian folk musical and educational tradition. The components of this tradition, connected with singing and instrumental music making, are considered. The article deals with the difficulties of its institutionalization. The difficulties of the periodization of the Russian folk musical and educational tradition are analyzed.

Key words: *folk pedagogy, Russian folk musical-educational tradition, oral method, children's folklore.*

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЖИЗНИ – СУДЬБЫ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371

А. Б. Измайлова

ГЕОРГИЙ СЕМЕНОВИЧ ВИНОГРАДОВ: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО

В статье рассматриваются жизнь и творчество замечательного русского этнопедагога Г. С. Виноградова (1886 – 1945). Особое внимание уделено его работе «Детский народный календарь», положившей начало систематическому изучению русской народной педагогики.

Ключевые слова: русская народная педагогика, русский народный календарь, детский народный календарь.

Этнограф не может быть сухим. Этнография такая чудная наука, которая живет, увлажняет душу. С кем ни приходит в соприкосновение этнограф, отовсюду получает то живое начало, тот живой элемент, который содержится в народе.

У этнографа – сказка. Разве сказка может высушить?

У этнографа – былина. Разве былина мертва?

У этнографа – песня. Разве в песне не жизнь?

У этнографа – обряд. Разве обряд не отражение живой веры?

Нет, чем дальше я впитываю прелесть этнографии, тем больше я культивируюсь. Это единственная наука, которая входит в сокровенные тайники народной души.

Укажи другие пути для понимания народа, часть которого мы составляем. В этнографии мы видим себя такими, какими мы были сто, двести, пятьсот лет назад.

Г. С. Виноградов, из письма жене [1, с. 513]

Замечательный этнопедагог Георгий Семенович Виноградов родился 9 (21) апреля 1886 года в селе Тулун Нижнеудинского уезда Иркутской губернии. Отец его, Семен Федорович Виноградов, был из крестьян, а затем работал почтовым ямщиком. Мать будущего ученого, Елена Алексеевна, была сказительницей и песенницей. Видимо, от нее сын унаследовал лю-

бовь к фольклору, многие произведения которого он слышал от нее еще в детстве, а затем записал во взрослом возрасте.

В 9 лет мальчик поступил в двухклассное училище, а спустя пять лет – в церковно-приходское училище. Поскольку Виноградов учился на «пять с плюсом», он числился «казеннокоштным», т. е. обучался за казенный счет.

Талантливому студенту покровительствовал местный священник, и в 1902 г. Г. С. Виноградов поступил в Иркутскую духовную семинарию. Однако закончить учебное заведение ему не удалось, поскольку он был отчислен с третьего курса как «неблагонадежный» за участие в революции 1905 г. О его роли в тех событиях известно мало, но в 1909 – 1910 гг. он несколько месяцев провел в иркутской тюрьме.

Оказавшись в Санкт-Петербурге в 1911 г., Георгий Семенович Виноградов посещал Фребелевские курсы, где осознал, что его призвание – не естественные науки, а гуманитарные. Примерно в это же время Г. С. Виноградов встретился с А. А. Макаренко, сибирским этнографом и фольклористом. Как записал Г. С. Виноградов в «Автобиографии» (1928), это был человек «большой и чудесной души» [1, с. 435]. Беседы с этим человеком произвели на Г. С. Виноградова огромное впечатление и помогли определить круг его исследовательских интересов – **научное народоведение**. Он рассматривал его как совокупность различных направлений народной культуры (народной словесности, народной медицины, народной философии, народной педагогики и др.). При этом он ощущал себя не только этнографом, но и религиозным мыслителем. Его работа по народной медицине «Самоврачевание и скотолечение у русского старожилото населения Сибири» получила серебряную медаль Русского географического общества в 1915 г.

Примерно в это же время у Г. С. Виноградова формируется грандиозный замысел – он задумал глобальное ис-

следование о судьбах славянского племени Сибири, которое стало делом всей его жизни.

После защиты магистерской диссертации по теме «Богомолы в Сибири» Г. С. Виноградов становится профессором Восточно-Сибирского университета (ныне Иркутский государственный университет). Его исследования по этнографии включают в себя множество направлений (фольклористика, диалектология, психология, социология, философия, народная медицина, народный календарь, народная педагогика, народная риторика и др.).

В 1926 г. выходит, пожалуй, самая знаменитая работа Г. С. Виноградова «Народная педагогика», положившая начало исследованиям русской народной педагогики в нашей стране (выходившие ранее работы не связывались авторами с системой народной педагогики). Г. С. Виноградов скромно указал жанр этой работы – «отрывки и наброски». Как оказалось, цензура превратила работу, как с горькой иронией отметил автор, в «отброски» [Там же, с. 520].

В это же время усилились гонения на тех профессоров, у которых «отсутствовал марксистский подход» в лекционных курсах, и к осени 1929 г. Г. С. Виноградов остался без работы. Однако он не унывал, собирался продолжить свои занятия по этнографии детства, но по дороге в Ленинград у него пропал большой чемодан с рукописями. Г. С. Виноградов был совершенно убит этой потерей, ведь там были его труды и научные материалы, которые он собирал всю жизнь.

В том же 1929 г. в Томске Г. С. Виноградов познакомился с замечательным богословом, поэтом и мыслителем

Сергеем Николаевичем Дурылиным, ставшим его другом и биографом, который высоко ценил труды Г. С. Виноградова в области этнографии детства.

Во время войны Г. С. Виноградов оказался в блокадном Ленинграде, где тяжело болел (дистрофия III степени и цинга), попал под обстрел, о чем он сам писал: «Вот опять не умер – на этот раз смерть прошла мимо, может быть, два раза» [1, с. 528].

Осенью 1943 г. Г. С. Виноградов и его жена были эвакуированы в Алма-Ату вместе с Институтом языка и мышления. Там он много читает, и, по его словам, «когда есть бумага, то и пишу» [Там же, с. 533].

В конце весны 1945 г. Г. С. Виноградов возвратился в Ленинград уже совсем больным и после тяжелой операции скончался 17 июля 1945 года, ему было всего 59 лет.

Общий список публикаций Г. С. Виноградова составляет более 100 наименований.

Обратимся теперь к одной из наиболее интересных его работ с точки зрения русской народной педагогики – «Детскому народному календарю» (1924).

В этой работе Г. С. Виноградов впервые в отечественной педагогике попытался обрисовать картину детской жизни в течение церковного года, т. е. с учетом православных праздников и смены времен года. До него работы в области русского народного календаря создавали многие отечественные этнографы (Снегирев И. М. Русские простонародные праздники и суеверные обряды (1837 – 1839), Терещенко А. В. Быт русского народа (1848), Сахаров И. П. Сказания русского народа (1849), Калининский И. П. Церковно-народный месяце-

слов на Руси (1877), Ермолов А. С. Все-народный месяцеслов: народная сельскохозяйственная мудрость в поверьях, поговорках, приметах (1901), Макаренко А. А. Сибирский народный календарь в этнографическом отношении: Восточная Сибирь (1913) и др.), рассматривавшие различные стороны жизни взрослых, но без специального учета детской жизни.

Г. С. Виноградов считал необходимым составить именно детский народный календарь, поскольку в «народных календарях детский быт буквально тонет, теряется. Будучи выделенным, он открыл бы многие стороны детской жизни» [Там же, с. 11].

Однако опубликовать полные календарные сведения о детской жизни по всему годовому кругу Г. С. Виноградову не удалось по разным причинам, и он ограничился «беглым наброском» [Там же, с. 12], основанным на собранных им в Иркутской губернии материалах. Предваряющей издание «Детского народного календаря» можно считать работу Г. С. Виноградова «Материалы для народного календаря русского старожилородного населения Сибири» (1918).

Материалы по детскому народному календарю структурированы исследователем в соответствии с церковным календарем, и поэтому все даты указаны по старому стилю. Такое расположение материала удобно для анализа традиции народной педагогики, приуроченной к тому или иному времени года и даже к конкретному православному празднику.

Рассмотрим несколько дат из «Детского народного календаря» Г. С. Виноградова, по одной-две для каждого времени года, попутно выявляя их педагогическое значение.

В своем «Детском народном календаре» исследователь приводит записанные им разговоры детей и родителей (с сохранением особенностей местного говора), что позволяет понять народную педагогическую традицию по отношению к важнейшим событиям семейных и календарных праздников. Например, начиная свой «Детский народный календарь» с кануна Нового года, т. е. с вечера 31 декабря, Г. С. Виноградов дает такое описание взаимодействия детей и взрослых в этот день:

«Еще накануне, 31 декабря, на самом исходе старого года, перед закатом солнца, матери на вопрос детишек, скоро ли придет новый год и “где он таперичи”, говорят: / – Близко, совсем близко... он тамо-ка, за лесом уж... Вот как уснете, он и придет. / – Скоро уж спать? / – А вот поедим свиные ножки – и спать. / С наступлением глубоких сумерек зажигают в избе огонь. Вытащит мать горшок или “чугунку” из печи, и начнут справлять традиционный Васильев вечер» [1, с. 12].

Проанализируем эту запись в «Детском народном календаре» и сравним обычаи почти столетней давности с их современными вариантами.

Здесь интересно отметить, что дети воспринимали приход Нового года как некоего сказочного существа, которого все давно дожидались. Он приходит издалека, незаметно, но вот уже все ближе и ближе, теперь уже за лесом, который хорошо виден из окошек избы. Детям хочется, чтобы он пришел поскорее, поскольку сулит еще один праздник в череде зимних праздничных дат, начавшихся Рождеством. Отметим, что о елке, с которой теперь прочно связываются Рождество и Новый год, нет ни малейшего упоминания.

Мать предлагает традиционную формулу поведения, придуманную взрослыми, согласно которой дети должны лечь спать, и тогда Новый год скорее наступит. Он может прийти только в полной тишине, когда в доме все будут охвачены волшебной силой сна. Ожидание такого важного события настолько прельщает детей, что они согласны лечь спать тотчас же и даже торопят мать, чтобы поскорее лечь.

В наши дни многие дети предпочитают, наоборот, не спать, а только притворяться спящими, чтобы дожидаться, правда, не Нового года, а Деда Мороза (или Санта-Клауса – в западной традиции). При этом дети надеются, что с приходом Деда Мороза произойдут настоящие чудеса, которые может увидеть только тот, кто заслужит их своей стойкостью в борьбе со сном. Понятно, что такие детские попытки противостоять сну обычно оказываются безуспешными, ребенок засыпает в своей кровати, пропуская время прихода таинственного гостя. И только утром обнаруживаются следы его пребывания в виде новогодних подарков.

Беседа матери и детей в изложении Г. С. Виноградова показывает, что в то время не было оформленной в сознании детей и взрослых персонификации Нового года, про него только говорили, что он придет.

При этом в русских народных сказках можно найти упоминания о Морозко – зимнем сказочном персонаже. О нем же говорили и в повседневном быту: «Мороз вон в окошко смотрит. / Черные окна в елочках, там мороз» [8, с. 104]. Возможно, прямая связь между Морозко и Новым годом не устанавли-

валась еще и потому, что в России зима с морозами приходила задолго до Нового года.

Однако в традиции русской народной педагогики почтительная формула обращения к Морозу обязательно подразумевала употребление отчества – Васильевич, что подтверждает связь с празднуемым 1 января днем памяти святителя Василия Великого.

Позднее символы зимнего времени года были персонифицированы на некоторых новогодних открытках советского периода, где Новый год изображался в виде маленького мальчика, который принимал «дела» у своего предшественника – заканчивающегося года. На красной шапочке с белой опушкой у мальчика обычно изображался номер наступающего года. А предшественник Нового года изображался состарившимся за прошедший год, именно как Дед Мороз на современных детских утренниках: с большой белой бородой, белыми волосами и белыми бровями, весь закутанный в шубу, с посохом, не только волшебным, но и служащим для опоры дряхлому деду.

Современные исследователи подтверждают, что «дальнейшая трансформация образа Деда Мороза, связанная со святочной обрядностью, сложилась преимущественно в городской культуре» [2, с. 303].

Можно предположить, что дети – участники записанного Г. С. Виноградовым разговора накануне Нового года – еще так малы, что не помнят, что было в этот день год назад, и поэтому так подробно расспрашивают мать, выведывая у нее правильные формы поведения.

Важно отметить, что даже угощение свинными ножками не слишком пре-

льщает малышей, для них важна не материальная, а волшебная составляющая праздника. Хотя это можно объяснить еще и тем, что за прошедшую со времени Рождества Христова неделю дети уже накушались разных лакомств, и скудный стол предшествовавшего празднику Рождественского поста почти забыт.

Тем не менее для взрослых «важное место в обрядности предновогоднего вечера (а также следующего дня) занимала общесемейная ритуальная трапеза, которая включает мясные блюда и отличается особым обилием» [3, с. 415]. Богатство праздничного стола должно было символизировать достаток на весь наступивший год, поэтому новогодний стол накрывался особенно тщательно.

Следующим эпизодом детского народного календаря у Г. С. Виноградова становится утро нового года. «Ешо затуреня в Новый год не кончитца, а ребетишки – вдвоем али втроем – уже бегают по избам, “подпевают”: / *Сею-вею, посеваю, / С Новым годом поздравляю – / Со скотом, с животом, / Со пшеничкой, с овсецом. / Ты, хозяин – мужичек, / Полезай в сундучек, / Доставай пятак – / Нам на орешки, / Вам на потешки. / Здравствуйте, хозяин с хозяйюшкой!* / Ребятам дают хто копейку, хто две; дают и блин или аладью» [1, с. 12].

В первый день нового года дети обходили все дома в своем селении, чтобы поздравить хозяев. При этом они обязательно пели обрядовые песни, состоявшие из целой последовательности благопожеланий хозяевам дома всяческого благополучия в наступившем году (и богатого урожая зерновых, и хорошего приплода скота, и рождения детей).

Тем самым дети выполняли магический обряд, который должен был обеспечить благополучие и удачу семейству на весь год [3, с. 416]. Это был новогодний «обряд посева», суть которого состояла в том, что «рано утром дети бегали по избам в одиночку или группами, “посевали” овсом, т. е. разбрасывали зерна во все углы дома или осыпали порог. Обряд сопровождался характерным приговором» [Там же, с. 417].

Символика «обряд посева» очевидным образом была связана с будущим урожаем, а выполненный в первый день нового года (зачин всего года), т. е. в особое, магическое время, обряд должен был обеспечить богатый урожай хлебов.

Обряд выполнялся малыми детьми, поскольку в русской народной педагогике считалось, что они – ангельские души, и все, что исходит из глубины их чистых сердец, непременно сбудется. За пропетые благопожелания хозяева давали детям деньги или что-то из праздничных лакомств.

Еще одной важной датой детского народного календаря была Масленка (Масленица), считавшаяся предвестницей весны. «В общем веселье принимают участие и дети. Катаются с катушки (ледяной горки. – А. И.) на лотках, санках, телячьих шкурах, вениках, катают друг друга по очереди, катаются и на лошадях. Все кругом поет. <...> / Гуляют, обильно угощаются “большие”, усиленно кормят и ребят, говоря: “Мясоедов ушел, скоро придет Киселев”, или “Мясникова заперли, скоро выпустят Киселева”, намекая тем самым на наступление поста» [1, с. 13]. Как известно, Великий пост начинается с Чистого понедельника, следующего

за Прощеным воскресеньем. С наступлением поста происходила смена блюд крестьянского стола, и тогда лакомством для детей становился овсяный кисель.

Отметим, что масленичные катания на санях, как и многие другие дошедшие до наших дней языческие обычаи, кроме внешнего, развлекательного, имели и скрытый, сакральный смысл. Так, считалось, что чем дальше прокатятся санки с горы, тем длиннее будут льны, так что «катаются вместе с “сударыней-масляницей” не столько ради удовольствия, сколько для того, чтобы зародился длинный лен» [5, с. 115].

С наступлением Великого поста дети включались в его соблюдение, в полном соответствии с упомянутыми народными присказками. От поста освобождали только совсем маленьких детей, грудничков.

В Великий пост, в зависимости от погодных условий, дети проводили время либо дома, либо на улице. «До наступления теплых весенних дней продолжают зимние игры. У девочек главным образом куклы, у мальчиков – уличные забавы. <...> Как только появятся первые вешние львы (т. е. лужи. – А. И.), ребята спускают лодочки (обыкновенно из коры тополя), кораблики, бродят по лывам в обуви и босиком» [1, с. 13].

Самые маленькие дети пускали по ручьям просто щепочки и следили, как те кружились и переворачивались в водоворотах. Дети постарше пускали по ручьям настоящие кораблики с мачтой и парусом. При изготовлении такой игрушки ребенок должен был учесть некоторые законы физики, познавая их опытным путем. Это было необходимо,

чтобы кораблик не зачерпнул воду и не опрокинулся. Каждому маленькому кораблику хотелось, чтобы его кораблик плыл ровно и весело, обгоняя кораблики других ребят. Иногда на весенних ручьях устраивались целые соревнования корабликов – чей дальше уплывет, чей дольше продержится на быстрой воде и не перевернется. Для различения корабликов хозяева помечали их разноцветными парусами, перышками, яичной скорлупкой.

Часто ребята постарше помогали младшим детям изготовить кораблики, украсить и спустить на воду. Отправив свои кораблики в плавание, дети бежали вслед за ними по берегам ручья с радостными криками, любуясь плывущей флотилией.

На Пасху, как отмечает Г. С. Виноградов, «ребята словно выросли, преобразились. И плохонькие одежонки выглянули новыми и нарядными. / При звоне колоколов ребята высыпают на улицу. Одним из любимейших занятий является в это время катание пасхальных яиц. Вытаскивают с вышки или с пятер так называемую “катальницу” (желобок), выбирают полянку, покрытую прошлогодней сухой травой; устанавливают катальницу на подпорках под некоторым углом к горизонту и начинают катать яйца. Сначала все “раскатывают” по одному яйцу. По серой травке поползут красные, синие, зеленые, желтые, рябенькие яички – и бесшумно остановятся, “лягут” по два, по три, поодиночке... Соблюдая очередь, ребята катят затем по второму, по третьему яйцу, стараясь задеть им чье-нибудь яйцо, лежащее на травке. Задеть – значит выиграть чужое яйцо. Счастливым игроком, по правилам игры,

может катать до тех пор, пока не “промахнется”. Случается, хоть и редко, что кто-нибудь выигрывает сразу весь первый “загон”. <...> Играют долго, иногда до поздней ночи» [1, с. 14 – 15].

Надо отметить, что катание яиц на Пасху было не только детской забавой, но и важным действием. В эту игру воспитатели вкладывали особый сакральный смысл, связанный с уже упомянутыми представлениями русской народной педагогики о безгрешности детей – ангельских душ. Считалось, что «только от руки ребенка, по народному поверью, ударившись о землю, яйцо могло разбудить корни растений, озимые всходы, подземную водицу, поля и лесные угодья, реки и озера. / Родители помогали детям в их пасхальной игре – катании с Красных горок яиц. Загодя мастера по дереву готовили лотки из древесной коры или даже из целого ствола дерева. Выдалбливали и выскабливали желобки, или, как называли по-другому, корытца, устанавливали их по склону Красной горки» [7, с. 179].

Многие весенние детские забавы и развлечения фактически были дошедшими из глубокой древности магическими обрядами, призванными возродить плодородие Матери Сырой Земли после зимнего мертвого сна, и внимательные воспитатели помогали детям, обеспечивая соответствующее педагогическое и материальное сопровождение их игр.

Во время пасхальных дней было принято навещать родных и близких, поздравлять их с праздником и желать всякого благополучия. «В продолжение всей пасхальной недели крестники ходят христосоваться со своим крестным

или крестной, несут им крашеные яйца. Те “отдаривают” крестника деньгами “на орехи” или дают “на рубаху”» [1, с. 16].

Такое взаимодействие детей со своими духовными родителями было призвано выразить благодарность крестников за заботы по их воспитанию, а для крестных родителей такие встречи были дополнительной возможностью оказать необходимое воспитательное воздействие, почти незаметное для воспитанника на фоне праздника.

Летом с полным расцветом природы даты и приуроченные к ним обычаи детского народного календаря становятся еще интереснее. Г. С. Виноградов сообщает о бытовавшем поверье, что на гороховых полях живет страшное мифологическое существо, которое охраняет горох и подкарауливает ребят – больших любителей им полакомиться.

«Ребят в особенности привлекает горох, но добывать его приходится хитростью, так как, не говоря уже о том, что его охраняют хозяева, в горохе живет полудница (или “колудница болудница”) – старая лохматая старуха, она ловит ребят, берущих овощи, и давит их. Подходя потихоньку к гряде с горохом, ребята зовут ее: *Колудница-болудница, / Съешь меня!*

По представлению ребят, она не все время находится в огороде. Если при зове ее ничего внушающего опасения не заметно, смело идут к гороху. А если покажется “полудница” или только зашевелится от ветра листья гороха – стрелой утекают из огорода» [Там же, с. 22].

Представления о существовании мифологических существ в разных природных стихиях (водяной – в воде, лесной – в лесу, полудница (или полевой) – в поле, домовая – в доме) уходят

своими корнями в глубокую языческую древность. Дети хорошо знали, что прежде созревания гороха рвать его запрещено, но не могли удержаться от того, чтобы не полакомиться сладкими гороховыми створками, даже еще не превратившимися в стручки. Для того чтобы если не совсем предотвратить, так хотя бы сократить количество таких набегов, взрослые напоминали детям о живущих на гороховых полях опасных существах. Эти поверья были широко распространены среди русского населения: «Полудница там в горохе сидит, маленькие боялись ей», «Полудница сидит на меже, преследует появляющихся на межах людей; особенно опасна для детей», «Ужо ты Полудница-то съест!» [4, с. 414 – 415].

Так воспитатели применяли метод запуги в русской народной педагогике, чтобы предостеречь детей от осуществления намерений полакомиться горохом раньше разрешенного времени (считалось, что горох, как и большинство плодов, поспевают на Яблочный Спас – 6 августа [6, с. 41]). При этом воспитатели опасались не столько убыли будущего урожая, сколько расстройства желудков маленьких чревугодников.

Вместе с тем и в благодатное летнее время, находя возможность развлечься и позабавиться, «ребята никогда не перестают выполнять различные домашние работы и поручения “больших”. <...> Ребята проводят дни на приречной лужайке; одни пасут овец и коров, другие удят рыбу, третьи рисуют на береговых скалах кровавиком фигурки птиц, змей, человечков. / У девочек своя работа: они заняты поливкой и полотьем в огородах, помогают “ходить за ско-

том”, встречают его из “пасава” и т. д., выполняют обязанности нянек» [1, с. 19].

Выполняя трудовые поручения взрослых, дети не упускали тех замечательных возможностей, которые им предоставляло лето. Когда поспевают ягоды, «детвора целые дни проводит или в лесу, или на залежах, собирая клубнику, землянику, смородину, синие ягоды, или голубицу. Едят ягоды до отвала» [Там же, с. 22].

И в наши дни земляника продолжает оставаться любимой детской ягодой в русской народной педагогике. Современный исследователь сообщает: «А как хороши ягоды земляники с молоком! И ныне рано по утрам бегают деревенские дети к березкам на полянку, собирают землянику. А бабушки, подоив коров, тем временем ждут их с парным молоком. Наливают в тарелку молока, высыпают в него ягоды и после все вместе ложками хлебают это бесценное для здоровья лакомство» [7, с. 321].

Но как уже отмечалось, летом детям и подросткам приходилось особенно много трудиться. Во время косьбы «ребята помогают “большим” на покосе: варят обед, помогают грести сено. / Многие начинают (с 10 – 11 лет) косить. / Работа – не всегда привлекательное времяпрепровождение. Любимое занятие – кувыркание в сене. В промежутках между уподами ребята ищут грибы и ягоды» [1, с. 22]. Когда в августе «начинается жатва, дети и здесь помогают, чем могут: носят воду жнецам, свозят снопы домой и в клади и т. д.» [Там же, с. 23].

Кроме того, именно дети обычно носили жнецам завтрак в поле, чтобы те не тратили время на дорогу домой и обратно, а могли, поев, немного отдох-

нуть в самое жаркое время дня. Те из детей, кто еще не умел жать, собирали на стерне колоски, упавшие при жатве.

С окончанием лета детский народный календарь заметно оскудевает. «Осенью жизнь ребят едва ли не самая бесцветная. Работ становится меньше (шишкарки отборонились в конце лета, картошки, капуста убраны). Идет молотьба. Парнишкам, да и девчонкам и тут работа находится: они гонят лошадей, подтаскивают снопы и пр. В лес ходят только за бояркой и черемухой – да и то редко и не везде; другие ягоды уже выбраны. <...> Многие идут в школу (в училищшу) обыкновенно с Покрова (1 октября)» [Там же, с. 24].

Осенью погода не очень балует детей возможностью игр на улице, поэтому детские досуги перемещаются под крышу. Работы, связанные с молотьбой, также проходят на току, защищенном от дождя. В лесу ни грибов, ни ягод почти не осталось, и дух добытчиков в детях потихоньку угасает до следующей весны. Важным событием становится начало учебного года в школе, до которой детям иной раз приходилось добираться по раскисшим осенним дорогам в соседнюю деревню или село.

Завершая рассмотрение «Детского народного календаря», можно констатировать, что Г. С. Виноградов собрал и сохранил для потомков живые картины детского быта начала XX века и положил начало исследованиям в области русской народной педагогики. Можно только сожалеть, что не все собранные им материалы по этнографии детства смогли войти в эту публикацию.

Г. С. Виноградов, оценивая «этот, поневоле краткий и поверхностно выполненный набросок детского народ-

ного календаря», указывал, что с помощью этого календаря был определен характер материалов, которые предстоит собирать исследователям традиции русской народной педагогики. Он считал особенно ценным то, что данные детского народного календаря позволяют судить, «какие культурные накопления делаются детьми при прохождении годового цикла повседневных событий, каким опытом они обогащаются в продолжение одного года» [Там же, с. 28].

Таким образом, подводя некоторые итоги нашего анализа «Детского народного календаря» Г. С. Виноградова, можно сделать следующие выводы. Этнопедагог Г. С. Виноградов впервые предпринял попытку создать детский календарь в русской народной педагогике, опираясь на собранные им в Иркутской области этнографические материалы. Детский народный календарь учитывал православные праздники, фиксируя в каждом из них подходящие для детей забавы и развлечения. Такой подход способствовал вовлечению детей в

жизнь сельской православной общины и помогал усвоению первоначальных знаний о православии. Кроме того, детский народный календарь соотносил жизнедеятельность детей и подростков с природными изменениями, используя времена года как канву для детских забав и развлечений. Наряду с забавами и развлечениями, свойственными детскому возрасту, в «Детский народный календарь» вошли и указания на те трудовые занятия, к которым воспитатели приучали подрастающее поколение с самого раннего детства. Однако трудовая деятельность и игра так гармонично переплетались в детской жизни, что даже тяжелый крестьянский труд не вызывал у детей и подростков неприятия или отторжения, а в некоторых случаях даже воспринимался ими как своего рода замечательное развлечение. Г. С. Виноградов неоднократно подчеркивал, что дети постоянно выполняли разнообразные поручения старших членов семьи, рассматривая эти работы как вполне естественную составляющую часть своей жизни.

Литература

1. Виноградов Г. С. «Страна детей»: избранные труды по этнографии детства. СПб. : Историческое наследие, 1998. 550 с.
2. Виноградова Л. Н. Мороз // Славянские древности : этнолингв. слов. : в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. М. : Международные отношения, 2004. Т. 3. С. 302 – 303.
3. Виноградова Л. Н., Плотникова А. А. Новый год // Там же. С. 415 – 419.
4. Власова М. Н. Русские суеверия : энцикл. слов. СПб. : Азбука, 1998. 670 с.
5. Громыко М. М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян в XIX в. М. : Наука, 1986. 279 с.
6. Кондратьева Т. Н. Метаморфозы собственного имени: опыт слов. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1983. 110 с.
7. Рожнова П. К. Русский народный календарь. М. : АйФ-Принт, 2001. 544 с.
8. Шмелев И. С. Лето Господне. М. : Сов. Россия, 1988. 384 с.

A. B. Izmailova

GEORGE VINOGRADOV: THE LIFE AND WORK

The article discusses the life and work of remarkable Russian ethnopedagogue George Vinogradov (1886 – 1945). Special attention is paid to his work “Children's folk calendar” (1924), having marked the beginning of systematic study of the Russian folk pedagogy.

Key words: Russian folk pedagogy, Russian folk calendar, children's folk calendar.

УДК 378.12

Л. А. Кошелева

**ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД ХУДОЖНИКА АЛЕКСЕЯ АНТОНОВА
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ АКВАРЕЛИ**

Алексей Тихонович Антонов, кандидат педагогических наук, профессор, член Союза художников России, был основателем и первым деканом художественно-графического факультета ВлГУ (1978 г.). Антонов – яркая, незаурядная личность, талантливый художник, педагог и искусствовед. Выработал свой индивидуальный творческий метод работы в акварели, основанный на многослойных лессировках и смывках красочного слоя. Такая техника письма раскрывает учащимся выразительные возможности акварели и развивает у них образное мышление.

Ключевые слова: художник, педагог, изобразительное искусство, творческий метод, акварель, способы и приёмы работы, обучение, учащиеся, образное мышление.

Алексей Тихонович Антонов (1932 – 2005) – основатель владимирского художественно-графического факультета (1978 г.), профессор. Художник, педагог, искусствовед. Тонкий колорист, мастер нюанса. Обладал неповторимой, присущей только ему, техникой письма. Работал преимущественно в акварельной, пастельной, смешанной техниках. Его произведения выделяются особой лиричностью, музыкальностью. Продолжатель традиций русского импрессионизма (русский неоимпрессионизм).

Антонов – художник, строящий гармонию цветов на нюансах в поиске неповторимого выразительного колористического решения. Палитра его работ представляет собой сложные цвето-воздушные сочетания и тонально-фактурные переходы, достигаемые путём многослойных лессировочных покрытий, организованных в целостный колористический строй. В стремлении к наиболее полной реализации глубоко продуманного замысла, художник оправданно идёт на смелое и вместе с тем

максимально эффективное использование выразительных средств акварели. Сложного цветового решения добивается, используя свои приёмы письма. Экспериментируя с техникой, Алексей Антонов экспериментирует и с цветом.

Высоко оценивая живописные возможности акварели, художник говорил: «Существует мнение, что акварельная техника графична и к живописи имеет отдалённое отношение. Но оно не состоятельно уже потому, что акварель имеет дело с цветом, а её изобразительно-выразительные возможности во многом не уступают другим живописным техникам. Принадлежность её к живописи или к графике определяется степенью условности диапазона используемого цвета, как, впрочем, и в других техниках, в том числе и в масляной живописи. Относительная недолговечность акварели перекрывается многими другими её свойствами ...» [2]. Добавим, что акварель – единственный вид красок, отличающийся особой прозрачностью, чистотой и яркостью цвета. Это очень подвижный материал, что обуславливает специфику работы и разнообразие способов и приёмов.

Свой подход к акварельной технике Алексей Тихонович объяснял таким образом: «Мне же хочется, чтобы техника не была заметна, я прячу её. Чтобы было то, на что можно смотреть.» [3]. Именно поэтому в живописи Алексея Антонова технический приём никогда не заявляет о себе, оставаясь в самой ткани художественного образа. Через способ наложения краски художник добивается наибольшей выразительности колорита. Стараясь максимально «вы-

жать» из акварели её выразительно-изобразительные возможности, А. Т. Антонов добивался того, чтобы красочный слой вошёл в поры бумаги и работал. Подцвечивая все последующие слои, он создавал ощущение пространственной глубины. Многослойность письма достигалась многократными лессировками, смывками, протиранием красочного слоя и т. п. Всё это – ради достижения тончайших колористических нюансов, позволяющих передать сложное световоздушное состояние, схваченное в момент определённого мимолётного изменения природной среды.

Стремясь запечатлеть увиденное, художник берётся за труднейшую изобразительную задачу – передать сложно воспроизводимые природные состояния. Здесь-то и проявляется присущая ему изобразительная техника – лессировочное письмо со смывками и протиранием красочного слоя: «Загорский монастырь» (1982), «Тёплый вечер» (1985), «Ночь на Оке» (1985), «Октябрь. Клязьма» (1988), «Осенние берега» (1992), «Волга. Жигули» (1993), «Ветер» (1994), «Сенокос» (1994), «Ночь в Алфёрово» (1996) и др.; использование таких приёмов, как набрызг – «Голубое утро» (1996), «Декабрьский снег» (1996), «Багрянец и золото» (2005) и др.; рисование пальцем – «Яблоньки» (1990), «Яблочная пора» (1992) и др.; торцевание щетинной кистью – «Сиреневый букет» (1993), «Голубая сирень» (1996) и др.

Художник работает как в акварели, так и в смешанной технике, сочетая её с пастелью и гуашью. Последовательность ведения работы по принципу

многослойного лессировочного письма предполагает многократное чередование слоёв акварели и пастели. Сначала выполняется акварельная основа, по которой затем делается пастельная или гуашевая проработка. Поверх пастели снова проходятся акварелью или пробивают красочный слой набрызгом, после чего опять идёт в ход пастель. В некоторых случаях в завершение используется набрызг гуашью. Способ наложения пастели в каждом случае свой: от графичных линий и штрихов – «Лунное свечение» (2005), «Вдаль» (2002) и др. до мягкой лессировочной растушёвки – «В тёплых сумерках» (2002), «Деревья у реки» (2004) и др.

Долгие годы преподавая студентам, Алексей Тихонович серьёзно занимался вопросами методики обучения изобразительному искусству. Рассматривая акварель в контексте детского изобразительного творчества, он утверждал: «Поиск новых творческих возможностей данной техники позволяет выдвинуть её в разряд совершенно новых и во многом специфичных изобразительно-выразительных средств и тем самым существенно расширить познавательно-эстетические возможности изобразительного искусства в целом. Не менее важно и то, что по учебно-творческим возможностям акварели (оперативность и мобильность, компактность изобразительных материалов и инструментов) эта техника не имеет себе равных. Она позволяет в короткий срок создать живописно-пластическое пространство на изобразительной плоскости листа и решать все задачи, предусмотренные заданием» [2].

Действительно, средства выразительности акварельной техники можно с успехом использовать в изобразительной деятельности детей, при этом они не должны иметь самодовлеющего значения, а идти вслед за основными задачами художественного образования, развивая творческие способности учащихся. Необходимо не просто учить работе красками, но и вызывать интерес, показывая их богатые изобразительные возможности в выражении художественного замысла. Задача педагога в том, чтобы в руках ребёнка краски начали жить особой жизнью, в процессе изобразительной деятельности преобразовываясь в цвет.

Наблюдения показали, что интерес к материалу, к его исследованию является одним из главных факторов детской творческой активности. Составными компонентами техники работы в акварели выступают способ и приём: «Чем более разнообразными приёмами овладеет ребёнок, тем более выразительное и интересное изображение он может создать» [4]. Использование в структуре одной работы нескольких приёмов, с условием соблюдения композиционной целостности, позволяет добиться её содержательного и технического богатства.

Освоение детьми навыков и приёмов работы красками должно носить постепенный, последовательный характер, что способствует прочности выработанных навыков и умений. Когда сразу приходится учить нескольким приёмам, их усвоение снижается: «Так как для ребёнка основное – создание изображения, необходимо связать изобрази-

тельную задачу с развитием технических умений и навыков, чтобы пользование ими стало для детей обязательным» [4].

Уже в практике начального художественного образования рекомендуется использовать многообразие технических способов и приёмов, необычное сочетание материалов и инструментов, что универсально в применении, доступно и интересно детям. И здесь, аналогично профессиональному искусству, процесс изобразительного творчества детей может рассматриваться с точки зрения выражения внутреннего мира творца, его ощущений, переживаний.

Разнообразие способов и приёмов в акварели позволяет педагогу творчески подойти к их отбору для решения задач конкретного задания, учитывая особенности тематической, содержательной, технической сторон художественно-творческой деятельности, что дает возможность сделать учебно-воспитательный процесс желанным, интересным, познавательным. При этом учащиеся получают неограниченные возможности выразить в рисунке свои чувства, мысли, переживания, эмоции, настроения, учатся видеть в неожиданных сочетаниях цветовых пятен и линий образы, оформлять их до узнаваемых и погружаться в удивительный мир творчества.

Использование учащимися в своей работе разнообразных способов и приёмов акварельной техники способствует развитию их творческого мышления. Вариативность выбора тех или иных выразительных средств данной техники в каждом конкретном случае

даёт возможность проявить свою творческую индивидуальность. Произведения Алексея Антонова являются ярким примером творческого использования выразительных возможностей акварельной техники при создании художественного образа. В работе «Яблоньки» мы видим яблоню, усыпанную плодами, выполненными с помощью приёма «примакивание пальчиками». Таким образом можно изобразить пузыри, камушки, чешуйки, листочки и т. п. Приёмом «набрызг» художник передаёт снегопад в работе «Декабрьский снег». Мелкая проработка лепестков цветов в работе «Голубая сирень» выполнена с использованием приёма «торцевание щетинной кистью». С его помощью можно изобразить крону дерева, пушистую шубку животного, цветущую поляну и т. д. Интересно и познавательно, на наш взгляд, проведение с учащимися «мастер-класса» по использованным в произведениях художника Антонова способам и приёмам работы акварелью; в качестве творческого задания можно предложить выполнить на их основе пейзаж-образ.

Знакомство учащихся с разными выразительными возможностями акварельной техники на примере творческого метода художника Алексея Антонова обогатит их внутренний мир, поможет в творческом поиске. Задача педагога – развить у юных творцов чувство меры, эстетический вкус, чтобы избежать бездумного копирования образцов, излишнего стилизаторства в работе, помочь выразить свою индивидуальность.

Способы и приёмы акварельной техники

Способ «по сырому»

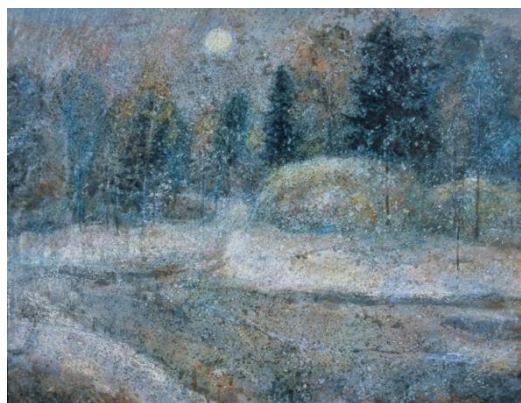


*А. Т. Антонов
Предчувствие грозы. Этюд.
2004 г. Бумага, акварель. 40,5 × 59*



Работа ученика 1-го класса

Приём «набрызг»



*А. Т. Антонов
Декабрьский снег. Пейзаж. 1996 г.
Бумага, акварель, гуашь, пастель. 52 × 66*



Работа ученика 1-го класса

Приём «примакивание пальчиками»

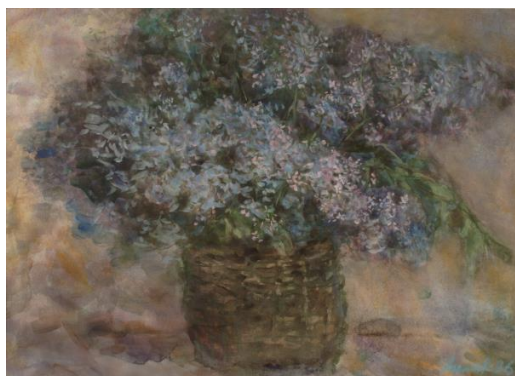


*А. Т. Антонов
Яблоньки. Пейзаж. 1990 г.
Бумага, акварель. 56 × 62*



Работа ученика 3-го класса

Приём «торцевание»



*А. Т. Антонов
Голубая сирень. Этюд. 1996 г.
Бумага, акварель, гуашь. 48 × 66*



Работа ученика 5-го класса

Литература

1. Антонова Л. А. Своеобразие изобразительной техники художника Алексея Антонова // Искусство и педагогика: теория, методика, практика : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 12 сент. 2011 г. / под общ. ред. Л. Н. Высоцкой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. С. 83 – 94.
2. Антонов А. Т. Мысли об акварели : рукопись. Владимир, 2003.
3. Крылова О. Текст радиопередачи из цикла «Неслучайные встречи» : рукопись / Владимирское областное радио. 2002. 11 февр.
4. Комарова Т. С. Как научить ребёнка рисовать. В помощь учителю. Изд. 3-е, перераб. и доп. М. : Столетие, 1998. 141 с.
5. Кошелева Л. А. Оптимальное использование возможностей акварели в процессе обучения изобразительному искусству младших школьников // Начальная школа. 2013. № 9. С. 96 – 100.

L. A. Kosheleva

**THE CREATIVE METHOD OF THE ARTIST ALEXEI ANTONOV
IN THE PROCESS OF STUDYING EXPRESSIVE
POSSIBILITIES OF WATERCOLOR**

Alexei Tikhonovich Antonov is Ph. D., professor, member of the Union of Russian Artists. He was the founder and first dean of the faculty of art and graphic (1978). Antonov is a bright, extraordinary personality, a talented artist, teacher and art critic. He developed his individual creative method of working in watercolor, based on multi-layered glazes and washes of paint layer. This technique reveals the expressive possibilities of watercolor to the students and develops their creative thinking.

Key words: an artist, a teacher, art, creative method, watercolor, methods and techniques of work, the study, studying, creative thinking.

**ДЖОН ДЬЮИ (1859 – 1952) И ЛЕВ ТРОЦКИЙ (1879 – 1940):
ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕКОНСТРУКЦИЯ ОПЫТА**

В статье дан анализ драматическому историческому событию, которое произошло в 1937 году в Мексике. Знаменитый американский педагог и философ Джон Дьюи, борец за демократию, выступал не только международным экспертом образовательной реформы в Мексике, но и был председателем международной комиссии по делу Льва Троцкого, вынужденного находиться в ссылке за границей. Международный авторитет Дьюи, его способность критически мыслить и решительно действовать отражены в работе на основе анализа архивных материалов и оригинальных работ.

Ключевые слова: Джон Дьюи, Лев Троцкий, образование как реконструкция опыта, международный образовательный эксперт, борец за демократию, справедливость.

Когда-то, размышляя о своем личностном развитии в канун своего девяностолетнего юбилея в 1949 году, Джон Дьюи писал: «В целом, силы, оказавшие на меня особое влияние, исходили скорее от людей и ситуаций, чем от книг. Это вовсе не означает, что я ничего не узнал из философских работ, просто то, что я узнал из них, оказалось техническим по сравнению с тем, о чем мне пришлось задуматься благодаря опыту, в который я целиком погрузился» [1, с. 22].

Опыт американского реформатора обогащался на протяжении почти целого века, ведь он прожил долгую и яркую жизнь длиной почти в столетие. Масштаб личности Джона Дьюи всегда поражал как его биографов, так и исследователей его научного творчества. Культурный фон мышления Дьюи составляли такие яркие феномены, как

теория Дарвина, Первая мировая война, Теодор Рузвельт, бихевиоризм и Эдвард Ли Торндайк, Бертран Расселл, Тарзан, теория относительности, Джордж Гершвин, Роберт Фрост, русская революция, Лев Троцкий, В. И. Ленин, И. В. Сталин, СССР, Чарли Чаплин, джаз, Пабло Пикассо, инсулин, хромосомы, Клод Моне, Агата Кристи, Карл Юнг, Адольф Гитлер, Уинстон Черчилль, немецкие концлагеря, Уильям Фолкнер, Э. Хемингуэй и т. д. [5].

Основных персонажей данной статьи – Джона Дьюи и Льва Троцкого – объединила реформаторская борьба. На протяжении всей жизни Джон Дьюи занимал активную гражданскую позицию, имел добрую репутацию в кругах борцов за демократию и справедливость. Решение Дьюи говорить правду, независимо от последствий, всегда было для ученого общественно, исторически,

морально опосредованным выбором, что обеспечило этому человеку глубокое уважение как со стороны его коллег-современников, так и последующих поколений человеческого сообщества.

Что касается Льва Троцкого – деятеля российского и международного революционного движения, практика и теоретика марксизма, одного из главных организаторов Октябрьской революции 1917 года, организатора Красной Армии и одного из основателей Советского государства, идеологов Коминтерна, то судьба распорядилась так, что именно ему пришлось предстать перед Международной комиссией под председательством Дьюи в 1937 году в Мексике.

Смерть В. И. Ленина в 1924 году во многом обострила борьбу за верховную власть между Иосифом Сталиным и Львом Троцким. Победа Сталина в этом состязании вынудила Троцкого отправиться в ссылку. В 1927 году бывший нарком по иностранным делам в первом советском правительстве, а также лидер внутрипартийной левой оппозиции с 1923 года Лев Троцкий был снят со всех постов, отправлен в ссылку, а с 1929 года выслан за пределы СССР. Он находился сначала на границе с Китаем, затем в Турции, во Франции и, наконец, в Норвегии. Троцкий пытался надежно укрыться от вражеской слежки 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 уви-

дел в Мексике возможную «тихую политическую гавань». К тому же именно в Мексике троцкистское крыло партии было довольно сильным, поэтому Льву Троцкому удалось получить приглашение от Диэго 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 [4, с. 408].

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 как-то связан со Львом Троцким, тут же становился врагом народа. Многих так называемых «врагов» пытали, у них выбивали «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 был обвинен 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 начать контратаку против Сталина. В этот период французские троцкисты образовали свой комитет в за-

щиту своего идеологического лидера, американцы также создали комитет по защите Льва Троцкого. Обе группировки требовали организации международного трибунала для слушания сталинских обвинений и разрешения Троцкому защищать себя, пока он оставался в безопасности в ссылке. 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 О. Росс и Георг Новак, были уверены в том, что трибунал, состоящий из сочувствующих Троцкому, вряд ли сумеет получить 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, то есть интеллектуалами повсеместно.

Сидни Хук и Джеймс Т. Фаррелл – 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.

Философ и социолог Сидни Хук предложил на пост председателя международной комиссии своего консультанта по диссертации 78-летнего Джона Дьюи, считая его лучшей кандидатурой. Сидни Хук назвал следующие аргументы: признание Дьюи как великого ученого и педагога в Советском Союзе во время его визита 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, а затем почетное место в Колумбийском университете, где ученый стал фаворитом президента Николаса Маррей Батлера.

В доме Диего Ривера должны были состояться слушания, а следовательно, Дьюи предстояло внимательно изучить множество 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 планировалась 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» [4, с. 409].

Президент Американской психологической ассоциации, президент Американской ассоциации университетских профессоров, президент Американской философской ассоциации Джон Дьюи принял решение участвовать в председательстве по делу Троцкого, так как отказ противоречил бы его убеждениям. Ученый писал, что «... посвятил всю жизнь поиску истины», возмущался по поводу ряда либералов (Гамберга и Каули), стремящихся оставить в темноте невежества американский народ относительно событий в России. Он считал, что «...истина – это не буржуазная иллюзия, это основной источник человеческого прогресса» [4, с. 411].

Уверенность ученого в необходимости действовать не помешала ему даже порвать с редакцией журнала Каули, которого считал сторонником Сталина. Дьюи пытались отвлечь от поездки в Мексику. Биограф Дьюи Джей Мартин приводит пример неожиданного предложения, поступившего от якобы официального представителя советской артистической организации Вокс совершить роскошную поездку за счет приглашающей стороны на Черное море. Описывая красоты Ялты и Черного моря, аргументируя, что Дьюи сможет увидеть результаты прогресса страны, достигнутые за десять лет после визита американского педагога в Советскую Россию в 1928 году, посетитель услышал от Дьюи следующие слова: «Ну, я не думаю, что это будет подходящим для меня моментом для посещения Советского Союза, так как я собираюсь в Мексику вместе с комиссией по делу Троцкого» [Там же].

Джон Дьюи отправился в Мексику, чтобы откликнуться на вызов и направить весь свой интеллект, как он сам выразился, «на служение свободе и справедливости». Это событие получило широкий мировой резонанс.

Это был уже второй визит ученого в Мексику. В первый раз Дьюи был приглашен в страну прочесть лекции в рамках организованной в 1926 году Летней сессии в Национальном университете. Идеи американского реформатора оказались очень полезны в образовательной реформе, проводимой главой Секретариата народного образования, бывшим ректором Национального университета Хосе Васконселосом. 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, с. 3]. Немаловажную роль в этом «походе» за лучшую школу сыграли и идеи американского реформатора.

Дьюи восхищался процветающим Национальным университетом, да и самим ректором, живо интересующимся обменом студентов с североамериканскими 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 быстроменяющемся обществе, «в 1920-е годы мексиканское содержание образования практически распахнуло двери перед Мастером утренних высот» [2, с. 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 педагогическом движении, пытавшемся включить в дискуссию педагогику прагматизма, видевшем в ней оппозицию сверхтеоретизированной 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 обнаруживающий себя в этой стране.

По мнению зарубежной исследовательницы Мэри Воан, «...введенная формально в 1923 году педагогика активности заимствовала очень много идей и подходов в североамериканской педагогической мысли и практике в эру прогрессивизма вообще, и в педагогике Д. Дьюи в частности» [10, с. 165]. Мексиканские педагоги пытались адаптировать соревновательный и прагмати-

ческий характер англосаксонской 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.

При преемнике Васконселоса – Моисее Саензе – в Секретариате все еще продолжали следовать североамериканским 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 приедет в Мексику, он непременно увидит свои идеи в действии в наших школах. Мотивация, уважение 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» [6, с. 78].

Однако поразительно, что ни одной работы Дьюи не было переведено в Мексике к моменту его приезда в 1926 году. Первый перевод появился в 1929 году – его труд «Новые школы для новой эры». В том же году увидела свет 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 идеям Дьюи и других педагогов, основанную главным образом на рационалистической школе, созданной в Барселоне анархистом Франциско Феррер Гуардия.

Решение Джона Дьюи в 1937 году быть председателем по делу Троцкого вызвало восхищение и уважение в академических кругах его почитателей как

в Мексике, так и в других странах. Эдвард Росс, узнав о положительном решении Дьюи, был уверен, что Дьюи как никто иной сможет повысить престиж комитета. Ведь это означало, что все значимые газеты мира будут освещать это важное историческое событие. Сам Троцкий, узнав о согласии Дьюи, произнес речь, которую транслировали по телефону широкой аудитории, собравшейся на ипподроме в Нью-Йорке: «Если эта комиссия решит, что я виновен в тех преступлениях, в которых меня обвиняет Сталин, я прошу передать меня добровольно в руки экзекутора ГПУ» [4, с. 412].

Джон Дьюи отправился в Мексику на поезде из Нью-Йорка, захватив с собой полные собрания сочинений Ленина и Троцкого, в его багаже была также портативная печатная машинка и чемодан, полный документов. Провожавший его Джеймс Фаррелл был поражен настроением Дьюи, которому в ту пору было уже 78 лет. Понимая возложенную на него ответственность, председатель комиссии очень серьезно отнесся к своим обязанностям в Мексике, ещё в поезде он читал труды Троцкого, делал пометки, а уже на месте прочел множество свидетельств, документов. Слушания состоялись в доме художника Ривера на окраине Мехико. Были предприняты все меры предосторожности. Диего Ривера с карабином и Фрида Кало с ружьем в руках в костюмах мексиканских индейцев встречали участников события, которых пускали в зал заседаний по специальным пропускам, подписанным Дьюи. В состав комиссии

входили: Отто Руэл (Otto Ruehl) – биограф Карла Маркса и лидер немецких коммунистов, выступавший оппозицией прихода Гитлера к власти; Бенджамин Штольберг – лейбористский защитник и писатель; Карлтон Билз – широко известный латиноамериканский эксперт; Сюзанна ла Фоллет – редактор журнала «Фримен» («Freeman»). Другие яркие фигуры прогрессивного движения, которые присутствовали на слушаниях: редактор анархо-синдикалистской газеты «Иль Мартелло» (Il Martello) Карло Треска; Джон Финерти, адвокат Тома Муни, играл роль советника в комитете. На слушаниях присутствовали представители мировой прессы, а также крупных американских газет, операторы «March of Time». Были приглашены советские официальные представители, которые должны были представить документы на Троцкого и удостовериться в его личном присутствии. Советский посол в США Андрей Трояновский был в числе приглашенных, но ответил отказом. Как свидетельствуют фотоматериалы и зарисовки, просторная комната для слушаний была разделена пополам. С одной стороны барьера сидел Троцкий и члены комиссии, а с другой стороны располагались представители прессы, члены мексиканского лейбористского движения, а также другие приглашенные. Комната была переполнена желающими присутствовать на этом историческом событии. Диего Ривера сделал несколько зарисовок председателя Дьюи. В 10 часов утра 10 апреля 1937 года Джон Дьюи открыл слушания следую-

щими словами: «Эта комиссия, как и много миллионов жителей города и деревни, связанных с интеллектуальным и ручным трудом, верит, что ни один человек не должен быть лишен права защиты самого себя... Тот факт, что мы все здесь собрались, есть доказательство тому, что мистер Троцкий должен иметь возможность представить доказательств, которыми он обладает, в ответ на обвинительный приговор суда, на котором ни он сам, ни его представитель не присутствовали. Если Леон Троцкий виновен в делах, которые ему инкриминированы, то обвинение будет слишком суровым». По словам философа Джона МакДермотта, Джон Дьюи закончил свою вступительную речь словами, «достойными известной речи Сократа в Апологии Платона»: «Говоря, в конечном счете, не для комиссии, а от себя лично, я надеялся, что следовало бы найти председателя, опыт которого лучше бы подходил для осуществления такой сложной и деликатной задачи. Я отдал свою жизнь делу образования, которое, как я убежден, является народным просвещением в интересах общества. Если я, в конце концов, и взял на себя ответственную миссию, которую сейчас выполняю, так это только потому, что я понял, что действовать иначе означало бы предать дело всей моей жизни». В свою очередь Троцкий также произнес несколько вступительных фраз: «Глубокоуважаемые члены комиссии! Состав комиссии и высокий авторитет её председателя исключает возможность того, что расследование выйдет за рамки объектив-

ного. Мой долг лишь постараться помочь ей в данной работе. Я постараюсь верно исполнить свой долг перед всем миром» (перевод с англ. Е. Ю. Рогачевой) [3]. Несмотря на сильный акцент, Троцкий говорил четко, пуская в ход остроумие, формулировал логично положения в свою защиту. Во время слушаний Дьюи проявил особый интерес к совместной деятельности Троцкого и Ленина на первых этапах революции. Слушания, а их далее состоялось ещё 13, отразили конфликт между теми, кто поддерживал русскую революцию, и теми, кто относился к ней скептически. Следует признать, что напряжение во время слушаний росло с каждой сессией. Дьюи проводил целый день на заседаниях, читал по ночам, готовил огромные списки вопросов на следующий день, прежде чем отправиться отдыхать. Сессии продолжались, одна за другой, глубоко отражая жизнь Троцкого, его революционную и террористическую деятельность, его деятельность во Франции и Норвегии, за что он был обвинен в заговоре против Сталина. Было приведено множество доказательств. Защита Троцкого приобрела неожиданную публичность. Американский комитет в защиту Троцкого выпускал бюллетени, пресс-релизы и заявления от имени Троцкого. Вскоре все это вылилось в прямую атаку на Сталина как революционера, превратившегося в фашиста и диктатора. Безусловно, Кремль прореагировал на это кампанией, направленной против слушаний. Коммунистические газеты, такие как «Дейли Уокер» («Daily Worker»), а

также многие «левые» журналы усиливали нападки на процесс слушаний и самого председателя. В Советском Союзе Дьюи обвинили в том, что он «враг мира и прогресса».

В своей речи, которая заняла целый час, Троцкий обвинял Сталина в том, что он предал революцию. Заканчивая свою речь, он выразил «глубокое уважение к педагогу, философу и человеку, олицетворяющему истинный американский либерализм, ученому, который возглавил работу комиссии» [4, с. 420]. Дьюи объявил слушания предварительной комиссии по расследованию завершёнными. Комиссия вернулась в Нью-Йорк, ещё раз проанализировала все доказательные документы и лишь спустя несколько недель сделала окончательный вывод. В конце слушаний Троцкий сказал Дьюи, что процесс доказал, что американский идеализм – это не миф, а реальность. «Я понял, что американский либерализм существует как факт», – с этими словами Троцкий обратился к Дьюи, на что председатель быстро отреагировал словами: «Если бы все марксисты были как вы, мистер Троцкий, я был бы марксистом». В ответ он услышал от Троцкого: «Если бы все либералы были как вы, доктор Дьюи, я бы был либералом». Однако, надо признать, что после участия в комиссии Дьюи мало думал о Троцком, этот герой был для него уже в прошлом. Но с момента окончания слушаний Дьюи стал подозревать руководство Советов. В своем интервью репортерам в Сент-Луисе, куда он проследовал после Мексики, ученый сказал следую-

щее: «Самый верный способ ввергнуть страну в руки фашистов – это попытаться сделать её коммунистической. Что касается меня, тем не менее, я глубоко верю в здравый смысл среднего американца и в демократию и образование. Я смотрю в будущее с надеждой. Если выздоровление продлится, мне будет легко, а если нет, я буду страшиться фашизма и войны» [4, с. 417 – 418].

Вскоре комиссия в Нью-Йорке опубликовала увесистый документ под названием «Не виновен» (Not Guilty: Report of the Commission of Inquiry into the Charges Made Against Leon Trotsky in the Moscow Trials). Дьюи получил множество писем, полных уважения за смелый поступок, совершенный против режима Сталина. Факты истории подтвердили, что выводы Дьюи и членов комиссии были верными. Троцкий был не виновен в обвинениях, выдвинутых Сталиным по его делу, многие детали были надуманы и подтасованы, однако, конечно же, виновность Троцкого за последствия многих его политических взглядов и поступков Дьюи вовсе не снимал. Он лишь провел демократические слушания, разоблачавшие действия Сталина и его окружения в конкретном случае, а также дал возможность Троцкому говорить публично [Там же, с. 420]. Троцкий, узнав о документе, тут же послал «самые теплые пожелания председателю, чья твердость, бдительность и высокая моральная ответственность обеспечили успех расследования» и пожелал Дьюи «...долгих лет жизни». Решение комиссии вы-

светило Сталина в глазах мировой общественности жестоким преступником, но его действия не закончились. После того как Дьюи узнал о том, что в феврале 1938 года сын Троцкого Седов при таинственных обстоятельствах умер во Франции, он тут же послал Троцкому и его супруге соболезнования. В ответ Троцкий отправил послание, где называл Дьюи «выдающейся личностью».

В работе «Джон Дьюи, «суд» над Леоном Троцким и поиск исторической правды» (1990) Алан Спицер указал, что благодаря усилиям Джона Дьюи комиссия сумела применить каноны доказательности, достойные как исторического, так и легального расследования [8, с. 16 – 37]. Хотя Дьюи и приехал в Мексику для расследования дела более или менее уверенный скорее в правоте Сталина, чем Троцкого, на основе доказательств, представленных Троцким, а также того, что Дьюи прочел о процессах в Москве, после тщательной проработки всех имеющихся материалов он сумел сделать вывод о том, что Троцкий и другие защитники были правы. Тем не менее он вовсе не разделял политических взглядов Троцкого [5, с. 69].

Перед смертью Троцкий совершил ошибку по отношению к Дьюи. Убежденный в том, что Дьюи симпатизирует его идеям, Троцкий попросил ученого прокомментировать статью в журнале «New International» («Новый Интернационал») под названием «Их нравственные идеалы и наши» (Their Morals and Ours), датируемую июнем 1938 года. Вывод Дьюи «не виновен» был основан на собственной концеп-

ции о справедливости, а не на политической или идеологической приверженности взглядам Троцкого. Позиция Дьюи противоречила позиции Троцкого.

Достаточно привести яркий пример их серьезного научного спора относительно соотношения таких категорий, как «средства» и «результаты» (means and ends). Заявление Троцкого о том, что «средства могут быть оправданы только лишь результатами», вызвало возражение Дьюи. Он признавал, что средства и результаты тесно взаимосвязаны, однако заметил, что нельзя не принимать во внимание последствия, к которым применение этих средств может привести. Результаты, достигнутые революцией, будут отражением средств террора, слежки, контроля. Дьюи был уверен в том, что подобные средства приведут скорее к диктаторскому режиму, чем к демократическому, а потому делал акцент на результаты, размышляя о выборе средств, способных обеспечить эти желаемые результаты. В ответе Троцкому Дьюи писал: «...когда мистер Троцкий видит в классовый борьбе «закон законов», единственное средство человеческого освобождения, тогда средства становятся результатом» [4, с. 412].

Для Дьюи философия была не знанием как абстракцией, а критикой методов, с помощью которых мы достигаем целей, или результатов. Как мы думаем, согласно Дьюи, приведет к тому, что мы думаем и что мы делаем.

События, связанные с Троцким, сыграли важную роль в жизни Дьюи. Как свидетельствуют материалы переписки Дьюи с Максом Истманом, в разговоре 5 декабря 1937 года ученый при-

знался: «Это был наиболее интересный опыт в моей жизни» [11]. В 1940 году секретные службы НКВД Советской России расправились с Троцким. Все эти факты и события в Мексике, связанные с политической ситуацией в России, сильно изменили отношение Дьюи к большевистской верхушке России во главе со Сталиным. Однако до конца своей жизни ученый симпатизировал народу Страны Советов, восхищался его культурным наследием, лестно отзывался о детях России, о которых он с восторгом писал после своего визита в Россию в 1928 году в работе «Впечатления о Советской России и революционном мире» [7].

Известный философ Ричард Рорти назвал Дьюи одним из наиболее влиятельных философов XX века, наряду с Мартином Хайдеггером, Бертраном Расселлом и Людвигом Витгенштейном. Однако, по мнению Рорти, из всех четырех Дьюи имел самый лучший в нравственном отношении характер. В нем отсутствовало высокомерие, присущее всем трем остальным. Дьюи на протяжении всей своей жизни был честным, сознательным, щедрым и добрым. Он старался быть хорошим учителем, мужем и настоящим гражданином. И со всеми задачами он прекрасно справлялся. На протяжении 40 лет, вплоть до своей смерти в 1952 году, Дьюи был для Соединенных Штатов, по оценке Р. Рорти, тем, чем Жан Поль Сартр – для Франции середины прошлого века или Хабермас для современной Германии – он был сознанием своей страны. Но он выполнял свою роль без самодраматизации, без искусственного позирования.

Литература

1. Adams G. P., Montague W. P. Contemporary American Philosophy. New York : Macmillan, 1930. Vol. 2. 122 p.
2. George C. Broth «Mexico's School-made society». Stanford, California : Stanford University Press, 1941. 86 p.
3. James T. Farrell Dialogue on John Dewey, ed. Corliss Lamont. New York, 1959. 69 p.
4. Martin J. The Education of John Dewey : A Biography. New York : Columbia University Press, 2002. 562 p.
5. John P. Murphy. Pragmatism from Pierce to Davidson (Boulder, Colo.: Westview Press, 1990). Intr. by Richard Rorty. 245 p.
6. Saenz M. «The Program of the Mexican Government» in Some Mexican Problems. Lectures of the Harris Foundation 1926. Chicago University of Chicago Press, 1926. 78 p.
7. Rogacheva Y. International Dimension of John Dewey's Pedagogy: Lessons for Tomorrow, Phenomenology / Ontopoiesis / Retrieving Geo-Cosmic Horizons of Antiquity. Logos and Life. Analecta Husserliana, edited by pr / Anna Teresa Tymieniecka The world Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning. Springer : Dodrecht, Heidelberg, London, New York, 2011. Pp. 147 – 171.
8. Alan B. Spitzer. John Dewey, the “Trial” of Leon Trotsky and the Search for Historical Truth // History and Theory. Vol. 29. Issue 1 (Feb., 1990) 16 – 37.
9. Vaughan Mary K. Action Pedagogy in Mexico in 1920s // In The State, Education and Social Class in Mexico. 1880 – 1928. 165 p.
10. Vaughan Mary K, Cultural Politics in Revolution: teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930 – 1940. Tucson : University of Arizona Press, 1997. P. 235.
11. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе : монография / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Транзит-ИКС, 2015. 170 с.

E. Yu. Rogacheva

**JOHN DEWEY (1859 – 1952) AND LEON TROTSKY (1879 – 1940):
EDUCATION AS THE RECONSTRUCTION OF EXPERIENCE**

The paper deals with a dramatic historical event that took place in 1937 in Mexico. American famous educator and philosopher John Dewey, fighter for democracy was not only the international expert on school reform in Mexico but also the Chair of the International Commission at the Preliminary Hearings on Leon Trotsky staying in exile in Mexico. The International Recognition of Dewey as an outstanding scientist, philosopher and educator as well as the fighter for justice and democracy, his ability to think critically and act resolutely are reflected in the paper as the result of archive materials and original works analysis.

Key words: *John Dewey, Leon Trotsky, education as reconstruction of experience, international educational expert, fighter for democracy, justice.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.8

О. Г. Ерофеева

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ПОЗИТИВНЫХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ (на примере МБОУ СОШ № 10 г. Струнино Владимирской области)

В статье актуализируется проблема формирования у школьников духовно-нравственных ценностей и особенности планирования и проведения внеурочной работы в образовательных учреждениях. На примере опыта работы МБОУ СОШ № 10 г. Струнино Владимирской области представлены конкретная тематика внеурочных занятий по формированию у школьников позитивных духовно-нравственных ценностей, формы и технология их проведения, методические приемы.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, воспитание, формирование личности, школьники, педагог, мудрость, истина, методические приемы, внеучебная работа, читательская конференция, классный час.

Приобщение каждого нового поколения к идеалам и традициям своего народа не происходит самопроизвольно, необходима целенаправленная работа с детьми по их освоению. Отсутствие духовно-нравственного фундамента, заложенного в детстве, может привести к манипулированию личностью и обольщению целого поколения. За примерами далеко ходить не надо. Достаточно заглянуть в российскую историю тридцатилетней давности или переместиться через границу с нашим «братским» государством.

В настоящее время усилия таких институтов, как семья, церковь, СМИ, по передаче культурно-исторического опыта недостаточно действенны. Ведущая роль в развитии и формировании личности ребенка отводится школе, так как именно здесь, рядом с педагогами он проводит большую часть своего дневного времени. Еще К. Д. Ушинский писал: «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [5].

Без осознания педагогами важности духовно-нравственного воспитания и

понимания того, как его необходимо организовывать, успех невозможен. Поэтому сегодня в образовательных организациях необходимо планировать и осуществлять воспитательную работу по разнообразным взаимосвязанным и взаимодополняющим направлениям внеурочной деятельности, которые позволят решить задачи ФГОС второго поколения, нацеленные на духовно-нравственное развитие и воспитание детей в период школьного обучения и становление их гражданской идентичности на примере духовного подвига наших предков, проявления гражданственности и патриотизма великими соотечественниками.

Работа над формированием базовых национальных ценностей должна быть систематизированной и достаточной, а не проводимой время от времени. Исследуя данную проблему, можно трактовать духовно-нравственное воспитание как целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, цель которого – формирование гармоничной личности, развитие её ценностно-смысловой сферы при помощи сообщения ей духовно-нравственных и базовых национальных ценностей. Это воздействие носит комплексный и интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности.

Под *духовно-нравственными ценностями* понимаются основополагающие в отношениях людей друг к другу, к семье и обществу принципы и нормы, основанные на критериях добра и зла, лжи и истины. Традиционными источ-

никами нравственности являются: любовь к России, к своему народу, к своей малой родине; служение Отечеству [7].

В качестве положительного примера по формированию у школьников национальных духовно-нравственных ценностей можно рассмотреть внеучебную работу педагогов МБОУ СОШ № 10 г. Струнино Владимирской области. Она отличается разнообразием направлений внеурочной деятельности, новшеством в отборе содержания работы по духовно-нравственному воспитанию, созданием базы оригинальных методов, приемов, техник, учебно-воспитательных ситуаций, разработок мероприятий и форм их проведения.

Одним из приоритетных направлений внеучебной деятельности можно назвать программу «Святыни православной России. Духовные защитники Русской земли». Реализация данного направления предусматривает особый акцент на «критических точках» истории, когда решалась судьба страны. Именно в это время в большей степени проявлялось духовное величие русского народа, его лучшие нравственные качества, основой которых служит православие. Педагоги решают проблему сохранения исторической памяти при отсутствии свидетелей великих побед, потому что в последнее время появились многочисленные попытки фальсификации нашей истории, которые искажают события прошлого времени, лишая молодое поколение великой славной истории, духовных ориентиров, засоряют умы и сердца сегодняшних школьников.

В соответствии с календарём знаменательных дат в СОШ № 10 было запланировано воспитательное дело, посвящённое 500-летию Александровской слободы, – «Иван Грозный в Александровской слободе». Перед учителями стояли следующие задачи: выделить главное в теме, расставить акценты, указать на возможности формирования позитивных духовных ценностей на основе рассматриваемого материала, подчеркнуть величие духовного подвига наших предков, совершённого во имя спасения Отечества, православной веры, внедрить их в сердца и сознание детей, «воспроизвести» ценности православия: милосердие, соборность, самопожертвование, верность, любовь к Богу, к Родине, к ближнему, показать огромный самобытный культурный мир, созданный на основе православия российской цивилизацией.

Формы проведения, насыщенность и сложность содержания материала данной темы были определены степенью «продвинутости» учащихся и педагогов. В начале этой работы мероприятия проводили преимущественно классные руководители. С течением времени «выкристаллизовалась» команда единомышленников, в которую вошли творческая группа заинтересованных, находящихся «в теме» педагогов, а также ребята – члены отделения школьных научных объединений учащихся (НОУ) – «Педстудия» и «Веды».

Мероприятия в разных формах проходили во всех параллелях в течение трёх-четырёх дней, что позволило вовлечь во внеурочную деятельность всех

учащихся старших классов, и это, пожалуй, единственный способ провести мероприятие эффективно, когда оптимально используются имеющиеся ресурсы, «в теме» находятся педагоги и эмоционально настроены и духовно ориентированы ребята, привлечённые к проведению внеурочных занятий. Начался цикл мероприятий с конференции старшеклассников, затем в адаптированном варианте с некоторыми изменениями, учитывая недочёты и успехи первого занятия, проводились классные часы во всех параллелях.

Конференции готовились и проходили с равным участием педагогов и ребят. Участники творческой группы активно отбирали необходимый материал, синтезировали художественный литературный текст, элементы изобразительного искусства, подбирали музыкальное сопровождение. Это интеллектуальное и духовное сотрудничество в достижении высокой цели оказало благотворное нравственное воздействие на участников работы, возникло духовное единство педагогов и воспитанников – участников общешкольного дела.

Педагоги не стали приглашать лекторов из музея рассказывать об архитектурных шедеврах слободы, сопровождая всё театрализованными инсценировками, а погрузили ребят в переживания в ходе размышления о духовных глубинах вопроса в целях формирования устойчивых нравственных ценностей человека.

Иван Грозный в Александровской слободе – это мрак, ад опричнины, бесправие, унижение человеческого досто-

инства, преступные нарушения евангельских заповедей. Погрузив детей в этот ужас, можно прийти к отрицательному воспитательному результату. Как быть? А ведь история – это «люди во времени»: опричники, во главе с Иваном Грозным, действовавшие на стороне антихриста, и люди, сумевшие сохранить нравственные качества и высокие духовные начала. Формирование духовных ценностей у ребят должно происходить на примере жизни именно таких личностей, которые сумели противостоять безысходности ужасных обстоятельств.

Опричнина – явление небывалое в истории других государств. Хотя натравливание власть предержащими разных групп населения страны друг на друга с целью усиления самой власти – конечно, известный приём у всех народов во все времена. Проходят века, а русские люди поколение за поколением возвращаются памятью к жуткой трагедии, ищут причины опричнины, пытаются осознать её сущность, спорят, доходя в выводах до противоположных суждений (вот уж действительно русские – народ крайностей). И фигура царя Ивана получает полярные оценки: одни считают его антихристом, а есть те, кто требует канонизации Ивана Васильевича. Вот уж действительно «историческая неразбериха» [3].

Педагог же демонстрирует учащимся пример формирования личности в детском, юношеском возрасте, с целью осознания и повышения значимости того жизненного периода, который они проживают, формирова-


ния у них ответственного отношения к качеству жизни.

Рассмотрение темы начиналось с решения вопроса: где истоки личностных качеств Ивана Грозного? Помните: «Все мы родом из детства»? От предков Иван унаследовал тягу к образованию, разносторонние таланты (проявил себя способным писателем, музыкантом), а также невероятную жестокость, злобность, мстительность, необузданность в страстях. Примеров тому в исторической литературе великое множество. Что должно было произойти, чтобы на русский престол взошел великий милосердный справедливый государь? Ивану необходимо было заглушить, изгнать из души греховные страсти, смирить себя. Произойти это могло только в благоприятной среде, в которой бы рос мальчик, в результате благотворного духовного воздействия наставников, целенаправленно готовящих к правлению будущего самодержца. Бояре же, занятые борьбой за власть и грабежом страны, не только не занимались воспитанием Ивана, но поощряли в нём низменные страсти, одобряли мерзкие поступки. Никем не любимый и одинокий Иван много читал, но из прочитанного, прежде всего, усвоил мысль, что власть государя – от Бога, она никем не может быть ограничена.

Этап (учебно-воспитательная ситуация) продолжался в течение 7 – 12 минут, начинался с формулировки проблемы и включения мотивационных моментов, активизирующих деятельность ребят. Учитель и ребята из НОУ излагали свои мысли, подтверждая их

текстами из исторических работ, примерами из источников. В итоге был озвучен нравственный вывод. Ребята сформулировали его сами и восприняли как личностный смысл этого отрезка занятия. На экране появилась отредактированная педагогом «мудрость» – «Греховные страсти должны быть обузданы в детстве воспитанием в любви к Богу, Отечеству, ближнему» [4]. Далее шло историческое повествование, создающее картину беспредельных ужасов, преступлений, лицемерия опричнины, и аудитория попала в сле-

дующую учебно-воспитательную ситуацию. Описывалось дело знатного боярина И. П. Фёдорова – человека безукоризненной честности и потому популярного в народе. Иван обвинил вельможу в желании стать царём и собственноручно зверски убил его. Педагог мысленно подвел ребят к выводу – *«Неограниченный диктатор всегда опасается безупречных людей»*. Каждая следующая учебно-воспитательная ситуация завершалась нравственным умозаключением, пополняющим «сундук мудростей».

Учебно-воспитательная ситуация	«Мудрость» 
Мужество и стойкость митрополита Филиппа Колычева, отказ благословить Ивана Грозного на опричные бесчинства	Всегда найдется мужественный человек, до конца верный долгу
Гибель Владимира Старицкого, мужественного воина, умелого полководца и честного подданного государя	Бесстрашный и сильный человек часто беззащитен перед лицом подлости и коварства
Погром Новгорода	Деспот не терпит проявления свободы, независимости, вольнолюбия
Позор опричного войска, разбежавшегося при наступлении крымчан (1571)	Палачи – плохие воины, чаще трусы
Казнь победителя татар князя М. И. Воротынского	Деспот ненавидит людей, популярных и уважаемых народом
Казни опричников	Клеветники и предатели, близкие к тирану люди обязательно и чаще позорно гибнут
Смерть Ивана Васильевича	Тиран несчастлив, поэтому одинок: рядом нет любящих людей, преданных друзей

В результате рассмотрения исторического материала в такой форме, когда акцентируется его нравственная составляющая, сами школьники формулируют «мудрости», возможно, духовно-нравственные положения будут освоены ребятами как позитивные жизненные принципы.

В школе № 10 педагоги творчески подходят к учебно-воспитательной работе. В ходе подготовки мероприятий ими разработаны такие своеобразные оригинальные методические приёмы, как: *«Сундук мудростей»*, *«Нехитрые истины»*, *«Вопрос – ответ – добрый совет»*. Остановимся подробнее на каждом из них:

1. «Сундук мудростей». Сущность данного методического приема заключается в поиске духовно-нравственных умозаключений – «мудростей» в ходе проведения различных воспитательных дел (конференции, нравственно ориентированной беседы, дискуссии, т. д.). Эти умозаключения являются частным реальным результатом учебно-воспитательных ситуаций, которые специально создает педагог. В процессе мероприятия собирается «сундук мудростей», пополняющий багаж духовно-нравственных ценностных оснований школьника. Педагог разрабатывает проект мероприятия, готовит группу учащихся – членов НОУ «Педстудия», а главное – направляет мыслительную деятельность ребят в процессе занятия. Проблемная беседа, дискуссия предполагают активное участие учеников в развивающемся действии, подведении учителем ребят к нравственному выводу, который они должны сделать сами. Высказывание своего личного мнения школьником способствует формированию его нравственных убеждений. Возможна редакция, более четкое словесное оформление «мудрости» (чаще она предстаёт перед учащимися на готовом слайде, реже – записывается «с листа»).

2. Следующим примером применения своеобразных методических приемов по формированию у школьников духовно-нравственных ценностей может служить читательская конференция по книге А. Грина «Алые паруса», где школьники собирали «*нехитрые истины*». Мысль собирать вместе с ребятами «нехитрые истины», рассыпанные

по тексту феерии, подсказали слова капитана Грея: «...слушайте голоса всех нехитрых истин сквозь толстое стекло жизни; они кричат...». Самым главным своим открытием «делать чудеса своими руками» с юными читателями делится сам автор, истина даётся готовой и помогает ребятам ответить на один из проблемных вопросов: почему сбылась мечта Ассоль.

Обращаясь к отдельным эпизодам текста, перечитывая их, педагог создаёт нравственно воспитывающие ситуации, когда ребята с опорой на текст сами формулируют «нехитрые истины»: «Потребность необычайного – может быть, самая сильная после сна, голода и любви» (А. Грин). «Любовь – тот самый оберег, который спасает человека от пошлости, не позволяет заразиться мерзостью, сохраняет в душе веру в добро, в светлую мечту. – Дарить людям счастье – и есть самое большое счастье. У человека должна быть высокая мечта и ради её воплощения он должен что-то делать, неумолимо приближая её исполнение. Без этого не обрести в жизни счастья».

«Не уподобляйся “толпе”, находи внутренние моральные силы противостоять обстоятельствам, даже если тебе грозит непонимание и одиночество».

В процессе проведения мероприятия были использованы различные формы общения с аудиторией, способствующие включению школьников в дискуссию, формулированию проблемных вопросов. Активное участие в работе конференции, эмоциональный отклик на рассматриваемые вопросы, высказывание своего мнения, нравствен-

ный выбор в предлагаемых ситуациях – все это рождает у детей нравственные убеждения.

3. *«Вопрос – ответ – добрый совет»*. В ходе подготовки к читательской конференции по рассказу В. Шукшина «Обида» ещё до прочтения произведения ребятам предлагалось ответить на вопросы: 1. Хамство – распространённое явление нашей жизни или нет? 2. Как ты поступишь, если при тебе нахамили незнакомому человеку? 3. Что ты сделаешь, если тебе прилюдно, без всякой причины нахамили? Анализ анкетирования показал, что 100 % респондентов считают хамство распространённым явлением современной жизни. 13 % школьников, отвечая на второй вопрос, сказали, что пройдут мимо, не вмешиваясь в ситуацию, оставив незнакомца один на один с хамом; остальные ответили, что попытаются выяснить, в чем дело, а потом уже примут решение, как поступить. И 91 % ребят на хамство в свой адрес ответят тем же. Аналитические данные убедили педагогов в необходимости обсуждать с ребятами именно этот рассказ Василия Шукшина, сформулировать основные воспитательные задачи: подвести детей к осознанию того, насколько опасна и разрушительна жизненная позиция на зло отвечать злом; определить те нравственные ориентиры, которые могут помочь школьнику противостоять злу, преодолеть искушение творить зло, опираясь на евангельские постулаты, советы психологов; дать конкретные «добрые» советы, как поступить, если оказался в сложной жизненной ситуации.

Используя методический приём «Вопрос – ответ – добрый совет», педагог в ходе конференции органично перешёл от одной нравственно-воспитывающей ситуации к другой и побуждал детей самих формулировать нравственно-ориентированные выводы.

На первый вопрос учителя «Почему в душах людей так много зла?» учащиеся ответили: «Зло порождает зло», «Никто не прикладывает тех духовных усилий, которые необходимы, чтобы зло не распространялось», «Сами расплодили “хамов”».

Добрый совет. Как оградить от зла.

– Не отвечайте злом на зло, не умножайте зло.

Вопрос 2: Надо ли противостоять злу?

Ответ: Надо. Если зло поощрять, оно торжествует.

Добрый совет. Как оградить от зла.

– Не оставайтесь равнодушными, если на ваших глазах творится зло.

Вопрос 3: Что может помочь человеку преодолеть искушение творить зло?

Ответ: Любовь, терпение, смирение.

Добрый совет. Как оградить от зла.

– Прощайте людей, обидевших вас, ради самих себя.

Таким образом, при погружении в духовные глубины исторического материала или талантливого литературного произведения можно выявить положения, пополняющие позитивный нравственно-ценностный багаж ребят. Эта ответственная миссия лежит на художественной литературе. Методы извлечения из «ткани» художественного текста рассыпанных «мудростей», «нехитрых истин», несущих мощный

нравственный заряд и обеспечивающих формирование ценностных оснований школьников, множество. Использовать в повседневной практике уже сложившиеся в педагогической науке методы и приёмы или искать новые подходы – выбор за учителем.

Очевидно одно: чем шире методический арсенал учителя, чем эффективнее формируется духовно-нравственная сфера подростка, тем короче становится путь от нравственного убеждения к *нравственному поведению, нравственным поступкам.*

Литература

1. Быков Д. Л. Советская литература. Краткий курс. М. : ПРОЗАиК, 2012. 196 с.
2. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М. : Изд-во Московской Патриархии, 2010. 1376 с.
3. Веселовский С. Б. Очерки по истории опричнины. М. : Академия наук СССР, 1963. 538 с.
4. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М. : Наука, 1977. 333 с.
5. Дьячков Т. В. Педагог в контексте модернизации системы дополнительного образования детей: мысли вслух // Педагогическое мастерство : материалы V Международ. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). М. : Буки-Веди, 2014. С. 40 – 42.
6. Трошин П. Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 884 – 887.
7. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009. 26 с.

O. G. Erofeeva

METHODICAL WAYS OF FORMING POSITIVE MORAL-SPIRITUAL VALUES IN THE PROCESS OF ORGANIZATION AND ACCOMPLISHMENT OF OUT-OF-CLASS ACTIVITIES (based on the example of school № 10, Strunino, Vladimir region)

The paper deals with the problem of forming moral-spiritual values and peculiarities of planning and accomplishment of out-of-class activities in educational institutions. Thematic field, forms and techniques, methodic ways of out-of-class activities in the secondary school № 10 in Strunino of Vladimir Region are presented.

Key words: *moral-spiritual values, up-bringing, personality formation, educator, wisdom, methodic techniques, out-of-class activities.*

«СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ»: ВОЗВРАЩЕНИЕ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА В ПРОГРАММУ ДМШ И ДШИ

Автор обращается к теме, связанной с проблемами детского музыкального образования и с практической реализацией курса «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ. В статье дается ретроспективный анализ взглядов на слушание музыки педагогов-музыкантов начала прошлого века (Н. Я. Брюсовой, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, Б. Л. Яворского) и рассматривается ситуация, сложившаяся в системе начального дополнительного музыкального образования в период до и после введения дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ. Выявляются новые подходы к традиционным методикам и средствам, применяемым на уроках слушания музыки.

Ключевые слова: слушание музыки, пропедевтический курс, свободное воспитание, музыкальное искусство, дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области искусства, детская школа искусств, инновационная составляющая.

Обращаясь к теме, связанной с проблемами детского музыкального образования в целом и с курсом «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ в частности, возникает вопрос: «Можно ли ребенка научить слушать музыку?». Отвечая утвердительно, мы вынуждены снова спросить: «А как можно научить ребенка слушать музыку?».

Простота тезауруса обманчива. В обыденном понимании «слушание музыки» – процесс привычный и доступный, самодостаточный и не требующий каких-то дополнительных действий. Однако в контексте интересующей нас темы категория «слушание музыки» может проявляться по-разному:

- ✓ как процесс восприятия;
- ✓ как вид художественной деятельности;
- ✓ как название пропедевтического курса в ДМШ или ДШИ (предметная область – «Теория и история музыки»).

Музыкальное восприятие в качестве объекта исследования появилось в музыковедческих работах не так давно. Можно назвать труды Б. Яворского, Б. Асафьева, Л. Мазеля, в которых достаточно ясно были обозначены методы постижения музыкальной формы сознанием. Обобщенным понятием, суммирующим все прошлые наработки классического музыкознания, стало «адекватное восприятие» [6, с. 143] – термин, предложенный В. В. Медушевским.

Музыкальное восприятие – процесс сложный, многоуровневый, требующий от реципиента вовлеченности, соучастия, сотворчества, переживания акта слышания. Информация, изложенная посредством звуков, может восприниматься **на бессознательном уровне** – именно так даже у годовалого ребенка возникает определенного рода двигательная реакция в ответ на звуковой раздражитель. И другой, уже **созна-**

тельный, активный уровень восприятия демонстрирует реципиент подготовленный, способный уловить ритмические особенности, тембральные характеристики, отличить ладовые и функциональные переменные, заметить, а порой и спрогнозировать динамические спады и нарастания, кульминации, каденции, репризы. Иными словами, процесс музыкального восприятия становится в этом случае разновидностью особой художественной деятельности. Доступна ли она детям?

Около века назад отечественные педагоги-теоретики (Н. Я. Брюсова, К. Н. Вентцель, П. П. Блонский) настаивали на том, что музыкальное мышление ребенка кардинально отличается от мышления взрослого человека. Н. Я. Брюсова, в частности, считала, что для ребенка не характерна рефлексия, но обязательны спонтанность музыкальной деятельности и синкретизм, то есть «слитность» художественных ощущений. К. Н. Вентцель полагал, что процесс постижения мира художественных ценностей посредством, в частности, музыкального искусства – в большей степени дело самого ребенка, а такие виды музыкальной деятельности, как слушание музыки и исполнение ее детьми, чисто репродуктивны. П. П. Блонский возлагал большие надежды на детское композиторское творчество, которое должно появиться и проявиться прежде, чем ребенок придет к восприятию «чужих» произведений.

Происходило, таким образом, смещение акцентов с профессиональных, образовательных задач на развивающие и воспитательные. Показательна в этом плане цитата из Материалов к составлению программ, выпущенных в 1925 году: «Занятия музыкой основной целью ста-

вят себе воспитать через нее волю и чувства ребенка, давая художественно организованный выход его эмоциональной стихии» [цит. по: 5, с. 130].

Представители теории музыкального воспитания начала прошлого века пришли к идеям, которые можно сформулировать как важнейшие принципы музыкально-эстетического воспитания, не потерявшие своей актуальности и в настоящее время: демократизма, необходимости и возможности музыкального воспитания каждого ребенка, личностной музыкальной самоактуализации, творческой активности, учета психофизических особенностей детей.

В рамках небольшой статьи рассмотрим подробно все принципы и их проекции на современность не представляется возможным, поэтому в качестве примера актуальности «звучания» приведем один из них. Как отмечает в своей монографии С. И. Дорошенко, существенной и необходимой чертой принципа творческой активности учащихся выступает «...вовлечение всего микросоциума в атмосферу музыкального творчества, соучастие и взаимная помощь детей, родителей, учителей при организации музыкальной жизни» [Там же, с. 130].

Для современной деятельности по формированию содержания и методики курса «Слушание музыки», безусловно, ценны идеи Б. Л. Яворского, создавшего концепцию ассоциативного мышления учащихся. Музыкальное мышление, по Б. Л. Яворскому, проходит путь от разрозненных впечатлений к их углублению и осознанию, а слушание музыки, хоровое пение, движение под музыку – элементы единого процесса «...сознательного освоения музыкального языка, законов и диалектики разви-

тия музыкальной мысли, критического освоения музыкального наследия, воспитания творческого начала, заложенного в психике ребенка» [5, с. 130].

Идеи педагогов-музыкантов начала XXI века актуализировались в связи с введением федеральных государственных требований и модернизацией дополнительного (предпрофессионального) музыкального образования.

С конца 1990-х годов в педагогическом сообществе шло обсуждение новых, в том числе авторских, программ, а затем рецензирование и утверждение адаптированных к местным условиям предпрофессиональных программ, разработанных Министерством культуры

РФ. Выбранный нами для анализа сборник «Вопросы преподавания предмета «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ», сформированный на основе материалов межрегиональной научно-практической конференции преподавателей теоретических дисциплин в г. Нижний Новгород, датирован 2010 годом, а предмет «Слушание музыки» вошел в обязательную часть дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства с 2013 года.

Кратко история предмета «Слушание музыки» [12, с. 5 – 12], а также этапы его изучения представлены в табл. 1.

Табл. 1. *Из истории предмета «Слушание музыки»*

Когда?	Где?	Что?	Кто?
1918 – 1927 (?) годы	Музыкальные школы Петрограда, Москвы, Киева и других городов	Классы общего музыкального образования: слушание музыки, нотная грамота, хор, история музыки	Б. В. Асафьев (преподавал «Слушание музыки»), В. Г. Каратыгин (читал лекции по методике)
1920 – 30-е годы	Московская консерватория	Изучение методики преподавания дисциплины «Слушание музыки», подготовка учителей	Б. В. Асафьев, Б. Л. Яворский
1927 год – принятие решения о необходимости преподавания предмета «Слушание музыки», до 1940-х годов – преподавание	Президиум научно-художественной секции государственного ученого совета	Программа курса «Слушание музыки» на 7 лет обучения (3 цикла)	М. С. Пекелис
1990-е годы	ДМШ, ДШИ	Возрождение предмета «Слушание музыки»	Н. А. Царева, О. П. Радынова, Е. П. Фоменкова и др.
2013 год	ДМШ, ДШИ	Предмет «Слушание музыки» как обязательная часть дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства	Министерство культуры РФ (разработка проекта программы)

Об утраченных традициях слушания музыки, об исчезновении бытового музицирования в семьях, о низком, практически суррогатном уровне образчиков музыкальной культуры в новом столетии заговорили педагоги-музыканты. Заметили опасность, которую влечет за собой утрата национальной самоидентификации, и на самых высоких правительственных уровнях.

В центральных и региональных музыкальных школах, школах искусств (хотя и не во всех) снова появляется предмет «Слушание музыки». Ученые, преподаватели-практики, музыканты-теоретики создают учебные и методические пособия. В табл. 2 представлены вышедшие в свет в разное время пособия и дана их краткая характеристика.

Табл. 2. Учебные пособия по предмету «Слушание музыки»

Автор, название пособия	Содержание
1. «Искусство слышать» : семейное чтение : учеб.-метод. комплект / И. В. Кадобнова [и др.]	Нотная хрестоматия, книга для чтения с родителями, рабочая тетрадь с иллюстрациями и текстом. Подход к предмету основывается на психологических особенностях восприятия музыки
2. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей	Пособие включает более 10 нотных хрестоматий, содержит примерные конспекты бесед о музыке с детьми дошкольного и младшего школьного возраста
3. Радынова О. П. Музыкальные шедевры. Настроения, чувства в музыке : Конспекты занятий с нотным приложением	2-е издание, переработанное в соответствии с ФГОС ДО. Конспекты занятий с нотным приложением
4. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике	Курс основан на учете психологических особенностей и развитии ассоциативного мышления детей. Включает много цветных художественных иллюстраций
5. Царева Н. А. Уроки госпожи Мелодии. Беседуем с маэстро Контрапунктом ; <i>Ее же</i> . Уроки госпожи Мелодии. Рассказы тетушки Ферматы ; <i>Ее же</i> . Уроки госпожи Мелодии : учеб. для 1 класса дет. муз. шк. и шк. искусств	Пособие включает нотные примеры и кассеты с записями музыки. В качестве материала для слушания используются разнообразные по стилистической палитре иллюстрации. Составлено в соответствии с программой по предмету «Слушание музыки» для 1 – 3-х классов ДМШ и ДШИ и рекомендовано Министерством культуры Российской Федерации
6. Первозванская Т. Е. Мир музыки : Слушаем музыку. 1 – 3 кл.	Пособие для 1 – 3-х классов ДМШ создано на базе новейших рекомендуемых программ для ДМШ, отвечает федеральным государственным требованиям (ФГТ). Содержит краткие методические рекомендации. Каждый новый урок представлен как музыкальное путешествие в одну из стран мира и знакомит с определенным национальным или композиторским стилем. Снабжено CD
7. Гильченко Н. Г. Слушаем музыку вместе	Учебник для младших классов ДМШ. Концепция пособия связана с вхождением в мир музыки через сказку. Содержит нотные примеры

Автор, название пособия	Содержание
8. Владимирова О. А. Слушание музыки: 3-й год обучения. Комплект педагога	Пособие отличает комплексный подход к преподаванию дисциплины «Слушание музыки». В тексте содержатся планы уроков, домашние задания. Нотный материал систематизирован по темам уроков, дополнен аудиоприложением (CD). Отдельно издаются рабочие тетради, где дублируются наиболее важные сведения из материалов уроков для запоминания, содержатся домашние задания. Материал представлен в виде таблиц и схем, есть нотные станы для творческих сочинений

В своей статье О. А. Владимирова указывает причины, по которым часть из имеющихся в арсенале преподавателей учебных пособий оказалась недостаточно востребованной и/или принятой коллегами:

- ✓ малый тираж;
- ✓ высокая стоимость;
- ✓ отсутствие комплексного подхода к организации процесса преподавания;
- ✓ неудачная компоновка учебных программ;
- ✓ локальный характер распространения [2, с. 13].

Постараемся хотя бы выборочно отследить инновационную составляющую дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства (а она значительна) и особенности использования новых подходов к методикам и средствам, традиционно применяемым в музыкальном образовании.

И. Е. Домогацкая в статье «Школа искусств – назад в будущее? К реализации Федерального закона № 145-ФЗ», посвященной обновлению законодательства, пишет: «Механизмом внедрения

нового должны стать федеральные государственные требования к содержанию, структуре, условиям реализации и срокам обучения по предпрофессиональным программам, которые разработало Министерство культуры РФ» [4].

Итак, преподаватели ДМШ и ДШИ уже несколько лет работают по предпрофессиональным программам, в том числе и по предмету «Слушание музыки».

Необходимо отметить, что программа построена таким образом: каждый год имеет единую стержневую тему, вокруг нее объединяются остальные разделы содержания, масштаб изучения постепенно укрупняется, нарастает сложность поставленных задач. Концентрический метод позволяет возвратиться к пройденной ранее теме, но уже на новом уровне понимания. Например, разбирая разные типы интонаций в музыке и речи, связь музыкальной интонации с первичным жанром на одном из первых уроков, преподаватель вновь вернется к теме во втором классе, но она уже будет представлена в совершенно другой интерпретации, ведь дети стали старше, и

эмоциональный уровень восприятия вполне логично дополнить смысловым. Так получил свое воплощение тезис Б. Л. Яворского о том, что музыкальное мышление проходит путь от разрозненных впечатлений к их углублению и осознанию.

Один из разделов дополнительной предпрофессиональной программы в области музыкального искусства включает в себя описание материально-технических условий реализации учебного предмета «Слушание музыки». Создание и функционирование локальной среды имеет вполне четкие контуры: «Учебные аудитории, предназначенные для реализации данного предмета, должны быть оснащены фортепиано, звуко- и видео-техническим оборудованием, учебной мебелью (досками, столами, стульями, стеллажами, шкапами) и оформлены наглядными пособиями. Для работы со специализированными материалами аудитория оснащается современным мультимедийным оборудованием для просмотра видеоматериалов и прослушивания музыкальных произведений» [8]. «Педагогизация среды» начала прошлого века, но с поправкой на технический прогресс нового тысячелетия? Во многом – да. Современная концепция личностно ориентированного образования ставит во главу угла создание условий для самореализации ребенка, его самостоятельного движения на пути к приобретению опыта, в том числе и опыта слушательского.

В разделе «Цели и задачи учебного предмета» обращает на себя внимание

формулировка о необходимости развития одного из важных эстетических чувств – синестезии (особой способности человека к межсенсорному восприятию). Выскажем предположение, что между современным понятием «синестезия» и понятием «синкретизм», о котором писала почти сто лет назад Н. Я. Брюсова, можно поставить знак равенства. Способность к различению музыки «светлой» и «мрачной» изначально свойственна детям, а находить звуковым ощущениям словесные характеристики из другой области знания или искусства, они, несомненно, научатся.

Курс «Слушание музыки» позволяет педагогу стать инноватором, искать и находить новые формы организации учебного процесса, образовательной среды. В этом случае традиционный урок уступает место интерактивному уроку. Его содержанием становятся игра, пение, движение под музыку, включая имитацию дирижирования и игры на музыкальных инструментах, чтение литературных произведений; демонстрируются приборы (музыкальная шкатулка, метроном, камертон и др.); используются аудио- и видеоматериалы, магнитные доски для рисования, карточки; обсуждаются предложенные учителем/учеником темы; создаются мини-презентации. Принцип личностной музыкальной самоактуализации, провозглашенный отечественными сторонниками свободного воспитания, предполагал такую организацию музыкальных занятий, при которой любой ребенок, независимо от способно-

стей (и в нашей ситуации этот тезис актуален – отбор при приеме в ДМШ и ДШИ, особенно в глубинке, минимален), но в меру сил и возможностей, мог «подняться на ступеньку выше в своем стремлении к лучшей и более содержательной жизни» [цит. по: 5, с. 126].

В заключение особо подчеркнем несомненную нужность «возвращения» в ДМШ и ДШИ пропедевтического

курса, инновационный характер которого обусловлен целями и задачами, сформулированными в программе, а также ясно обозначенной необходимостью комплексного (эстетического, психологического, интеллектуального) воздействия, направленного на формирование особого типа мышления, во многом определяющего феномен культуры человека.

Литература

1. Владимирова О. А. Слушание музыки: 3-й год обучения. Комплект педагога : учеб. пособие для ДМШ и ДШИ (+ CD). СПб. : Композитор, 2014. 228 с.
2. Владимирова О. А. Учебно-методический комплекс для преподавания предмета «Слушание музыки» в ДМШ, ДШИ и общеобразовательных школах // Вопросы преподавания предмета «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ : материалы межрегион. науч.-практ. конф. преподавателей теорет. дисциплин ДМШ и ДШИ / сост.: И. В. Скрипкина, Е. В. Теплухина, З. Р. Фельдман ; под общ. ред. И. В. Скрипкиной. Н. Новгород, 2010. 152 с.
3. Гильченко Н. Г. Слушаем музыку вместе : учеб. пособие. СПб. : Композитор, 2013. 184 с.
4. Домогацкая И. Е. Школа искусств – назад в будущее? К реализации ФЗ № 145-ФЗ (принципы создания новых программ и пошаговая инструкция для рук. дет. школ искусств по введению федер. гос. требований к содержанию, структуре, условиям реализации и срокам обучения по предпрофес. программам) // Справочник руководителя учреждения культуры. 2011. № 11. С. 5 – 10.
5. Дорошенко С. И. Музыкальное образование в России: ист.-пед. исслед. / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 1999. 212 с.
6. Медушевский В. В. О содержании понятия «Адекватное восприятие» // Восприятие музыки : сб. ст. М. : Музыка, 1980. С. 143.
7. Первозванская Т. Е. Мир музыки : Слушаем музыку. 1 – 3 класс : учеб. пособие. СПб. : Композитор, 2004. 88 с.
8. Примерные программы по учебным предметам по дополнительным предпрофессиональным программам в области музыкального искусства [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства культуры РФ. URL: http://mkrf.ru/ministerstvo/departament/detail.php?ID=508082&SECTION_ID=19546 (дата обращения: 02.12.2016).

9. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» : в 2 ч. М. : Владос, 1997. Ч. 1. 606 с.
10. Радынова О. П. Музыкальные шедевры. Настроения, чувства в музыке : конспекты занятий с нотным прил. 2-е изд., перераб. М. : Сфера, 2016. 208 с.
11. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике : учебник для ДМШ : Четвертый год обучения предмету. М. : Музыка, 2004. 256 с.
12. Скрипкина И. В. Из истории предмета «Слушание музыки» // Вопросы преподавания предмета «Слушание музыки» в ДМШ и ДШИ : материалы межрегион. науч.-практ. конф. преподавателей теорет. дисциплин ДМШ и ДШИ / сост.: И. В. Скрипкина, Е. В. Теплухина, З. Р. Фельдман ; под общ. ред. И. В. Скрипкиной. Н. Новгород, 2010. 152 с.
13. «Искусство слышать»: семейное чтение : учеб.-метод. комплект / И. В. Кадобнова [и др.]. М. : Радуга, 1994. 56 с.
14. Царева Н. А. Уроки госпожи Мелодии. Беседуем с маэстро Контрапунктом : учеб. для 2 кл. дет. муз. шк. и шк. искусств. М. : РОСМЭН-ПРЕСС, 2002. 128 с.
15. Царева Н. А. Уроки госпожи Мелодии. Рассказы тетушки Ферматы : учеб. для 3 кл. дет. муз. шк. и шк. искусств. М. : РОСМЭН-ПРЕСС, 2005. 126 с.
16. Царева Н. А. Уроки госпожи Мелодии : учеб. для 1 кл. дет. муз. шк. и шк. искусств. М. : РОСМЭН-ПРЕСС, 2002. 80 с.

E. G. Zharkova

**«LISTENING TO MUSIC»: BACK TO THE PROPAEDEUTIC COURSE
IN THE PROGRAMS OF CHILDREN'S MUSICAL AND ART SCHOOLS
PROFESSIONAL EDUCATION**

The article is focused on the problems closely connected with the children's musical education and implementation of the course «Listening to Music» into the practice of children's musical and art schools. The author suggests a look-back review of listening to music in the scholastic ideas of the past century (N. Y. Bryusova, K. N. Ventsel, P. P. Blonsky, B. L. Yavorsky) and reveals the situation in the system of elementary optional musical education before and after the introduction of complementary preprofessional educational programs. The analysis makes it possible to determine new approaches to the traditional methods and techniques applied in the process of listening to music in class.

Key words: *listening to music, propaedeutic course, permissive education, musical art, complementary preprofessional educational programs, children's art school, innovative component.*

ОЦЕНКА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ ПРИРОДОВЕДЕНИЯ И ФИЗИКИ

Для оценки терминологической сложности из каждого учебника сделаны выборки фрагментов текста; получившийся текстовый файл был проанализирован специальной компьютерной программой, которая подсчитала количество и суммарную сложность всех терминов, встречающихся в выборке. Математическая сложность определялась путем подсчета общего количества формул, числа формул, содержащих тригонометрические функции, логарифмы, производные и так далее, а также числа рисунков с математическими абстракциями. Обсуждаются результаты контент-анализа школьных учебников природоведения за 5-й класс и физики за 7 – 11-й классы.

Ключевые слова: дидактика, контент-анализ, методика физики, понятие, природоведение, сложность, термин, учебник, экспертная оценка.

Введение

Уровень усвоения школьником естественно-научных дисциплин во многом зависит от качества используемых учебных пособий, их сложности и понятности для ученика. Необходимо, чтобы изложенный в них учебный материал и его сложность соответствовали современному содержанию науки и психологическим особенностям развития учащихся, их способностям усваивать и осмысливать получаемые знания. Создание новых учебников и методик преподавания физики, химии, биологии и других предметов требует разработки методов измерения дидактических характеристик различных элементов учебного материала (ЭУМ), к которым могут быть отнесены фрагменты теории, практические и теоретические задачи, описания научных экспериментов и т. д. Проблема анализа учебных текстов с целью оценки их сложности и инфор-

мативности актуальна [1; 2] и перекликается с проблемами измерения семантической информации [3], использования контент-анализа [4; 5], определения сложности и количества эмпирической информации в учебнике [6].

Учителя и школьники, сравнивая различные учебные дисциплины, интуитивно «реагируют» на уровень абстрактности изучаемых вопросов, поэтому, как отмечал В. П. Беспалько, критерием сложности учебного текста прежде всего является его степень теоретичности и абстрактности [7, с. 97 – 98]. Чем выше сложность и ниже уровень знаний, тем большую трудность представляет данный учебный материал для ученика и тем меньше его доступность. С точки зрения Я. А. Микка, «научность без доступности теряет смысл: незачем обучать, если школьники не могут усвоить учебный материал» [2, с. 3]. Им выделены следующие компонен-

ты сложности текста: 1) информативность; 2) лингвистическая сложность; 3) ясность структуры; 4) абстрактность изложения [2, с. 32]. При этом подразумевается, что лингвистическая сложность текста зависит от разнообразия словаря, средней длины слов и средней длины предложений. Для определения уровня абстрактности текста используют методы контент-анализа, шкалы конкретности – абстрактности, либо подсчитывают количество слов с абстрактными суффиксами [Там же, с. 45].

Объектом исследования являются следующие школьные учебники: 1) Природоведение – 5 (В. М. Пакулова, Н. В. Иванова, 2010); 2) Физика – 7 (А. В. Перышкин, 2003); 3) Физика – 8 (А. В. Перышкин, 2002); 4) Физика – 9 (А. В. Перышкин, Е. М. Гутник, 2005); 5) Физика – 10 (Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, Н. Н. Сотский, 2004); 6) Физика – 11 (Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев, 2003). Цель настоящей статьи состоит в оценке количества информации (КИ) и дидактической сложности (ДС) учебников физики и природоведения. Для ее достижения применяется метод контент-анализа с использованием компьютера [8; 9]. Учебники кроме текстовой информации содержат рисунки и математические формулы, которые также можно представить в виде текста. Любой текст состоит из суждений, каждое из которых соответствует некоторой системе реальных или идеальных объектов. Известно, что сложность любой системы зависит от степени разнообразия, количества и сложности составляющих ее элементов (подсистем) и связей между ними. Рассматриваемые объекты и связи выражаются с помощью понятий, поэтому для оценки смысло-

вой (или терминологической) сложности необходимо подсчитать число используемых понятий и учесть их сложность.

1. Методика оценки дидактической сложности учебника

Допустим, учитель в течение времени T излагает новый материал, состоящий из N элементов (ЭУМ), которые имеют сложности s_1, s_2, \dots, s_N и информационный объем I_1, I_2, \dots, I_N . Информационный объем I_i (в понятиях) равен количеству слов, которое необходимо произнести, чтобы сообщить i -й ЭУМ. Если скорость v изложения постоянна, то на изложение i -го ЭУМ требуется время $\Delta t_i = I_i/v$ ($i = 1, 2, 3, \dots, N$). Дидактическая сложность учебного материала может быть найдена так:

$$ДС \approx s_1 \Delta t_1 + s_2 \Delta t_2 + \dots + s_N \Delta t_N.$$

Допустим, учебный текст состоит из N понятий со сложностью s_1, s_2, \dots, s_N , причем у самого простого понятия $s_i = 1$, а у более сложных $s_i > 1$ (например, 2, 3 или 5). Тогда его терминологическая сложность равна сумме сложностей понятий $ДС = s_1 + s_2 + \dots + s_N$. Если все N понятий имеют сложность 1, то $s = N$.

Представленные в учебнике рассуждения можно разделить на качественные и количественные; они могут быть охарактеризованы терминологической и математической сложностями $ТС$ и $МС$. Для оценки $ТС$ из каждого учебника были сделаны случайные выборки фрагментов текста объемом 1800 – 4000 слов (всего 6 выборок). Для этого были отсканированы случайные страницы учебников, а получившиеся графические файлы обработаны программой для распознавания текстов. Получившиеся файлы *vhod*.txt* были конвертированы в кодировку *DOS*, в них исправлены ошибки распознавания, все буквы переведены в один регистр.

В результате анализа файлов *vhod*.txt* был составлен словарь-тезаурус, состоящий из нескольких текстовых файлов, содержащих списки физических, математических, химических, биологических и общенаучных терминов, встречающихся в анализируемых фрагментах текста с указанием степени их абстрактности s_i по шкале 1 – 2 – 3 – 4 – 5. Для того чтобы оценить абстрактность понятия, была учтена степень его оторванности от повседневного опыта школьника. При этом принималось во внимание: 1) возможность восприятия объекта органами чувств; 2) изменения объекта с течением времени; 3) количество степеней свободы; 4) пространственная локализация объекта; 5) наличие структуры; 6) соответствие поведения объекта «здоровому смыслу». Понятия «движение», «воздух», «свет» используются в повседневной жизни и имеют сложность $s_i = 1$. Научные термины, представленные в физическом, химическом или ином энциклопедическом словаре, но не используемые в повседневной жизни, имеют сложность $s_i = 2, 3, 4, 5$. Наибольшую сложность имеют понятия с $s_i = 5$: «ядро», «мюон», «изотоп», «стационарное состояние». Один из файлов словаря содержал списки понятий, состоящих из двух слов, таких как «работа выхода», «правило Ленца», «внутренняя энергия» и т. д. Словарь содержит общие части однокоренных терминов без окончаний (например, слова «деформация», «деформировать», «деформированный» – общая часть «деформ»), позволяющие отличить данный термин от других.

Для проведения контент-анализа входного файла использовалась специ-

альная программа *content.pas*, написанная в среде *Free Pascal* [10]. Она, обращаясь к словарю, анализировала текст в файле *vhod*.txt* и подсчитывала общее количество научных понятий в тексте, их суммарную сложность, количество сложных понятий $n_{s>1}$ с $s_i > 1$. При этом создавался профиль текста, состоящий из матрицы наиболее часто встречающихся слов и их частот, а из исходного текста удалялись учтенные понятия. Результаты записывались в файл *vihod1.txt*, который при необходимости снова подвергался анализу. Удобно было использовать несколько словарей, что позволяло сначала подсчитать и удалить из текста двойные термины, после этого длинные термины (из пяти и более букв), после этого короткие термины типа «пар», «вода» и т. д. Для того чтобы избежать ошибок, программа учитывает, что в тексте перед некоторыми терминами имеются пробелы; такие термины в словаре представлены в виде «_пар», «_вода». Для нахождения суммарного числа слов в тексте достаточно общее количество символов разделить на 6,3 (средняя длина слова, включая пробел).

Математическая сложность текста *МС* зависит от количества и сложности используемых формул и рисунков, содержащих математические абстракции, в пересчете на единицу объема [11]. С целью ее определения для каждой темы было подсчитано: 1) общее количество формул; 2) количество формул, содержащих тригонометрические функции и логарифмы; 3) количество формул, содержащих пределы, производные, дифференциалы и интегралы; 4) число рисунков, на которых изображены мате-

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

матические абстракции (оси, векторы, силовые линии, графики).

2. Обсуждение результатов оценки сложности учебников

Результаты контент-анализа учебников представлены в таблице. Средняя по всем терминам выборки сложность терминов равна отношению суммарной сложности терминов в выборке к их количеству (принимает значения от 0,2 до 1): $TC^{cp} = (S_1 + S_2) / (5(n_1 + n_2))$, где S_1 и S_2 – сумма сложностей одинарных и двойных терминов в выборке; n_1 и n_2 – их количество. Средняя сложность выборки находится как отношение суммы сложностей всех терминов в выборке к общему числу слов в выборке: $TCB^{cp} = (S_1 + S_2) / (5N_B)$. Она может

быть принята за терминологическую сложность текста. Вероятность (или частота) использования сложных терминов с $s > 1$ равна $p_{s>1} = n_{s>1} / N_B$. Еще одним показателем является средняя по тексту сложность терминов с $s_i > 1$, или плотность терминологической сложности, которая зависит от доли сложных терминов в тексте (или вероятности их использования) и их сложности. Она равна отношению суммарной сложности терминов с $s_i > 1$ к числу слов в выборке N_B (сложность, приходящаяся на одно слово текста):

$$\rho_T = TCB_{s>1}^{cp} = (S_1 + S_2 - n_{s=1}) / (5N_B),$$

где $n_{s=1}$ – число терминов с $s_i = 1$ в текстовой выборке.

Результаты контент-анализа учебников

ХАРАКТЕРИСТИКИ	Природ.5	Физика 7	Физика 8	Физика 9	Физика 10	Физика 11
Число слов в учебнике $N_{уч}$	22800	22620	23925	39270	66555	65055
Число слов в выборке N_B	1872	3691	4031	3701	3956	3964
Число одиночных терминов в выборке n_1	456	1119	1316	1086	1292	1274
Суммарн. сложность од. терминов S_1	521	1643	2042	1998	2125	2601
Число двойных терминов в выборке n_2	0	24	29	31	21	72
Суммарн. сложность дв. терминов S_2	0	68	108	119	69	263
Число терминов в выборке n	456	1143	1345	1117	1313	1346
Число терминов $S > 1$ в выборке $n_{s>1}$	65	511	645	621	698	865
Число терминов $S = 1$ в выборке $n_{s=1}$	391	632	700	496	615	481
Число терминов $S > 1$ в учебнике $n'_{s>1}$	792	3132	3828	6589	11743	14196
Число терминов $S = 1$ в учебнике $n'_{s=1}$	4762	3873	4155	5263	10347	7894
Число нетерминов в учебнике n_0	17246	15615	15942	27418	44465	42965
Плотность терминологич. сложности ρ_T	0,014	0,058	0,072	0,088	0,080	0,120
Средн. по терминам сложность TC	0,229	0,299	0,320	0,379	0,334	0,426
Интегральная сложность понимания ИСП	317	1323	1721	3440	5313	7822
Трудозатраты ученика $TЗ$	2994	3659	4146	7234	11829	13697
Терминологич. сложность выборки TCB	0,056	0,093	0,107	0,114	0,111	0,145
Вероятность терминов с $S > 1$ $p_{s>1}$	0,035	0,138	0,160	0,168	0,176	0,218
Число формул в учебнике $n_{ф}$	0	115	93	134	720	385
Число формул с тригоном. функциями $n_{фт}$	0	0	0	0	50	77
Число формул с производными $n_{пр}$	0	0	0	0	0	19
Число рис. с математ. абстракциями $n_{р}$	3	15	14	55	152	96
Среднее число букв в формуле b	3,0	3,0	3,3	3,7	4,0	5,0
Сложность математ. рассуждений c	1,0	1,0	1,5	2,0	3,0	2,5
Интегр. математическая сложность ИМС	3,6	225,0	301,4	727,0	6211,2	4183,0
Плотность математич. сложности ρ_M	0,0002	0,0099	0,0126	0,0185	0,0933	0,0643
Дидактическая сложность учебника $ДС_1$	320	1548	2023	4167	11524	12005
Дидактическая сложность учебника $ДС_2$	2997	3884	4448	7961	18040	17880
Кол-во информации в учебнике $КИ$	5554	7350	8290	12348	24970	24015

Интегральные характеристики показывают информативность и сложность всего учебника. Интегральная терминологическая сложность учебника равна сумме сложностей всех используемых в нем терминов: $ИТС = N_{уч} \cdot ТСВ = (S_1 + S_2)N_{уч} / (5N_B)$. Она учитывает трудности, возникающие при чтении и усвоении терминов с $s_i = 1, 2, \dots, 5$ и находится в интервале от 0 до 1. Интегральная сложность понимания текста учебника считается равной общему количеству сложных терминов с $s_i > 1$ (см. таблицу):

$$ИСП = \rho_T N_{уч} = (S_1 + S_2 - n_{S=1}) N_{уч} / (5N_B).$$

Если ученик не испытывает трудностей с чтением и пониманием простых терминов с $s_i = 1$, то трудность усвоения всей информации в учебнике пропорциональна ИСП. Трудозатраты ученика, требуемые для его прочтения (без формул), равна сумме сложностей всех понятий с $s_i > 1$ и слов, не являющихся научными терминами (их сложность будем считать равной $s_i = 0,5$):

$$ТЗ = \frac{S_1 + S_2}{5N_B} N_{уч} + \frac{N_B - n_1 - n_2}{5 \cdot 2N_B} N_{уч}.$$

Интегральная математическая сложность учебника может быть рассчитана так:

$ИМС = c(3bn_{ф} + 4bn_{фТ} + 5bn_{пр} + 6n_p)/5$, где $n_{ф}$ – число формул; $n_{фТ}$ – число формул с тригонометрическими функциями; $n_{пр}$ – число формул, содержащих пределы, производные и интегралы; n_p – число рисунков с математическими абстракциями; b – среднее количество букв в формуле; c – коэффициент, учитывающий сложность математических

рассуждений. При этом учитывается, что каждая входящая в формулу буква обозначает некоторую физическую величину, т. е. является научным термином со сложностью $s_i = 3$ («скорость», «плотность»), $s_i = 4$ («синус», «тангенс») или $s_i = 5$ («предел», «производная»).

Объемная плотность математической сложности – отношение общей математической сложности текста к его объему (числу слов) $\rho_M = ИМС / N_{уч}$. Общее количество информации в учебнике равно суммарному числу используемых понятий в тексте и формулах

$$КИ = (n_1 + n_2)N_{уч} / N_B + n_{ф}b.$$

Дидактические сложности $ДС_1$ и $ДС_2$ учебников вычисляются так:

$$ДС_1 = ИСП + ИМС,$$

$$ДС_2 = ТЗ + ИМС.$$

Все величины в этих формулах и таблице измеряются в одинаковых единицах измерения – в понятиях, сложность которых $s_i = 1$.

3. Обсуждение результатов и выводы

На основе полученных данных из таблицы построены: 1) распределение учебников в пространстве признаков «сложность понимания ИСП – математическая сложность ИМС» (рис. 1, а); 2) распределение учебников в пространстве признаков «терминологическая сложность ИТС – математическая сложность ИМС» (рис. 1, б); 3) гистограмма распределения объемной плотности терминологической и математической сложности по учебникам (рис. 2, а); 4) общее количество простых и сложных терминов в учебниках (рис. 2, б).

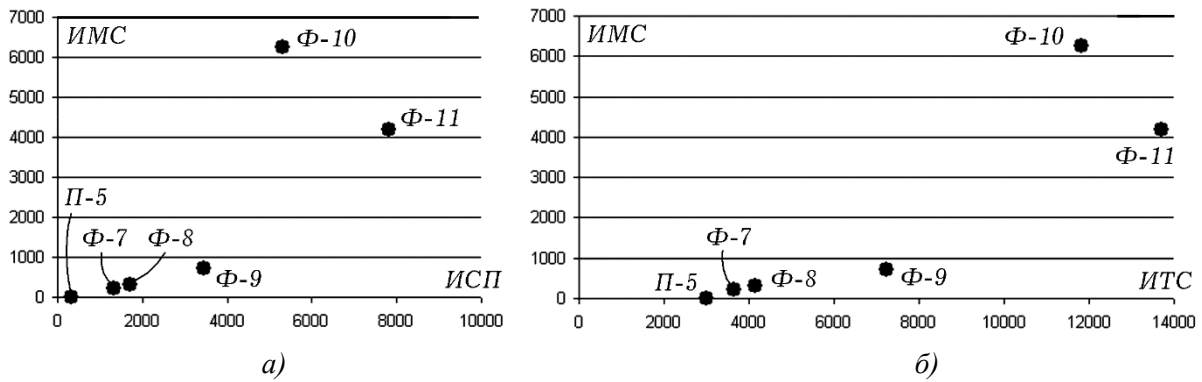


Рис. 1. Распределение учебников в пространстве «ИСП – ИТС – ИМС»: а – распределение учебников в пространстве признаков «сложность понимания ИСП – математическая сложность ИМС»; б – распределение учебников в пространстве признаков «терминологическая сложность ИТС – математическая сложность ИМС»

Из рис. 1 видно, что учебник природоведения за 5-й класс имеет минимальную сложность понимания ИСП, низкую терминологическую сложность ИТС, а его математическая сложность ИМС = 0. Степень различия между двумя учебниками определяется расстоянием между соответствующими им точками в пространстве признаков ИСП и ИМС. В учебниках ПР-5, Ф-7, Ф-8, Ф-9 плотности терминологической и математической сложности ρ_T и ρ_M монотонно возрастают (рис. 2, а). После 9-го класса при переходе от изучения курса физики первой ступени (7, 8, 9-й кл.) ко второй (10 – 11-й кл.) уче-

ники повторно рассматривают все разделы физики на более высоком уровне. Из-за использования математических моделей при изучении механики, молекулярной физики и термодинамики в 10-м классе ρ_{M10} примерно в 1,5 раза выше, чем ρ_{M11} , и примерно в 5 раз превосходит ρ_{M9} , а ρ_{T10} немного меньше, чем ρ_{T9} . Наибольшую плотность терминологической сложности ρ_T имеет учебник Ф-11, что обусловлено изучением электромагнитных колебаний и волн, явлений волновой оптики и квантовой физики. При переходе к старшим классам количество и доля сложных терминов в учебнике возрастают (рис. 2, б).

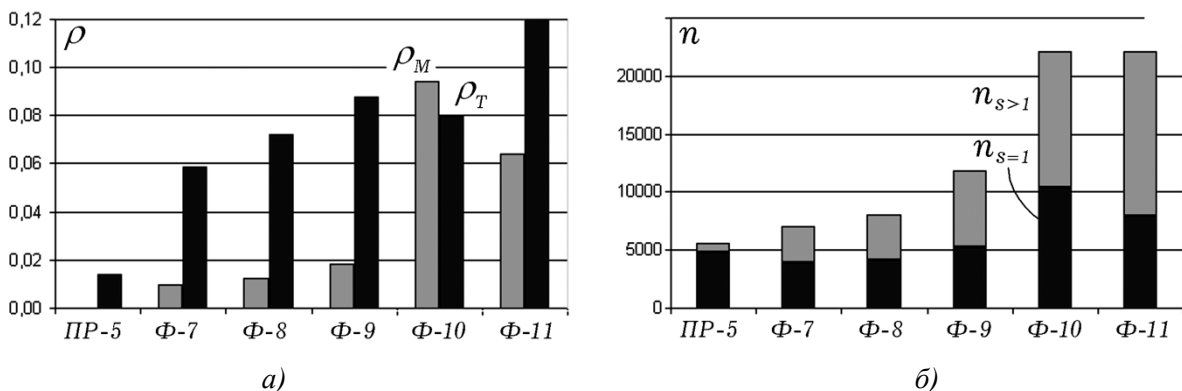


Рис. 2. Плотности ρ_M , ρ_T и количества терминов $n_{s=1}$, $n_{s>1}$ в учебниках: а – распределение объемной плотности терминологической и математической сложности по учебникам; б – количество простых и сложных терминов в учебниках

Предлагаемая методика и результаты оценки дидактической сложности учебников могут быть использованы: 1) для сравнения различных учебников, тем и дисциплин с точки зрения их сложности усвоения учениками; 2) для выявления закономерностей распределения различных видов информации и совершенствования учебников; 3) для математического и компьютерного моделирования про-

цесса обучения. Так как учебные тексты по физике сильно отличаются по количеству терминологической и математической информации, то эти две характеристики должны учитываться при классификации параграфов и тем. Результаты подобной экспертизы могут быть учтены при решении различных проблем дидактики, написании учебников нового поколения, а также в работе учителей.

Литература

1. Железовский Б. Е., Белов Ф. А. Сравнительный анализ информационной емкости различных учебников физики // Психология, социология, педагогика. 2011. № 7. С. 13 – 20.
2. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста : В помощь авторам и редакторам. М. : Просвещение, 1981. 119 с.
3. Зеркаль О. В. Семантическая информация и подходы к ее оценке. Ч. 1. Семантико-прагматическая информация и логико-семантическая концепция // Философия науки. 2014. № 1. С. 53 – 69.
4. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ : монография. М. : РГИУ, 2007. 286 с.
5. Иудин А. А., Рюмин А. М. Контент-анализ текстов: компьютерные технологии : учеб. пособие. Н. Новгород : Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2010. 37 с.
6. Майер, Р. В. Исследование процесса формирования эмпирических знаний по физике. Глазов : ГГПИ, 1996. 132 с.
7. Беспалько В. П. Теория учебника : Дидактический аспект. М. : Педагогика, 1988. 160 с.
8. Майер Р. В. Автоматизированный метод оценки количества различных видов информации и ее сложности в физическом тексте с помощью ПЭВМ // Известия высших учебных заведений. 2014. № 3(31). С. 200 – 209.
9. Криони Н. К., Никин А. Д., Филлипова А. В. Автоматизированная система анализа сложности учебных текстов // Вестник УГАТУ (Уфа). 2008. Т. 11. № 1 (28). С. 101 – 107.
10. Майер Р. В. Определение уровня абстрактности, сложности и информативности различных тем школьного учебника физики // Стандарты и мониторинг в образовании. 2013. Т. 6. Вып. 1. С. 19 – 26.
11. Майер Р. В. Классификация тем школьного курса физики на основе оценки их физической и математической сложности // Инновации в образовании. 2014. № 9. С. 29 – 38.

R. V. Mayer

ESTIMATION OF TERMINOLOGICAL AND MATHEMATICAL
COMPLEXITIES OF THE NATURE SCIENCE
AND PHYSICS TEXTBOOKS

For an estimation of the terminological complexity the samples of the text fragments are made from the textbooks; the turned out textual file was analyzed by the special computer program, which counted up quantity and total complexity of all terms meeting in sample. The mathematical complexity was defined by calculation of the total number of formulas, the number of the formulas containing trigonometrical functions, logarithms, derivative etc., and also number of the figures with the image of mathematical abstraction. The content-analysis results of the school textbooks on natural science for 5 classes and physics for 7 – 11 classes are discussed.

Key words: didactics, content-analysis, technique of physics, concept, natural science, complexity, terms, textbook, expert estimation.

УДК 372

Г. А. Молева

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ
«ТЕХНОЛОГИЯ»

В статье представлен опыт организации проектной деятельности школьников по учебному предмету «Технология». Особое внимание уделено использованию учебно-методического комплекса в проектном обучении учащихся.

Ключевые слова: учебный предмет «Технология», учебно-методический комплекс, технология проектного обучения, методы активизации процессов поиска новых решений.

В проекте Концепции развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации определены цели, задачи и направления развития учебного предмета «Технология» [3].

Цель Концепции – создание условий для формирования технологической грамотности и компетентности обучающихся, необходимых для перехода к новым приоритетам научно-технологического развития нашей страны.

Для инновационной экономики одинаково важны как высокий уровень владения современными технологиями, так и изобретательность, способность разрабатывать новые технологии.

Одной из приоритетных задач обновления содержания и методов технологического образования выступает формирование у обучающихся культуры проектной и исследовательской деятельности, применение проектного метода во всех видах образовательной деятельности (в урочной и внеурочной деятельности, дополнительном образовании) [3].

Учебный предмет «Технология» является основной практико-ориентированной образовательной областью в общеобразовательной школе, где формируются умения и навыки проектной работы, необходимые специалистам всех современных профессий созидательного труда.

Как показывает мировой опыт образования молодежи, предметная область «Технология» – это необходимый третий компонент общего образования наряду с гуманитарным и естественнонаучным компонентами. Она дает возможность применить на практике и творчески использовать знания основ наук в процессе проектирования, конструирования и изготовления изделий.

Предметная область «Технология» играет значительную роль в формировании универсальных учебных действий в равной мере применимых в учебных и жизненных ситуациях.

Основной формой учебной деятельности в предметной области «Технология» считается проектная деятельность

в цикле дизайн-процесса «потребность – цель – способ – результат» [Там же]. Именно проектная деятельность органично устанавливает связи между образовательным и жизненным пространством, имеющие для обучающихся ценность и личностный смысл.

Одна из задач современного образования – обучение учащихся самостоятельному достижению поставленной цели в проектной деятельности. Школьники должны уметь самостоятельно выдвигать замысел проекта, планировать свою деятельность по его реализации, искать информационные и материальные средства, творчески их преобразовывать, применяя соответствующие методы решения проблемных задач в ходе выполнения проекта, оценивать собственную деятельность.

Проектное обучение создает условия для творческой самореализации учащихся в учебно-познавательной, созидательной и преобразовательной деятельности, обеспечивает повышение учебной мотивации, развивает их интеллект и способствует воспитанию таких качеств, как самостоятельность, ответственность, предприимчивость, социальная активность при внедрении собственных разработок.

Использование технологии проектного обучения основывается на развитии особого характера субъектных отношений учителя и учащихся, предполагающих: выделение ученика как «субъекта, признание его основной ценностью всего образовательного процесса», «носителя особого культурного мира, существенно иного, чем мир взрослых»; изменение типа отношений

между обучающими и обучающимися, переход к сотрудничеству, взаимопомощи, признание «ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка»; выявление, максимальное использование и структурирование субъектного опыта ребенка посредством его согласования с общественно выработанным и социально значимым опытом; активизацию личностных функций» [1] обучающегося; построение модели активных действий школьника, познающего объективный мир и культуру его преобразования.

Автором накоплен многолетний опыт реализации технологии проектной деятельности в общеобразовательных школах г. Владимира и области по учебному предмету «Технология».

Так, на базе кафедры технологического и экономического образования на протяжении многих лет действует творческая лаборатория, одна из задач которой – создание и апробация учебно-методического комплекса по учебному предмету «Технология» (5 – 9-е классы: учебник, методическое пособие, тетрадь для проектов) [4; 6; 7].

В процессе создания учебно-методического комплекса (УМК) по предмету «Технология» (направление «Технический труд») авторы опирались на реализацию принципа целостности. Внутреннюю целостность учебно-методического комплекса обеспечивают ведущие идеи, пронизывающие содержательную и процессуальную части каждого компонента данного комплекса.

С помощью компонентов учебно-методического комплекса можно создать условия для оптимального разви-

тия познавательно-трудовой самостоятельности каждого учащегося по возможности в индивидуальном для него темпе и объеме. Возникает вопрос: в какой форме должны быть представлены ориентационно-мотивационные знания? В обучении технологии в качестве основной организационной формы выступает проект, а его учебно-методическим сопровождением – рабочая тетрадь для проектов, которая как один из компонентов УМК по предмету «Технология» (направление «Технический труд») позволяет повысить эффективность обучения, предотвратить учебную перегрузку и одновременно увеличить время на деятельностное усвоение учебного материала. Структура построения тетради соответствует логике выполнения творческого проекта учащимся в области технического знания. Тетрадь содержит пояснительную записку, в которую включены следующие вопросы: обоснование темы, историческая справка, техническая справка, эскиз (шаблон, узор и т. д.), чертеж, план изготовления изделия (технологическая карта), экономическое и экологическое обоснования, реклама, выводы, список литературы, рабочие заметки, оценочный лист, защита проекта (план защиты, доклад, самооценка).

В соответствии с рабочей программой по разделу «Проектные работы» [5] соблюдается принцип постепенного усложнения материала, представлен широкий спектр методических приемов обучения – проектные задания, упражнения по определению потребностей, поиску необходимой информации, формулированию задачи, выработке идей и

выбору лучшей из них, планированию изготовления изделий, составлению технологических карт, оценке результатов деятельности и качества изготовленного продукта, анализу результатов и поиску путей совершенствования работы.

Особое значение автор придавал обучению школьников методам активизации процессов поиска новых решений. На сегодняшний день известны многие из них, но наиболее эффективными в проектном обучении считаются метод аналогий, метод контрольных вопросов, морфологический анализ, мозговой штурм, функционально-стоимостный анализ и др. Эти методы позволяют облегчить и интенсифицировать творческую деятельность учащихся [2].

Рассмотрим в качестве примера обучение учащихся методу прямой аналогии в процессе выполнения конструкторского этапа творческого проекта в 5-м классе.

Основная задача данного этапа – разработка конструкторской документации, необходимой для изготовления, монтажа, испытания и эксплуатации создаваемой конструкции.

Учащимся пятого класса, опираясь на знания и умения предшествующих тем уроков технологии, по силам выполнить, например, эскиз, рисунок, шаблон проектируемого изделия.

В большинстве случаев при решении новых задач конструктор старается использовать те методы, с помощью которых в прошлом решались подобные задачи, а если эти методы не дают желаемого результата – отыскивает новые. В практике создания техники применялось множество методов и приемов решения задач.

Метод аналогии используется при конструировании известных конструкций, форм, процессов, материалов и т. д., существующих в смежных областях техники, науки или природы.

Для проверки уровня усвоения теоретического материала по данной теме учащимся предлагается ответить на следующие вопросы (пример карточки-задания).

Карточка-задание:

Какой вид аналогии применили в приведенных ниже примерах?

а) Один из лучших экскаваторов имеет в средней части ковша полукруглой формы зубья, центральная пара которых выдвинута по отношению к другим. Здесь использован аналог – выдвинутая пара зубов животных (бивни, резцы, клыки).

б) Инженер Александр Треблев в ящик с утрамбованной землей запустил крота и просвечивал ящик рентгеном. Оказалось, что крот все время вертит головой, вдавливая грунт в стенки тоннеля. “Искусственный крот” точно повторил движения живого и оказался весьма удачным созданием.

в) Ультразвуковая локация летучих мышей легла в основу радара.

г) Инженер А. М. Игнатъев сконструировал самозатачивающийся резец по принципу когтя кошки, зуба зайца, клюва дятла. Самозатачивание происходит благодаря многослойной конструкции зубов: более твердые слои окружены более мягкими. При работе последние стираются быстрее, обеспечивая первоначальный угол заострения.

д) Решетчатые формы перекрытий, мостов, крыш стадионов имеют своим аналогом надкрылья жука.

Ответы:

а), д) – аналогия внешней формы;

а), б), в), г) – функциональная аналогия;

г), д) – структурная аналогия.

Далее учитель предлагает учащимся найти новое решение изделия, используя метод аналогии, например, разделочной доски. Можно задать вопрос: «Вспомните, какие разделочные доски имеются у вас дома? Опишите их форму, размеры, материал и способ украшения». Все названные варианты обсуждаются и затем выбираются лучшие. Для получения нового решения можно использовать комбинацию вариантов. При объяснении удобно использовать пример проекта из учебника «Технология» (5-й класс). Для проверки уровня усвоения учебного материала учащимся учитель может задать вопрос: «Какой вид аналогии использован при проектировании разделочной доски?» (ответ: аналогия внешней формы).

Далее учащиеся пытаются самостоятельно найти новое, оригинальное решение выбранного объекта проектирования, используя метод аналогии.

Приступая к решению конструкторской задачи, главное внимание уделяется выяснению сути задачи и уточнению конечного результата

После полного усвоения условия задачи следует перейти к ее анализу. В ходе анализа целесообразно поставить вопросы, которые помогают глубже проникнуть в содержание задачи, наметить пути устранения противоречия: что требуется определить в задаче или какова ее конечная цель? что мешает достижению этой цели? в чем причина затруд-

нения? при каких условиях затруднение исчезает? не напоминает ли эта задача какую-либо из ранее решенных?

Формированию конструкторских умений и навыков способствуют методы практической работы: инструктаж, упражнение в решении задач, коллективное обсуждение, самостоятельная работа, подведение итогов. Учитель технологии заранее отбирает или составляет задачи на конструирование, учитывая дидактические требования. Задачи должны быть посильными, соответствовать уровню усвоенных общеобразовательных и технических знаний, практических умений, создавать объективные потребности в приобретении дополнительных знаний и умений; проблемными, с четко выраженным практическим назначением. К ним могут относиться, например, задачи на проведение анализа для выявления противоречия и причин его вызывающих; выполнение заданий с неполными или специально перепутанными данными в плане изготовления изделия, обсуждение вариантов решения заданий, составление плана изготовления объекта проектирования. Учитель должен быть уверенным в реальности задач, предлагая только такие, для которых известен хотя бы один вариант верного и оригинального решения. При этом он сможет в любой момент оказать ученику помощь. Большое значение для учащихся имеет заинтересованность учителя в их успехе при решении задач, поощрение остроумной догадки, а также использование в условиях задачи ситуаций, близких учащимся, привлечение интересного материала и т. п.

Тема, которая затронута в статье, очень многогранна. Её можно рассматривать с самых разнообразных сторон. Системное применение технологии проектного обучения в технологической подготовке учащихся плодотворно сказывается на уровне усваиваемых знаний и формируемых умений и навыков, на формировании учебно-познавательной мотивации. Это позволяет обеспечить не только развитие интеллекта, но

и нравственное и социальное становление личности.

Работа учителя очень трудна, её результаты бывают ощутимы порой через несколько лет, но тем не менее каждый педагог, который видит в ребенке прежде всего личность, должен способствовать её развитию, её «самодвижению» (А. Петровский), используя разнообразные современные педагогические технологии, постепенно создавая свою систему.

Литература

1. Современная школа: опыт модернизации : кн. для учителя / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 290 с.
2. Методика обучения технологии. 5 – 9 кл. : метод. пособие / А. Г. Бешенков [и др.]. 3-е изд., стер. М. : Дрофа, 2007. 220 с.
3. Концепция развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://edu.Crowdexpert.ru/technology_konception (дата обращения: 05.11.2017).
4. Методическое пособие к учебникам: Технология. Технический труд 5 – 8 кл. / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2013. 64 с.
5. Программа основного общего образования «Технология. Технический труд» : учеб.-метод. пособие // Рабочая программа «Технология 5 – 8 кл. : учеб.-метод. пособие» / сост. Е. Ю. Зеленецкая. 4-е изд., стер. М. : Дрофа, 2015. С. 102 – 149.
6. Тетради для выполнения проектов: Технология. Технический труд. 5 – 9 кл. / под ред. И. А. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2008 – 2015.
7. Учебники для общеобразовательных учреждений : Технология. Технический труд. 5 – 9 кл. / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2008 – 2015.

G. A. Moleva

ORGANIZATION OF SCHOOL STUDENTS PROJECT ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING «TECHNOLOGY» AS A TEACHING SUBJECT

The paper deals with the experience of organization of school students project activity in teaching «Technology». The main stress is done on the aspect of using the Teaching-Methodic Complex in school students project activity

Key words: *teaching subject «Technology», teaching-methodic complex, project activity technology, activation methods of new solutions search processes.*

К ВОПРОСУ КОРРЕЛЯЦИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ, ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ И ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются актуальные вопросы, связанные с корреляцией правовой культуры, правового воспитания и правового сознания личности. Подчеркивается важность этих составляющих для целостного развития личности. Анализируется позиция исследователей, с разных точек зрения освещающих заявленную проблему, обосновывается авторская позиция.

Ключевые слова: правовая культура, правовое воспитание, правовое сознание, личность, правовые ценностные ориентации, правомерное поведение.

«Культура представляет объект, охватывающий все созданное людьми, все продукты деятельности человека, общественных форм организации, процессов, институтов, все, что уже сделано, делается и даже то, что будет сделано человечеством» [3, с. 12].

Существующие определения культуры трактуют ее влияние на организованность и особенности деятельности индивидов. Например, В. А. Кобылянский считал, что культура – это «развивающийся во времени, многоаспектный в своих проявлениях, неординарный способ существования человека в мировом пространстве и самого мирового консорциума для индивида» [4, с. 32 – 37]. О. Н. Козлова [5, с. 102 – 119], Г. И. Щукина поддерживают эту точку зрения и утверждают, что культура изучает особенности поведенческой стратегии, сознания и деятельности людей в многообразных ареалах социального про-

странства. По мнению Г. И. Щукиной, именно в культуре «может фиксироваться технология жизнеобеспечения отдельного индивида, социальной общности или всего общественного организма в целом» [8]. Вместе с тем исследователи констатируют, что общая культура – это конгломерат множества культур (правовой, педагогической, политической и т. д.). Э. Ласло определяет культуру как «...монолитное явление, структура которого представлена бесконечным многообразием культур» [6, с. 9 – 11].

Авторы разделяют точку зрения О. С. Газман и А. В. Иванова, считающих, что культура олицетворяет приобретение индивидом некоторой гармонии, позволяющей ему вести полноценную социальную жизнь, осуществлять трудовую деятельность, а также чувствовать себя психологически комфортно [1].

В качестве составляющего элемента культуры авторы выделили правовую культуру, показав ее важность для целостного развития личности.

Правовая культура – явление уникальное. Об этом свидетельствует ее принадлежность сразу к двум сферам: праву и культуре.

Исследования В. К. Бабаева, В. М. Баранова, М. Н. Марченко, Т. В. Муслумова, В. А. Толстик, В. В. Федорова и других аргументировали постулат: правовая культура отдельной личности выступает составной частью правовой культуры социума, отражает уровень и характерологические особенности развития данной личности. Правовая культура социума обеспечивает социализацию и правомерную деятельность человека.

Обобщая результаты философских, нормативно-правовых, экономико-социологических, психолого-педагогических трудов, авторы выделили следующие компоненты, образующие содержание правовой культуры: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный.

Когнитивный компонент представлен правовыми взглядами, убеждениями, наличием правового мышления, правового сознания. Нивелирование правовых знаний мешает успешной социализации индивида, обретению установки на правомерное поведение.

Мотивационно-ценностный компонент, в который входят правовые чувства, правовые ценности, правовые установки, детерминирует интерес, мотивацию к знаниям в сфере права, правовым концептуальным идеям.

Деятельностный компонент предполагает осознанную установку на правомерную поведенческую стратегию, правовое сознание, правовое воспитание, навыки законопослушного поведения.

Правовая культура, на наш взгляд, – это необходимый элемент базовой культуры человека, характеризующий качество и глубину его правовой воспитанности, уровень осознания им нравственно-правовой экзистенции, норм права, подлинность правовых предписаний, осуществляемых в обыденной деятельности, в труде, общественной жизни и в неукоснительном выполнении правовых норм, отстаивании правовой свободы, реализации правомерного поведения.

Правовое мышление выступает основополагающим источником формирования когнитивного компонента правовой культуры. В. И. Гойфман, С. А. Комаров, О. М. Овчинников установили, что важнейшей его функцией выступает анализ правовых явлений, аргументирующих перцепцию и внутреннее осознание правовых предписаний и ориентированных на генеалогию фундаментальных отношений исследуемого объекта (этиологии, механизма, структуры) на основе причинных, функциональных и структурных способов (Н. Ф. Лысенко, В. А. Николаев и др.)

Мотивационно-ценностный компонент правовой культуры инициирует творческий, действенный стиль мыслительных операций (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.). Мотивирующим фактором когнитивного процесса выступают эмоции.

Первичное ознакомление с правовыми нормами инициирует эмоциональные реакции, детерминирующие интерес индивидов к полученной правовой информации. Эмоциональная оценка правовых явлений включает мыслительную деятельность, помогающую осознать правовые нормы. Пониманию индивидом их нравственно-правовой составляющей, анализ непреложной значимости в жизни всего социума, семьи как института воспитания, самого индивида способствуют переживаемые правовые воззрения, позиционирующие личностное отношение к определенным правовым нормам, явлениям.

Правовые убеждения формируются как симбиоз правовых знаний и чувств, инициируя в свою очередь совершенствование ценностных ориентаций, аттитюдов, правовых умений, навыков решения идентичных правовых проблем, детерминирующих правовую деятельность.

Основополагающим этапом совершенствования правовой культуры выступают ценностные ориентации. Они включают систему взглядов, отношений личности, детерминирующих убеждения, идеалы, принципы, выполняющие направляющую роль социальных аттитюдов, ведущих мотивов правомерной деятельности.

Правомерное поведение представлено правовыми убеждениями, установками, ценностными ориентациями, составляющими основу деятельностного компонента, характеризующего вершину формирования правовой культуры. Данный компонент совершен-

ствует технологию организации правовых умений, навыков осуществления правомерной поведенческой стратегии, правовых потребностей, правового воспитания, правосознания, противодействующих противоправному поведению. Логика развития правомерного поведения отражает последовательное соблюдение, исполнение, использование, активное отстаивание правовых норм, сопряженных с правовой культурой личности, тесно связанной с правовым воспитанием – особой формой многоаспектного процесса эволюции индивида, сознательное и последовательное воспитание в нем привычки законопослушного и конструктивного поведения, усвоение правовых ценностей, выработка витальной стратегии, с опорой на правовые нормы для их последующей реализации на практике.

Нам представляется, что правовое воспитание – это перманентное регулярное воздействие на сознание личности, осуществляемое для выработки устойчивого правосознания, нивелирование правового нигилизма, фетишизма, индифферентности и правовой инфантильности, формирование установки на развитие правомерного поведения как первичной витальной потребности.

Задачи правового воспитания включают уважительное отношение к нормам права, убежденность в необходимости их реализации; освоение навыков правомерного поведения, социально-правовую активность.

Правовое воспитание характеризуется монолитностью. В то же время, как и всякий общественный процесс, он ха-

характеризуется диалектической взаимосвязью ряда элементов с их нетривиальностью и специфическими свойствами.

Для разных страт населения этапы правового воспитания необходимо уточнять с учетом их нормативно-правовой компетентности, развития правосознания, конкретных задач, поставленных перед педагогами. Объект правового воспитания – это правосознание как разновидность сознания социального.

Значительная часть специалистов солидарны в том, что сознание выступает в качестве высшей интегрирующей формы человеческой психики, являющейся следствием социально-исторических факторов формирования его в повседневной активной деятельности при устойчивой вербальной коммуникации с другими людьми [7, с. 126]. Сознание – это симбиоз функционирования различных когнитивных процессов (перцепции, воображения, памяти, мышления и др.), участвующих в изучении явлений окружающего мира.

Правовое сознание характеризуется системой традиций, ценностей, отражающих отношение индивидов к нормативным правовым установкам, закону, их понимание правомерного и неправомерного.

Квинтэссенцией правосознания можно считать правовую идеологию, систему нормативно-правовых взглядов, базирующуюся на определенных теоретико-прикладных ориентирах.

Психологическая сторона правосознания включает в себя привычки, чувства и эмоции индивидов, выполняющих добровольно все правомерные

предписания. Это спонтанный, интуитивно неконтролируемый рассудком уровень правосознания. Эмоциональная позиция индивида детерминирована выбором, отражающим то или иное поведение – правомерное или противоправное. Важно понимать, что право воспринимается как с помощью разума, рассудка, так и с позиции эмоций. Правосознание обогащено элементами как правовой психологии, так и правовой идеологии.

Каждая личность является носителем какого-либо правосознания. Оно может быть высоким или низким, развитым или незрелым, правильным или искаженным. Полноценное уяснение правовых ориентиров имеет ключевое значение для мировоззрения и жизненной стратегии индивида. Деформированное правосознание – это питательная среда для возникновения комплекса правонарушений и антисоциальных патологий. Это делает актуальной проблему формирования осознанного, способного к преодолению архаичных стереотипов, правового поведения и полноценного правосознания индивидов. Формирование правосознания в онтогенезе – это сложный и многофакторный процесс, проходящий ряд этапов и опосредованный условиями воспитания и общения.

Детский и подростковый возраст характеризуется ведущей ролью в освоении морально-нравственных и нормативно-правовых форм поведения подражания поведению старших: от слепого копирования до произвольного отождествления. У взрослых подража-

ние позиционируется как вспомогательный инструмент усвоения морально-нравственных и нормативно-правовых форм поведения. За образец принимаются экзогенные свойства поведения руководителя или другого авторитетного лица. Этот процесс не касается перманентных качеств личности подражающего индивида. Особенно сильно феномен подражания проявляется в групповом взаимодействии. В группе индивид подражает, как правило, человеку, имеющему авторитет для него, и нормам поведения, характерным для данного сообщества. В последнем случае явление подражания сливается с конформизмом – приспособлением индивида под влиянием группы. Конформизм, как правило, проявляется:

- спонтанным подражанием, когда человек проявляет эндогенное и экзогенное единение с группой без возникновения конфликтных процессов;

- защитным конформизмом, когда индивид присоединяется к группе с целью защиты от грозящих ему проблем, ищет поддержки со стороны большинства;

- условным конформизмом, маскировочным, когда индивид, оставаясь при своем мнении, вынужден демонстративно подчиниться позиции большинства в надежде заслужить похвалу, повысить должность и т. п.

Уровень подражания и конформизма – не критерии формирующегося правосознания, так как индивид пассивно адаптируется к экзогенным социальным факторам, не осознавая основные закономерности выстраивания пра-

вового поведения. Приведенные условия актуализируют приобретение пассивных привычек, как позитивных, так и негативных, проявляющихся в подсознании.

Важнейший феномен, проявляющийся в ходе социализации, – суггестия, т. е. форма нецеленаправленного воздействия человека либо группы на окружающих. При суггестии сведения о правилах поведения отсутствуют или усваиваются некритически, инициатива проявляется только у внушающего субъекта. Как правило, суггестия реализуется вербально, однако в ней доминирует не рациональная, а эмоционально-волевая составляющая.

Взрослые воздействуют на ребенка в целях побуждения его к поступкам, не противоречащим праву и морали, однако часто не раскрывают социальной их сущности в связи либо с несовершенством ребенка, либо со своей некомпетентностью.

На основе приобретенных привычек формируются аттитуды, побуждающие человека действовать согласно общепринятым нормам без их глубокой рефлексии. В качестве активных форм воспитания правосознания можно выделить сообщение лицу сведений о социальной ценности нормативно-правовых установок, а также убеждение, направленное на осознанное освоение им передаваемой информации. Этот уровень характеризует формирующуюся систему правовых знаний, включающую в себя представления о конкретных формах правомерного поведения и дефиниции об общих правилах его по-

строения, – формируется правовое сознание, представленное в виде трех составных частей: знание права, отношение к нему и навыки правового поведения.

Правосознание выполняет когнитивную, оценочную и регулятивную функции.

Когнитивная функция правосознания заключается в том, что как форма отражения и освоения правовой действительности оно включает в себя обширную систему знаний о данной действительности, о праве, его закономерностях, иных правовых явлениях.

В последние десятилетия в российском обществе функции правовых знаний существенным образом поменялись. Право стало приобретать характерные особенности и практическую значимость для каждого. Трансформация в правовое государство невозможна без формирования у людей необходимых правовых компетенций и правосознания, определяемого содержанием и спецификой юридической практики. Правосознание отражается в осознанном поведении личности, ее поступках. В свое время И. А. Ильин констатировал: «Связь между правом и духом настолько подлинна и существенна, что в непризнании ее, – ясного и зрелого или незрелого, лишь предчувствующего, – невозможна жизнь нормального правосознания. Только духовная жизнь человечества нуждается в естественном и содержательно совершенном праве; только душа, имеющая орган для сознательной и бессознательной духовной жизни, способна к нор-

мальному правосознанию. Человеку-животному можно совсем обойтись без права, он будет осуществлять торжество наивной силы. Человеку как создателю хозяйства невозможно жить вне права, но зато возможно ограничиться одной поверхностной видимостью правоты, одной схемой права, культивируя и применяя дурные и несправедливые «положительные» нормы. Правосознание следует искать среди основных, присущих каждому человеку, витальных влечений и побуждений, выражающих в то же время духовную сущность человека как такового» [2, с. 37].

«Духовная сопринадлежность людей, племен и наций ведет их к организации жизни на основах общего права, общей власти и общей территории. Однородность духовной жизни, совместимость духовного творчества и общность духовной культуры составляют глубочайшую подлинную основу всякого государственного единения. Именно эта связь, самая утонченная и подчас наименее сознательная и уловимая, творит то самое могучее. Самое нерасторжимое, безусловное и священное единение людей в правовые государственные союзы. Государство определяется именно тем, что оно есть положительно правовая форма родины, а родина есть его творческое, духовное содержание. Отсюда – сущность государства, его способы бытия, его обоснования, его цель, его средства, его нормальное строение» [2].

Право можно рассматривать в широком аспекте, через призму социально-политического понятия и в узком смыс-

ле – в качестве совокупности определяемых государством правовых норм, направленных на упорядочивание общественных отношений и отражающих интересы социальных групп.

Изложенное дает основание заключить, что правовые ценностные ориентации являются показателем развитой правовой культуры и выражаются в си-

стеме взглядов, отражающих установки и ориентиры правопослушного поведения. В повседневной жизнедеятельности правовые ценностные ориентации играют роль магистральных мотивов правопослушного поведения и зависят от должного уровня развития правовой культуры, правового воспитания и правового сознания личности.

Литература

1. Газман О. С. Содержание и опыт работы освобожденного классного руководителя. М. : Новая школа, 1992. 202 с.
2. Ильин И. А. О сущности правосознания. М. : Рарогъ, 1993. 235 с.
3. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пособие. СПб. : Лань, 1996. 448 с.
4. Кобылянский В. А. Формирование экологической культуры и проблемы образования // Педагогика. 2001. № 1. С. 32 – 37.
5. Козлова О. Н. Культура в жизни общества // Социально-гуманитарные знания. 2004. № 6. С. 102 – 119.
6. Ласло Э. Жить при разнообразии культур // Экология и жизнь. 1999. № 4. С. 9 – 11.
7. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. И. Петров. М. : Сов. энцикл., 1964. 3532 с.
8. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М. : Просвещение, 1986. 142 с.

L. K. Fortova, M. S. Fabrikov

TO THE PROBLEM OF CORRELATION OF LEGAL CULTURE, LEGAL EDUCATION AND LEGAL PERSONALITY OF CONSCIOUSNESS

The article analyzes the current issues related to the correlation of legal culture, legal education and legal awareness of the individual. The importance of these elements for the holistic development of the individual is emphasized. We investigate the position of researchers covering the stated problem from different points of view, the author's position is justified.

Key words: *legal culture, legal education, legal consciousness, personality, legal values, good behavior.*

УДК 378.012.5

А. И. Газизова

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена особенностям проведения сравнительных исследований в области высшего образования в контексте повышения уровня конкурентоспособности вузов. Раскрыты особенности сравнительных и международных исследований, проблемы и особенности образовательного переноса моделей, возможности учета внешнего опыта в реформировании образования. Обоснована значимость исследований в области академического превосходства, приведены образцы успешных инициатив превосходства, анализ и учет которых актуальны для улучшения позиций российских университетов в мировых рейтингах.

Ключевые слова: сравнительные исследования, образовательный перенос, академическое превосходство, конкурентоспособность университетов.

Система высшего образования в современном мире считается одним из ключевых и динамичных элементов инновационной инфраструктуры. Государственно-политические и деловые круги, проявляя интерес к качеству подготовки кадров, демонстрируют значимость эффективного взаимодействия науки, образования и производства. Внимание к вопросам повышения качества научно-образовательной деятельности в высшей школе также вызвано конкуренцией среди вузов, во многом обусловленной движением академических рейтингов, а рост интереса к понятиям «университет мирового класса», «превосходство в высшем образова-

нии», «инициативы превосходства» отражает устремленность вузов к повышению уровня своей международной конкурентоспособности.

Многие страны стремятся повысить качество национального образования, выявить лидирующие, максимально эффективные вузы и образовательные программы и обеспечить их дополнительным финансированием. Россия также ориентирована на повышение потенциала высшей школы и обеспечение вхождения к 2020 г. не менее пяти вузов в первую сотню ведущих мировых университетов, о чем свидетельствует Указ президента России от 7 мая 2012 года № 599 [5].

В связи с ускорением темпов мирового развития наблюдается потребность в исследованиях в области сравнительного и международного образования, которые, обобщая и анализируя образовательную ситуацию в разных странах, предоставляют ценную информацию относительно наиболее успешных образцов деятельности, моделей и инноваций в сфере образовательной политики. Сравнительное и международное образование таким образом приобретает новую, сервисную функцию, что повышает значимость и важность этой области для развития образовательных систем в мире.

Во многом повышенное внимание к сравнительным исследованиям вызвано факторами глобализации и развитием информационных технологий, которые требуют как теоретического осмысления, так и исследования возможностей и способов практической адаптации систем образования к новым условиям. Расширение масштабов практико-ориентированных исследований, объединяемых под общим термином «международное образование», вызвано также возрастающим спросом на информацию о новых практиках и моделях образовательных систем [2].

Международное образование использует данные теоретических сравнительных исследований для углубленного понимания изучаемых процессов и совершенствования процесса выработки национальной образовательной политики. В международном масштабе уже сформировалось научное сообщество исследователей в области сравнительного образования. С момента пер-

вых попыток сопоставления национальных систем образования в Европе использовались два базовых подхода. С одной стороны, развивается сравнительный метод эмпирических исследований, направленный на повышение научности теории образования, а с другой – осуществляется сбор и анализ данных о состоянии дел в системах образования других стран, результаты которого используются в целях развития и укрепления собственных систем образования. Сравнительный анализ является основным методом в таких исследованиях, позволяющим соотнести дискретные решения проблемы как с конкретной значимой отправной точкой, так и с конкретным социокультурным контекстом.

Данные сравнительных исследований нередко применяются при принятии решений относительно реформирования системы образования какой-либо страны и в особенности для легитимизации спорных моделей. В этом контексте встает вопрос о границах возможностей использования или заимствования чужого опыта или моделей и форм такого заимствования. Согласно исследованиям О. Н. Олейниковой [4], в настоящее время это один из наиболее значимых вопросов для практиков и политиков в области образования. Таким образом, одной из важных проблем сравнительного образования становится проблема образовательного «переноса» моделей, идей из того контекста, где они были порождены или сформулированы, в иной.

В свете глобализации развития международного образования и других ин-

теграционных процессов все больше исследователей занимаются вопросами образовательного переноса. Некоторые ученые убеждены в том, что происходящие мировые процессы ведут к конвергенции образовательных систем, другие же рассматривают эти процессы в диалектическом взаимодействии глобального и локального. Конвергенция предполагает, что у образовательных систем становится больше общих особенностей. Известны три основные модели конвергенции: модель консенсуса, культурологическая модель и модель конфликта. Модель консенсуса и модель конфликта описывают и анализируют ситуацию исходя из полярных гипотез. Согласно модели консенсуса, глобальная экономика порождает новые вызовы, оказывающие схожее влияние на все системы образования. Одновременно (для повышения собственной конкурентоспособности в случае несоответствия внутренних моделей образования целям экономического развития) широкое распространение получило заимствование лучших зарубежных моделей. В этих целях происходят «отбор» наиболее эффективных практик, которые постепенно вытесняют менее эффективные, и, следовательно, конвергенция образовательных систем и возникновение международной модели образования.

Модель конфликта признает факт конвергенции национальных систем образования, но дает ему иное объяснение. Сторонники данного подхода утверждают, что международная модель образования возникает не в результате добровольного акта заимствования, но

выступает проявлением неоколониализма и культурного империализма. Поэтому «эксплуатируемость» моделей зависит не столько от их качеств, сколько от наличия ресурсов их продвижения. В соответствии с теорией мировых систем перенос осуществляется от центра к периферии и направлен на экономическое, политическое и образовательное «закабаление».

В отличие от двух предыдущих моделей, культурологическая модель рассматривает перенос образовательных моделей как перенос академического или профессионального дискурса об образовании. И в этой связи образовательный перенос свидетельствует не о конвергенции систем, а о растущем взаимодействии экспертов. Сторонники этой теории признают влияние культурного империализма на системы образования, однако также не отрицают, что каждая страна будет по-своему реагировать на эти угрозы и практически невозможно предсказать все вероятные формы такой реакции. Исследования последних лет убедительно показывают, что глобализация не ведет к глобальной культуре и глобальные процессы оказывают неодинаковое воздействие на разные культуры. Даже в рамках национальных государств существует множество культурных сообществ, которые порождают собственные смыслы в ответ на глобальные вызовы. Поэтому и внутри одной страны любая реформа образования воспринимается неоднозначно.

При всей очевидной значимости проблемы образовательного переноса данному вопросу еще не уделяется

должного внимания. Что касается тематики работ по образовательному переносу, то они посвящены поиску ответов на вопросы, почему произошло заимствование и кто его инициировал и осуществлял, в отличие от традиционных исследований, которые занимались описанием того, что было заимствовано из одной системы в другую и какое влияние это заимствование оказало. Иначе говоря, в настоящее время обычно обсуждается вопрос «Чему мы можем научиться у других?». Однако для сравнительных исследований представляется более плодотворным вопрос «Чему мы научились?» или «Что подверглось переносу?». Такая постановка проблемы позволяет рассматривать образовательный перенос с точки зрения его влияния на «замену» собственных спорных моделей образовательных реформ и может быть более продуктивной при оценке собственного политического выбора.

Наряду с термином «перенос» в литературе часто встречается термин «заимствование», который серьезно критикуется многими исследователями за скрывающееся в нем превосходство системы, чей опыт «заимствуется».

Зарубежный опыт все в большей степени влияет на формирование национальной образовательной политики, поскольку правительства обращаются к опыту других стран в поисках новых путей организации и реализации услуг и по мере того, как международные обязательства требуют от этих стран следовать опыту партнеров.

В связи с этим обратимся к вопросам академического превосходства, ин-

терес к которым со стороны профессионального сообщества велик и вызван разными факторами. Во-первых, анализ существующей практики показывает, что задача выделить превосходство одних образовательных организаций над другими никогда не ставилась. Были инициированы отдельные попытки выделения «лучших» на разных уровнях, в том числе и в России. Во-вторых, большая часть образовательных учреждений в России в настоящее время имеет государственную аккредитацию. Для таких учреждений, особенно для федеральных и научно-исследовательских университетов, государственная аккредитация не является мотивацией и стимулом к развитию. Назрела необходимость поиска новых подходов, механизмов оценки качества образования, которые бы в должной мере учитывали достижения, полученные в результате совершенствования процессов преподавания и обучения. В-третьих, появилось так называемое «движение рейтингов», выступающее в качестве манифеста новой глобальной конкурирующей среды и катализатора в сфере высшего образования.

Стремление к превосходству в последние годы становится способом вузов выжить и достичь успеха в конкурентном противостоянии, что актуализирует изучение разнообразных «инициатив превосходства» (excellence Initiative), которые реализуются во многих странах. Это целый ряд разноплановых проектов и программ, направленных как на повышение качества образования и обеспечение заметных из-

менений на национальном уровне, так и на повышение уровня международной конкурентоспособности университетов, улучшение их позиций в мировых рейтингах университетов [3].

Есть множество примеров реализации инициатив повышения конкурентоспособности университетов в разных регионах мира. Многие страны уже достигли амбициозных целей, их учебные заведения представлены в мировых рейтингах университетов и успешный опыт заслуживает внимания и изучения в контексте качественного изменения отечественной высшей школы. Приведем примеры некоторых проектов зарубежных коллег, которые на законодательном уровне получили поддержку и подкрепление дополнительным финансированием [1]:

Австралия: ARC Centers of Excellence (2003), Special Research Initiatives (2005);

Германия: Germany Excellence Initiative (Phase I) (2005), Germany Excellence Initiative (Phase II) (2012);

Дания: Danish National Research Foundation, Centers of Excellence (1991), UNIK (2008);

Израиль: I-CORE – the Israeli Centers for Research Excellence (2010);

Канада: Canada Networks of Centers of Excellence (1989), Canada Excellence Research Chairs (2008);

Китай: China 211 Project (1995), China 985 Project (Phases I) (1999), China 985 Project (Phases II) (2004), China 985 Project (Phases III) (2010), China 2011 Plan (2012);

Норвегия: The Centers of Excellence scheme (2003);

Сингапур: Campus for Research Excellence And Technological Enterprise (2006), Research Centers of Excellence (2007), Competitive Research Program Funding Scheme (2007);

Тайвань: Developing a First-Class University and Top Research Centers («Five-year-fifty billion’ program») – Phase I (2005), Moving into Top Universities program (Second phase of «Program for Developing First-class University and Top Research Centers») (2011);

Финляндия: Centers of Excellence in Research (CoEs) (1995);

Франция: Operation Campus (2008), Excellence Initiative (2011);

Япония: Japan Top-30 Program (Centers Of Excellence for 21st Century Plan) (2002), Japan Top-30 Program (Centers Of Excellence for 21st Century Plan) (2007), World Premier International Research Center (WPI) Initiative (2007).

Устремленность российских вузов к высоким результатам и достижениям, улучшению их репутации на мировом образовательном поле обуславливает изучение опыта реализации этих и других инициатив. Это не означает выявление конкретных моделей, которые следует или целесообразно «перенести» в Россию. Утверждения относительно желательности или необходимости такого «переноса» должны быть основательно аргументированы, должны сопровождаться тщательно проработанными вкладками относительно конкретики той части системы, в которую рекомендуется «перенести» предлагаемую составляющую опыта. Автор согласен с высказываемой многими исследователями точкой зрения, что проблема «переноса»

зарубежного опыта представляет собой особый предмет анализа и требует иных подходов, методологии, инструментов и методов.

Многие исследователи и практики предостерегают от поверхностного подхода к чужому опыту при перенесении его на собственную почву. Как уже отмечалось, успешное использование зарубежного опыта невозможно без системного знания о характере формирования различных составляющих образовательной политики и функционирования соответствующих институтов в стране, чей опыт заимствуется. О. Н. Олейникова отмечает ряд ошибок, допускаемых при использовании зарубежного опыта: внедрение какого-либо решения без надлежащего исследования проблемы, которую оно способно решить; недостаточный учет собственного контекста и тех условий, в которых функционирует система образования; отсутствие необходимых организационных и поддерживающих структур для введения инновации; расширенная трактовка внедряемой модели или опыта, размывающая его изначальную сущность. При всех этих ограничениях изучение внешнего опыта имеет крайне важное значение, поскольку помогает оценить собственную систему относительно внешних факторов, способствует установлению причин ее текущего состояния и формированию идей и приоритетов для ее изменения и изменения внешних условий (контекста).

На наш взгляд, более уместным и адекватным ситуации можно считать термин «учет зарубежного опыта» в про-

цессе реформирования, развития отечественной системы образования [2]. Так как речь не всегда идет о заимствовании положительного опыта. В результате сравнительных исследований могут выявляться нежелательные последствия решений, неэффективные модели развития, которые не следует «переносить» или «заимствовать», а следует учитывать в решениях.

Изучая внешний опыт, важно ясно видеть собственные цели, иметь четкую картину реальной ситуации в ее ключевых составляющих и представлять, какое влияние планируемые изменения окажут на обучающихся. Важно также оценить изучаемый опыт в плане его эффективности как в той стране, где он инициирован, так и в других странах, где он получил распространение, с учетом экономических, культурных, социальных, лингвистических и религиозных факторов, которые могут влиять на реализацию модели на национальном и региональном уровнях.

При соотнесении исследуемой модели (инициативы) с нуждами собственной системы образования необходимо исходить из главной цели, из наличия требуемых ресурсов и целесообразности данной инновации с точки зрения системного воздействия на сферу образования. Особое внимание желательно уделить культурному контексту и ценностям, которые могут играть существенную роль в организации самого учебного процесса и в разработке образовательных программ, а также адекватности методологии и используемых техник анализа или сравнения объекта изучения.

Выявление, обобщение массива знаний, которые связаны с академическим превосходством, вариантами наиболее успешных образцов реализуемых инициатив, с их обусловленностью контекстом, в котором функционирует и развивается зарубежная система, поиск конструктивных идей и моделей в выборе моделей качественного изменения высшей школы – вот те актуальные направления учета зарубежного опыта, на которые необходимо обратить особое внимание. На институциональном

уровне выводы и материалы подобных исследований могут быть использованы при определении направлений и содержания международного сотрудничества в сфере образования и разработке международных и совместных программ и проектов; при разработке спецкурсов для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава; проведении сравнительных и иных исследований проблем развития высшего образования в контексте европейской интеграции.

Литература

1. Газизова А. И. Превосходство в высшей школе: опыт и перспективы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 7 – 31.
2. Газизова А. И. Стратегии развития высшей профессиональной школы Турции (в контексте исследования проблем модернизации образования) : дис. ... д-ра пед. наук / Газизова Альфия Ильдусовна. Ижевск, 2010. 383 с.
3. Динамика в мировых рейтингах вузов стран, осуществлявших инициативы превосходства [Электронный ресурс]. URL: <http://5top100.ru/blog/1979/> (дата обращения: 03.09.2017).
4. Олейникова О. Н. Международные исследования в области сравнительного образования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 223 с.
5. О мерах по реализации государственной политики в области науки и образования : указ президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 [Электронный ресурс]. URL: www.минобрнауки.рф (дата обращения: 10.10.2017).

A. I. Gazizova

FEATURES ON COMPARATIVE STUDIES IN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to comparative studies in higher education in light of improving the competitiveness of higher education institutions. The author reveals the peculiarities of comparative and international studies, the problems of educational models transferring and possibility of taking into account the external experience in education reforms. The importance of studies on academic excellence is proved, samples of successful initiatives of excellence are given, and their analysis and consideration are actual for the national education system in light of improving position of Russian universities in the world rankings.

Key words: *comparative studies, educational transfer, academic excellence, competitiveness of universities.*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ЗДОРОВЬЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ КОМПЛЕКСА ГТО

Авторы статьи на основе анализа потенциальной готовности студентов вузов гуманитарного профиля к выполнению нормативного требования комплекса ГТО в беге на выносливость пришли к следующему заключению: уровень их готовности приблизительно равен 40 %, что оценивается как недостаточно высокий. Для повышения эффективности процесса подготовки к выполнению данного норматива исследуется потенциал здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов.

Ключевые слова: студенты, здоровье, технология, контрольные упражнения, комплекс ГТО.

Среди инноваций государственного масштаба, направленных на оздоровление населения России, важнейшей, безусловно, является новый комплекс ГТО. Его введение призвано решить две взаимосвязанные задачи. Первая из них имеет личностные основания и рассчитана на повышение внимания населения к собственному здоровью на основе принципов здорового образа жизни, повышения жизненных кондиций и пролонгации жизни. Актуальность второй задачи отчетливо просматривается в контексте решения проблемы старения населения и перспективы повышения пенсионного возраста

В процессе лонгитюдного исследования продолжительностью три года было произведено шестикратное измерение физических кондиций студентов с помощью контрольных нормативов, предусмотренных программой по физической культуре [7]. Известно, что из батареи тестов программы наиболее информативны результаты в беге на 2000 м у женщин и 3000 м у мужчин как

с точки зрения использования их для оценки состояния здоровья [1; 5], так и прогностической ценности в контексте комплекса ГТО. Логико-содержательному анализу в этом виде испытаний были подвергнуты результаты 208 девушек и 131 юноши.

Выяснилось, что минимальные нормативные требования комплекса ГТО VI степени (бронзовый значок) потенциально способны выполнить 40,9 % девушек ($\bar{x} = 12,23 \pm 0,005$) и 39,1 % юношей ($\bar{x} = 15,05 \pm 0,012$), т. е. в среднем 40,0 % испытуемых (см. таблицу). Различия между средним показателем в этих видах испытаний и должной нормой составляет 48 с у девушек и 35 с у юношей, что достоверно при любом уровне значимости ($p < 0,001$).

Нормативные требования комплекса ГТО предыдущего поколения (1972) были разработаны на основе сигмовидной шкалы и рассчитаны на 20 % выполняющих нормы на золотой значок, 40 % на серебряный и 30 % на бронзовый. Хотя положение о новом комплексе

не содержит подобных выкладок, но из наших данных становится очевидно, что распределение результатов по уровням трудности далеко неоднозначно и существенно ниже результатов предыдущего

поколения студентов (см. таблицу).

Полученные фактические материалы актуализируют вопрос об осмыслении и корректировке существующих методик преподавания физической культуры.

Распределение результатов в беге на выносливость по шкале оценок VI ступени комплекса ГТО

Тип значка	Женщины, n = 208		Мужчины, n = 131	
	Уровень трудности	Кол-во сдавших, %	Уровень трудности	Кол-во сдавших, %
Бронзовый	11,35	10,6	14,00	17,7
Серебряный	11,15	18,8	13,30	12,2
Золотой	10,30	11,5	12,30	9,2
Всего	–	40,9	–	39,1

Для оптимизации условий обучения педагогическим научным сообществом были предложены инновационные образовательные технологии, смысл которых заключался в оптимизации условий обучения школьников и студентов на основе углубленного внимания к укреплению, развитию и формированию здоровья. Технологию, включающую пять наименований, можно обозначить одним обобщающим термином – «здоровьесберегающая» [4].

Согласно авторской концепции процессу физического воспитания в вузе в большей мере присущи признаки здоровьеразвивающей технологии, в состав которой входят пять компонентов:

- 1) система управления;
- 2) программно-нормативное обеспечение;
- 3) предметно-пространственная среда;
- 4) педагогический процесс;
- 5) службы сопровождения.

Необходимость вычленения данных компонентов в самостоятельные структурные единицы обусловлена различиями в траекториях их направленности и величинами потенциала. Реализация этих ресурсов рассматривается нами на трех

уровнях управления и организации физического воспитания в вузе, перечисляемых здесь в иерархической последовательности: министерство – ректорат – кафедра. К сожалению, в большинстве случаев говорить о них сегодня приходится в сослагательном наклонении. Рассмотрим наиболее значимые компоненты данной технологии.

Система управления. Руководству кафедры при составлении расписания на учебный год целесообразно планировать паузу в 2 – 3 дня между двумя обязательными занятиями в неделю, причем одно из них проводить в утренние часы, а второе – во второй половине дня.

Система управления вуза должна быть сориентирована на организацию учебного процесса в целом с учетом динамики умственной работоспособности студентов, имеющей волнообразный характер. Установлено, что при 5-дневной учебной неделе дни максимальной умственной работоспособности приходятся на вторник, среду и четверг. Поэтому на понедельник и пятницу следует планировать не более четырех академических часов (2 пары), а в срединные дни недели – по шесть академичес-

ких часов. В общей сложности это составляет 26 часов, что отвечает требованиям новых образовательных стандартов, по которым учебная нагрузка студента не должна превышать в среднем 27 часов в неделю. Подобный подход содержит в себе еще и значимый социальный аспект, который не принимается исследователями во внимание. Представляется оправданным по понедельникам учебные занятия начинать со второй пары, а по пятницам – заканчивать второй. Это позволит студентам региональных вузов совершать поездки домой на выходные вне рамок пиковых нагрузок на транспорте.

В соответствии с физиологическими процессами каждые 3 ч организм человека нуждается в пополнении веществом, энергией и информацией [3, 6]. В физиологическом отношении целесообразно спустя 3 астрономических часа после начала занятий, т. е. после второй пары, делать большой перерыв (до 40 мин), для того чтобы студенты во время приема пищи могли пополнить свои энергетические и вещественные ресурсы. Для сохранения общей продолжительности учебного дня студентов на прежнем уровне можно сократить другие перерывы с 20 до 10 мин.

Согласно концепции В. К. Бальсевича [2], пик моторного потенциала человека приходится на возраст 25 лет. Поэтому в рамках целостного образовательного процесса необходимо последовательно наращивать уровень двигательной активности учащейся молодежи: от трех академических часов физической культуры в школе и четырех в вузе перейти к шести часам обязательных занятий на старших курсах, способствуя, таким образом, подведению учащейся молодежи к пику моторного потенциала.

Программно-нормативное обеспечение. За комплексом ГТО закрепились представление как о программно-нормативной основе системы физического воспитания. Данное утверждение, на наш взгляд, достаточно спорно.

В обучающе-развивающем пространстве¹ страны параллельно существуют два общественных явления: с одной стороны, программа по физической культуре, а с другой – комплекс ГТО I – VI ступеней для возрастной категории 5 – 29 лет, основным содержанием которого являются нормативные требования. Здесь важно определиться с приоритетами.

Комплекс ГТО базируется на программном обеспечении учебной дисциплины «Физическая культура», на её структуре и содержании. Если рассматривать программу как базис, тогда комплексу ГТО принадлежит функция надстройки. Следовательно, приоритет здесь имеет государственная программа по физической культуре.

Заметим, что комплекс ГТО находится в стадии апробации и доработки. Его эффективное функционирование будет тем успешнее, чем богаче содержание его базового основания, в част-

¹ В терминологическом поле педагогики и смежных наук закрепились словосочетание «образовательно-развивающее...» (пространство, система, процесс и т. д.). Один из соавторов статьи пришел к заключению, что образование и развитие по своей направленности и содержанию – это достаточно разные категории педагогики, первая из которых в большей мере есть результат деятельности, в то время как другая – её процесс, поэтому объединение этих двух терминов в один словесный оборот нецелесообразно, поскольку не содержит в себе достаточных логических оснований [4]. Более корректным, на наш взгляд, будет использование термина «обучающе-развивающее...», обе части которого отражают процесс деятельности.

ности программно-нормативное обеспечение здоровьеразвивающей технологии. Надо полагать, что:

а) Министерство образования и науки разработает новую программу по дисциплине «Физическая культура»: издаст новый учебник по физической культуре студента, учебные пособия по здоровому образу жизни;

б) вузы в соответствии с этими инновациями ориентируют образовательный процесс учебного учреждения на здоровый образ жизни, организуют центры тестирования и приема норм комплекса ГТО, обеспечат последнему активную и постоянную информационную поддержку;

в) кафедры физического воспитания будут активно использовать инновационные оздоровительные технологии, строить учебный процесс на основе междисциплинарных связей, разработают теоретические положения и практические рекомендации по организации и содержанию самостоятельных занятий студентов по подготовке к выполнению нормативов комплекса.

Предметно-пространственная среда (ППС) физической культуры как социального явления в условиях позиционирования нового комплекса ГТО объективно становится предпосылкой для формирования в общественном и личном сознании населения новой парадигмы мышления, детерминированной, по крайней мере, двумя факторами. В первом случае ППС, опираясь на широкий потенциал средств агитации и пропаганды, материально-техническое обеспечение, бесплатность, шаговую доступность большинства спортивных сооружений придает физической культуре новое полифоничное звучание. В другом своем качестве она способна выступить стимулом для мобилизации и привлече-

ния финансовых ресурсов социальных структур, спонсоров и частных лиц на её развитие и совершенствование.

Педагогический процесс является наиболее динамичным, а потому постоянно изучаемым компонентом здоровьесберегающих технологий. Укажем на наиболее важные, с нашей точки зрения, его составляющие – это широта применяемых средств и методов, лекционный курс, ориентация на преимущественное развитие качества выносливости, личностно ориентированный подход и профессионализм преподавателя.

Службы сопровождения. Под службами сопровождения понимаются все те структуры в пространстве физической культуры, которые обеспечивают комфортное функционирование субъектов в процессе физического воспитания. Они включают в себя медицинские кабинеты при высшем учебном заведении, кабинеты врачебного контроля, а за рамками вуза – студенческие поликлиники, врачебно-физкультурные диспансеры. Их функциональное назначение достаточно широко: они обеспечивают первичный и плановый медицинские осмотры студентов, осуществляют врачебный контроль за состоянием их функциональных систем в ходе учебного процесса, проводят санацию, диспансеризацию, решают вопросы о допуске к спортивным соревнованиям и сопровождают их проведение, выносят первичное заключение о заболеваемости, травматических повреждениях и многое другое.

Подводя итоги, отметим, что при использовании бега на выносливость в качестве критерия готовности студентов к выполнению нормативов ГТО в этом виде установлено, что только 40 % из них удовлетворяют требованиям последнего.

Содержание комплекса ГТО VI ступени не в полной мере отвечает его форме, поскольку перечень обязательных контрольных нормативов не содержит прикладных видов (лыжи, плавание, стрельба и др.), а лишь повторяет контрольные нормативы вузовской программы по дисциплине «Физическая культура». Очевидно, из разряда «тестов по выбору» их следует перевести в категорию обязательных.

С учетом гуманистической направленности физического воспитания контрольные нормативы программы в её будущей редакции не должны превышать уровня трудностей комплекса ГТО.

Процесс подготовки студентов к выполнению нормативов комплекса ГТО станет более эффективным, если будут активированы ресурсы здоровьеразвивающей технологии физического воспитания.

Литература

1. Апанасенко Г. Л. Оценка физического развития: методология и практика поисков критерия оценки // Гигиена и санитария. 1983. № 12. С. 51 – 53.
2. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого. М. : Физкультура и спорт, 1988. 208 с.
3. Кобяков Ю. П. Физическая культура. Основы здорового образа жизни. Ростов н/Д. : Феникс, 2014. 256 с.
4. Кобяков Ю. П. Проблема унификации понятийного аппарата инновационных оздоровительных категорий // Теория и практика физической культуры. 2015. № 3. С. 23 – 26.
5. Купер К. Новая аэробика: система оздоровительных упражнений для всех возрастов. М. : Физкультура и спорт, 1989. 125 с.
6. Лаптев А. П., Полиевский С. А., Григорьева О. В. Лекции по общей и спортивной гигиене. М. : Физическая культура, 2006. 384 с.
7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Примерная программа по дисциплине «Физическая культура». М., 2012. 15 с.

Y. P. Kobyakov, A. V. Lovchev

REALIZING THE POTENTIAL OF HEALTH DEVELOPING TECHNOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS TO MEET THE STANDARDS SET TRP

On the basis of analysis of humanitarian profile student's potential readiness to meet the standards SET TRP in running the authors of the paper came to conclusion that their level of readiness is not high enough. In the process of studies, lasting 3 years, we have done a six-fold measurement of the physical condition of students using benchmarks provided by the program on physical culture. It turned out that the minimum regulatory requirements of the TRP VI stage (bronze badge) to run at 2000 m for women and 3000 m for men potentially able to perform 40,9 % of the girls ($\bar{x} = 12,23 \pm 0,005$) and 39,1 % of boys ($\bar{x} = 15,05 \pm 0,012$), with an average of 40,0 % of the subjects. We consider the received monitoring results in the aspect of any one of the tasks of a complex not high enough, which actualizes the question of understanding and adjustment of existing methods of teaching physical education.

Key words: *students, health, technology, test exercises, the TRP complex.*

ЭЛЕКТРОННОЕ И ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

В связи с появлением в рабочих программах по дисциплинам «Иностранный язык» часов, посвященных электронному обучению, автор предлагает ряд практических заданий, которые могут быть даны студентам в рамках данной дисциплины. Во-первых, рассматривается создание электронного образовательного пространства (сайта), где будут выкладываться максимально приближенные к реальности задания, необходимые для выполнения студентами. Далее автор предлагает вариант внедрения бизнес-ситуаций в процесс обучения иностранному языку для дальнейшей связи теории с практикой. В статье также рассматривается эксперимент, проведенный автором, в ходе которого студенты создавали рекламные ролики, основываясь на изложенных стратегиях.

Ключевые слова: интерактивные технологии, электронное обучение, электронное образовательное пространство, иностранный язык делового и профессионального общения, бизнес-ситуации, рекламные стратегии.

Сегодня помимо внедрения интерактивных технологий в процесс аудиторной работы (в нашем случае в процесс обучения иностранному языку) в высшем учебном заведении в качестве мультимедийных презентаций, проектов, компьютерных тестов, видеороликов, акцент также делается на использование данных технологий во внеурочной, самостоятельной работе обучающихся. Такой подход нельзя назвать неожиданным, ведь компьютеры, планшеты, всевозможные портативные устройства, Интернет прочно вошли в образование и

заняли ведущие позиции в процессе обучения любым предметам, в том числе и иностранным языкам [2].

В рабочие программы вузов по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык делового и профессионального общения» входят часы, которые необходимо уделять интерактивному и электронному обучению. Таблица наглядно показывает, что при общей трудоемкости дисциплины в 504 ч, на аудиторную работу уделяется 252 ч, а 20 ч приходится на электронное обучение.

Трудоемкость дисциплины «Иностранный язык»

Показатель объема дисциплины	Очная форма обучения, всего часов
Объем дисциплины в зачетных единицах	14
Объем дисциплины в часах	504
Контактная работа обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий), всего	272

Окончание таблицы

Показатель объема дисциплины	Очная форма обучения, всего часов
Объем аудиторной работы, всего	252
В том числе:	
• лекции	–
• лабораторные занятия	–
• практические занятия	252
Объем электронного обучения	20
В том числе:	
• лекции	–
• практические занятия	20
Самостоятельная работа (всего)	232

В связи с этим задача преподавателя – создать электронное образовательное пространство для студентов (ЭОП). В дальнейшем преподаватель предлагает студентам использовать данный ресурс при подготовке домашних заданий.

В рамках освоения дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения» по теме «Найм на работу» (Recruitment) студентам предлагается создать собственные видеорезюме (Video CVs), в которые необходимо включить стандартные пункты обычного бумажного резюме: личную информацию (Personal Details), опыт работы и навыки (Experience and Skills), сильные и слабые стороны (Strengths and Weaknesses) и дополнительные детали (Extra Details and Hobbies). Такая форма работы, во-первых, позволяет мотивировать студента, так как это нестандартный формат работы, во-вторых, проявить и развить творческий потенциал обучающихся, и, наконец, посмотреть на себя со стороны (и оценить свои навыки оратора, форму представления, произносительную сторону речи, насыщенность лексикой и т. д.), что является огромным плюсом и возможностью практиковать самооценку, а также получить обратную связь (feedback) от

своих одногруппников и преподавателя курса. Данные аспекты достаточно сложно оценить самостоятельно в ходе традиционной урочной и домашней работ.

Еще одним прекрасным примером использования ЭОП служит создание специального образовательного веб-сайта для студентов, на котором преподаватель может размещать домашние задания. Такая форма работы особенно актуальна для студентов старших курсов вузов и магистратуры, изучающих основы языка делового и профессионального общения (Business English), так как имеет ряд преимуществ:

1) дает реальные практические навыки использования иностранного языка делового и профессионального общения в реальных бизнес-ситуациях;

2) мотивирует студентов в большей степени, чем традиционные формы работы.

Рассмотрим первый пункт более детально. Преподаватель может разместить на обучающем сайте несколько актуальных вакансий, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов и которые они могли бы действительно встретить на сайтах рекрутинговых агентств. Студенты выбирают понравившуюся им вакансию и отправляют составленное резюме и со-

проводительное письмо (либо на указанный электронный ящик (преподавателя), либо с помощью клика кнопки «отправить» – предварительно зарегистрировавшись на сайте и заведя личный кабинет).

Данное задание максимально приближено к реальным условиям, что является главным мотиватором студентов и позволяет отработать структуру написания резюме и сопроводительного письма на иностранном языке, а также лексический и грамматический материал, изученный в рамках аудиторной работы.

Далее каждый из обучающихся получает ответ от преподавателя-работодателя с приглашением на собеседование (в рамках темы «Собеседование»/ Interview), которое может проходить в рамках занятия либо являться формой промежуточного/рубежного контроля (зачета) по данной теме. Предварительно в ходе аудиторной работы преподаватель и студенты отрабатывают ответы на распространенные вопросы в ходе собеседования (FAQ), лексические и грамматические конструкции и выражения, необходимые для раскрытия деталей о себе, опыта работы, сильных и слабых сторон и т. п. Студенты также самостоятельно готовят ответы на типичные вопросы, которые могут быть им заданы во время собеседования.

Зачет-собеседование. Зачетное занятие проходит в форме, максимально приближенной к реальной ситуации собеседования, когда потенциальный кандидат приходит на зачет-собеседование с необходимыми документами (резюме, характеристики, сертификаты).

Итогом собеседования становится решение преподавателя-работодателя о

найма/не найме сотрудника на работу, которое студент может получить по почте либо в своем личном кабинете. В случае, если студент успешно прошел собеседование и его «нанимают на работу», обучающийся получает «зачтено», в противном случае – «не зачтено».

На электронный обучающий сайт могут быть выложены и другие различные задания в зависимости от тематики и проблематики занятий по иностранному языку. Так, например, можно разместить информацию о тендере: в этом случае студентам необходимо предоставить свой бизнес-план, чтобы выиграть тендер и получить заказ. Задание также нужно максимально приблизить к реальности (указать сроки, сумму расходов и т. п.), таким образом это станет отличной площадкой для дальнейших реальных заявок.

Программа дисциплины «Иностранный язык делового и профессионального общения» включает в себя формирование и развитие навыков решения бизнес ситуаций-кейсов, которые могут стать частью электронного обучения и регулярно появляться на обучающем сайте. В ходе решения бизнес-кейсов важно придерживаться определенной стратегии – плана.

1. Определить проблему данной ситуации (проблем может быть несколько, что станет дополнительной трудностью для студентов).

2. Выявить причины, из-за которых возникла ситуация, описываемая в кейсе.

3. Определить пути решения данной проблемы.

4. Описать результат, к которому приведут предложенные варианты решения проблем.

Рассмотрим вариант решения кейс-ситуации на конкретном примере.

Студентам была предложена следующая бизнес-ситуация:

WOLFSBURG, Germany – Volkswagen Group is targeting fixed productivity gains at its troubled core VW brand through 2020 by pushing cost savings, stemming overseas losses and launching more higher-margin cars as the carmaker battles to overcome its emissions scandal.

Positive development at Volkswagen's namesake VW brand may continue throughout 2017, the automaker said on Friday, building on a strong rebound in the first quarter when cost cuts helped operating profit to surge to 869 million euros (\$953 million) from 73 million a year earlier even as auto sales slipped.

«The substantial restructuring programs are bearing early fruits», VW brand CEO Herbert Diess said at a press conference. «What's now crucially important is for us to continue along this path and work through our tasks ahead».

VW said it aims to raise productivity at its passenger-cars business by 7,5 percent in each of this year and next, and a further 5 percent in 2019 and 2020.

Investors have said a turnaround at the VW brand, which has long been saddled with high fixed and research and development costs, is key to turning the German giant into a more attractive business.

The VW brand is targeting an operating margin at the upper end of a 2,5 percent to 3,5 percent range this year, after 1,8 percent in 2016, with revenue expected to exceed last year's adjusted result of 74 billion euros by around 10 percent, VW said.

The company stood by its goals to increase the brand's operating margin to at

least 4 percent by 2020 and to 6 percent by 2025, citing risks to the business such as volatile markets.

«We will critically review these financial targets and increase the guidance if necessary, as soon as we believe that what has been achieved is lastingly secure», VW brand finance chief Arno Antlitz said.

The carmaker has pledged to further stem losses in North America, South America and Russia by rolling out more SUVs and pushing cost savings with a goal to reach break-even in these regions by 2020, Diess said.

VW brand sales increased 7,7 percent in the U.S. in the first four months, the company said on May 2 after the launches of the Atlas seven-seat SUV and long-wheelbase Tiguan crossovers. The brand's new Jetta sedan will be introduced in December. A redesigned Touareg will arrive in 2019 and a subcompact crossover may also launch in the same year.

Other means for VW to improve productivity through 2020 include a hard-fought deal with unions to cut red tape and jobs, especially in high-cost Germany, and steps to increase output of vehicles based on the cost-saving MQB modular platform.

Следуя плану, рассмотрим возможный ответ студента:

1) The problems of the case could be poor productivity of the company and sales decrease.

2) The reasons for such problems are as follows: sales losses, high expenses, lack of qualified and competent personnel.

3) Suggested solutions are to launch the substantial restructuring programs, to push cost savings, stem overseas losses, launch more higher-margin cars, employ more staff and search for new investors.

4) Such options will bring the fruitful outcome: the productivity and profit will rise efficiently.

Во время изучения темы «Реклама» (Advertisement) студентам было предложено создать и смонтировать собственные рекламные ролики. Около 10 % студентов в качестве тематики видео выбрали социальную рекламу (помощь близким, против курения и т. п.), 10 % рекламировали существующие товары и услуги (McDonalds, CoffeeShop и т. д.), остальные 80 % предпочли создать рекламу собственных товаров и услуг (курсы фотошопа, собственный сайт, новые технические изобретения и т. д.). Данный вид работы проводился на 2-м курсе факультета экономики торговли и товароведения, поэтому тематика работы была близка студентам. В проекте принимали участие четыре группы по 27 человек, которые в свою очередь были поделены на подгруппы для выполнения данного вида задания.

В ходе аудиторной работы были рассмотрены рекламные стратегии, которые необходимо было использовать в работе, проанализированы существующие рекламные ролики, рассмотрены их преимущества и недостатки.

Студентам были предоставлены следующие рекламные стратегии:

- *идеальная семья* (Ideal Families) – семья, где все превосходно, послушные дети, шикарные родители, никто никогда не ссорится. Они представляют идеал, к которому стремятся все смотрящие рекламу;

- *восторг* (Excitement) – чаще применительно к еде, которая приводит в полный восторг всех. Один кусочек – и ты уже оказываешься в другом мире, полном приключений;

- *звезды и знаменитости* (Star Power) – очень эффективная рекламная стратегия, особенно когда известный и любимый многими человек сообщает, что тот или иной продукт лучший. Люди слушают и верят, часто забывая, что знаменитостям за это платят деньги;

- *«будь как все»* (Bandwagon) – «все уже используют данный продукт, не будь в стороне»;

- *критика* (Put Downs) – рекламщики критикуют товары конкурентов, чтобы их собственные товары на этом фоне смотрелись лучше;

- *цифры и факты* (Facts and Figures) – в рекламе используются факты и статистические сведения, чтобы утверждения казались более убедительными и правдивыми. К сожалению, такие факты часто далеки от истины;

- *повтор* (Repetition) – рекламодатели верят, что, если покупатели будут видеть товар или слышать название бренда постоянно, появляется больше шансов, что товар будет куплен. Иногда одна и та же реклама может быть показана несколько раз за один рекламный перерыв;

- *глубокие чувства* (Heart Strings) – очень эффективная рекламная стратегия, которая затрагивает сердечные струны покупателей, рассказывая какую-либо трогательную историю;

- *отличное звучание* (Sounds Good) – рекламу сопровождает музыка и другие звуковые эффекты, которые бывают очень запоминающимися;

- *герои из мультфильмов* (Cartoon Characters) – герои из мультфильмов помогают детям идентифицировать продукты;

- *недомолвки* (Omission) – рекламодатели намеренно не предоставляют

полную информацию о продукте, упуская из виду непривлекательные детали;

- «*будь крутым*» (Are You Cool Enough) – реклама пытается убедить клиентов, что, если они не используют данную продукцию, они не крутые, модные, уверенные в себе и т. п.

Использование вышеперечисленных стратегий позволило студентам создать рекламные ролики, лучшие из которых

приняли участие в факультетском конкурсе видеоработ.

Стоит отметить, что такие виды работы позволяют эффективно использовать часы, выделенные учебным планом на электронное обучение, а также не дают этому процессу быть однообразным и скучным, а, наоборот, еще сильнее мотивируют студентов к изучению иностранных языков.

Литература

1. Demidova I. V. Embedding E-Learning Technologies into Teaching // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе : материалы ежегод. конф. М. : РУДН, 2016. С. 104 – 108.
2. Семина В. В. Использование онлайн технологий в процессе преподавания иностранного языка // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов в рамках сотрудничества РЭУ им. Г. В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «PEARSON» : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М. В. Зарудной. М. : PEARSON, 2016. С. 180 – 184.
3. Сулицкая Е. Е. Смешанное обучение иностранным языкам в вузах: проблемы и решения // Аксиология иноязычного образования. Вып. 2. В 2 кн. Кн. 2. Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / отв. за вып.: А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов ; редкол.: А. К. Крупченко [и др.]. М. : АПК и ППРО, 2015. С. 234 – 237.

V. V. Semina

E-LEARNING AND INTERACTIVE LEARNING: PRACTICAL OVERVIEW

Due to changes made in programs of disciplines of foreign languages where now we have hours devoted to e-learning the article introduces several practical tasks for students. Firstly, the author suggests creating the electronic educational environment (a website), where students could get practical tasks to complete. Secondly, the article gives an example of a case situation which can be put into practice during the English language classes. Finally, it describes the idea of creating video commercials based on advertising strategies listed in the article.

Key words: *interactive technologies, e-learning, electronic educational environment, Business English, business case, advertising strategies.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 351.354, 316.6, 616.89, 377.5

Н. А. Гринченко

ТЕОРИИ ХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ И ПУТИ ПРОФИЛАКТИКИ

Успешная система профилактики предполагает глубокое научное обоснование. Существует много теорий химических зависимостей. В медико-биологических теориях основной акцент делается на формировании психической и физической зависимости, в психолого-педагогических основную проблему видят в социально-психологическом научении и запрограммированности личности на употребление легальных и нелегальных наркотиков, в социально-психологических рассматривается влияние средовых и психоадаптационных факторов. Единой универсальной теории зависимостей сегодня нет, что свидетельствует о сложности и комплексности проблемы, поэтому и профилактика должна быть комплексной и иметь, прежде всего, предупредительный характер.

Ключевые слова: профилактика, химическая зависимость, социально-когнитивное научение, запрограммированность, психическая и средовая дезадаптация, саногенез, трезвое мышление.

Что такое химическая зависимость? Речь идёт о химических или магических веществах? Это поведение, преступление или болезнь? Просвещать, воспитывать, наказывать или лечить? Почему не все становятся алкоголиками, заядлыми курильщиками и наркоманами? Какой возраст является наиболее уязвимым с точки зрения формирования зависимостей? Какую роль в формировании зависимостей играют внешняя среда и личностные особенности? Что зависит от генетических факторов? Почему одни могут бросить пить и курить самостоятельно, а другим не помогает даже квалифицированная помощь?

Эволюция представлений об алкогольной, табачной и наркотической зависимостях отражена в терминах – «вредные привычки», «мания», «аддикция», «лекарственная зависимость», «наркотическая зависимость», «химическая зависимость» [15, с. 273 – 276].

Аддикция – это генетический термин для ряда наркотических или ненаркотических зависимостей разной степени тяжести. Она может поразить любого (бедного, богатого, образованного, необразованного), развивается медленно, часто без нашего ведома и затрагивает все аспекты нашей жизни.

Для обозначения наркотических зависимостей, во избежание юридической путаницы из-за статуса веществ, сегодня предпочтителен термин «химическая зависимость». Согласно энциклопедическому словарю Л. Д. Мирошниченко «Наркотики и наркомания» (М., 2014), **химическая зависимость** – это объединяющий термин для всех групп болезненной зависимости от психоактивных веществ (наркомания, токсикомания, алкоголизм, никотинизм).

По МКБ-10 (Международной классификации болезней 10-го пересмотра), синдром зависимости определяется как *«сочетание соматических, поведенческих и когнитивных явлений, при которых употребление вещества или класса веществ начинает занимать первое место в системе ценностей индивидуума»* [13, с. 107 – 109].

Существуют десятки, если не сотни, теорий химических зависимостей, среди которых можно выделить несколько основных: *медико-биологические* (теория физической и психической зависимости, генетические теории); *психолого-педагогические* (теории ложно истолкованных ощущений, социально-когнитивного научения, социально-психологической запрограммированности); *социально-психологические* (теории средовой и психической дезадаптации).

Медико-биологические теории

1. Теория физической и психической зависимости. Целью употребления наркотика является получение удовольствия, улучшение настроения, облегчение физической или эмоциональной боли. Наркотики воздействуют на центр удовольствия или путь вознаграждения (а reward pathway) в головном мозге и приносят субъективно положительные ощущения.

Наркотиками, с точки зрения этой теории, называются химические вещества, которые по своим свойствам подобны химическим передатчикам сигналов через нейроны мозга – *медиаторам* (нейротрансмиттерам). Они содержат молекулы, которые вмешиваются в систему передачи сигналов и разрушают путь, по которому обычно эти сигналы отправляются, доставляются и перерабатываются. Наркотики воздействуют на этот процесс двумя основными способами:

1) через имитацию свойств медиаторов;

2) через избыточное стимулирование зоны удовольствия – пути вознаграждения.

Один из медиаторов – *дофамин*, аминокислота. Он важен для контроля настроения и эмоций, для преднамеренного поведения, а также для долговременной памяти, контроля сна и пищевого поведения, регуляции температуры тела. При употреблении наркотика нарушается природный химический баланс, мозг адаптируется, производя меньше дофамина и сокращая число и естественную активность дофаминовых рецепторов. В результате потребитель уже не может испытывать удовольствие от обычных повседневных радостей и нуждается в стимулировании извне. Он вынужден увеличивать дозу наркотика для получения того же эффекта.

При прекращении употребления мозг реадaptируется, возвращаясь в норму. Но это требует времени и предполагает трудный этап *абстинентных страданий* (депрессия, боли, диарея, симптомы тяжелого отравления и гриппа), которые могут длиться от нескольких

часов до нескольких дней в зависимости от типа наркотика, что часто мотивирует возобновление употребления. Эта теория активно разрабатывается британскими учёными (G. Edwards and M. Lader, 1990; G. Edwards, 2005; A. C. Moss and K. R. Dyer, 2010) [22; 23; 28].

Согласно энциклопедическому словарю «Наркотики и наркомания», для зависимости как патологического синдрома характерны следующие основные признаки: 1) труднопреодолимая тяга к приёму вещества; 2) сниженная способность контролировать приём вещества; 3) абстинентный синдром, или синдром отмены, возникающий при прекращении употребления; 4) повышение толерантности к эффектам вещества и ослабление эффектов от их приёма; 5) отказ от альтернативных форм наслаждения и интересов; 6) продолжение употребления вопреки вредным последствиям [13, с. 107 – 109].

В зарубежных исследованиях традиционно рассматриваются алкогольная, табачная и разные виды наркотической зависимости (опиатная, амфетаминовая и т. д.). Основной путь решения проблемы – медикаментозное лечение, хотя частично используется потенциал психиатрической и социальной помощи.

Российский исследователь, врач-психиатр, доктор медицинских наук А. М. Карпов сделал попытку объединить все теории физической и психической зависимостей в «**Единый алгоритм зависимостей**» для любых типов и видов опьяняющих веществ. Он выделил шесть конструктивных элементов зависимостей и предложил немедицинский путь профилактики в качестве основного.

Первый конструктивный элемент всех видов зависимостей. Наркомании, алкоголизм, курение и другие зависимости от наркотических веществ *возникают только вследствие приема этих веществ*. Если эти вещества не принимать, то болезнь не разовьется. А если принимать, то разовьется неизбежно по досконально изученным, жестким биологическим закономерностям, независимо от желания, образования, социального и материального положения потребителя.

Второй конструктивный элемент всех видов зависимостей. К наркотикам, алкоголю и табаку появляется *влечение*, желание постоянно их принимать. Люди рождаются без влечения к ним. Фактором, способствующим началу употребления алкоголя и табака, можно назвать неправильно понятые социальные потребности молодых людей: «быть как все», соблюдать «культурные», «национальные» традиции, получать удовольствие химическим способом. В начале этого пути здоровый организм защищается от этих веществ всеми имеющимися способами – тошнотой, рвотой, кашлем, насморком, слюно- и слезоотделением. Однако он обладает врожденной способностью к адаптации, т. е. способностью приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. В организме (в мозге) потребителя формируется новая неестественная, извращенная функциональная система.

Третьим конструктивным элементом зависимостей от наркотических веществ является необходимость *повышения доз* – разовых и суточных и учащение их приема. Организм включает все свои ресурсы для минимизации вреда

от поступающих наркотиков: повышается их разрушение ферментами и ускоряется выведение из организма, в результате чего существенно упрощается, укорачивается их эйфоризирующее действие (цель употребления), что приводит потребителя к увеличению дозы.

Четвертым конструктивным элементом всех зависимостей от наркотических веществ выступает формирование стойкой психической и физической зависимости от них. Она состоит в том, что желание, потребность привести себя в состояние одурманивания и пребывать в нем ощущаются постоянно. *Психическая зависимость* проявляется тем, что желание принять дозу, почувствовать кайф, оторваться от реальности присутствует всегда, даже тогда, когда оно неуместно и недопустимо. Радости здоровой, трезвой жизни обесцениваются, становятся менее привлекательными. *Физическая зависимость* развивается через несколько недель регулярного потребления наркотических веществ (алкоголя – через более длительный период). Ее формирование осуществляется на биологическом уровне. Психоактивное вещество вторгается в механизмы нейрохимической, эндокринной, метаболической регуляции и включается в них как постоянный компонент. При его отсутствии вновь сложившиеся функциональные стереотипы разрушаются, что проявляется состоянием *абстиненции*, которая устраняется приемом привычного наркотика.

Пятым конструктивным элементом всех зависимостей от наркотических веществ считается формирование *абстинентного синдрома*, или синдрома отмены, который появляется при зависимостях от наркотиков через 4 – 8 часов, от алкоголя – через 1 – 3 дня после

прекращения длительной непрерывной алкоголизации. Алкогольная абстиненция называется *похмельем*.

Шестой конструктивный элемент всех зависимостей от наркотических веществ определен известным профессором-наркологом И. Н. Пятницкой как *«синдром последствий хронической наркотизации»*. У бывших потребителей снижается энергетический потенциал. Энергия нужна для выполнения всех видов деятельности – для труда, учебы, быта, увлечений, общения, даже для секса и отдыха. Поэтому у бывших потребителей снижаются работоспособность, выносливость и продуктивность во всех сферах деятельности. Они не выдерживают конкуренции со здоровыми людьми. Результатом является ослабление и гибель как отдельного человека, так и народа, целой страны [15, с. 277 – 280].

Главный путь профилактики автор видит в сознательном выборе трезвого здорового образа жизни. Он предлагает руководствоваться разумным эгоизмом и патриотизмом и полностью отказаться от употребления любых опьяняющих (отравляющих) веществ. Для выживания, самовосстановления и сохранения человека необходимо выработать систему защиты. Она соответствует телесно-духовно-душевной организации человека. Основным механизмом профилактики на уровне личности, социальной группы и общества является **саногенез** как система самозащиты, самосохранения и самооздоровления, который необходимо проводить по всем направлениям – соматическому (телесному), психическому, социальному и духовному, что совпадает с определением понятия здоровья Всемирной организации здравоохранения – *«состоя-*

ние полного физического, духовного и социального благополучия».

Условия, в которых мы живём, постоянно меняются: погодно-климатические, экономическая и политическая обстановка. Но какой бы ни была окружающая среда, внутренняя среда организма должна оставаться стабильной, и для этого существуют механизмы адаптации. Адаптационный синдром напряжения, или стресс, протекает по одному алгоритму у всех людей, поэтому стресс можно корректировать и предупреждать.

Программа помощи людям, оказавшимся в стрессовом состоянии, включает комплекс следующих мероприятий: прежде всего, необходимо устранить опасность и вредные информационные воздействия, дать правдивую информацию о ситуации и способах преодоления стресса, восстановить конструктивность в мыслях и поступках, составить программу действий и начать её реализацию. Здоровый образ жизни, согласно мнению автора, – это *«разумный образ жизни»*, и ему надо специально обучать. А это уже психолого-педагогический подход к решению проблемы [10, с. 11, 29 – 47, 112 – 114].

Важно отметить, что зависимость возникает не у всех потребителей, и это, по мнению ряда учёных, прежде всего зарубежных, во многом зависит от генетических факторов.

2. Генетические теории. Генетические исследования зависимостей являются сравнительно молодой областью медицины в течение последних 10 – 20 лет. Серьезные исследования проводятся в Институте психиатрии Лондонского королевского колледжа Лондонского университета, в частности под руководством доктора Гуршаран Калси (Dr Gursharan Calsi).

Ещё в 40 – 50-е годы XX столетия исследователи знали, что дети зависимых родителей или родственников становятся зависимыми в 8 раз чаще, чем другие. Было предположено, что всему виной среда. Были изучены две группы: группа близнецов в Вирджинии и другая – на Западном побережье. Исследователи искали ответ на вопрос: что является главным для формирования зависимости – гены или среда, или сочетание того и другого? Были изучены 861 пара идентичных близнецов и 653 пары братьев и сестёр двойняшек. Предположили, что у идентичных близнецов почти все гены являются одинаковыми. Поэтому если эффект зависимости будет более сильным у идентичных близнецов, значит, более важную роль играют гены. Выяснилось, что 50 – 60 % алкогольных зависимостей были результатом генетических факторов. Среда играла роль, но не такую значительную.

Было проведено дальнейшее исследование этих же групп с целью выявления взаимного влияния среды и наследственности на формирование зависимостей и изучено отношение к четырём наиболее распространённым веществам: кофеину, алкоголю, табаку (курение сигарет) и каннабису. Изучалось не только влияние семьи, но и соседей и друзей. Выяснилось, что влияние семьи и личной среды оставалось в основном стабильным, а влияние генетических факторов менялось. В предпубертативном возрасте большую роль играла среда и влияние группы сверстников. Но по мере взросления семья перестала играть ведущую роль, личная окружающая среда оставалась стабильной, и главным риском для более высокого уровня употребления и формирования

зависимости стали генетические факторы [26].

Когда выяснилось, что генетические факторы играют ведущую роль в формировании зависимостей, встал вопрос, что это за гены. И учёные обнаружили гены, которые играют ключевую роль в формировании зависимостей.

Были изучены гены 30 тысяч курильщиков, которые отвечают за энзимы, разрушающие никотин. Это цитохром А6 и В6. Выяснилось, что цитохром 6 имеет ограниченную функцию энзимов. И люди с этим геном действительно курили меньше.

Много исследований было проведено по метаболизму алкоголя. Два энзима, которые разрушают алкоголь, – это алкогольдегидрогеназа и ацетальдегиддегидрогеназа. Вариант ADH1B, в частности вариант «2» этого гена, который часто встречается в Восточной Азии, вызывает при употреблении алкоголя болезненную реакцию. Это происходит потому, что алкоголь хуже расщепляется и накапливается промежуточное вещество ацетальдегид, который очень токсичен, поэтому люди с таким геном не склонны употреблять алкоголь. Но если употребляют, то быстро становятся алкоголиками. Последующие исследования, проведённые среди пожилых людей, показали, что другой ген, ADH1A, наоборот, выполняет защитную функцию и приводит к более высокому употреблению, но не обязательно ассоциируется с зависимостью. Главную же роль в формировании зависимости играет количество выпитого [24; 25].

Ещё одно исследование, проведённое в Австралии, также показало, что наличие гена ADH1A может влиять на уровень употребления алкоголя (более высокий) [30].

Таким образом, наследственность, по мнению британских учёных, играет большую роль в формировании химических зависимостей, но она полностью не объясняет, почему люди становятся зависимыми. Значит, должны быть другие факторы, кроме генов. Если понять механизм формирования зависимости, то можно будет прогнозировать, какая личность более склонна к формированию зависимости, и предупредить человека о рисках. И делать это надо не в 30 и даже не в 20 лет, когда мы уже имеем дело, например, с алкоголиком или героиновым наркоманом, а намного раньше, что и является главным направлением генетических исследований.

Сильные стороны теорий и ограничения, вывод для профилактики. Достижением медико-биологических исследований можно считать глубокое понимание процессов, происходящих в человеческом мозге и в организме в целом, под влиянием легальных и нелегальных наркотиков, что приводит к выводам о том, что не все люди и не все одинаково склонны к формированию зависимостей. Однако большинство медико-биологических исследований – это изучение последствий, приобщение к наркотикам воспринимается как неизбежное зло, установившийся порядок, приятное времяпровождение или самолечение, и только отдельные учёные рассматривают трезвую альтернативу как лучший изначальный выбор. В свете медико-биологических теорий основной путь профилактики – медикаментозный, лечебный, однако автор единого алгоритма всех химических зависимостей А. М. Карпов, наоборот, предлагает в качестве основного саногенез как метод обучения здоровому образу жизни.

Психолого-педагогические теории химических зависимостей

1. Теория психологической (социально-психологической) запрограммированности. Революционный взгляд на природу зависимостей высказал известный русский учёный XX столетия Г. А. Шичко (1922 – 1986), кандидат биологических наук автор гортоновического (словесного) метода избавления от алкогольной и табачной зависимостей. Изучая природу алкоголизма, Г. А. Шичко сделал открытие, что универсальная причина употребления алкоголя – это искажение сознания ложными представлениями, которые он назвал психологической питейно-проалкогольной запрограммированностью. Пьющих и курящих Шичко называл верующими, только верят они не в сверхъестественные силы, а в фантастические свойства алкоголя и табака.

Питейная запрограммированность как разновидность психологической – это *«комплекс временных связей, искаженно отобразивших алкогольную проблему и принуждающих человека употреблять спиртные “напитки”»* [17, с. 4].

В структуре питейной запрограммированности Г. А. Шичко выделил три компонента (установка, программа, проалкогольное убеждение). Установку он рассматривал как психологическую настроенность на употребление спиртного, а программу как конкретизацию этой настроенности: что, где, когда, с кем, в каких количествах употреблять [20]. В отличие от официальной наркологии, которая рассматривает зависимость как состояние, которое наступает в результате *«злоупотребления»* веществом, Г. А. Шичко указывает на то, что психологическая питейная запрограм-

мированность (установка и программа) может формироваться задолго до первого приёма спиртного, а психическая (привычка к употреблению спиртного) и физическая (потребность в спиртном) зависимости появляются исключительно в процессе их употребления [17, с. 50 – 51, 56 – 58].

Потребность – основной специфический признак алкоголика, резко отличающий его от других пьющих, и изучение алкоголиков убедило Г. А. Шичко в том, что у них вырабатываются условные рефлексы на ситуацию и время (И. П. Павлов). Однако практический опыт показал, что проблему алкоголизма нельзя свести к потребности в спиртном. Её может уже и не быть, а алкоголизм остаётся. Поэтому-то и не удаётся «вылечить» алкоголизм с помощью таблеток. Г. А. Шичко понял, что главную роль в алкоголизме играет сознание, ложное «питейное убеждение».

Питейное убеждение – это *«уверенность в том, что «умеренное употребление спиртного» – дозволенное, нормальное, оправданное и неизбежное в наше время занятие... Принципиальный трезвенник в отличие от алкоголепийцы обладает не верой в спиртное, а научным противоалкогольным убеждением»* [18].

Г. А. Шичко не считал научными определения, в которых к признакам алкоголизма относят патологические изменения во внутренних органах. Патологию внутренних органов он рассматривает как осложнение пьянства, но не обязательный признак алкоголизма. Не считал Г. А. Шичко алкоголизм и болезнью. По его мнению, алкоголизм – это пограничное состояние, изучение которого происходит на стыке несколь-

ких наук, в том числе наркологии, физиологии и экологии. В «Маленьком словаре трезвенника» он дает свои определения понятиям «алкоголизм» и «алкоголик»:

Алкоголизм – «психологическое расстройство, основными признаками которого являются: питейная запрограммированность, привычка к употреблению спиртного, потребность в нем, поглощение его».

Алкоголик – «проалкогольно (питейно) запрограммированный человек, привыкший к спиртному, испытывающий потребность в нем и поглощающий его» [19, с. 3].

Своё учение Г. А. Шичко назвал теорией психологической запрограммированности, а его последователи с учётом большого влияния социальной среды предпочитают говорить о теории социально-психологической запрограммированности. Концепция питейной запрограммированности позволила Г. А. Шичко предложить и новую классификацию людей в зависимости от их отношения к алкоголю. *Трезвенники*, по Г. А. Шичко, – это те и только те, кто не имеет запрограммированности на употребление спиртного и не пьет совсем, даже по великим праздникам. Те, кто не пьет, но сохраняет питейное убеждение, – *воздержанники* [17, с. 72 – 73].

«Умеренное питье», по Г. А. Шичко, – «нелепое сочетание. Понятие «умеренность» не может сочетаться с обозначением отрицательного. Возможны: умеренная еда, умеренная работа, умеренное занятие спортом; невероятны, абсурдны словосочетания: «умеренное истязание», «умеренное воровство», «умеренное питье». Люди, пользующиеся такими понятиями, – алкогольные абсурдисты, а пропагандирующие их с помощью

средств массовой информации – идеологические диверсанты» [19, с. 22].

Стадии опьянения, по Г. А. Шичко, – это «стадии отравления», последняя из которых – «алкогольный наркоз» – часто заканчивается смертью. **Стадии алкоголизма** – «степени тяжести алкогольного страдания», в основе которых потребность в этиловом спирте, которая растёт от слабо выраженной (в первой стадии) до неудержимой (в третьей, и последней, стадии) [20].

Аналогичный подход Г. А. Шичко использовал и при рассмотрении другого вида химической зависимости – табачной. По этому алгоритму можно рассматривать и любую другую зависимость.

На основании своей теории Г. А. Шичко предложил решение проблемы алкогольной и табачной зависимостей методами обучения и психоанализа. Он разработал цикл занятий для алкоголиков и курильщиков с участием созависимых членов семей, на которых обсуждалась правдивая научная информация по проблеме, анализировались персональные аналитические дневники и устные публичные выступления слушателей курсов. Избавление от зависимостей предполагало самопомощь и взаимопомощь под девизами: «Спешите делать добро», «Выбрался сам – помоги другому!». Эффект избавления от зависимостей будет ещё выше, если в процессе избавления и после него люди объединятся в клубы по совместной трезвенной деятельности и проведению досуга.

Действенность подхода Г. А. Шичко к избавлению от химических зависимостей доказана многолетним практическим опытом клубов «Оптималист» и его последователями в России и ближ-

нем зарубежье (Ю. А. Соколов, 1996; П. И. Губочкин и др., 2008; В. И. Гринченко, 2010 [6; 8; 14]).

Сильные стороны теории и ограничения, вывод для профилактики. Метод Г. А. Шичко реально помогает большинству людей избавиться от химической зависимости, но иногда после избавления возникает ситуация, когда близкие люди могут сказать: «Уж лучше бы он пил». На смену одной одержимости может прийти другая – нетерпимость к людям, бескомпромиссное, яростное желание всех немедленно отрезвить, без учёта сложившихся традиций и обычаев и психологии людей. Очевидно, невозможно всё изменить в одночасье, необходима большая созидательная работа по утверждению трезвости с учётом переходных этапов.

2. Теория социального (социально-когнитивного) научения – Social Learning Theory (SLT), Social Cognitive Learning Theory (SCLT). Теория социального научения полезна с точки зрения того, как люди меняют поведение через научение, наблюдая за другими людьми. Эксперимент с куклой Бобо, в котором взрослый продемонстрировал агрессивное обращение с куклой, показал, что наблюдавшие агрессию дети, которые прежде дружелюбно играли с куклой, после увиденного тоже стали демонстрировать агрессивное поведение.

А. Бандура выделил **три базовые модели** научения через наблюдение:

- 1) *живая модель*, когда человек демонстрирует определённое поведение;
- 2) *модель вербальной инструкции*, в которой словами описывается алгоритм поведения;
- 3) *символическая модель*, которая включает демонстрацию определённой модели поведения реальным или вы-

мышленным персонажем через фильмы, книги, телевидение, радио и другие средства массовой информации.

Дальнейшие исследования показали, что не всякое наблюдаемое поведение копируется. Для это необходимы некоторые условия:

- 1) *внимание* – необходимо максимально возможное внимание к тому поведению, которому обучают. Чем интереснее модель (человек, демонстрирующий поведение), тем больше внимания будет привлечено;
- 2) *сохранение* – без запоминания демонстрируемого поведения его будет трудно воспроизвести, иначе придётся повторять обучение;
- 3) *воспроизведение* – демонстрация показанного поведения. На этом этапе важно повторение, пока оно не будет усвоено;
- 4) *мотивация* – это этап, на котором следует положительное подкрепление или наказание, что и будет мотивом для повторения или отказа от повторения данного поведения.

Теорию социального научения часто называют мостиком между традиционной теорией научения (бихевиоризм) и когнитивным подходом. В отличие от Б. Скиннера А. Бандура (Bandura, 1977) верит, что люди активны по отношению к наблюдаемому поведению, и научения через наблюдение не произойдёт, если человек способен думать и оценивать то, что видит. Индивид не относится к наблюдаемому поведению автоматически. Поэтому позднее А. Бандура стал называть свое учение теорией социально-когнитивного научения [27; 29].

Сильные и слабые стороны теорий и вывод для профилактики. Открытие «зеркальных нейронов» в при-

матах, отвечающих за подражательное поведение, свидетельствует в пользу теории социального научения. Однако критики этой теории считают, что она не вполне объясняет поведение с точки зрения природы или воспитания и слишком упрощает понимание человеческого поведения. Этот недостаток преодолевается в теории социально-когнитивного научения.

3. Теория ложно истолкованных ощущений. Эта теория полностью противоречит медико-биологическим теориям.

Автор теории норвежец Ханс Олаф Фекьяер, родившийся в 1940 году, получивший в 1966 году степень доктора медицины и работавший как психиатр и психотерапевт с алкоголиками и наркоманами, одним из первых обратил внимание на то, что кажущееся «магическим» влияние алкоголя и других наркотиков на человека мало связано с их фармакологическим действием и «магическими» их делает общественное мнение [21, с. 3 – 4].

Согласно теории Х. О. Фекьяера, предметы могут влиять на наши чувства. Предметы приобретают символическое значение, когда мы сталкиваемся с ними в особой обстановке. В большинстве случаев это происходит при визуальном восприятии, но имеют значение и другие анализаторы. Например, для пищи и напитков запах и вкус усиливают значение. Многие якобы «благоприятные эффекты» алкоголя начинают проявлять себя при виде, запахе и вкусе «напитка». Когда друзья проводят время с вином или пивом, хорошее настроение возникает задолго до того, как наркотик попадёт в мозг или адсорбируется кишечником, достаточно одной мысли о посиделках или просто

взгляда на закупоренные бутылки. Поэтому объяснение этому явлению следует искать в области психологии, а не химии.

Символы и ритуалы пронизывают нашу жизнь. Это особые ценностные средства для придания торжественности, праздничности тем или иным событиям. Для многих людей алкоголь – символ приятного времяпровождения. Такими же символами могут стать табак и другие вещества, способные изменять функцию мозга. Совместное групповое употребление порождает чувство общности, сопричастности какому-либо событию, определяет набор общих ценностей. Символы обычно имитируются другими социальными группами, особенно под влиянием авторитетных людей, героев и звёзд поп-культуры. Для подростков и молодёжи наркотики – символы взрослости, восстания против предрассудков, модного поведения.

Социальная психология интоксикации очень противоречива: одни люди становятся счастливыми, другие – печальными; одни – любезными, другие – подлыми; одни – активными, другие – пассивными; одни – дружелюбными, другие – враждебными и т. д. Американские психологи, которые развивали анализ Альфреда Адлера о комплексах неполноценности личности, обнаружили, что наркотики также могут применяться для оправдания собственного поведения: как алиби для неудачного выполнения своих действий, чтобы избежать выполнения своих обязанностей, чтобы нарушить нормы поведения.

С. Берглас и Э. Джонс экспериментально доказали, что алкоголь уменьшает ответственность человека за свои поступки: 111 участникам, разделён-

ным на группы, были предложены задачи разного уровня сложности. При этом им предлагали алкоголь или наркотик, по желанию. Выяснилось, что те, у кого были лёгкие задачи, вообще отказывались что-либо принимать, но те, кому давали более сложные задачи, предпочитали принять алкоголь или нелегальный наркотик как извиняющую помеху в решении трудной задачи.

Этот вывод был многократно экспериментально подтверждён и другими психологами: пьют, чтобы вести себя неподобающим образом, так как *«пьяному многое прощается»*; *«я вообще-то не такой, но сейчас я пьян»*, *«они не ведают, что творят, потому что пьяные»*; *«он хороший человек, но слишком много пьёт»*. Прекратить отравлять себя – значит взять на себя ответственность за ситуацию, а этого хотят не все.

Эйфорические химические эффекты любых наркотиков, по мнению Х. О. Фекьяера, – это *миф*. Первые пробы алкоголя, табака, нелегальных наркотиков у людей, как правило, вызывают неприятные ощущения, как и внутривенное введение этанола как новичкам, так и привычным потребителям, когда они не знают, что именно им ввели. Если бы не мифы вокруг этих веществ, считает Х. О. Фекьяер, большинство людей, даже попробовав их, никогда бы не продолжили их употребление. Однако если человека обучили тому, что вещество вызывает определённые эффекты, он их получит. Нужен только толкователь этих ощущений. Например, наркоманы учат друг друга, как *«поймать кайф»*. Ожидание и внушённые эффекты демонстрируются в телесериалах, когда социальное беспокойство *«уменьшается»* глотком вина или сигаретой.

Опыты на животных также показали, что в естественных условиях животные всегда предпочитают воду алкоголю и ненавидят табачный дым, однако с помощью специально созданных условий к наркотикам можно приучить даже животных. По мнению Х. О. Фекьяера, существует различие между научно установленными эффектами наркотиков и теми эффектами, которые люди субъективно получают. Установлено, что наркотики сами по себе не влияют на агрессивность, расторможенность, уверенность в себе, но лишь являются усвоенными истолкованиями их фармакологических эффектов [21, с. 6 – 9, 14 – 16, 46].

Сильные стороны теории и ограничения, вывод для профилактики. Теория ложно истолкованных ощущений во многом объясняет поведение людей под влиянием навязанных заблуждений, стереотипов и обычаев. По мнению К. С. Красовского, в профилактической работе следует показать, что потребители наркотиков исходят из неверных установок. Разрушение мифов о наркотиках – важнейшая задача. Кроме того, надо прекратить говорить людям, что проблема пьянства или наркомании – их главная проблема. На самом деле, это часть проблемы ущербной личности и бросить пить или курить – первый шаг к её развитию. Сделать это необходимо, так как наркотики ухудшают здоровье и не дают личности полноценно развиваться [21, с. 85 – 86].

Очевидно, что для создания эффективной системы профилактики химических зависимостей ориентация только на теории запрограммированности, социально-когнитивного научения, ложно истолкованных ощущений была бы упрощённым способом решения про-

блемы. Автор согласен с мнением тех учёных, которые считают, что необходимо учитывать средовые и личностные факторы, которые приводят к наркотическому поведению.

Социально-психологические теории химических зависимостей

Теории средовой и психической дезадаптации. Согласно этим теориям, причины, по которым люди ищут забвения в наркотиках, – это социальное и психическое неблагополучие: тяжёлая жизнь, семейные неурядицы, профессиональная неудовлетворённость, наличие психических заболеваний и акцентуаций характера. Делаются попытки рассматривать средовую и психическую дезадаптацию как отдельные феномены. Однако в реальности оба вида дезадаптации тесно переплетены.

Наиболее уязвимым с точки зрения приобщения к наркотическому поведению, по мнению специалистов, является подростковый возраст. Это возраст самоутверждения, взросления, поиска поддержки сверстников в нарушении запретов. Мнения и ценности группы сверстников часто становятся более значимыми, чем мнения родителей, учителей или мнения окружающих. Если не удаётся самоутвердиться в чём-то положительном (учёбе, лидерстве), в ход идут запрещённые средства, в том числе алкоголь, табак и наркотики.

Б. С. Братусь и П. И. Сидоров рассматривали алкогольные обычаи как внешнюю предпосылку потребности в алкоголе. Непосредственное приобщение детей к алкогольным обычаям, по мнению авторов, является лишь пусковым механизмом для дальнейшего выбора трезвого или нетрезвого поведения. Главные причины, которые определяют дальнейший ход событий, – это внутрен-

нее состояние личности, её психологические особенности, успешность или неуспешность в основных видах деятельности и благополучие семьи [4, с. 12, 47].

Б. Н. Алмазов выделял три стадии защитного поведения подростка:

1. *Компенсаторно-устойчивая*, бесконфликтная. Не умея добиться успехов в учёбе, подросток ориентируется на другие ценности.

2. *Фаза конфликтно-демонстративного поведения.* Это фаза истощения компенсаторных возможностей личности в случае неспособности добиться положения уважаемого члена группы.

3. *Состояние внутренней и средовой изоляции.* Будучи не в состоянии изменить обстоятельства в свою пользу, подросток замыкается в себе, начинает отвергать общественные нормы и ценности, может вступить в асоциальную группу, пойти на правонарушения и начать употреблять алкоголь и наркотики [1, с. 22 – 23].

А. Е. Личко, С. А. Бадмаев считали, что риск отклоняющегося поведения, в том числе наркотического, связан с акцентуациями характера. Их наличие может приводить к разным нарушениям адаптации, прежде всего психической. Они выделили более десяти видов акцентуаций характера. В одной личности могут сочетаться несколько разных акцентуаций. В последние годы рост числа подростков с акцентуациями характера увеличился, что связано с ухудшением генофонда, в том числе из-за наркотического поведения родителей. Воспитание таких детей требует высокого профессионализма.

Подходы к профилактике средовой и психической дезадаптации. Основные методы психокоррекции, рекомендуемые сегодня при работе с небла-

гополучными подростками и молодёжью, – суггестивные и образовательные методы, саногенное мышление, групповая психотерапия и психологические тренинги. Отечественные учёные и практики разработали ряд эффективных подходов к профилактике наркотического поведения подростков и взрослых.

Копинг-профилактика (англ. со-ру – попытаться сделать, справиться). Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский разработали концептуальную модель копинг-профилактики наркоманий. Их программы базируются на основах теории стресса и копинга Ричарда Лазаруса и принятой классификации «Профилактики злоупотребления ПАВ».

Р. Лазарус вводит понятие «копинг» – преодоление стресса, совладание с ним. Для того чтобы человек мог успешно адаптироваться к жизненным стрессам, разрешать проблемные ситуации, у него должен быть развит высокий уровень социальных и личных ресурсов, таких как: «способность и возможность осуществлять когнитивную оценку проблемной ситуации; сформированность позитивной «Я-концепции» (самооценки, самоуважения, самоэффективности); способность самостоятельно контролировать свой поведенческий выбор; целый ряд коммуникативных навыков: умение сопереживать, общаться, понимать окружающих и прогнозировать их поведение; повышение социальной компетентности, восприятия и социальной поддержки» [16].

Метод эмоционально-волевой саморегуляции. В числе причин, приводящих подростков к табакокурению и наркомании, главными, по мнению авторов метода А. А. Вострикова и А. А. Табидзе, являются:

- дефицит и бедность положительных эмоциональных переживаний у подростков, приводящие их к поиску мнимых удовольствий;

- отсутствие устойчивых положительных жизненных установок, способных противодействовать вредным привычкам;

- неосознаваемое влияние подростковой среды.

Согласно исследованиям авторов, только 15 % подростков обладают развёрнутой палитрой эмоциональных переживаний и конструктивным волевым потенциалом. Остальным необходимо помогать. Курс культуры эмоционально-волевой саморегуляции для подростков «Самозащита от табакокурения и наркотиков» предусматривает развитие навыков эмоциональной устойчивости, эмоциональной выразительности, обретение рассудочно-чувственного опыта радости и наслаждения обыденными вещами, формирование навыков волевой саморегуляции и самозащиты. Освоение курса предполагает изучение таких тем, как: «Развиваем зрительные представления» (игры); «Учимся чувственной выразительности» (техники мимики, интонации голоса, тренировка эмпатии); «Учимся защищаться от вредных переживаний и вызывать хорошее настроение» (техники развития эмоциональной устойчивости); «Осознанное жизнотворчество и культура воли» (планы самоусовершенствования, техники самопобуждения); «Я учусь самозащите от навязывания мне курения табака» (приёмы самозащиты); «Я учусь самозащите от навязывания мне приёма наркотиков» (приёмы самозащиты). Обучение предполагает выполнение индивидуальных творческих заданий (ИТД), сеансы коллективных тренин-

гов и коллективного анализа проблем [5, с. 3 – 4, 192 – 193].

Ясно, что организовать такую работу с подростками под силу только специально подготовленным педагогам и психологам, кроме того, надо понять, как это «увязать» с общей системой профилактики зависимого поведения.

Метод саногенного (трезвого) мышления. Этот метод разработан прежде всего для лиц, уже имеющих зависимость. Как уже было отмечено, одной из проблем в профилактике химических зависимостей является эмоциональное благополучие личности. В практике работы с алкоголиками и наркоманами выяснилось, что большинство из них принимало решение об употреблении наркотика под воздействием неприятного переживания данного момента жизни. Они не могли унять свою душевную боль путём осмысления причин возникшей ситуации. У них не оказалось психологических способов защиты от переживания.

Ответ на вопрос, что делать в этом случае, даёт методика обучения психологическим способам защиты от стресса, разработанная на основе теории саногенного мышления Ю. М. Орлова и получившая дальнейшее развитие в **теории трезвого мышления В. А. Иванова**, применительно к химическим зависимостям.

В. А. Иванов – автор технологии интеграционного угашения неприятных переживаний. *Зависимость*, с его точки зрения, – психический феномен, который образуется на основе целенаправленного поведения по употреблению наркотика.

Прежде чем разовьется поведение с применением наркотика, оно сначала

структурируется в уме. При повторении происходит становление нового вида поведения – *наркотического*. Процесс формирования наркотического поведения называется *научением*. Человек не заболевает наркоманией, а научается наркотическому поведению. Объектом, с которым надо работать для устранения зависимости, являются структура поведения, эмоции и личностная черта, управляющая таким поведением. Для того чтобы приобрести трезвое поведение, необходимо научить человека при любых жизненных обстоятельствах обходиться без наркотиков, т. е. «*обучить последовательности умственных операций*». И в центре В. А. Иванова такой опыт есть [9, с. 44 – 45].

Системная профилактика зависимого поведения. В. В. Аршинова, защитившая докторскую диссертацию по зависимому поведению, разработала концепцию устойчивого развития личности, которое обеспечивается всей системой воспитания и образования в обществе. Разработанная концепция представляет собой обобщение многочисленных авторских исследований по изучению феномена стрессоустойчивости, в том числе психологической, социальной и культурологической. Суть концепции состоит в том, что внутренняя метафункциональная система человека выстраивает взаимодействие, цикличность и возобновление психических процессов от психофизиологического до уровня выживания. Эта система отвечает за динамическую стабильность, функционирование эмоционально-волевой и познавательной сфер и лежит в основе формирования стиля поведения человека, определяет его ценностные смыслы, взаимоотношения с другими людьми.

Состояние устойчивого развития личности подчиняется принципу иерархичности на разных отрезках жизненного пути человека на духовно-нравственном, социальном, психическом и психофизиологическом уровнях [2, с. 212, 236].

Система профилактики в сфере образования. На основе изучения международного и отечественного опыта автор предлагает создание четырёхкомпонентной системы профилактики на национальном, региональном и локальном (в образовательной организации) уровнях:

- *Самоуправление, самоорганизация, саморазвитие.* Это самый важный компонент. Он отвечает за выработку всех решений и мониторинг системы.

- *Профилактическое пространство.* Формируется на основе двух направлений: 1) информацией о вреде психоактивных веществ и здоровьеразрушающих последствиях; 2) информацией о пользе и преимуществах здорового образа жизни.

- *Нематериальные ресурсы.* Это прежде всего подготовка кадров, тренинговая работа со студентами и кураторами групп. Подготовка добровольцев среди студентов.

- *Объекты профилактики.* Это работа по сохранению эволюционных звеньев развития человека, таких как здоровье, нормы благополучия, целостный образ жизни [2, с. 298 – 359].

Система профилактики в отношении семьи предполагает диагностику конфликтности и неблагополучия семьи, мотивирование членов семьи на преодоление химических зави-

симостей, формирование навыков трезвого здорового образа жизни, обучение самоуправлению психологическим климатом семьи, обучение навыкам преодоления трудных ситуаций и нравственного решения проблем [2, с. 405 – 409].

Сильные стороны и ограничения теории и вывод для профилактики.

Сильной стороной теорий психической и средовой дезадаптации является то, что риск аддиктивного поведения связывается с ущербностью личности и отрицательными средовыми факторами, что поднимает проблему социальной и психолого-педагогической помощи таким людям. Однако эти теории не объясняют, почему нередко начинают пить и курить и становятся зависимыми вполне благополучные во всех отношениях подростки и молодые люди.

Добровольчество в системе профилактики

Сегодня Россия переживает пятый этап трезвеннического движения, первый этап которого начался ещё в середине XIX столетия. Сотни и тысячи добровольцев со всей России с минимальной подготовкой, но побуждаемые патриотическим порывом оздоровить общество, в котором они живут, идут в школы и трудовые коллективы, выступают с лекциями о трезвом, здоровом образе жизни. Многие это делают бесплатно, в свободное от основной работы время.

Основным методом, принятым российскими добровольцами в работе с зависимыми людьми, является метод Г. А. Шичко, но не только. Общественной организацией «Общее дело» разработан «Программа для проведения ин-

терактивных занятий» по профилактике алкогольной и табачной зависимостей в образовательных организациях с показом документальных фильмов и роликов, подготовленных в рамках проекта с одноимённым названием. Самые активные и предприимчивые среди добровольцев готовят собственные проекты по продвижению трезвого, здорового образа жизни и выигрывают гранты, что очень важно, так как позволяет добровольцам целиком посвящать себя этому делу и вырасти до настоящих профессионалов.

В 2017 году вышло учебно-методическое пособие А. В. Корниенко для добровольцев, написанное при реализации одного из проектов, на основании конкурса, проведённого Общероссийской общественной организацией «Лига здоровья нации». Оно адресовано специалистам некоммерческих общественных организаций, занимающихся общественной деятельностью в сфере здоровьесберегающих технологий. Был разработан цикл интерактивных занятий со школьниками подросткового возраста: 1) деловая игра «СМИ. Актуальная точка зрения»; 2) сюжетно-ролевая игра «Молодёжная служба безопасности». Были разработаны формы сотрудничества по профилактике химических зависимостей с родителями [11]. Успешные проекты реализуются нижекамским «Оптималистом» (С. Коновалов), в Саратовской региональной организации трезвости и здоровья (Н. А. Королькова), в Липецкой организации СБНТ-Липецк (Д. А. Афанасьев) и другими добровольцами, которые выигрывают гранты и проводят просветитель-

скую и оздоровительную работу с детьми и молодёжью. Деятельность добровольцев вносит ощутимый вклад в систему профилактики и становится всё более профессиональной.

Выводы

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что сегодня нет универсальной теории химических зависимостей. Очевидно, что для разработки эффективной стратегии профилактики необходимо учитывать как биологическую природу человека, так и социальные и психолого-педагогические факторы формирования зависимостей.

Ясно одно: для решения данной проблемы необходимы совместные усилия государства, семьи, школы, медицинских учреждений, всех существующих социальных институтов, причём медицинская модель не должна быть главной в системе профилактики. Важно воспитать личность, способную противостоять дурным влияниям. Важно убрать ложную программу на противоестественное употребление всех видов легальных и нелегальных наркотиков в немедицинских целях. Для того чтобы создать условия для устойчивого развития личности, необходима политическая воля лиц, принимающих решения на законодательном уровне, для противостояния интересам алкогольно-табачно-наркотического бизнеса, который производит и всячески пропагандирует свой продукт. Политическая воля нужна и для снижения социального напряжения, сокращения разрыва между богатыми и бедными, для построения более справедливого и благополучного общества.

Литература

1. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1986. 150 с.
2. Аршинова В. В. Системная профилактика зависимого поведения : монография. М. : Издательский сервис, 2012. 432 с.
3. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. 3-е изд., стер. М. : Магистр, 1997. 96 с.
4. Братусь Б. С., Сидоров П. И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 144 с.
5. Востриков А. А., Табидзе А. А. Самозащита от табакокурения и наркотиков : учеб. пособие для учащихся, учителей и родителей. Томск ; М. : Школа свободного развития, 2009. 194 с.
6. Гринченко В. И. Практика избавления от наркомании (нелегальной и легальной). Елец : Елецкий учебный центр избавления от вредных привычек, 2010. 168 с.
7. Гринченко Н. А. Основы антинаркотического воспитания (Спецкурс для студентов педвузов). 2-е изд., испр. и доп. Липецк : Липец. изд-во, 2000. 224 с.
8. Губочкин П. И., Аникин С. С., Зайцев С. Н., Карпов А. М. Психология формирования сознательной трезвости / П. И. Губочкин [и др.]. Ярославль : Ярославль-Медиа, 2009. 287 с.
9. Иванов В. А. К вопросу о теории зависимости // Современные подходы к первичной профилактике и формированию культуры трезвого здорового образа жизни : сб. материалов науч.-практ. конф. / Моск. гос. техн. ун-т им. Н. Э. Баумана ; отв. ред. А. А. Карпачев. М. : Концептуал, 2017. С. 42 – 45.
10. Карпов А. М. Здравствуйте, если хотите. Образовательно-воспитательные основы интеграции медицины, экологии, образа жизни и власти. Казань : Медицинская литература, 2008. 224 с.
11. Корниенко А. В. Формирование трезвого здорового образа жизни в образовательной среде : учеб.-метод. пособие для специалистов НКО. М. : Википринт, 2017. 92 с.
12. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. Л. : Медицина : ЛО, 1983. 255 с.
13. Мирошниченко Л. Д. Наркотики и наркомания : энцикл. слов. М. : Перо, 2014. 404 с.
14. Соколов Ю. А. Выбери жизнь! (Трезвость, здоровье, жизнь). СПб. : Диамант : Золотой век, 1996. 400 с.
15. Собириология. Наука об отрезвлении общества / под ред. проф. А. Н. Маюрова. Н. Новгород : Гладкова О. В., 2011. 503 с.
16. Хажилина И. И. Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 19 – 22.
17. Шичко Г. А. Разработка индивидуального психофизиологического подхода к избавлению от алкоголизма (заключительный отчет). Л. : Науч.-исслед. ин-т эксперимент. медицины АМН СССР, 1981. 176 с.

18. Шичко Г. А. Женщина и трезвость // Трезвая Русь. Научная литература [Электронный ресурс]. URL: http://alkogolunet.ru/load/shichko_a_g/shichko_zhenshhina_i_trezvost_g_a_shichko/9-1-0-41 (дата обращения: 17.09.2017).
19. Шичко Г. А. Маленький словарь трезвенника. Л., 1984. 23 с.
20. Шичко-Дроздова Л. П. Отрезвись (Приложение) [Электронный ресурс] / Геннадий Шичко и его метод. URL: http://www.xliby.ru/alternativnaja_medicina/gennadii_shichko_i_ego_metod/p3.php (дата обращения: 13.10.2017).
21. Фекьяер Х. О. Алкоголь и иные наркотики: магические или химические вещества? Киев : Международная независимая ассоциация трезвости, 1994. 88 с.
22. Edwards G., Lader M. Eds. The Nature of Drug Dependence. Oxford : Oxford University Press, 1990.
23. Edwards G. Matters of Substance: Drugs-and Why Everyone's a User. Thomas Dunne Books, 2005.
24. Unravelling the molecular mechanisms of alcohol dependence / G. Kalsi [et al.] Trends in Genetics. 2009. 25(1). Pp. 49 – 55.
25. A systematic gene-based screen of chr4q22-q32 identifies association of DKK2 with the quantitative trait of Alcohol Dependence symptom counts / G. Kalsi [et al.] // Human Molecular Genetics. 2010. June 15, 19(12). Pp. 2497 – 2506.
26. Genetic and Environmental Influences on Alcohol, Caffeine, Cannabis and Nicotine Use from Early Adolescence to Middle Adulthood / K. S. Kendler [et al.] // Archives of General Psychiatry. 2008. 65(6). Pp. 674 – 682.
27. MacLeod S. A. Bandura – Social Learning Theory. (2016). URL: www.simplypsycology.org/bandura.html (дата обращения: 17.09.2017).
28. Moss A. C., Dyer K. R. Psychology of Addictive Behaviours. London : Palgrave MacMillan, 2010.
29. Nabavi R. T. Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. 2011 – 2012. 23 p.
30. Genome-wide association and genetic functional studies identify autism susceptibility candidate 2 gene (AUTS2) in the regulation of alcohol consumption / G. Schumann [et al.] // Proc Natl Acad Sci. 2011. 108(17). Pp. 7119 – 24.

N. A. Grinchenko

THE THEORIES OF CHEMICAL DEPENDENCIES AND WAYS OF PREVENTION

A successful prevention system requires a deep scientific justification. There are many theories of chemical dependencies. In biomedical theories, the main emphasis is on the formation of mental and physical dependence, in psycho-pedagogical ones the main problem is seen in the socio-psychological learning and programmed personality for the use of legal and illegal drugs, the influence of environmental and psycho-adaptive factors is considered in social psychology. There is no single universal theory of dependencies, which indicates the complexity of the problem, therefore, prevention should be comprehensive and have, first of all, a precautionary character.

Key words: *preventive maintenance, chemical dependence, socio-cognitive learning, programmed personality, mental and environmental maladaptation, sanogenesis, sober thinking.*

ЯЗЫКИ ДЕТСКОГО ПЛАЧА: АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В статье проблематизируется антрополого-педагогическое измерение детского плача. Рассматриваются в историко-педагогической динамике различные языки детского плача, их детерминация и воспитательная реакция на них. Показано, как в образе плачущего ребенка отразились педагогические представления о нормативном каноне Ребенка и его ненормативных вариантах.

Ключевые слова: детский плач, образ ребенка, практики дисциплинирования, телесные наказания, легитимное педагогическое насилие.

Выдающийся советский философ М. К. Мамардашвили сказал, что человек начинается с плача по умершему. Такой плач конституирует сугубо человеческую природу, выступает первичным репрезентантом его надбиологических потребностей, рождающейся духовности. В нем закодировано присущее исключительно человеку метафизическое ощущение конечности Жизни, тайны Смерти, благоговейного ужаса перед ней. Плач по умершему – это репетиция собственной смерти. Это своя маленькая смерть.

Как верно замечает С. Б. Борисов [1], в плаче отражается специфическая потребность человека в сопричастности к вечности, в прикосновении к пределам человеческого бытия. Если в повседневности ценности человека и мира взаимообуславливают и ограничивают друг друга, то в плаче человек, напротив, ощущает над собой господство вечных ценностей мира – положительных (добра, красоты, истины, справедливости, бессмертия) или отрицательных (зла, безобразия, лжи, несправедливости, смерти).

Философские, культурологические, антропологические, психофизиологические трактовки человеческого плача по умолчанию подразумевают под человеком взрослого, оставляя без должного внимания феноменологию детского плача, видимо, полагая, что это предмет детской психологии и педагогики. Разумеется, детские психологи помогают родителям адекватно понимать разнообразные проявления детского плача и осмысленно выбирать наиболее подходящую стратегию реагирования. (Правда, заметим, что эти рекомендации в основном обращены к родителям детей дошкольного возраста). А вот педагогика, рассматривающая преимущественно организацию образовательного процесса в стенах школы, обходит данный вопрос стороной, видимо, полагая его несущественным для обучающихся и обучающихся. Считая это большим заблуждением, в то же время в рамках данной статьи возможно проблематизировать лишь антрополого-педагогическое измерение детского плача – одну из возможных опций его специального педагогического изучения.

Выбор данного ракурса позволяет ответить на вопросы: как в образе плачущего ребенка отразились педагогические представления о нормативном каноне Ребенка и его ненормативных вариантах; какое послание воспитателям несет данный образ? Для убедительного ответа на эти вопросы необходимо привлечь многочисленные зарубежные и отечественные философские, антропологические, этнографические, педагогические, психологические, медицинские и иные научные исследования, проанализировать в исторической и социокультурной динамике семейные и институциональные воспитательные практики. Понятно, что это невозможно сделать в формате небольшой статьи. Наша задача значительно скромнее – попытаться идентифицировать некоторые из языков детского плача, обнаруживающих себя в практиках дисциплинирования детей, которое на протяжении веков понималось и до сих пор иногда понимается как ключевая педагогическая задача и в воспитательных организациях, и в семье.

Эволюция отношения к детскому плачу связана с эволюцией отношения к педагогическим практикам дисциплинирования (социализации) детей и в первую очередь с системой наказания за отступления реального ребенка от идеального образа Ребенка, находящегося в сознательных и бессознательных представлениях Воспитателя. Остановимся только на некоторых, на наш взгляд, знаковых моментах этой эволюции.

У первобытных народов, по мнению К. Г. Юнга, была широко распространена вера в то, что душа ребенка есть воплощенный дух предков, и поэтому у них считалось опасным наказы-

вать детей, так как это означало оскорбление духа предков. Ссылаясь на бесспорный авторитет Юнга, можно предположить, что процесс обучения детей необходимым умениям обходился в первобытных культурах без страданий, выраженных в форме плача.

В древности процесс дисциплинирования-социализации детей императивно сопрягался с последовательным и строго очерченным прохождением обрядов, инициаций и посвящений, в основании которых лежал механизм ритуала. Он рассматривался как первичный и эффективный инструмент противостояния внешнему и внутреннему Хаосу, обуздания в человеке животной природы и в то же время сохранения с Природой глубинной связи.

С помощью ритуала индивид получал доступ к духовным ценностям, осуществлял связь с Твореньем, с исходной целостностью Абсолюта и в итоге сам достигал целостности. Путь к ней лежал через ряд испытаний типа инициаций, или «ритуалов перехода» от одной роли (ребенка) к другой (взрослого). Прохождение подростками инициаций было характерно для всех древних культур. Сегодня в первоизданном виде они встречаются только в некоторых регионах мира (Австралии, Африке, Латинской Америке).

Инициации сопровождалась тяжелейшими испытаниями (лишение пищи, воды, сна, избиение, крайне болезненные бодимодификации – нанесение тату, выбивание переднего зуба, обрезание и др.) для тела и духа подростка, которые он должен был выдержать без *стонов и плача*, характеризующих модус ребенка [7, с. 92 – 102]. Во время инициаций *плач ребенка* как естественная реакция

на неудачу должен был переформатироваться во «внутренний плач» воина, способного достойно выдержать любые страдания. Обрядовая смерть при инициации, в которую как элемент входил «внутренний плач», символизировала переход к новому способу существования – культурному, трансцендентальному. Условно назовем язык «внутреннего плача» неофита в процессе инициации *плачем духовного пробуждения*. Есть основания говорить, что результатом инициаций у прошедших (а некоторых мальчиков, как пишет известный культуролог М. Элиаде, забивали до смерти) испытания становилось значительное улучшение физического и психологического здоровья, рост ощущения личной силы и независимости, прочные чувства глубокой связи с природой и космосом, социальной принадлежности и сплочённости. Внутренние переживания рождали в посвящаемом уверенность в том, что человек может пройти страх, боль и хаос страданий, испытать чувство полного душевного и физического уничтожения и тем не менее выйти из этого исцелённым, возрождённым и более сильным, нежели прежде.

В Античности инициации как педагогическое средство фактически вышли из активного употребления за исключением Спарты. В Афинах их суррогатным заменителем становятся телесные наказания детей, которые оправдываются философско-педагогической мыслью (Платон, Аристотель, Квинтилиан и др.), высшей необходимостью нейтрализовать свойственное природе ребенка непослушание, склонность к обману, отсутствие разумности, сформировать установку на нормативное (послушное) поведение. Телесное нака-

зание признается как легитимное, но проблематичное средство воспитания, особенно школьного, негативные последствия которого (развитие рабской психологии, бесстыдства и др.) могут поставить под сомнение его педагогическую целесообразность. Разумеется, применение учителями телесных наказаний в эпоху Античности вряд ли не сопровождалось *детским плачем*, который, в отличие от древности, приобретает другой язык – язык протеста, беспомощности, обиды и гнева, так как теряет нумерозность, свойственную «внутреннему плачу» во время инициации.

Высокомерное, пренебрежительное отношение к ребенку как малоценному, неразумному, неполноценному человеку, господствовавшее в Античности, сменилось на восприятие его в канонической христианской доктрине как личности более совершенной по своей нравственной чистоте, ближе стоящей к Богу, нежели личность взрослого человека, отягощенного многочисленными грехами. Будьте как дети и войдете в Царствие небесное – так заповедовал Христос.

Однако канонически-христианское восприятие ребенка разительно отличалось от взгляда на него со стороны официальной церкви, которая видела в нем существо, сочетающее невинность и первородный грех, подлежащий беспощадному искоренению со стороны родителей и духовных наставников.

Более аскетичная, чем европейская, Русская православная церковь указывала на первичную бесовскую природу младенца, усматривая в нем «сына тьмы и пленника демона по причине первородного греха» и происхождения «от чрева, как из темницы» [2, с. 201].

Согласно древнерусским обычаям комната, где находился младенец, несколько дней была оскверненной, а сам он в первый день после рождения абсолютно лишался ухода, так как считалось, что новорожденный от него может умереть [3, с. 6].

Официальная церковь, как в Европе, так и в России, утверждала в общественном сознании образ ребенка как существа с имманентно инфермальными свойствами, плотскими страстями, одержимого злой волей, которую требуется беспощадно подавлять.

В школе основным считалось не обучение, а дисциплинирование, важнейшая цель которого – элиминировать в ребенке все, что якобы не угодно Богу: детскую непосредственность, живость, эмоциональность, любознательность, впечатлительность и др. В сознание ребенка внедрялось чувство вины перед Всевышним за малейшие отступления от провозглашенных еще во времена Ветхого Завета канонов поведения. (Отсюда закономерно вытекало появление у средневекового ребенка новых коннотаций в структуре такого сложного переживания, как *плач*, связанных чувством перманентной вины перед Богом.).

Данные тоталитарные установки, прикрытые благочестивыми намерениями, удовлетворяли бессознательные потребности родителей и педагогов в безраздельной власти над ребенком, отражали вытесненные инфантицидные влечения, застойные душевные травмы, нанесенные им самим в детстве воспитателями.

Родители и педагоги требовали абсолютного повиновения и послушания. Именно послушный ребенок восприни-

мался как образцовый, а послушание расценивалось как доминантная его добродетель. Не важно, что чувствует ребенок, важно, что он беспрекословно повинует.

В западноевропейских педагогических трактатах эпохи Просвещения даются подробные наставления, как добиваться истинного послушания с помощью наказаний. Современный немецкий психотерапевт Алис Миллер цитирует один из них: «Наказывая ребенка, нужно быть серьезным и сосредоточенным. Сначала нужно объявить о предстоящей экзекуции, затем приступить к ней и не разговаривать с ребенком, пока не закончено наказание. По его окончании также не следует говорить с маленьким преступником, ибо пока он еще не в состоянии воспринимать новые советы и приказы. [...] После телесного наказания боль продолжается, как правило, еще некоторое время. Естественно, что ребенку, её испытавшему, нельзя запретить *плач и стоны*. Если же дети прибегают к *плачу и крикам*, чтобы отомстить вам, следует после наказания им предложить какое-нибудь занятие, чтобы они рассеялись. Если же и это не помогает, им надо запретить *плакать* после наказания и наказывать за слезы дополнительно, пока вы не добьетесь желаемого результата» [4, с. 126].

Итак, *плач* как естественную психофизиологическую реакцию на боль от телесного наказания также был запрещен, что заметно усиливало испытываемые ребенком негативные переживания, загоняя их в глубины пораженной ядом отчаяния и бессилия души. В этой связи становится ясен подлинный смысл обращенной к мальчикам фразы: «На-

стоящие мужчины *не плачут!*». Она представляет собой зашифрованное послание, провоцирующее возникновение на бессознательном уровне не только чувств вины, стыда, но и страха. Страх утраты мужской идентичности или, если использовать язык психоанализа, страха кастрации.

В русской народной педагогике безраздельно господствовал ветхозаветный воспитательный идеал, согласно которому воспитание, дисциплина и наказание рассматривались как синонимы. Физические наказания поощрялись, требовались как необходимое условие для укоренения в ребенке страха Божьего, неукоснительного повиновения заповедям Господним. Ветхозаветное мышление древнерусского человека усматривало, как метко заметил П. Ф. Каптерев, милостивое, любовное отношение к детям в их побоях, в детском страхе, в отнятии у детей воли [4, с. 206].

Конституирование отечественной государственной педагогики, начавшееся в Петровскую эпоху, проходило под знаком доминирования насильственной воспитательной парадигмы, по образному выражению П. Ф. Каптерева, «школьной рекрутчины». Она, в частности, проявлялась в том, что все учащиеся, даже выходцы из самых знатных родов, за дисциплинарные проступки подвергались уголовным карам: наказанию плетью, батогами, тюремному аресту, отдачей в солдаты без выслуги. Виновный ученик прямо назывался преступником, и такого преступника «для вящего наказания» заковывали даже в «ножные железа». Беглые ученики рассматривались как беглые солдаты [Там же, с. 164].

«Школьная рекрутчина» как политика и практика радикального насаждения образования «сверху» просуществовала сравнительно недолго (до кончины Петра I), затем школьные порядки постепенно смягчались, однако образ школы как тюрьмы или казармы прочно впечатывался в сознание выпускников. Некоторые из них, наделенные литературными способностями, отразили его в художественных произведениях, мемуарах, воспоминаниях. В них авторы воссоздают методы «воспитания» обучающихся и те последствия, которые они вызывали в душах детей.

Одним из них был Николай Герасимович Помяловский, который в «Очерках бурсы» ярко и предельно натуралистично воспроизвел систему психического и физического насилия над личностью обучающегося, который сразу же после поступления в бурсу (начальное духовное училище – З. С.) попал под «двойной удар»: истязателей-учителей и истязателей-сверстников.

Вот как описывает Н. Г. Помяловский типичную технологию «воспитания» одного из учителей: «Беда, когда Батяка приходил пьян! Тогда лицо его было бледно, а черные огромные глаза особенно глубоки и блестящи. Сегодня эта беда и случилась. Все вздрогнули, как только он вошел. По лицу все узнали, что будет классу великое горе. Взял он нотату. Мучительную и страшную минуту пережил класс. Батяка вызвал Элпаху. Элпаху, трясясь телом и содрогаясь душою, вышел на середину.

– Я... – голос его пресекался...

– Что ты? – спокойным, но глубоко сосредоточенно-злым голосом спросил его Батяка.

– Я... сегодня... именинник...

– Так с ангелом! – Октава его упала на две ноты ниже, а сердце свирепело, и в нем развивались кровожадность и зверские инстинкты... Страшен он был в эту минуту.

– Я... – заговорил страдалец, – был в церкви...

– Доброе дело!

– Я потому и не успел выучить урока... – погасающим голосом продолжал Элпах, видя, как с мертвенно бледного лица смотрели на него неподвижные, блестящие сосредоточенной ненавистью глаза...

– Ты думаешь, что радуется твой ангел на небесах?

Элпах молчал; в его сердце проби- валась слабая надежда, что его не накажут, потому что Батькин гнев иногда истощался в нравоучениях, которыми увлекался он на полчаса и более. Элпах ждал, что будет.

– Он *плачет* о твоей лени.

Элпах ни жив ни мертв.

– И ты *должен плакать*. Поди сюда.

Элпах ни с места.

– Поди же сюда! – тем же ровным, спокойным голосом повторил Батька.

Элпах подошел к нему.

– Встань тут, около меня, на колени.

Дрожащий Элпах встал.

– Твой *ангел плачет, и ты заплачешь*. Положи свою голову ко мне на колени.

Тот медленно исполнил это, не понимая, что с ним хотят делать. Но вот он сильно вскрикнул и поднял голову, за которую ухватился руками.

– Лежи, лежи! – сказал ему Батька.

Отчего вскрикнул Элпах? А оттого, что Батька взял щепоть волос его,

сильной рукой вздернул их кверху, вырвал с корнем и, постепенно разводя свои красивые пальцы, сдувал с них волосы и продолжал дуть, пока они летели в воздухе.

– Лежи, лежи! – повторил Батька.

Элпах с воем опустил свою голову на колени его, как на эшафот...

Батька взял вторую щепоть Элпахиных волос и опять выдернул их с корнем и опять пустил их по воздуху.

– Простите, ради бога! – взмолился страдалец.

– Лежи, лежи! – отвечал Батька. Что-то сатанинское было в его ровных октавах...

Еще медленнее и хладнокровнее он повторил ту же операцию в третий раз.

Элпах *рыдал мучительно* [6].

Эти рыдания выражали не только гамму отрицательных эмоций: боль, страх, ненависть, стыд, бессилие, но и постепенно умерщвляли душу ребенка, делая её нечувствительной к страданиям Другого, методично формировали, с одной стороны, психологию жертвы, с другой – склонность к жестокости, «садистический тип личности» (Э. Фромм).

Зараженные ядом насилия бурсаки вымещали чувства подавленного отчаяния и злобы или на одноклассниках, или, как показывает Н. Г. Помяловский, на учащихся приходских школ:

« – Приходчину дуть! – раздался чей-то голос.

– Идет! – отвечают на голос.

Собирается партия человек двадцать, и ноябрьским вечером крадутся через двор, в класс приходских учеников. Приходчина, тоже сидящая в сени смертной, ничего не ожидала. Второуездные, сделавши набег, рассыпа-

лись по классу, бьют приходчину в лицо, загибают ей салазки, делают смази, рассыпают постные и скоромные, швычки и подзатыльники. Кто бьет? за что бьет? Черт их знает и черт их носит!.. *Плач*, вопль, избиеение младенцев! На партах и под партами уничтожается горе-злосчастная приходчина. Больно ей. В этих диких побоениях приходчины, совершаемых в потемках, выражалась, с одной стороны, какая-то нелепая удаля: «раззудись плечо, размахнись кулак!», а с другой стороны – «трепещи, приходчина, и покоряйся!». Впрочем, в таких случаях большинство только удовлетворяло своей потребности побить кого-нибудь, дать вытряску, лупку, волосянку, отдуть, отвалить, взъерепенить, отмордасить, чтобы чувствовалось, что в твоих руках пищит что-то живое, страдает и просит пощады, и все это делается не из мести, не из вражды, а просто из любви к искусству. Натешившись вдоволь и всласть, рыцари с торжественным хохотом отправляются восвояси. Истрепанная приходчина охает, *плачет* и щупает бока свои» [6].

Образ плачущего ребенка, пострадавшего от семейного насилия, – типичен для пера литературных классиков – Достоевского, Толстого, Диккенса, Чехова, Горького и др. С помощью данного образа великие писатели пытались заронить сомнение не только в педагогической целесообразности физического и эмоционального унижения и оскорбления ребенка, но и сомнение в справедливости того общества, которое из поколения в поколение воспроизводит механизм насилия «оправданного выс-

шим благом» – благом взрослых самоутверждаться за счет детей, проецировать на них свои не отрефлексированные в детстве чувства и состояния.

Отечественная педагогическая мысль XIX – XX веков специально не рефлексировала феномен детского плача, рассматривая его опосредованно – через проблему школьных и семейных наказательных практик. В этом плане наследники насильственной воспитательной парадигмы исходили из образа ребенка как в целом ущербного, склонного к своеволию существа, поэтому к нему разрешалось применять меры принуждения, которые, хотя и не благоприятствуют вызреванию добродетели, однако затрудняют развитие пороков. Представители гуманистической педагогической традиции с разными оговорками, но утверждали равноправие ребенка и взрослого, самоценность ребенка как существа, способного, при разумно организованном воспитании (т. е. основанном на любви и доверии), максимально развернуть свою человечность (духовность), а значит, изменить мир к лучшему. В формате данного подхода квазипедагогическими признавались любые средства, унижающие достоинство ребенка, следовательно, продуцирующие языки детского плача, символизирующие омертвление души. Разумеется, в логике этой позиции не только не исключаются, а приветствуются другие языки детского плача, отражающие состояния радости, восторга, упоения, умиления от встречи с Прекрасным, Вдохновляющим, Трансцендентным. Здесь детский плач – прикосновение к Вечности. Выполненная в

данной статье рецепция языков детского плача, разумеется, не исчерпывает всех его антрополого-педагогических измерений. Образ плачущего ребенка – одна из составляющих архетипа ребенка (К. Г. Юнг). Поэтому плачущий ребенок затрагивает глубинные пласты

личного бессознательного, часто активизирует самую отвергаемую и ненавистную часть нашей души, в которой аккумулярованы токсины гнева, стыда, вины, отчаяния. Осознание этого – необходимое условие нашего психодуховного оздоровления.

Литература

1. Борисов С. Б. Человек. Текст. Культура. Очерки по культурной антропологии и истории духовной культуры [Электронный ресурс]. URL: anthropology.ru/ru/text/borisov-sb/chelovek-text-kultura (дата обращения: 24.01.17).
2. Вениамин. Новая скрижаль, или Объяснение о церкви, о литургии и о всех службах, и утварях церковных : в 4 ч. / архиеп. Нижегородский и Арзамасский. М. : Изд-во Православного Братства Святителя Филарета Митрополита Московского, 1999. 309 с.
3. Ильинский Вл. Как ведется воспитание детей в деревенской Руси. СПб. : Синодальная типография, 1906. 21 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Изд 2-е, пересмотр. и доп. Петроград : Земля, 1915. 746 с.
5. Миллер А. Вначале было воспитание : пер. с англ. М. : Академический Проект, 2003. 464 с.
6. Помяловский Н. Г. Очерки бурсы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.co/br/?b=216456> (дата обращения: 08.02. 2017).
7. Элиаде М. Тайные общества: Обряды инициации и посвящения : пер. с фр. Киев : София ; М. : Гелиос, 2002. 352 с.

S. A. Zavrazhin

LANGUAGES CRYING: ANTHROPOLOGICAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE

In the article the problem of anthropological-pedagogical dimension of children's crying is discussed. Crying, their determination and educational response to them are considered in historical and pedagogical development of different languages. It is shown how the image of a crying baby reflected pedagogical beliefs about the normative Canon of the Child and his abusive ways.

Key words: baby crying, the child, the practice of disciplining, corporal punishment, legitimate pedagogical violence.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЗГЛЯДОВ НА ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ОВЗ

Статья раскрывает современный взгляд на личность с ОВЗ и возможности ее адаптации к мультивариативной образовательной среде. Представлен авторский подход к исследованию вопроса организации и разработки специальных образовательных технологий, основанных на принципах специального и инклюзивного образования. Подчеркивается идея о необходимости интеграции традиционных технологий специальной педагогики в современное инклюзивное образование. В рамках данной проблематики по-новому раскрыто содержание терминов «образовательные технологии», «специальные образовательные технологии».

Ключевые слова: личность с ОВЗ, образовательная технология, специальная образовательная технология, образовательная инклюзия, технология, технология образования, технология образовательной инклюзии, технология образовательной интеграции, технология специального образования.

Современные взгляды на ограниченные возможности личности с ОВЗ опираются на сложившуюся на протяжении XX в. традицию, методологию изучения индивидуально-психологических различий в формировании высших психических функций (ВПФ), которая основана на идеях Л. С. Выготского о культурно-исторической природе развития психики человека [1].

Плодотворными идеи Л. С. Выготского оказались для построения исследований в области изучения специфики психофизического развития детей с отклонениями в развитии, которые сегодня имеют статус *лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)*. Изучая формирование психики у детей с нарушениями в развитии, он обосновал наличие особых отношений, взаимо-

связи между становлением ВПФ и наличием биологических повреждений, что позволило ввести понятие «структура дефекта». В своей концепции Л. С. Выготский сформулировал теоретические положения о единстве закономерностей психического развития при разных вариантах дизонтогенеза, продолжив развивать идеи Г. Я. Трошина об общих закономерностях нормального и отклоняющегося развития.

С развитием психологии как науки, дифференциацией и расширением ее предметной области изучение личности в последние десятилетия стало центральным вопросом в меньшей степени научного экспериментального исследования, приближаясь к все более практико-ориентированному и прикладному. Экспериментальные исследования лич-

ности с ОВЗ стали предметом научного интереса различных отраслей психологии сравнительно недавно. Эти исследования направлены на решение частных вопросов помощи индивиду в повседневной жизни, носят объяснительный характер, «растолковывая» Личности кто Она есть и какую траекторию поведения выбрать в той или иной жизненной коллизии. В вопросе анализа специфики развития личности с ОВЗ данный тезис определяет суть подхода к пониманию проблемы всестороннего исследования личности.

Современные науки имеют тенденцию «врастания» друг в друга, в результате чего происходит интеграция понятийного аппарата смежных отраслей знания. Концептуально современный подход к исследованию личности лиц с ОВЗ подразумевает существенный вклад различных научных областей – клинической, клинико-психологической, социологической, психолингвистической, патопсихологической, дефектологической. Обсуждая личность с ОВЗ и ее развитие в контексте исследований в специальной психологии, в разное время к данному вопросу обращались: Р. М. Боскис, Т. А. Власова, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Н. Г. Морозова, Ж. И. Намазбаева, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев, Л. И. Тигранова, В. В. Ткачева, Г. Я. Трошин, О. Е. Шаповалова, Ж. И. Шиф и др. [10].

Новейшая история специальной психологии учитывает современные научные достижения в области изучения человека, что выражается в попытках значительно расширить предметные интересы исследований, направив их на изу-

чение личности от рождения до зрелого возраста. Констатируется появление новых форм дизонтогенеза, связываемое с расширением категорий лиц с ОВЗ, что определяет разнообразие их индивидуально-личностных особенностей в рамках каждой группы ОВЗ.

Современные тенденции включения личности с ОВЗ в мультивариативную социокультурную и образовательную среды свидетельствуют о необходимости пересмотра индивидуального подхода в разработке специальных образовательных технологий, при котором содержание образования лиц с ОВЗ становится качественно иным. Следовательно, сопровождение лиц с ОВЗ в социокультурной и образовательной адаптации связано с изучением современного контингента детей с особенностями психофизического развития [5].

Анализируя проблему инклюзии личности с ОВЗ, важно определиться с дефиницией «образовательная инклюзия». По мнению авторов настоящей статьи, содержание данного термина должно раскрываться как *совместное обучение и воспитание лиц с разными образовательными возможностями в единой образовательной среде*.

Обсуждение заявленной проблематики приводит к необходимости уточнить понятийный аппарат, применяемый в современном образовании личности с ОВЗ. Сложившаяся полисемия понимания и употребления терминов, связанных с технологическим обеспечением образования, несомненно, требует терминологической конкретизации. С этой целью авторы статьи выстраивают иерархию понятий, включающих в себя лексему *технология*.

В самом общем смысле авторы рассматривают **технологию** как систему целенаправленных действий, ориентированных на результат, с возможностью воспроизведения по заданному алгоритму. Важнейшей характеристикой технологического подхода, на наш взгляд, является относительно низкая зависимость от профессионально-личностных качеств исполнителя технологии. В данном контексте термин «технология» противопоставляется термину «методика», который трактуется нами как «система целенаправленных личностно-ориентированных действий, адаптирующихся к субъектам образования в программах обучения (методах, средствах, приемах), формах образования, требованиях к образовательным результатам» (Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А., 2016 – 2017).

На уровне системы образования значим термин «технология образования», который подразумевает выбор образовательной организацией конкретной образовательной технологии, обусловленный потребностями социума. Поскольку современным социумом принята и реализуется идея доступности образования для всех граждан, включая лиц с ОВЗ, то можно говорить о важности вхождения личности с ОВЗ в образовательную среду посредством разных **технологий**, зависящих от подготовленности образовательной среды.

Многие исследователи подчеркивают тот факт, что запущенный механизм реализации инклюзии сегодня действует в неподготовленной образовательной среде. Это значит, что особые образовательные потребности детей с ОВЗ не могут быть обеспечены в полной мере, поскольку не учитыва-

ются их образовательные возможности – «индивидуальные особенности психического развития ребенка, которые раскрываются и совершенствуются в специально организованном образовательном пространстве» [7, с. 32]. «Подготовленная образовательная среда – это не только материально-техническое обеспечение образовательного процесса, но и, прежде всего, обеспечение условий комплексного развития, обучения и воспитания детей, которые создаются технологиями специального образования» [4, с. 6 – 7].

Когда в образовательном процессе участвует личность с ОВЗ, применим термин «технология специального образования» – выбор образовательной организацией специальной образовательной технологии, обусловленный вариантом ОВЗ, для создания специальной коррекционно-развивающей образовательной среды.

Наряду с *технологией специального образования* становится все более актуальным внедрение *технологии образовательной инклюзии* (включение лиц с ОВЗ в общую с нормально развивающимися сверстниками образовательную среду, ориентированную на их образовательные возможности при разных вариантах ОВЗ) и *технологии образовательной интеграции* (включение лиц с ОВЗ в общую с нормально развивающимися сверстниками образовательную среду, предполагающее их дифференцированное обучение).

Образовательная инклюзия нуждается в новых эффективных технологиях включения разных детей в единый образовательный процесс, в котором раскрывается потенциал их личности. Современная образовательная парадигма

предъявляет строгие требования к психологической адаптации детей с разными образовательными возможностями к условиям совместного обучения. В задачи педагога нового поколения входит адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребенка и дифференциация обучения.

На уровне системы обучения актуализируется понятие «образовательная технология» – совокупность технологий обучения и воспитания, реализуемых в интегративной модели педагогического процесса, актуальных для конкретного типа образовательной организации, в рамках которого разрабатываются новые технологии обучения и воспитания.

В свете обсуждения качества обучения личности с ОВЗ необходимо говорить о специальных образовательных технологиях – совокупности специальных технологий обучения и воспитания лиц с ОВЗ, реализуемых в интегративной модели педагогического процесса, актуальных для конкретного типа образовательной организации (Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А., 2016 – 2017).

Таким образом, разработка специальных образовательных технологий, с одной стороны, подчиняется логике философии инклюзии, с другой – учитывает образовательные возможности обучающихся.

Современный подход к организации образовательного процесса предусматривает обязательную технологическую базу обучения, которая расширяет возможности педагога в выборе и моделировании технологии обучения и воспитания конкретной личности с ОВЗ. В отличие от применения методики, ко-

гда педагог осуществляет творческий поиск для созидания процесса обучения, использование образовательных технологий предполагает конструирование процесса обучения и воспитания из набора технологических элементов.

Таким образом, *технология обучения и воспитания личности с ОВЗ* – система целенаправленных действий, ориентированных на результат обучения и воспитания, с возможностью воспроизведения по алгоритму, разработанному для конкретной категории лиц с ОВЗ.

В разработке конкретной образовательной технологии рекомендуется учитывать психолого-педагогические закономерности развития личности с ОВЗ:

1) при каждом варианте ОВЗ существует специфика формирования ВПФ – сроки формирования; объем, скорость, качественная специфика приема, хранения, переработки, воспроизведения информации;

2) вариант ОВЗ диктует поврежденный канал – включение компенсаторных механизмов; опора на сохранные возможности для поиска путей компенсации;

3) ориентир на коммуникативно-речевые возможности (вербальные/невербальные/альтернативные средства взаимодействия в учебном процессе).

Эффективность обучения и воспитания личности с ОВЗ значительно повышается, если эта образовательная среда заранее подготовлена. Готовность мультивариативной образовательной среды оценивается через реализацию специальных педагогических принципов образования личности с ОВЗ:

1. *Принцип ранней педагогической помощи.* Ориентирован на обеспечение раннего выявления (диагностики) от-

клонений в развитии у ребенка для оценки его образовательных возможностей и выбора средств для удовлетворения его образовательных потребностей.

2. *Принцип доступности коммуникативной среды.* Лица с ОВЗ нуждаются в создании адекватной их особенностям развития коммуникативной среды, которая в доступной их возможностям форме позволит максимально успешно интегрироваться в социальную среду.

3. *Принцип развивающей направленности образовательной среды.* Образовательная среда является важным компонентом общего развития личности лиц с ОВЗ, в том числе развития его познавательной деятельности. Развивающая направленность образовательной среды отражается в специфических формах, методах, средствах, условиях воздействия на индивида.

4. *Принцип коррекционной направленности образовательной среды.* Современная образовательная среда для лиц с ОВЗ комплексно обеспечивает коррекцию проявлений дизонтогенеза.

5. *Принцип компенсаторного воздействия образовательной среды.* Идейной платформой данного принципа является механизм компенсации дефекта через коррекционное воздействие на него. Преодоление трудностей, опирающееся на потенциальные ресурсы организма, возможно при выборе правильных образовательных технологий специальной педагогики. Данный принцип реализуется в специально организованной образовательной среде, которая должна учитывать психофизические особенности лиц с ОВЗ, быть адаптивной по своей сути. Для эффективности реализации принципа должны

выполняться специальные условия для получения образования: «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [11].

6. *Принцип деятельностного подхода в образовании.* Содержание деятельностного подхода (опора на ведущий вид деятельности) традиционно ограничивается рамками школьного образования. На современном этапе образование лиц с ОВЗ выходит за эти рамки, предоставляя возможность самообразования и самореализации в любом возрасте. Новое осмысление понятия «ведущий вид деятельности» расширяет границы представлений об образовании личности с ОВЗ на протяжении всей жизни.

7. *Принцип значимости образовательной среды для социокультурной адаптации.* Образовательная среда выступает фактором развития ребенка, а также платформой для воспитания у него жизненных компетенций. Обучение, коммуникация, мировоззрение, развитие и совершенствование личности,

подготовка к профессиональной деятельности – всё это выступает залогом успешности индивидуума в стремительно меняющемся (в том числе в технологическом плане) современном мультикультурном социуме. Эффективная социализация личности с ОВЗ напрямую зависит от грамотно созданной образовательной среды с учетом вариативности ОВЗ и способствует снижению рисков социальных дезадаптаций.

8. *Принцип непрерывности образования.* Система образования на ее современном этапе не только провозглашает принцип непрерывности образования, но и предоставляет разнообразные возможности для обучения личности, вне зависимости от наличия ОВЗ, на протяжении всей ее жизни. Это позволяет личности саморазвиваться, самосовершенствоваться и самореализовываться в любой привлекательной для него области жизнедеятельности, становясь успешным и конкурентоспособным в выбранной им сфере.

Сегодня взгляды на ограниченные возможности лиц с ОВЗ претерпе-

вают динамические изменения. Современная система образования, адаптируясь к этим изменениям, предоставляет им разные возможности получения образования на протяжении всей жизни. Однако образовательные результаты лиц с ОВЗ достигаются преимущественно благодаря современным образовательным технологиям, которые разрабатываются с опорой на традиционные принципы специального образования и тенденции развития инклюзии. Мультивариативная образовательная среда ставит специалистов образования перед необходимостью поиска инновационных подходов к разработке мультивариативных технологий, актуальных для современного контингента обучающихся с ОВЗ. На основе междисциплинарных исследований разрабатываются и апробируются новейшие технологии, оптимизирующие, например, логопедическое сопровождение детей с ОВЗ [2; 3; 6; 8; 12]. Залогом эффективности таких технологий выступает синкретичность традиций специального образования и идеологии инклюзии.

Литература

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. СПб. : Лань, 2003. 654 с.
2. Киселева Н. Ю. Особенности смыслового чтения и умения работать с информацией младших школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2016. № 3. С. 40 – 49.
3. Кожалиева Ч. Б. Тенденции современных исследований в специальной психологии. Диагностика в медицинской (клинической) психологии: традиции и перспективы (к 105-летию С. Я. Рубинштейн) : сб. материалов науч.-практ. конф. с междунар. участием, 29 – 30 нояб. 2016 г. М. : Сам Полиграфист, 2016. С. 186 – 189.
4. Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А. Идеи Л. С. Выготского как платформа современного инклюзивного образования // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2017. № 1 (71). С. 3 – 9.
5. Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А. Индивидуальное сопровождение младшего школьника в инклюзивном образовании : учеб.-метод. пособие для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. М. : Методист, 2016. 76 с.

6. Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А. Деятельность школьного консилиума в планировании образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в системе инклюзивного образования // Психология образования : науч. альм. М. : Моск. финансово-юрид. ун-т МФЮА, 2016. С. 95 – 101.
7. Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А., Киреева И. П. Образовательные возможности как платформа образовательной инклюзии // Проблемы современного педагогического образования. Сер. : Педагогика и психология. 2016. Вып. 52. Ч. 3. С. 335 – 345.
8. Покровская Ю. А., Виноградная О. В. Анализ современных компьютерных технологий (программ), используемых в логопедии // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии : материалы науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, соискателей и практ. работников «Дни науки МГПУ-2010». М. : ЛОГОМАГ, 2010. С. 123 – 127.
9. Скрипченко С. Н. Образовательные реалии XXI века как проекция парадигмальных изменений современной отечественной педагогики // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Сер. : Педагогические и психологические науки / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. 2015. № 22 (41). С. 72 – 77.
10. Специальная психология : учебник : в 2 т. / В. И. Лубовский [и др.]. 7-е изд. пер. и доп. М. : Юрайт, 2016. 428 с.
11. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. Ст. 79, п. 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=1> (дата обращения: 15.11.2017).
12. Шулекина Ю. А. Технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку // Вестник МГПУ. Сер. : Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 102 – 109.

Ch. B. Kozhalieva, J. A. Shulekina

THE PRINCIPLES FOR DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGIES IN THE PARADIGM OF MODERN VIEWS ON THE LIMITED CAPABILITIES OF INDIVIDUAL WITH DISABILITIES

The article reveals the modern view of the person with disabilities and the possibility of its adaptation to multivariate educational environment. The authors present their approach to the study of the organization and development of special education technologies, based on the principles of special and inclusive education. The researchers emphasize the need for integration of traditional technologies of special education in contemporary inclusive education. The new content of the terms “educational technology”, “special educational technology” is disclosed in the context of the article.

Key words: *an individual with disabilities, educational technology, special educational technology, educational inclusion, technology, the technology of education, the technology of educational inclusion, the technology of educational integration, the technology of special education.*

**СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОЕКТНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ:
МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В июне 2017 года на площадке Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых прошли очные мероприятия ежегодного Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия» (далее – Конкурс). В статье представлены результаты социально-педагогического исследования, которое было направлено на изучение степени востребованности проектирования как новой технологии в организации образовательного процесса в школе и вузе, а также выявление разнообразия практик и моделей проектирования, используемых в образовательных организациях различного уровня.

Ключевые слова: социальное проектирование, проектная деятельность учащихся и студентов.

В 2018 году Всероссийский конкурс молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия» (далее – Конкурс) будет организован в пятнадцатый раз. Конкурс проводится с 2003 года в целях привлечения молодежи к участию в развитии российских регионов, городов и сел и направлен на выявление лучшего педагогического и управленческого опыта организации проектной работы с обучающимися в общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования. Номинации Конкурса охватывают весь спектр вопросов социально-экономического развития российских территорий и ежегодно

содержательно актуализируются профильными федеральными органами исполнительной власти, оставляя широкую возможность для содержательных проектных инициатив учащихся и студентов, актуальных и востребованных в отраслях и на конкретных российских территориях.

Для проведения исследования, часть результатов которого изложена в данной статье, были использованы методы экспертного опроса, фокус-групп, кейс-стади и мягких глубинных интервью, анализ результатов анкетирования (online анкетирование на сайте Конкурса – 1004 участника). В экспертном опросе приняли участие педагоги-наставники конкурсантов, эксперты Конкурса, представители региональных организационных комитетов (263 человека из 46 субъектов Российской Федерации).

Использование качественных научных методов исследования (кейс-стади и фокус-группы) позволило узнать мнение педагогов о Конкурсе, ответить на вопросы, почему у них сложилось такое мнение; получить обратную связь от участников Конкурса, услышать их мнение о содержании тематических номинаций, о сложностях, с которыми они сталкивались при подготовке конкурсного проекта и его дальнейшей реализации; обострить практические и научные проблемы. Фокус-группы и кейс-стади проводились в рамках экспертных сессий по обсуждению развития методов и форм социального проектирования учащихся и студентов с использованием механизмов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия» в период с октября по ноябрь 2017 года в три этапа:

1-й этап (01.10.2017 – 10.10.2017): разработка кейсов. Разработанные кейсы содержат типовое описание и противоречия, с которыми могут столкнуться авторы проектов и их педагоги-наставники, принимающие участие в Конкурсе.

2-й этап (10.10.2017 – 10.11.2017): апробация экспериментальных кейсов:

– в Московском политехническом университете. Количество участников – 40 человек (студенты 2 – 3-го курсов);

– в Московском педагогическом государственном университете. Количество участников – 45 человек (студенты 3-го курса);

– на XIX Всемирном фестивале молодежи и студентов. Количество участ-

ников – 80 человек (студенческая молодежь из 36 субъектов Российской Федерации и 5 стран);

– в Институте стратегии развития образования Российской академии образования в рамках экспертной сессии по обсуждению методов и форм привлечения учащихся и студентов к социальному проектированию. Количество участников – 70 человек (педагоги-новаторы, реализующие в своей деятельности проектный метод, директора столичных школ, научные сотрудники, преподаватели вузов и колледжей из 5 субъектов Российской Федерации);

– в Общественной палате Российской Федерации в рамках экспертной сессии по обсуждению развития методов и форм привлечения учащихся и студентов к проектированию социальных проектов с использованием механизмов Конкурса. Количество участников – 69 человек (эксперты Конкурса из 26 субъектов Российской Федерации).

3-й этап (10.11.2017 – 20.11.2017): интерпретация результатов исследования, подведение итогов.

Длительность апробации экспериментальных кейсов в фокус-группе – 2,5 часа. Результаты апробации кейсов в фокус-группах в дальнейшем сравнивались с результатами экспертных интервью и анкетирования.

Кейс 1 для учащихся и студентов. Откуда вы обычно узнаете о возможностях участия в конкурсных мероприятиях? Почему вы принимаете участие в конкурсах и олимпиадах?

Кейс 1 для педагогов. Откуда вы обычно получаете информацию о возможностях участия в конкурсных мероприятиях? Оцените уровень вашей мо-

тивации к участию в подготовке обучающихся к участию в конкурсных мероприятиях (низкий, средний, высокий), поясните.

Кейс 2 для учащихся и студентов. Вы решили принять участие в Конкурсе и воспользовались сайтом www.moyastrana.ru и аккаунтами в социальных сетях. Оцените качество информационных ресурсов Конкурса. Возникли ли у вас сложности при использовании информационных ресурсов? Вся ли представленная информация является для вас доступной и понятной? Вы заполняете заявку на участие в Конкурсе на сайте www.moyastrana.ru. С какими сложностями в оформлении заявки вы столкнулись? К кому вы готовы обратиться за помощью?

Кейс 2 для педагогов. Вы решили принять участие в Конкурсе и воспользовались сайтом www.moyastrana.ru и аккаунтами в социальных сетях. Оцените качество информационных ресурсов Конкурса. Ваши рекомендации: по внешнему виду сайта, интерактивности, информативности, регулярности обновления, качеству исполнения, грамотности изложения информации и др. Кто будет оформлять заявку на участие в Конкурсе на сайте? С какими сложностями в оформлении заявки столкнулись вы и ваши воспитанники?

Кейс 3 для учащихся и студентов. В каких существующих конкурсных номинациях вы принимали участие? Какими конкурсными номинациями необходимо дополнить конкурс, чтобы участие в нем было интересно лично вам? Есть ли среди ваших проектов реализованные?

Кейс 3 для педагогов. На какие из существующих конкурсных номинаций вы готовили проекты вместе со своими воспитанниками? Какими конкурсными номинациями необходимо дополнить конкурс, чтобы участие в нем было более полезным для результатов учебной и внеучебной работы?

Кейс 4 для учащихся и студентов. Вы решили принять участие в Конкурсе. С чего вы начали работу по подготовке проекта, кто помогал вам в этой работе, с какими сложностями вы столкнулись?

Кейс 4 для педагогов. Вы решили принять участие в Конкурсе в качестве педагога-консультанта. Какие задачи вы решаете в ходе участия в Конкурсе?

Кейс 5 для учащихся и студентов. Вы принимаете участие в Конкурсе. Кто, по вашему мнению, способен оценить ваш проект по достоинству?

Кейс 5 для педагогов. Вы принимаете участие в Конкурсе. Внесите предложения по совершенствованию существующей системы оценки конкурсных проектов, а также рекомендации по совершенствованию системы критериев, изложенных в Положении о Конкурсе.

Кейс 6 для учащихся и студентов. Какое влияние вы оказываете на развитие образовательной организации, в которой учитесь, села, города, региона? а) решающее; б) значительное; в) незначительное; г) слабое; д) никакое; е) затрудняюсь ответить. Поясните.

Кейс 6 для педагогов. Какое влияние вы оказываете на развитие образовательной организации, в которой работаете, села, города, региона? а) решающее; б) значительное; в) незначительное; г) слабое; д) никакое; е) затрудняюсь ответить. Поясните.

Кейс 7 для учащихся и студентов. Каким вы видите будущее Конкурса?

Кейс 7 для педагогов. Каким вы видите будущее Конкурса?

Кейс 8 для педагогов. Проектный подход становится все популярнее и востребованнее в образовании и системе управления. Это отразилось и в образовательных стандартах: появилось понятие «проектные компетенции». Как вы считаете, какие виды заданий, работ в обучении способствуют их формированию?

Кейс 9 для педагогов-наставников из образовательных организаций высшего образования. В ряде образовательных организаций инструмент Конкурса «Моя страна – моя Россия» используется как механизм для организации практико-ориентированного курсового и дипломного проектирования студентов. Имеет ли это отношение к опыту вашей образовательной организации? Какие механизмы для развития практико-ориентированных подходов в подготовке будущих специалистов используются в вашей образовательной организации?

Кейс 10 для педагогов. «Проектная деятельность», «метод проектов», «социальное проектирование» – разделяете ли вы эти понятия в практической деятельности? Для решения каких задач в учебной, учебно-воспитательной, научно-исследовательской и иных видах деятельности применимы эти технологии? Поясните.

Остановимся на некоторых обобщенных выводах по итогам исследования, подготовленных на заключительном этапе (ноябрь 2017 года).

1. Результаты исследования в целом демонстрируют положительное отношение учащихся, студентов и педагогов к участию в Конкурсе. В качестве примера: в фокус-группе педагогов из 12 человек несколько противоречивые оценки Конкурса доминировали только у двух педагогов. По их мнению, необходимо:

- нормативно запрещать подавать на конкурс проекты, являющиеся составными частями программ развития образовательных организаций, региональных и муниципальных программ, получающих постоянное финансирование из различных источников;

- уточнить критерии оценки конкурсных работ отдельно для учащихся общеобразовательных организаций и студентов;

- предусмотреть возможность ознакомления любого желающего со всеми конкурсными работами.

Педагоги, студенты и учащиеся предложили свои подробные рекомендации по совершенствованию интернет-портала Конкурса (в части расширения возможности его интерактивности для участников и ресурсности (методическая база) для педагогов) [1].

2. Подавляющее число экспертов, принявших участие в опросе, оценивают систему формирования проектных компетенций в общеобразовательных организациях, а также в профессиональных образовательных организациях и вузах «удовлетворительно». Лишь 5 экспертов (из 263) оценивают на «отлично» сложившуюся систему формирования «проектных компетенций» в общеобразовательных организа-

циях и вузах, и 1 (!) – в профессиональных образовательных организациях. Аналогичные результаты были получены и в результате апробации кейсов.

Для формирования проектных компетенций у обучающихся, в частности, и по результатам анализа опроса экспертов, и по результатам фокус-групп было отмечено такое предложение для образовательных организаций высшего образования, как включение в учебный план часов на проектную и исследовательскую деятельность и отдельной дисциплины «Проектная деятельность».

Среди практик (форм, методов), влияющих на формирование проектных компетенций у обучающихся, были, например, также отмечены:

- кружки как форма проектных детско-взрослых сообществ, интенсивы (хакатоны, проектные школы, сессии), в ходе которых разрабатываются проекты под задачу и возникают новые проектные идеи;

- выполнение обучающимися тематических заданий, которые помогают в развитии проектных компетенций (все виды микрогрупповых взаимодействий – мастер-классы, командные игры, групповые задания; задания аналитического характера, требующие разложения сложных заданий на более простые составляющие и др.);

- обучение решению кейсов, создание школьных бизнес-компаний и др.

Одновременно и эксперты, и педагоги-наставники отмечают, что инструмент Конкурса в ходе работы над подготовкой и реализацией проекта помогает педагогам развивать метапредмет-

ные компетенции у учащихся и студентов, среди которых были отмечены такие, как:

- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с другими обучающимися; работать индивидуально и в группе, находить общее решение, владение основами самоконтроля, самооценки, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами;

- умение выступать публично, проводить интервьюирование и анкетирование, обрабатывать и анализировать результаты исследования, коммуникативно взаимодействовать;

- развитие креативного, стратегического и инновационного мышления;

- расширение кругозора;

- лидерство, формирование социально ответственной личности;

- овладение 3D-моделированием, компьютерной графикой и др.

3. Исследование показало, что проектный метод все чаще рассматривается как одна из востребованных технологий в организации учебной, научно-исследовательской и внеучебной работы как с учащимися, так и студентами. Это подтверждают результаты исследований и других авторов [2 – 4]. Вместе с тем необходимо констатировать широкий спектр подходов и практик к реализации данной технологии и отсутствие единых требований к ее реализации [5 – 7]; отсутствие устойчивых типовых региональных и муниципальных моделей организации проектной работы с детьми и молодежью [8; 9], способных быть тиражируемыми без изменения и трансформации;

разнообразие практик и моделей на уровне образовательных организаций разного уровня.

Результаты апробации кейсов в фокус-группах показали, что педагоги общеобразовательных организаций видят в инструменте социального проектирования в большей степени ресурс для воспитательной работы с обучающимися. Данная точка зрения коррелирует с работами известного исследователя молодежи В. А. Лукова [10]. Проектная же и исследовательская деятельность востребованы именно в учебном процессе.

Эксперты, участвующие в исследовании, отметили, что реализация метапредметного подхода в социальном проектировании и проектной деятельности требует особой подготовки педагога-наставника. Это подтвердили и педагоги-наставники, отмечая потребность профильных актуальных программ повышения квалификации.

Обращаясь к первым работам, анализирующим практики проектного метода в образовании, легко отметить, что педагогов того времени, реализующих эту технологию, отличало новаторство, также требующее особой квалификации и особого отношения – профессиональной любви к делу [11, 12].

4. По мнению педагогов-наставников, инструмент Конкурса «Моя страна – моя Россия» уже используется как механизм для организации практико-ориентированного курсового и дипломного проектирования в образователь-

ных организациях высшего образования. Вместе с тем эффективность этого инструмента очевиднее при наличии других сопутствующих факторов: наличия регионального этапа Конкурса (с уточненными номинациями, актуальными для экономики, социальной сферы региона), наличия устойчивых взаимоотношений образовательной организации с реальным сектором (работодателями) и др. Эксперты и педагоги-наставники, представляющие вузы, отметили перспективность Конкурса с учетом его специфики именно для образовательных организаций высшего образования, ориентированных на подготовку кадров для экономик конкретных регионов, в противовес потребностям вузов, ориентированных на отраслевые задачи.

Между тем все педагоги (100 %) и большинство учащихся и студентов (95 %) видят будущее Конкурса перспективным: находят концепцию Конкурса актуальной и отвечающей современным запросам государства, общества, личности к повышению качества образования, достижению новых образовательных результатов, реализации потенциала школьников и студентов в интересах России и регионов. Конкурс, по мнению педагогов (72 %), обладает большим потенциалом и уже стал на данном этапе методической и опытно-экспериментальной площадкой для выявления, апробации и тиражирования технологий формирования проектных компетенций обучающихся.

Благодарность. Авторы выражают признательность экспертам журнала за объективный анализ статьи и рекомендации по совершенствованию ее содержания.

Литература

1. Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия» [Электронный ресурс]. URL: <http://moyastrana.ru> (дата обращения: 10.09.2017).

2. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения. URL: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (дата обращения: 19.11.2017).
3. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / под ред. Е. С. Полат. М. : ВЛАДОС, 2000. 168 с.
4. Стенина Т. Л. Педагогические цели социального проектирования как метода обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 344 – 349.
5. Леонтович А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18 – 24.
6. Белова Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 76-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchashchih-sya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 19.11.2017).
7. Учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся как форма интеграции содержания формального и неформального образования : сборник / под ред. В. А. Горского. Уфа ; М. : Изд-во Ин-та развития образования РБ, 2013. 186 с.
8. Школьная проектная олимпиада: результаты эксперимента / Ю. Ю. Власова, Е. А. Князькова, Л. С. Пастухова, А. Ю. Чигарина // Педагогическое искусство. 2017. № 2 (2). С. 14 – 23.
9. Учебно-исследовательская и проектная деятельность сельских школьников : сборник / под ред. К. Л. Лисовой, Г. Ф. Суворовой. М. : Onebook, 2015. 144 с.
10. Луков В. А. Социальное проектирование : учеб. пособие. 9-е изд., перераб. и доп. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та : Флинта, 2010. С. 7.
11. Дьюи Дж. Школа и общество. М. : Госиздат, 1924. 168 с.
12. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Л. : Изд-во Брокгауз – Ефрон, 1925. 42 с.

L. S. Pastukhova, V. E. Mennikov, A. Yu. Chigarina

SOCIAL DESIGN AND DESIGN ACTIVITY OF PUPILS AND STUDENTS: THE METHODOLOGY AND RESULTS OF THE STUDY

Events as part of all-Russian contest of youth author's projects and projects in the field of education aimed at the socio-economic development of Russian territories «My country – my Russia» took place in Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Slotetovs in June 2017. This article presents the results of socio-pedagogical research, which was aimed at studying the degree of relevance of design as a new technology in the organization of educational process in school and universities, as well as revealing the diversity of practices and design patterns used in educational institutions at various levels.

Key words: *social design, student project activity.*

**ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИЗОЛЯЦИИ***

В статье на основе результатов исследования форм агрессии и личностных особенностей, свойственных воспитанникам специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа и несовершеннолетним правонарушителям, содержащимся в следственном изоляторе, выявлена специфика базовых подходов к разработке программ социально-педагогической коррекции агрессивного поведения несовершеннолетних правонарушителей, которые содержатся в условиях изоляции.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, воспитательные колонии, специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, агрессивное поведение, социально-педагогическая коррекция.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики о состоянии преступности за 2016 год в России совершено 53 736 преступлений несовершеннолетними или при их соучастии, в 2017 году их количество составило 31 985 [7]. В соответствии с результатами анализа, проведенного МВД РФ за 2017 год, каждое двадцать седьмое (3,7 %) расследованное преступление совершено несовершеннолетними или при их соучастии [4]. Наиболее распространенными формами девиантного поведения являются жестокость, вандализм, агрессивность, алкогольная и наркотическая зависимости.

Как известно, в отношении несовершеннолетних, совершивших преступление, может быть применено как наказание в виде лишения свободы, т. е. помещение в воспитательную колонию, так и возможно освобождение от наказания с применением принудительных мер воспитательного воздействия (направление судом в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа). Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что пребывание несовершеннолетнего в колонии или в учебно-воспитательном учреждении закрытого типа (далее СУВУЗТ) предполагает его изоляцию от общества, которая, высту-

* Статья публикуется в рамках гранта Р-1115/17 «Социально-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей из неблагополучных семей – воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений».

пая необходимым условием перевоспитательных мероприятий, одновременно имеет и ряд негативных последствий, которые требуют проведения соответствующей коррекционной работы. В этом отношении существенно, что среди наиболее распространенных негативных проявлений, которые возникают у несовершеннолетних правонарушителей как следствие их пребывания в условиях изоляции, фиксируется агрессивность личности. Поэтому неслучайно исследование психологических особенностей проявления и динамики агрессивного поведения, а также особенностей его коррекции – одна из актуальных задач современной педагогики и психологии.

Изучением проблемы коррекции и профилактики агрессивного поведения несовершеннолетних осужденных занимались такие отечественные исследователи, как В. Д. Смирнов, А. Б. Петрова, Е. А. Антонян и др. Особое внимание в работах М. Г. Дебольского, Е. М. Данилина, Д. Е. Дикопольцева, Н. В. Давыдовой, К. Ф. Зыковой, Е. М. Федоровой и других исследователей сосредоточено на проблеме проявления и коррекции деструктивно-агрессивного поведения, в частности аутоагрессивного поведения подростков, совершивших правонарушение. В целом можно констатировать, что проблематике социально-педагогической коррекции агрессивного поведения подростков в воспитательных колониях посвящено значительное количество исследований. Однако отметим, что работ, в которых выделяются специфиче-

ские аспекты коррекции в условиях СУВУЗТ, не так много. В немногочисленных научных публикациях современных исследователей обращается внимание на взаимосвязь агрессивности воспитанников специальных учреждений и их семейного неблагополучия (Т. А. Низовцова, Г. Ф. Бедулина). Совершенно очевидно, что в целях разработки способов профилактики и устранения причин появления агрессивности у воспитанников спецучреждений актуализируется настоятельная потребность в системном изучении сущности этого явления, разнообразия возможных форм его проявления и на этой основе в соответствующей разработке способов преодоления агрессивности воспитанников спецучреждений.

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что специфика путей и способов социально-педагогической коррекции агрессивного поведения несовершеннолетних правонарушителей в условиях изоляции определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, речь идет об особенностях самого режима пребывания в воспитательной колонии или в СУВУЗТ, что требует построения специализированной системы коррекции агрессивного поведения с учетом распорядка дня осужденных и воспитанников. Как отмечает И. Н. Тюрина [5, с. 206], в учреждении закрытого типа обеспечивается круглосуточный надзор за поведением воспитанников, полностью исключена возможность свободного входа и выхода, установлена система педаго-

гического воздействия, заключающаяся в продуманной организации жизни подростков, развитии у них социально полезных интересов с одновременным безукоризненным выполнением требований по соблюдению дисциплины. При этом к воспитанникам применяются в первую очередь методы убеждения, поощрения и только потом принуждения.

Во-вторых, специфика подходов к выбору способов социально-педагогической коррекции агрессивного поведения несовершеннолетних правонарушителей в условиях изоляции обусловлена возрастными и личностными особенностями воспитанников. Подростковый период имеет типологические психофизиологические особенности, которые следует учитывать при проведении воспитательной и психологической работы.

В этот возрастной период у подростка, как подчеркивают исследователи [1, с. 25], возникает ряд внутренних противоречий, нередко приводящих к дезадаптивному поведению:

- стремление к самоутверждению и при этом неуверенность в себе;
- сочетание сенситивности с черствостью и жестокостью;
- чувствительность к оценке другими своей внешности, силы, способностей и излишняя самоуверенность, чрезмерное критиканство, пренебрежение к суждениям взрослых;
- болезненная застенчивость и одновременно наглость;
- жажда признания и бравирование независимостью;

– отказ от общепринятых правил и обожествление кумиров;

– сочетание чувственного фантазирования с бесплодным мудрствованием и философическим рассуждательством;

– стремление к независимости и непереносимость опеки в сочетании с одновременным страхом самостоятельности, безынициативностью и неумением самообеспечения.

Кроме этого, согласно статье 15 ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в СУВУЗТ могут быть помещены несовершеннолетние в возрасте от 11 до 18 лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода в случаях, если они вследствие отставания в психическом развитии не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими [6], что также необходимо учитывать при построении коррекционной работы. Как известно, уже к моменту своего осуждения большинство подростков, составляющих контингент воспитательных колоний, пережили значительные психологические потрясения, которые оказали негативное воздействие на их психическое состояние. По данным ряда исследований, для осужденных несовершеннолетнего возраста характерны проявления так называемого подросткового комплекса – беспокойство, тревога, склонность к резким ко-

лебаниям настроения, импульсивность, негативизм, конфликтность.

Не менее важно при построении программ коррекционного воздействия изучение особенностей семейного воспитания. Российский юрист, адвокат О. В. Лопес-Гильермо подчеркивает, что при расследовании правонарушений несовершеннолетних практически не исследуются генезис их криминальной мотивации, связанный с ненадлежащим родительством, индивидуальные особенности развития в семье и причины, приведшие к деликту [2, с. 274].

Исследование, нацеленное на выявление особенностей агрессивного поведения воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа и несовершеннолетних осужденных, находящихся в воспитательных колониях, проводилось в следственном изоляторе (далее СИЗО) г. Кольчугино (Владимирская область) и в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа г. Покров (Владимирская область). В качестве методического инструментария использовались опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки и личностный опросник Г. Айзенка.

В исследовании принимали участие несовершеннолетние правонарушители, содержащиеся в СИЗО, – 9 человек в возрасте 16 – 18 лет и воспитанники СУВУЗТ – 20 человек в возрасте 15 – 17 лет. Всего к обследованию было привлечено 29 человек.

Обработка данных, полученных при использовании опросника агрессивности А. Басса и А. Дарки, позволила по-

лучить следующие результаты. Среди воспитанников СУВУЗТ у большего числа респондентов (75 %) индекс агрессивности выше нормы, в пределах нормы показатель находится у 25 % опрошенных. Высокий индекс враждебности представлен у 70 % воспитанников. Анализ результатов исследования по отдельным формам агрессии показал преобладание косвенной агрессии (75 %), негативизма (75 %), раздражения (65 %), обиды и вербальной агрессии (70 %).

У несовершеннолетних правонарушителей, содержащихся в СИЗО, высокий индекс агрессивности был обнаружен у 66,7 % опрошенных, в пределах нормы – у 44,4 % респондентов. Высокий уровень враждебности характерен для 88,9 % опрошенных. Анализ результатов исследования по отдельным формам агрессии показал преобладание физической агрессии (77,8 %), подозрительности (77,8 %), негативизма (88,9 %), раздражения (66,7 %), обиды и вербальной агрессии (66,7 %).

Обработка данных, собранных в процессе использования личностного опросника Г. Айзенка, в обеих группах респондентов показала высокий уровень личностного нейротизма: 70 % и 77,8 %. В этом отношении показательно, что нейротизму соответствуют эмоциональность, импульсивность, неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Поэтому нейротическая личность

характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. У лиц с высокими показателями по шкале нейротизма в неблагоприятных стрессовых ситуациях может развиваться невроз.

Таким образом, полученные результаты убеждают в том, что при разработке системы мер по социально-педагогической коррекции поведения несовершеннолетних правонарушителей в условиях изоляции необходимо воздействовать не только на внешне проявляющиеся формы физической агрессии, но и на такие формы, которые зачастую оказываются недостаточно очевидными и внешне распознаваемыми, несмотря на их доминантное наличие – такими как косвенная и вербальная агрессия, негативизм и раздражение, обида и подозрительность, а также нейротизм личности.

Отмеченное обстоятельство диктует необходимость и целесообразность при реализации коррекционного воздействия в условиях СИЗО и СУВУЗТ, кроме традиционных, наиболее часто применяющихся методов коррекции агрессивного поведения, использовать методы самовнушения, аутотренинга, которые на данный момент еще не нашли достаточного распространения в спецучреждениях, однако доказали свою эффективность в работе психологов для снятия эмоциональной напряженности, преодоления различных комплексов, как правило, вызывающих негативно-агрессивные реакции, а также для восстановления эмоционально-психического здоровья и тонуса человека.

Для выбора концептуальных идей, лежащих в основе разработки специальной программы социально-педагогической коррекции агрессивности у несовершеннолетних правонарушителей, находящихся в условиях изоляции, авторы проанализировали систему и опыт работы с трудными подростками великого советского педагога А. С. Макаренко, который не только теоретически, но и на практике доказал продуктивность созданной им уникальной системы перевоспитания правонарушителей и малолетних преступников, главная цель которой – воспитание сознательных, честных, активных, самостоятельных и трудолюбивых граждан. Согласно А. С. Макаренко, у каждого ребенка, в том числе и правонарушителя, изначально существуют четыре главные потребности: потребность к труду, потребность к общению, потребность к образованию и росту, потребность к самоутверждению и к самостоятельности [3]. Исходя из этого, совершенно очевидно, что направленность социально-педагогических усилий на формирование у ребенка опыта созидания, а не агрессии и разрушительства, требует нацеленности на актуализацию и развитие именно этих потребностей. Основываясь на данном базовом положении как на теоретическом приоритете, авторами поставлена задача разработать комплексную программу по коррекции агрессии подростков из неблагополучных семей – воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений, что составляет предмет перспективных исследований.

Литература

1. Дикопольцев Д. Е. Коррекция и профилактика аутодеструктивного поведения несовершеннолетних осужденных // Юридическая психология. 2015. № 2. С. 24 – 27.
2. Лопес-Гильермо О. В. Ненадлежащее родительство как предпосылка криминальной мотивации несовершеннолетних // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2004. № 7. С. 271 – 281.
3. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Педагогические сочинения : в 8 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 267 – 329.
4. Состояние преступности за январь – сентябрь 2017 года [Электронный ресурс]. URL: <https://мвд.рф/folder/101762/item/11341800> (дата обращения: 08.10. 2017).
5. Тюрина И. Н. Помещение несовершеннолетнего в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа // Вестник ВИ МВД России. 2015. № 3. С. 204 – 208.
6. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федер. закон Рос. Федерации от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ (ред. от 03.07.2016) : с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016 // Собрание законодательства Рос. Федерации. 1999. № 26. Ст. 3177.
7. Число преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi?pl=2318013> (дата обращения: 09.10. 2017).

E. N. Seliverstova, T. A. Kanareikina, E. M. Sorokina

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SOCIO-PEDAGOGICAL CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF JUVENILE OFFENDERS IN ISOLATION*

In the article on the basis of research results of aggression's forms and personal characteristics of the special educational institutions of closed type pupil's and juvenile offenders the basic approaches to development of programs of socio-pedagogical correction of juvenile offenders in isolation aggressive behavior are revealed.

Key words: *juvenile offenders, juvenile colony, special educational institutions of closed type, aggressive behavior, social-pedagogical correction.*

* The article is published under the grant R-1115/17 «Social and pedagogical correction of aggressive behavior of children from dysfunctional families – pupils of special educational institutions».

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 159.9.072.433

М. М. Алеевская, О. А. Ананьева

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВРЕМЕННУЮ ПЕРСПЕКТИВУ МУЗЫКАНТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье рассматриваются результаты исследования особенностей мотивационных факторов, влияющих на временную перспективу двух независимых выборок – музыкантов и военнослужащих. Для изучения мотивационных факторов и временной перспективы авторы использовали метод мотивационной индукции Ж. Нюттена (адаптирован Д. А. Леонтьевым). В результате исследования были выявлены различия в группах по ряду мотивационных категорий и их временной локализации, проведен корреляционный анализ. Авторы пришли к заключению, что влияние мотивационных факторов на временную перспективу для групп различно и мотивационная направленность распределена во времени по-разному.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная цель, перспектива будущего, временная перспектива, военнослужащие, музыканты.

Вопрос личностной мотивации в современном мире весьма актуален. Отсутствие мотивационных факторов негативно влияет на процесс достижения поставленных целей. Для реализации определенной задачи человек разрабатывает план действий, учитывая опыт, полученный ранее, и принимая во внимание события, происходящие в настоящем. Вспоминая ошибки, совершенные в прошлом, он разрабатывает план, исключая их повторение, и таким образом мотивирует себя на успех. Постановка и реализация цели актуальна как для достижения групповых целей, так и для профессионального и личностного роста каждого человека. Бельгийский психолог

Жозеф Нюттен понимал мотивацию как «импульс, возникающий внутри организма, либо как притяжение, исходящее от какого-либо внешнего по отношению к индивиду объекта» [3, с. 20]. Стоит сделать акцент на том, что Жозеф Нюттен был одним из первых психологов, который разработал теорию временной перспективы. По его мнению, данную переменную следует отличать от других аспектов психологического времени. Он писал о том, что временная перспектива, а особенно перспектива будущего, добавляет приоритетное измерение, благодаря которому мотивацию можно исследовать в терминах постановки целей и планирования.

Рассмотрим три аспекта психологического времени:

1. Временная перспектива характеризуется протяженностью: глубина, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности.

2. Временная установка – это позитивная или негативная настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему.

3. Временная ориентация: «характеризует поведение субъекта и, следовательно, мыслится как преимущественная, доминирующая направленность этого поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего» [3, с. 354].

Разберем двухэтапную процедуру измерения мотивационной направленности и временной перспективы:

Первый этап: выявить набор объектов, которые будут мотивировать или интересовать субъекта. Перед респондентом ставится задача завершить предложения. Начала предложений, именуемые Нюттенем мотивационными индукторами, сформулированы в первом лице единственного числа. Мотивационные индукторы стимулируют субъекта перечислить в письменной форме объекты, наиболее приоритетные для него. Те объекты, к которым он стремится или желает избежать. Как писал Нюттен: «...метод мотивационной индукции (ММИ) пытается создать ситуацию, оптимальную для спонтанного выражения испытуемыми широкого спектра их личных мотивационных целей» [Там же].

Второй этап: выявленные мотивационные объекты (события, ситуации, цели и намерения) необходимо расположить на темпоральной шкале с целью

измерения протяженности и других аспектов временной перспективы субъекта (психологического будущего). Как отметил Нюттен, временное кодирование основывается на «нормальной», «средней» темпоральной локализации данного объекта в той социальной группе, к которой принадлежит испытуемый. Также стоит отметить, что на временную характеристику ответа может влиять сам индуктор (начало предложения).

Предлагаемый метод мотивационной индукции (ММИ) основывается на двух принципах: «1. Перспектива будущего создается мотивационными объектами, виртуально существующими на уровне ментальных представлений субъекта; поэтому она должна измеряться путем выявления темпоральной локализации этих объектов (... «объектный подход»); 2. При измерении временной перспективы... не задавать субъекту какого-либо определенного временного промежутка, ... спрашивая испытуемого, что бы он хотел делать или где будет находиться через пять или десять лет, мы можем вызвать в его сознании объекты, которые сами по себе могли не прийти ему в голову и которых, следовательно, на самом деле нет в его поведенческом мире. Что же касается использования для измерения временной перспективы проективных техник, то темпоральное значение полученных с их помощью данных трудно интерпретировать с научной объективностью» [Там же, с. 391].

Представители современной психологии Ф. Зимбардо и Дж. Бойд определяют временную перспективу как «...зачастую неосознанное отношение личности ко времени, и это процесс, при

помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл» [1, с. 256].

В работе Ф. Зимбардо выделяется шесть типов отношения ко времени:

1. Ориентированные на позитивное прошлое – склонны случившееся ранее интерпретировать в положительном для себя контексте, прошлое является для них ресурсом для настоящего;

2. Ориентированные на негативное прошлое – «застревают» на неприятных эпизодах, что определяет их повышенную депрессивность и пессимизм;

3. Ориентированные на фаталистическое настоящее – причинно-следственные связи с происходящими с ними событиями видят в метафизическом плане и не склонны принимать на себя ответственность за свою жизнь;

4. Ориентированные на гедонистическое настоящее – оптимистичны, энергичны, активны, радуются и получают удовольствие от настоящего.

5. Ориентированные на реальное будущее – направлены на цели, энергичны, инициативны, у них хорошо развиты функции планирования и проектирования;

6. Ориентированные на трансцендентальное будущее – личностные смыслы лежат за пределами реальной продолжительности жизни, так как они верят в существование жизни после смерти и воспринимают время как беспредельное [4, с. 265 – 271].

На основе изученной авторами литературы были выдвинуты следующие гипотезы:

1) мотивационная направленность имеет сложную структуру, включаю-

щую следующие основные компоненты: образование, карьеру/работу, самосовершенствование;

2) временная перспектива разнонаправленных групп имеет специфические характеристики, обусловленные особенностями выбранной профессиональной деятельности.

Несомненно, существует множество мнений и утверждений, что есть временная перспектива, а некоторые ученые отдельно выделяют психологическое время личности. Авторов интересовала взаимосвязь мотивационных устремлений и временная перспектива в том понимании, каким оперирует Ж. Нюттен. Поэтому цель авторского исследования – изучение особенностей мотивационных факторов, влияющих на временную перспективу двух разнонаправленных групп. Выборка из 75 человек была разделена на две группы: военнослужащие (35 человек) и музыканты (40 человек). Группа военнослужащих состояла из 7 женщин (средний возраст – 24,2 года) и 28 мужчин (средний возраст – 26 лет). В группу музыкантов вошли 10 женщин (средний возраст – 23,6 лет) и 30 мужчин (средний возраст – 24,6 лет). Сформулированная авторами цель позволила выдвинуть следующие задачи: 1) изучить и провести сравнительный анализ содержания мотивации в группах (музыканты и военнослужащие); 2) изучить и провести сравнительный анализ временной перспективы в двух разнонаправленных группах.

На первом этапе был проведен контент-анализ средних величин мотивационных устремлений изучаемых групп (рис. 1).

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

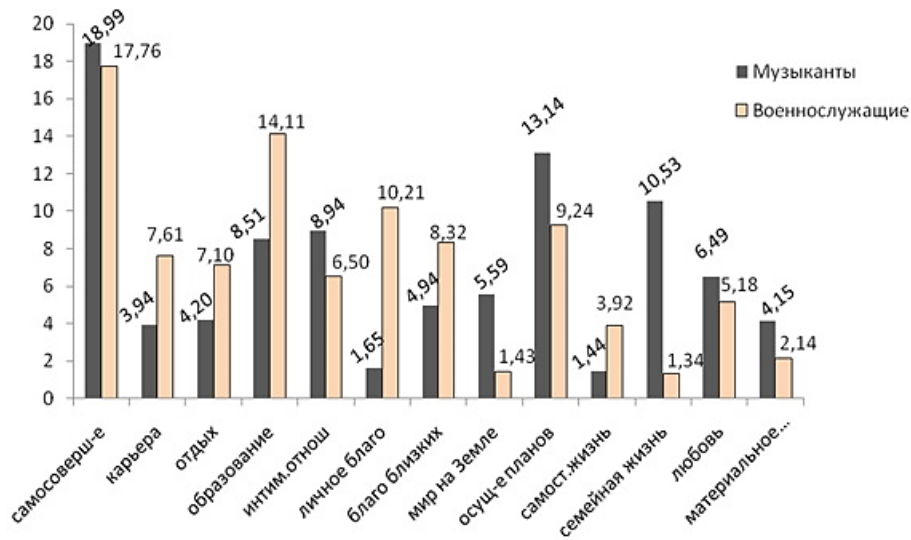


Рис. 1. Сравнение средних величин по группам (мотивационные устремления), %

На рис. 2 показано сравнение основных мотивационных категорий групп. Для группы музыкантов наиболее значимыми являются категории «Самосовершенствование», «Осуществление планов и желаний», «Семейная жизнь». Наибольшая значимость категории «Самосовершенствование» может указывать в первую очередь на важность развития себя и своего творчества, совершенствования техники и качества

игры, освоения новых произведений и, возможно, создания своих. Возможно, вторая по приоритету категория «Осуществление планов и желаний» также связана с профессией и существованием в ней в будущем. Существенной категорией является «Семейная жизнь», что свидетельствует о важности ближнего круга в жизни музыкантов, где они черпают вдохновение и новые идеи, могут отдохнуть и получить поддержку.

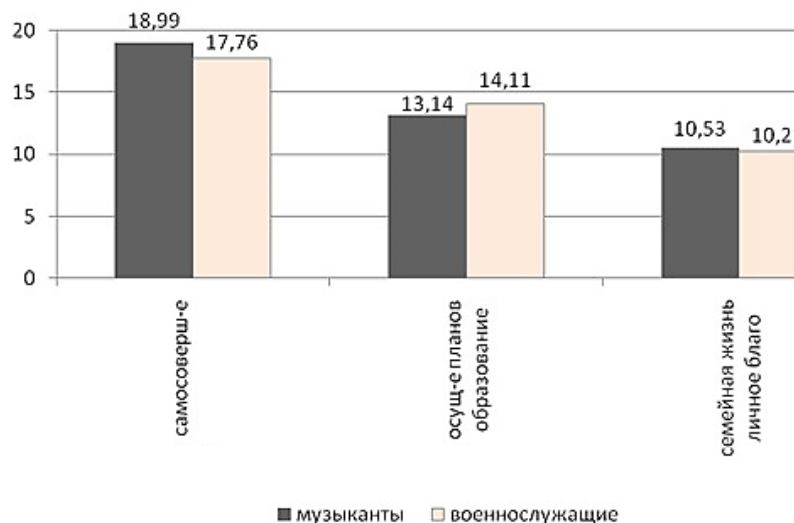


Рис. 2. Основные мотивационные категории групп, %

Для группы военнослужащих основные мотивационные категории следующие: «Самосовершенствование», «Образование», «Личное благополучие» (см. рис. 2). Профиль основных мотивационных категорий военнослужащих характеризуется большей эгоистичностью, в нем акцентирован приоритет собственной образованности (что, возможно, важно для карьерного роста), личное благополучие и как венеч этих категорий – самосовершенствование. Надо отметить, что в методе мотивационной индукции хорошо различимы категории «Личное благополучие» и «Благополучие близких». Это отличие становится ясным ещё при ко-

дировании мотивационных индукторов, так как личное благополучие кодируется как Сег, т. е. контроль других, уверенность в своей правоте, реализация своих планов за счет других. Возможно, такая категоричность у данной группы – результат обучения и работы в закрытой системе, где социальные контакты в основном целевые и узконаправленные.

На следующем этапе исследования было проведено сравнение средних для оценки различий в двух независимых выборках. Для этого был использован *U*-критерий Манна – Уитни ($p \leq 0,05$). Результаты различий мотивационных категорий представлены на рис. 3.

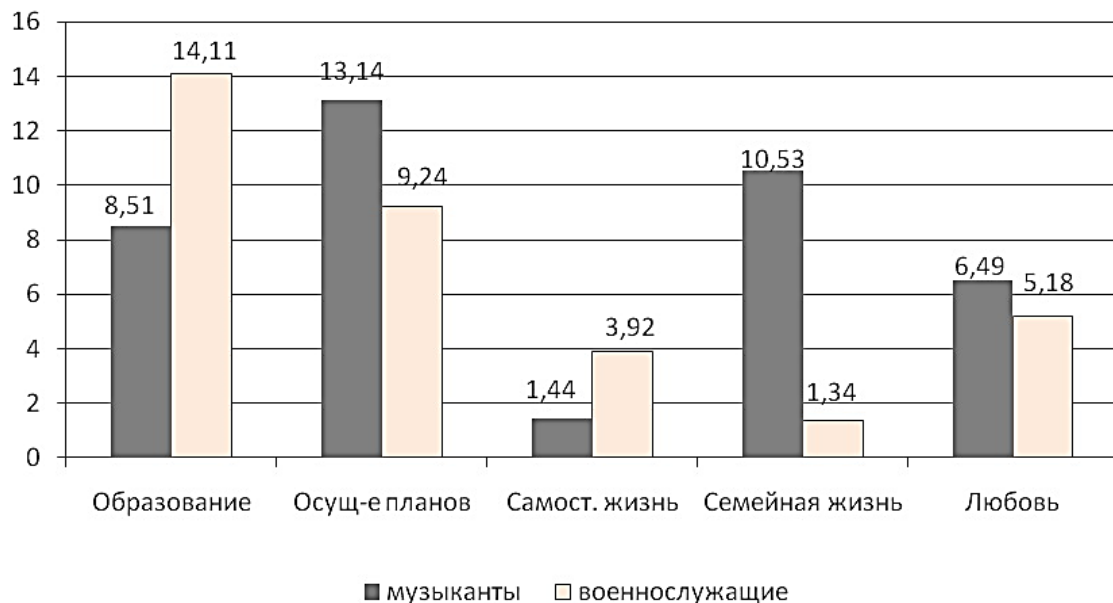


Рис. 3. Различия в мотивационных категориях (на уровне 5 %-й статистической значимости)

Рассмотрим результаты по пунктам.
1. По категории «Образование» было обнаружено различие на высоком уровне статистической значимости. У военнослужащих выше, чем у музыкантов ($U_{эмп} = 46,6$; $p \leq 0,001$), что, возможно, обусловлено тем, что действия

или стремления военнослужащих в большей степени направлены на саморазвитие и профессиональное становление. Обучение важно ещё и для того, чтобы стать успешным и качественно исполнять свои обязанности, продвигаясь вверх по карьерной лестнице.

2. Показатель «Осуществление планов» у музыкантов выше, чем у военнослужащих ($U_{\text{эмп}} = 48,7; p \leq 0,001$), также находится на высоком уровне статистической значимости. Это можно объяснить тем, что реализация планов и желаний музыкантов в большей степени связана с обучением, которое непосредственно зависит от работы и дальнейшей карьеры. Поэтому их действия и активность позволяют не двигаться к некоему абстрактному стандарту, признаваемому личностью за идеал, а, наоборот, развивать свою индивидуальность с учетом личностных характеристик и социальных условий.

3. Показатель «Самостоятельная жизнь» у военнослужащих выше, чем у музыкантов ($U_{\text{эмп}} = 44,5; p \leq 0,01$). Можно сказать, что военнослужащие по роду своей работы и обучению постоянно находятся под контролем высшего руководства, чего не скажешь о специальности «музыкант». Поэтому, возможно, представителям военнослужащих хотелось бы больше свободы и личного пространства, что отразилось на результате исследования.

4. Категория «Семейная жизнь» кардинально иначе проявилась в группах: показатель для музыкантов выше, чем для военнослужащих ($U_{\text{эмп}} = 42,7; p \leq 0,05$). Как было указано, возможно, наличие семейной жизни отражает важность ближнего круга в жизни музыкантов, где они могут черпать вдохновение и новые идеи, отдыхать и всегда найдут поддержку.

5. Также было обнаружено статистически достоверное различие по ка-

тегории «Любовь». У музыкантов показатель выше, чем у военнослужащих ($U_{\text{эмп}} = 44,5; p \leq 0,01$). Это может быть обусловлено разным пониманием любви у представителей двух выборок. Для одних эта категория может означать отношение к чему-либо как ценному. Для других любовь – отношение к другой личности. Этим словом можно обозначить переживания, будь то эротические или романтические; привязанность и заботу в отношении родных и родственников, а также близких людей; восхищение и благоговение перед человеческим авторитетом – индивидуальным или коллективным.

Сравнение средних величин временной перспективы показало отсутствие статистически достоверных различий. Однако ввиду того, что визуально все-таки наблюдаются различия в распределении средних (рис. 4), авторами были проанализированы величины не только с помощью непараметрического U -критерия Манна – Уитни ($p \leq 0,05$), но и с помощью непараметрического критерия Колмогорова – Смирнова ($p \leq 0,05$), который наиболее чувствителен к любым различиям двух распределений в медианах, разбросе, скошенности и пр. Применив критерий Колмогорова – Смирнова, результаты об отсутствии статистически достоверных различий подтвердились. Этот факт может указывать на схожий профиль временной перспективы групп. Поэтому рассмотрим далее лишь контент-анализ средних величин временной перспективы по группам.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

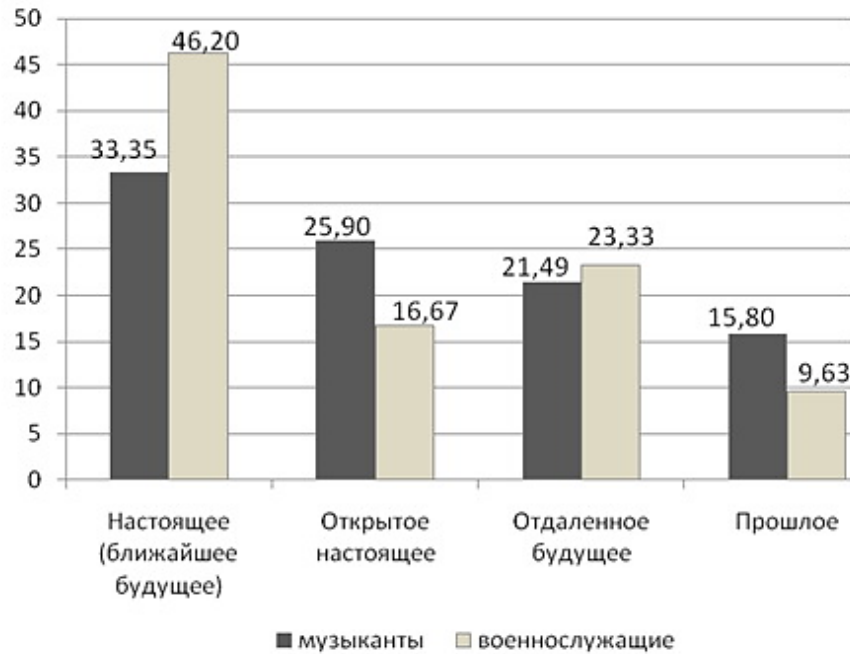


Рис. 4. Сравнение средних величин по группам (временная перспектива), %

На гистограмме видно, что для обеих групп приоритетной является категория «Настоящее» («Ближайшее будущее»), дальнейшее распределение отличается тем, что для группы музы-

кантов на втором месте «Открытое настоящее», а для военнослужащих – «Отдаленное будущее». Третьи по значимости категории меняются местами соответственно (рис. 5).

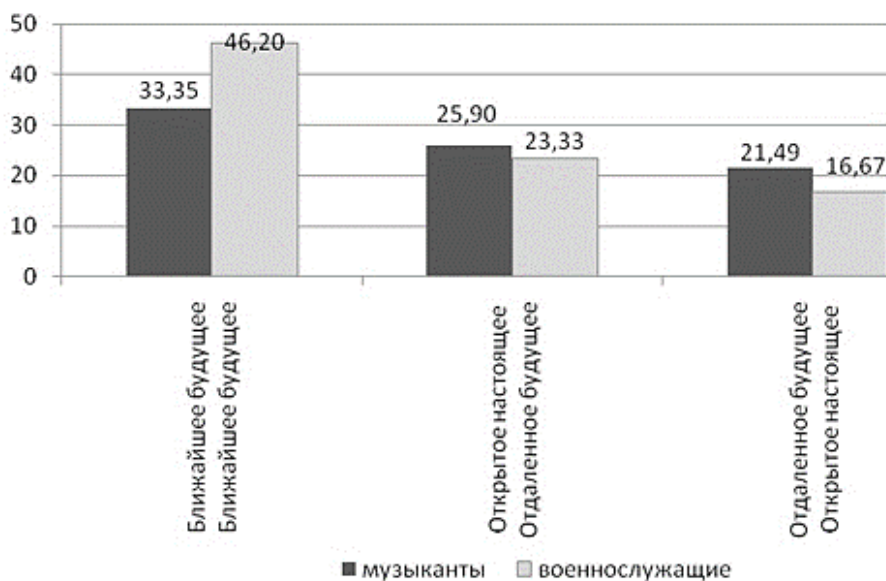


Рис. 5. Основные категории временной перспективы в группах, %

Такое распределение отражает то, что у обеих групп на первом плане стоят проекты, желания и цели на ближайшее будущее (в промежутке от года до двух лет). Для группы музыкантов на втором месте – планирование на открытое настоящее, т. е. на данный момент времени, а затем, менее приоритетно, построение планов и целей более чем на пять лет. Для группы военнослужащих планирование своего будущего немного иное (после первичного «Ближайшего будущего»): цели и планы строятся на более отдаленное время, и только после этого военнослужащие ориентируются на вещи, относящиеся к менее отдаленному будущему.

Отметим, что профиль временной перспективы групп схожий. Первична для обеих групп ориентация на 1 – 2 года. На втором месте для музыкантов стоят планы на данный момент времени, а затем планы сроком больше, чем на 5 лет. Возможно, это связано с процессом постоянного поиска и совершенствования техники игры, оттачивания музыкальных навыков, освоения новых более сложных музыкальных произведений. У военнослужащих на втором месте – планы на срок более пяти лет, менее важно планирование целей на данный момент времени. Вероятно, это связано с тем, что работа военнослужащего определяется приказами руководства и постановка целей на данный момент времени неактуальна.

Рассмотрим корреляционные связи мотивационной направленности с временной перспективой в каждой группе. Связи, которые были выбраны для изучения, рассматриваются на 1 %-м уровне статистической значимости.

Критические значения коэффициентов линейной корреляции следующие:

1) выборка музыкантов (40 человек), уровень 1 %-й значимости – 0,403;

2) выборка военнослужащих (35 человек), уровень 1 %-й значимости – 0,430.

Результаты корреляционного анализа показали, что корреляционные связи не образовали целостных плеяд. Корреляционные связи единичны. Результаты исследования по группе музыкантов показали, что существует всего одна положительная корреляционная связь на уровне 1 %-й статистической значимости: «Образование» – «Отдаленное будущее» (рис. 6).

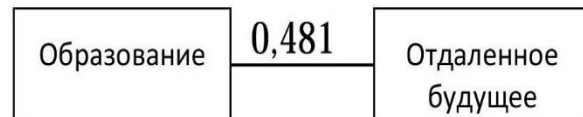


Рис. 6. Положительная корреляционная связь «Образование – Отдаленное будущее»

Единичную связь можно интерпретировать следующим образом: чем качественнее будет образование и самообразование сейчас (на момент проведения исследования), тем большего музыканты достигнут в будущем, тем больше накопленный профессиональный опыт послужит хорошей базой для становления в профессии в будущем. Также данная связь отражает, что для группы музыкантов характерно планирование на отдаленную перспективу, где полученные ими образование, знания, умения помогут им в отдаленном будущем, т. е. лет через 5, достигнуть поставленных целей, уже имея багаж знаний и навыков.

Результаты корреляционного анализа по группе военнослужащих отражают три положительные корреляционные связи (уровень 1 %-й статистической значимости). Категории также не образовали единого корреляционного облака, а лишь единичные связи (рис. 7 – 9).

Рассмотрим первую корреляционную связь (см. рис. 7), где взаимосвязанными оказались категории «Отдых» и «Настоящее».

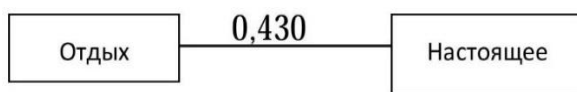


Рис. 7. Положительная корреляционная связь «Отдых – Настоящее»

В настоящем группа военнослужащих (см. рис. 7) нуждается в отдыхе. Возможно, это связано с временем, когда проводилось исследование, и, возможно, с загруженностью рабочего процесса. Хочется отметить, что работа военнослужащего требует длительного пребывания на службе. У военнослужащих существует обязанность следовать присяге, воинскому уставу, на них лежит ответственность перед теми, кто выше по званию, перед коллегами, перед теми, кто у них в подчинении. Кроме того, военнослужащие работают в стрессовой обстановке и им необходима сосредоточенность при выполнении задания. Все вышеуказанные факторы способствуют формированию профессионального выгорания. В связи с этим отдых как элемент восстановления потраченных сил требует времени. Соответственно данную корреляционную связь можно интерпретировать следующим образом: чем больше воз-

можностей для отдыха (в широком его понимании) будут иметь военнослужащие, тем сильнее и качественнее они смогут ощутить настоящее, прочувствовать моменты вне рабочей жизни.

Особо следует обратить внимание на 1 %-ю положительную корреляционную связь «Осуществление планов – Прошлое» (см. рис. 8).

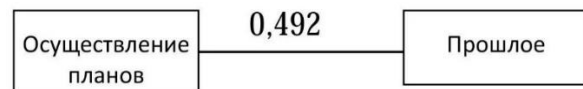


Рис. 8. Положительная корреляционная связь «Осуществление планов – Прошлое»

У группы военнослужащих есть планы, которые они, возможно, не реализовали в прошлом. И чем больше планов и идей оказались не осуществленными, тем больше военнослужащие обращаются к прошлому. Прошлое – это опыт прожитых лет. Большое количество времени, проводимое на службе, порой является якорем или тормозом в осуществлении задуманных планов. Поэтому прошлое в настоящем формирует диссонанс и некую неудовлетворенность. Возможно и то, что понимание успеха и неудач прошлого поможет реализовать планы в настоящем и посмотреть на развитие ситуаций по-новому.

Следующая корреляционная связь – «Мир на Земле» и «Открытое настоящее». Данная связь также положительная (см. рис. 9).

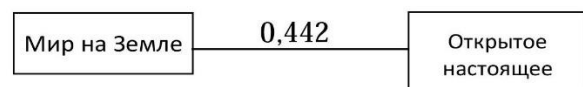


Рис. 9. Положительная корреляционная связь «Мир на Земле – Открытое настоящее»

Об открытом настоящем говорят, когда мотивационный объект является модальностью, которой субъект хотел бы обладать в данный момент и в более или менее отдаленном будущем, т. е. относится к будущей жизни. По взаимосвязанным категориям можно отметить, что чем больше военнослужащие сталкиваются с реальностью и происходящим в мире сейчас, тем больше возникает желание и стремление к мирному существованию, отсутствию конфликтов или спокойному их разрешению в ближайшем и в более или менее отдаленном будущем.

Итак, результаты исследования показали, что обе выборки имеют схожий профиль временной перспективы. Однако на темпоральной шкале времени зафиксированы различия в расположении мотивационных объектов. Для группы музыкантов характерна работа над собой и своим творчеством, реализация себя в семейных отношениях и отношениях с близкими людьми. Профиль мотивационных целей группы военнослужащих направлен в большей степени на личное благополучие, работу над собой и осуществление своих планов.

О частичном подтверждении первой гипотезы говорит то, что мотивационная направленность действительно имеет сложную структуру. Основные компоненты мотивационной структуры для обеих групп – самосовершенствование, образование, личное благополучие. В группе военнослужащих катего-

рия «Карьера/работа» не проявила себя при сравнении средних и не образовала корреляционных связей. Однако косвенно категория «Мир на Земле» все-таки относится к работе военнослужащего как результат урегулирования и разрешения конфликтов. По группе музыкантов отметим, что образование и самообразование можно квалифицировать как самосовершенствование, потому что мотивационные компоненты личности музыканта выступают инструментом их профессиональной деятельности.

Вторая гипотеза о том, что временная перспектива разнонаправленных групп имеет специфические характеристики, подтвердилась. Перспектива будущего для групп отличается распределением целей во времени. Несмотря на то, что для обеих групп характерна ориентация на ближайшие два года, группы отличает первичность целей в относительном настоящем и планировании на более отдаленное время. Это объясняется наличием личностных планов, желаний и целей, что демонстрирует индивидуальную особенность каждой группы.

Таким образом, проведенное исследование особенностей мотивационных факторов, влияющих на временную перспективу, позволило решить поставленные задачи. Отличительная особенность группы музыкантов – взаимосвязь мотивационной категории и временной перспективы «Образование» – «Отдаленное будущее», где качество

образования и самообразования влияет на качество профессиональной жизни в отдаленном будущем. Влияние мотивационной направленности на временную локализацию военнослужащих кажется закономерной: отдых в настоящем, не реализованные планы в прошлом и необходимость мира на Земле в более или менее отдаленном будущем. Такая закономерность отражает уникальность данной выборки. Поэтому с полной уверенностью можно сказать, что мотивационная направленность взаимосвязана с временной перспективой, что объясняет саму сложность построения и формирования структуры мотивации.

Литература

1. Кошельская Т. В. Содержание понятия «временная перспектива личности» // Инновационная наука. 2016. № 1. Ч. 2. С. 256 – 257.
2. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2007. 392 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 608 с.
4. Рыбакова С. Б. Анализ феномена прокрастинации в учебной деятельности студентов // Проблемы развития современных психодинамических концепций в России и за рубежом : материалы межвуз. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 26 нояб. 2010 г. / под общ. ред. проф. Ю. А. Шаронова. СПб. : С.-Петерб. ин-т психологии и акмеологии, 2010. С. 265 – 271.

M. M. Aleyevskaya, O. A. Ananjeva

FEATURES OF THE MOTIVATIONAL FACTORS AFFECTING THE TIME PERCEPTION OF MUSICIANS AND MILITARY PERSONNEL

In the article the results of a study of the features of motivational factors affecting the time perspective of two independent samples are revealed: musicians and military personnel. The authors used the method of motivational induction by J. Nuttin (ed. D. A. Leontiev) to study the motivational factors and time perspective. There were some differences revealed in the groups for a number of motivational categories and their temporal localization, and a correlation analysis was performed in the research. The authors concluded that the influence of the motivational factors of the time perspective is different for two groups and the motivational orientation is distributed in time differently.

Key words: *value, value orientation, the system of value orientations, personality, motivational goal, programmers, creative professions.*

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

В статье на основе изучения особенностей становления мотивации к чтению у первоклассников, имеющих различную степень проявления дизартрии, делается вывод о ее влиянии на процесс формирования навыков чтения. Рассматриваются особенности процесса формирования мотивационного компонента обучения чтению младших школьников с дизартрией.

Ключевые слова: мотивация к овладению чтением, учащиеся с дизартрией, учащиеся с минимальными проявлениями дизартрии, дизартрия с тяжелой степенью выраженности, уровни учебной мотивации.

Введение

Важной составляющей процесса обучения детей младшего школьного возраста считается мотивация, которая побуждает ребенка к учебной деятельности, направляя его к достижению той или иной поставленной цели. Особую остроту проблема формирования мотивации приобретает в том случае, если речь идет о детях с речевыми нарушениями, обучающихся чтению.

Термин «мотивация» впервые использует А. Шопенгауэр в статье «Четыре правила достаточной причины» (1910). Он трактует его как «смысл деятельности, сопровождающийся положительными либо отрицательными эмоциями». В настоящий момент науке известно множество определений данного понятия.

Большой вклад в развитие современного понимания мотивации как неотъемлемой части процесса обучения внесли Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, З. И. Васильева, А. К. Маркова, Г. И. Щукина, И. А. Зимняя. В результате проведенных ими педагогических и психоло-

гических исследований мотивация стала пониматься как сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют его деятельность.

Анализ отечественных исследований показывает, что изучение мотивации чаще всего осуществляется в структуре общего педагогического процесса обучения чтению, в котором участвуют младшие школьники общеобразовательных школ (Д. Б. Эльконин, М. Р. Львов, Л. М. Шварц, И. А. Зимняя, S. Neumann, W. Suchodoletz).

Основополагающим для авторского исследования нужно считать определение чтения И. А. Зимней: «Чтение является не только процессом восприятия, осмысления и на этой основе понимания извлекаемой из текста информации, но и имеет сложную психологическую структуру особого рода речевой деятельности и состоит из трех фаз. Первая фаза – побудительно-мотивационная (мотив и осознание задач чте-

ния); вторая фаза – аналитико-синтетическая (узнавание лексических единиц и грамматических структур), включает в себя этапы «смыслового прогнозирования», вербального сличения, установлений смысловых связей между словами и смысловыми звеньями текста, «смыслоформулирования»; последняя фаза – исполнительская, завершающая прием информации и имеющая вербальный (вход в речь) или невербальный характер (информация для себя)» [4].

Более глубокие исследования формирования мотивации мы находим в научных работах, посвященных ее изучению у учащихся общеобразовательных школ при обучении чтению на иностранном языке (И. М. Компаниец, Т. О. Гордеева и др.)

В специальной литературе по логопедии имеются лишь фрагментарные описания процесса формирования мотивации к чтению детей с дизартрией. Так, изучая детей с дизартрией, Л. И. Белякова пишет, что у них чаще всего является неустойчивая мотивация к чтению, преобладание внешней мотивации над внутренней, которая взаимосвязана с уровнем интеллектуального развития обучающихся, характером и видом их учебной деятельности [1]. А. Н. Корнев отмечает, что у детей с речевой патологией, в частности дизартрией, мотивация к чтению складывается из готовности к обучению чтению и психологической установки читающего, которая в дальнейшем рассматривается как формирование читательской деятельности [7].

Термин «дизартрия» обозначает, по мнению Л. И. Беляковой, нарушение произносительной стороны речи, при котором страдает звукопроизношение

и просодическая сторона речи (темп, тембр, мелодика, интенсивность и выразительность) по причине поражения ЦНС, выраженное нарушением иннервации мышц периферического речевого аппарата. Дизартрия – это группа речевых расстройств, имеющая различные формы проявления, зависящие от своей неврологической и речевой симптоматики, от её степени тяжести и выраженности. Школьники с минимальными проявлениями дизартрии достаточно часто обучаются в общеобразовательных школах, испытывая при этом определенные трудности в процессе овладения грамотой. Школьный логопед отдельно проводит занятия по коррекции устной речи и чтения как одного из видов письменной речи. Дети с тяжелыми проявлениями дизартрии часто имеют инвалидность, нуждаются в специальных условиях, проходят обучение в специальных коррекционных школах для детей с тяжелыми нарушениями речи. Формирование процесса чтения у этих школьников проводится с использованием специальных методик, учебников и специалистов. Однако дифференцированный индивидуальный подход, выражающийся в подборе оптимального, точно составленного индивидуального образовательного маршрута при обучении чтению, требуется всем школьникам с данной речевой патологией.

Из этого следует, что учебная мотивация к чтению у младших школьников с дизартрией недостаточно исследована и мало освещена в научных публикациях, несмотря на то, что сама проблема – одна из самых актуальных в специальной педагогике и, в частности, логопедии.

Поскольку чтение – это сложный перцептивно-когнитивный процесс, то в качестве проблемы исследования становится вопрос: есть ли отличия в выраженности мотивационного компонента к чтению у детей с дизартрией разной степени тяжести в сравнении с детьми без речевой патологии.

Целью исследования стало сравнение уровней выраженности мотивационных компонентов в группах младших школьников с дизартрией и детей с нормальным речевым развитием и изучение мотивации к обучению чтению у младших школьников с дизартрией.

В исследовании было сформулировано предположение о том, что дети с различной степенью выраженности дизартрических расстройств имеют низкий уровень сформированности мотивации к чтению, что существенно снижает их учебные достижения. Формирование мотивации к чтению позволит школьникам с дизартрией успешнее овладевать навыком чтения, что улучшит результаты их обучения.

Методика исследования

Изучение учебной мотивации к чтению проводилось с использованием модифицированной методики Н. Г. Лускановой «Способ оценки школьной мотивации учащихся начальных классов», которая позволяет выделить пять уровней сформированности мотивации к чтению. Для того чтобы ответы детей дали возможность оценить их отношение к обучению чтению, читательский опыт и определить уровень сформированности мотивации к чтению, методика была дополнена следующими вопросами:

1. Назови свои любимые уроки.
2. Выбери подходящий ответ, продолжив фразу: Я люблю читать потому, что...

3. Есть ли у тебя любимые книги?
4. О чём ты любишь читать больше всего?
5. Выбери пословицу о пользе чтения, которая тебе больше всего нравится.
6. Что читают у тебя в семье?
7. Выбери авторов твоих любимых книг.
8. Кто тебе читает книги?
9. Что тебе нравится больше на уроках чтения?
10. Какая деятельность, связанная с чтением, на твой взгляд, очень трудна для тебя?

Исследовательскую выборку составили две группы учащихся. Группа 1 ($N = 92$) состояла из учащихся 1-го класса специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, имеющих диагноз «дизартрия» различной степени тяжести. Для более дифференцированного изучения мотивационного компонента в группе 1 была выделена подгруппа ПГ-1 ($N = 8$), в которую вошли дети с тяжелой степенью проявления дизартрии. Вторую более многочисленную подгруппу ПГ-2 ($N = 84$) составили школьники с минимальными проявлениями дизартрии. В группу 2 ($N = 35$) вошли первоклассники общеобразовательной школы, не имеющие речевых нарушений. При обработке результатов были использованы методы математической статистики, в частности U -критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования

Сопоставительный анализ результатов исследования мотивации к чтению у школьников двух групп показал достоверные различия в уровнях сформированности школьной мотивации к обучению чтению. Результаты расчетов представлены в табл. 1.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Табл. 1. Сравнительный анализ уровней сформированности мотивации к чтению у младших школьников первой и второй групп

Уровень сформированности мотивации к чтению	Г1 (N = 92), %	Г2 (N = 35), %	Достоверность различий результатов (U-критерий Манна – Уитни)
1-й уровень – высокая мотивация к чтению	5	17	Достоверно при $p < 0,01$
2-й уровень – хорошая мотивация к чтению	11	40	
3-й уровень – удовлетворительная мотивация к чтению	21	43	
4-й уровень – неудовлетворительная мотивация к чтению	53	–	
5-й уровень – нулевой уровень мотивации к чтению	10	–	

Примечание. Средний суммарный балл по группе Г1 – 13,2, по группе Г2 – 19,8. Достоверность различий результатов (U-критерий Манна – Уитни) – достоверно при $p < 0,01$.

У преобладающего количества детей группы 1 (53 %) определен четвертый (неудовлетворительный) уровень мотивации к чтению. Это говорит о том, что у учащихся с дизартрией отсутствует интерес к овладению чтением. Как показали полученные результаты, для детей с речевой патологией имеет значение лишь факт общения с новыми людьми, стремление подражать взрослым, в книгах их привлекают яркие изображения, а не содержательная сторона текстов. По этой причине дети уделяют недостаточное количество внимания печатному материалу, его восприятию и осознанию. Во время чтения школьники часто допускают ошибки, перестают следить за читаемым текстом, отвлекаются от процесса чтения. В этой группе 10 % учащихся имеют отчетливо негативное отношение к процессу обучения в целом, в частности к чтению. В группе 2 у детей с нормальным речевым развитием неудовлетворительный и

нулевой уровни мотивации к чтению отсутствуют. Все дети этой группы читают, имеют позитивную мотивацию к процессу чтения и заинтересованность в желании овладеть чтением.

В противоположность учащимся группы 1 с различной тяжестью речевого дефекта, у наибольшего количества детей общеобразовательной школы имеется хороший и удовлетворительный уровни сформированности мотивации к обучению чтению, что характеризует их как группу детей со сформированными внешними и внутренними познавательными интересами к обучению чтению, с принятием социального статуса читающего школьника и значимостью чтения для интересного общения с новыми людьми.

В табл. 2 представлены результаты сравнения данных, полученных в подгруппах детей с тяжелой степенью проявления дизартрии и с минимальными проявлениями дизартрии.

Табл. 2. Сравнительный анализ уровней сформированности мотивации к чтению у младших школьников с различной степенью проявления дизартрии

Уровень сформированности мотивации к чтению	Группа 1 (дети с дизартрией, N = 92)		Достоверность различий результатов (U-критерий Манна – Уитни)
	Дети с тяжелой степенью выраженности нарушения ПГ-1 (N = 8), %	Дети с минимальными проявлениями дефекта ПГ-2 (N = 84), %	
1-й уровень – высокая мотивация к чтению	0	5	–
2-й уровень – хорошая мотивация к чтению	12,5	11	–
3-й уровень – удовлетворительная мотивация к чтению	25	21	–
4-й уровень – неудовлетворительная мотивация к чтению	50	53	–
5-й уровень – нулевой уровень мотивации к чтению	12,5	–	–

Примечание. Средний суммарный балл по группе Г1 у детей с ПГ-1 – 13,6, с ПГ-2 – 12,8. Достоверность различий результатов (U-критерий Манна – Уитни) – недостоверно, $p > 0,345$.

Анализ результатов, характеризующих мотивацию к чтению в подгруппах учащихся с дизартрией, с помощью критерия Манна – Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений показывает следующее: результаты в подгруппе детей с тяжелыми формами проявления дизартрии и подгруппе с минимальными проявлениями дизартрии не имеют достоверных отличий ($p > 0,345$). Отсутствие достоверных отличий объясняется, во-первых, большой разницей численного состава групп, а во-вторых, тем, что подгруппа детей с выраженной степенью тяжести нарушения (ПГ-1, N = 8 чел.) проходит в специализированном дошкольном образовательном учреждении медикаментозную и психолого-педагогическую подготовку к началу обучения в школе. Именно этим можно объяснить более высокий суммарный балл по группе, характеризующий мотивацию к чтению.

Заключение

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы:

1. Уровень мотивации к чтению учащихся с дизартрией существенно отличается от уровня сформированности мотивации к чтению учащихся, не имеющих речевой патологии.

2. В группе детей с дизартрией преобладающее количество школьников (53 %) имеют отрицательную мотивацию.

3. В подгруппах детей с разной степенью тяжести дизартрии различия в сформированности мотивации не обнаруживаются. Можно предположить, что несформированность мотивации к чтению у детей с дизартрией связана с наличием речевого нарушения.

Все перечисленные факты свидетельствуют о необходимости разработки и реализации формирующего эксперимента по развитию мотивации к чтению

у школьников с дизартрией, который компонент чтения с другими характеристиками процесса становления чтения и со степенью тяжести нарушения. позволит дать ответ на вопрос о существовании взаимосвязи мотивационного

Литература

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М. : Владос, 2009. 287 с.
2. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М. : Педагогика, 1972. 352 с.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл : Академия, 2006. 336 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2000. 384 с.
5. Зимняя И. А. Осваиваем социальные компетенции. Воронеж : МПСИ, 2011. 59 с.
6. Компаниец И. М. Технология работы с художественным текстом как средство повышения мотивации учащихся к чтению на иностранном языке : автореф. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
7. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи. М. : Айрис-пресс, 2007. 128 с.
8. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учеб.-метод. пособие. М. : Фолиум, 1999. 31 с.
9. Матюхина М. В. Изучение мотивационной сферы учащихся. М. : Просвещение, 1996. 142 с.
10. Шопенгауэр А. Мысли и размышления. М. : Эксмо, 2017. 256 с.
11. Waldemar von Suchodoletz Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Verlag W. Kohlhammer, 2006.

M. V. Vasilieva

MOTIVATIONAL ASPECT OF FORMING READING SKILLS CONSIDERING PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH DYSARTHRIA

In the article on the basis of studying the features of formation of motivation to read in first grade pupils, having different degree of manifestation of dysarthria, the conclusion about its influence on the formation of reading skills is done. The peculiarities of the process of formation of the learning to read motivational component of primary school children with dysarthria is analyzed.

Key words: *motivation to learn reading, students with dysarthria, students with minimal manifestations of dysarthria, dysarthria with a heavy degree of severity, levels of academic motivation.*

НАШИ АВТОРЫ

- АЛЕЕВСКАЯ**
Маргарита
Михайловна психолог компании «ЛабТэк»
(г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: ms.margarita.a@mail.ru
- АНАНЬЕВА**
Оксана
Александровна независимый исследователь
(г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: psycholoog@yandex.ru
- ВАСИЛЬЕВА**
Марина
Вадимовна аспирант кафедры логопедии Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия)
E-mail: marinadruzh@mail.ru
- ГАЗИЗОВА**
Альфия
Ильдусовна доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры иностранных языков Набережно-челнинского института (филиала) Казанского федерального университета (г. Набережные Челны, Россия)
E-mail: Alfgazva@mail.ru
- ГРИНЧЕНКО**
Наталья
Александровна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры романо-германских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, профессор Международной академии трезвости (г. Елец, Россия)
E-mail: grinchenko@inbox.ru
- ДОРОШЕНКО**
Светлана
Ивановна доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ЕРОФЕЕВА**
Ольга
Геннадьевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: e-olga33@yandex.com

НАШИ АВТОРЫ

- ЖАРКОВА**
Елена
Геннадьевна
- магистрант кафедры педагогики, преподаватель
Детской школы искусств
(г. Радужный Владимирской области, Россия)
E-mail: lelya_zharkova@bk.ru
- ЗАВРАЖИН**
Сергей
Александрович
- доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной
педагогике Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ИЗМАЙЛОВА**
Алла
Борисовна
- кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: aismylove2016@yandex.ru
- КАНАРЕЙКИНА**
Татьяна
Александровна
- магистрант кафедры социальной педагогики и психо-
логии Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: canareikina@mail.ru
- КОБЯКОВ**
Юрий
Павлович
- доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры физического воспитания
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru
- КОЖАЛИЕВА**
Чинара
Бакаевна
- кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры клинической и специальной
психологии Московского городского педагогического
университета (г. Москва, Россия)
E-mail: kozhalieva.chinara@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

КОШЕЛЕВА

**Людмила
Алексеевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры дизайна, изобразительного искусства
и реставрации Владимирского государственного уни-
верситета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru

ЛОВЧЕВ

**Алексей
Владимирович**

заслуженный мастер спорта
аспирант Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: reger89@mail.ru

МАЙЕР

**Роберт
Валерьевич**

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры физики и дидактики физики
Глазовского государственного педагогического
института имени В. Г. Короленко
(г. Глазов, Удмуртия, Россия)
E-mail: robert_maier@mail.ru

МЕННИКОВ

**Владимир
Евгеньевич**

профессор кафедры социальной педагогики и психо-
логии Московского педагогического государственного
университета, директор Федерального детского
эколого-биологического центра (г. Москва, Россия)
E-mail: v.mennikov@inbox.ru

МОЛЕВА

**Галина
Аркадьевна**

кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического
образования Владимирского государственного универ-
ситета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gamoleva@mail.ru

ПАСТУХОВА

**Людмила
Сергеевна**

кандидат политических наук, доцент
преподаватель кафедры менеджмента Московского
политехнического университета (г. Москва, Россия)
E-mail: larisa-sinls@mail.ru

РОГАЧЕВА

**Елена
Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

НАШИ АВТОРЫ

- СЕЛИВЕРСТОВА
Елена
Николаевна** доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: eseliver@mail.ru
- СЕМИНА
Вера
Викторовна** кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков № 2 Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова
(г. Москва, Россия)
E-mail: semina_v_v@mail.ru
- СОРОКИНА
Елизавета
Михайловна** магистрант кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: elizabets1996@ya.ru
- ФАБРИКОВ
Максим
Сергеевич** кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ФОРТОВА
Любовь
Константиновна** доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор
профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ЧИГАРИНА
Анна
Юрьевна** преподаватель Центра проектной деятельности Московского политехнического университета
(г. Москва, Россия)
E-mail: chigarina@inbox.ru
- ШУЛЕКИНА
Юлия
Александровна** кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры логопедии Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия)
E-mail: rameja@rambler.ru

OUR AUTHORS

- ALEYEVSKAYA
Margarita M.** Psychologist, LabTech Ltd. (Saint Petersburg, Russia)
E-mail: ms.margarita.a@mail.ru
- ANANJEVA
Oksana A.** independent researcher (Saint Petersburg, Russia)
E-mail: psycholog@yandex.ru
- VASILIEVA
Marina V.** Postgraduate Student, Department of Speech Therapy,
Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: marinadrzh@mail.ru
- GAZIZOVA
Alfiya I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor
of Department of Foreign Languages, Naberezhnochelninsky
Institute (branch), Kazan Federal University
(Naberezhnye Chelny, Russia)
E-mail: Alfgazva@mail.ru
- GRINCHENKO
Natalia A.** PhD (Education), Associate Professor, Department
of Foreign Languages, Yelets State University named after
I. A. Bunin, Professor of the International Academy
of Sobriety (Yelets, Russia)
E-mail: grinchenko@inbox.ru
- DOROSHENKO
Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the
Department of Pedagogy, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- EROFEEVA
Olga G.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Ped-
agogy, Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: e-olga33@yandex.com
- ZHARKOVA
Elena G.** Undergraduate Student, Department of Pedagogy, teacher
Children's school of arts
(Raduzhny, Vladimir region, Russia)
E-mail: lelya_zharkova@bk.ru
- ZAVRAZHIN
Sergey A.** Dr. Sc. (Education), Professor, Department of Personality
Psychology and Special education, Vladimir State Univer-
sity named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- IZMAILOVA
Alla B.** PhD (Education), Associate Professor, Department
of Pedagogy, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: aismylove2016@yandex.ru

OUR AUTHORS

- KANAREIKINA
Tatiana A.** Undergraduate Student, Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: canareikina@mail.ru
- KOBYAKOV
Yuri P.** Dr. Sc. (Education), Professor, Department of physical education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru
- KOZHALIEVA
Chinara B.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of clinical and special psychology, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: kozhalieva.chinara@gmail.com
- KOSHELEVA
Lyudmila A.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Design, Fine Art and Restoration, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: ludmila-graf@mail.ru
- LOVCHEV
Alexey V.** Honored master of sports, Postgraduate Student, Department of physical education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: reger89@mail.ru
- MAYER
Robert V.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of physics and didactics of physics, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko (Glazov, Udmurtiya, Russia)
E-mail: robert_maier@mail.ru
- MENNIKOV
Vladimir E.** Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Head of Federal Children's Ecological and Biological Center (Moscow, Russia)
E-mail: v.mennikov@inbox.ru
- MOLEVA
Galina A.** PhD (Education), Professor, Head of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gamoleva@mail.ru
- PASTUKHOVA
Larisa S.** PhD (Political Sciences), Associate Professor, lecturer of the Management Department, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia)
E-mail: larisa-sinls@mail.ru

OUR AUTHORS

- ROGACHEVA
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor, Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- SELIVERSTOVA
Elena N.** Dr. Sc. (Education), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eseliver@mail.ru
- SEMINA
Vera V.** PhD (Education), Associate Professor, Foreign Languages Department №2, Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov (Moscow, Russia)
E-mail: semina_v_v@mail.ru
- SOROKINA
Elizaveta M.** Undergraduate Student, Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: elizabets1996@ya.ru
- FABRIKOV
Maxim S.** PhD (Education), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- FORTOVA
Lubov K.** Dr. Sc. (Education), PhD (Law), Professor, Department of State and Law Disciplines, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- CHIGARINA
Anna Yu.** Teacher of the Center for Project Activities, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia)
E-mail: chigarina@inbox.ru
- SHULEKINA
Julia A.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Speech Therapy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: rameja@rambler.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72

E-mail: pedagog@vlsu.ru