

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

35 (54)
2018

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 при Министерстве науки и высшего образования 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»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2018

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашиова

Технический редактор
А. В. Родина

Верстка оригинал-макета
Е. А. Герасиной

Выпускающие редакторы
А. А. Амирсейидова,
Е. В. Невская

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 20.12.18
Заказ №
Выход в свет 25.12.18

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 19,3
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 мировой литературы
и культуры Московского государственного
института международных отношений
(Университета) МИИД 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 ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education
J. E. Purkyně University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бережнова Е. В., Машкина О. А.

**ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО
ИНСТИТУТА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ 9**

Селиверстова Е. Н.

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ
СВЯЗИ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ – НОВОЕ КАЧЕСТВО
ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ
РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА 17**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кириллина С. А., Орлов В. В., Сафронова А. Л.

**ОСНОВЫ И СПЕЦИФИКА ТРАДИЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В МУСУЛЬМАНСКОМ МИРЕ 29**

Корсунова Т. Н.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА
И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVIII – XIX вв. 38**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дрозд К. В.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ 48**

СОДЕРЖАНИЕ

Родионова Т. К.

КОСМИЧЕСКИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ 60

Соколова О. А.

**ПОПОЛНЕНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА 73**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Деккерт Д. В.

**ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ
ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ 81**

Максимова О. А., Павлова Е. О.

**СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ 90**

Перевозный А. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ
И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ФЕНОМЕН 98**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Завражин С. А.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ 111**

Карпунина О. И., Пиваева Е. О.

**ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ 120**

СОДЕРЖАНИЕ

Пальтов А. Е., Шаманин Н. В.

**ВОСПРИЯТИЕ НЕЗРЯЧИМИ ЛЮДЬМИ ЭМОЦИЙ ЛИЦА
В РЕЛЬЕФНО-ТОЧЕЧНОМ ИЗОБРАЖЕНИИ 133**

Фортова Л. К., Юдина А. М.

К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ДЕВИАЦИЙ И ИХ ПРЕВЕНЦИИ 139

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Березниковский В. В.

**ДИНАМИКА ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА НЕЗРЯЧИМИ,
ЗАНИМАЮЩИМИСЯ БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ 146**

Кобзева О. В.

**СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ 151**

НАШИ АВТОРЫ 160

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 166

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Berezhnova E. V., Mashkina O. A.

**THE FUNCTIONS OF EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTION
OF A PERSON'S FORMATION 9**

Seliverstova E. N.

**FUNCTIONAL APPROACH TO THE STUDY
OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION
AND DEVELOPMENT – NEW QUALITY OF DIDACTIC
KNOWLEDGE: THE RESULTS OF THE RETROSPECTIVE
ANALYSIS 17**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kirillina S. A., Orlov V. V., Safronova A. L.

**FOUNDATIONS AND PECULIARITIES OF THE TRADITIONAL
EDUCATION IN THE MUSLIM WORLD 29**

Korsunova T. N.

**INTERACTION OF THE THEATRICAL ART AND SCHOOL
EDUCATION IN RUSSIA IN XVIII – XIX CENTURIES 38**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Drosd K. V.

**PROVISION OF INNOVATIONAL ACTIVITY FOR EDUCATION
SUBJECTS IN CIRCUMSTANCES OF SECONDARY
SCHOOL-HIGH SCHOOL EDUCATIONAL RANGE 48**

CONTENTS

Rodionova T. K.

SPACE VECTOR OF SCHOOL DEVELOPMENT 60

Sokolova O. A.

**ACTIVE VOCABULARY BUILD - UP IN RUSSIAN
LANGUAGE CLASSES 73**

PROFESSIONAL EDUCATION

Dekkert D. V.

**DEONTOLOGICAL READINESS AS AN IMPORTANT
ELEMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE
OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS 81**

Maksimova O. A., Pavlova E. O.

WAYS OF ADAPTATION OF TEXTS FOR HOME READING 90

Perevozny A. V.

**PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS AS A SOCIAL
AND INDIVIDUAL AND PERSONAL PHENOMENON 98**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Zavrazhin S. A.

**THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF ANALYTICAL
PSYCHOLOGY 111**

Karpunina O. I., Pivaeva E. O.

**DEFECTOLOGICAL SUPPORT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN
WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT
WITH USING THE TOOLS OF THE TOUCH ROOM 120**

CONTENTS

Paltov A. E., Shamanin H. B.

**PERCEPTION BY BLIND PEOPLE OF PERSONAL EMOTIONS
IN A RELIEF-POINT IMAGE 133**

Fortova L. K., Yudina A. M.

**TO THE QUESTION OF THE NATURE OF DEVIATIONS
AND THEIR PREVENTION 139**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Bereznikovskii V. V.

**DYNAMICS OF SPACE PERCEPTION FOR THE BLIND,
ENGAGED IN BALLROOM DANCING 146**

Kobzeva O. V.

**FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS
WITH VISUAL IMPAIRMENT 151**

OUR AUTHORS 160

INFORMATION FOR AUTHORS 166

УДК 37.01

Е. В. Бережнова, О. А. Машкина

ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Авторы статьи рассматривают образование как часть длительного процесса социализации и как главный инструмент культурной преемственности поколений. Они подтверждают его необходимость и возможность, выделяют функции образования как социального института становления личности. Особое внимание авторы уделяют функции образования в создании предпосылок для решения задач научной дипломатии. Приводят примеры ее реализации в МГУ имени М. В. Ломоносова и МГИМО МИД России.

Ключевые слова: социализация личности, функции образования, высшее образование, наука, научная дипломатия.

Становление личности связано с процессом социализации человека. Как правило, в широком смысле под социализацией понимают все, что воздействует на человека и способствует его становлению и развитию от рождения до ухода из жизни. Благодаря социализации человек усваивает и в силу своих возможностей воспроизводит социальный опыт, исторически накопленный культурой. Социализация может быть стихийной и организованной. Образование выступает в виде организованной социализации человека, осуществляется в различных образовательных организациях, проявляет себя и как фактор и как средство социализации. Оно «...влияет на предпочтения людей в выборе жизненно важных ценностей, на их самоопределение, организует и упорядочивает стихийную социализа-

цию, все остальные факторы социализации под воздействием этих предпочтений то ослабевают, то усиливают свое воздействие на людей, на образ жизни, нравы и обычаи общества, его ценности и нормы» [2, с. 3].

В науке обосновано, что образование – главный инструмент культурной преемственности поколений. Известно, что необходимость образования predetermined не только невозможностью культурной преемственности поколений по механизмам биологического наследования, но и недостаточностью стихийного опыта. Возможность образования обусловлена обучаемостью и воспитуемостью человека, способностью приобретать, сохранять и перестраивать свой опыт. В образовании заинтересованы сам человек, общество и государство. Под образованием пони-

мается «...особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе» [6, с. 11]. Поскольку эту целенаправленную деятельность осуществляют преподаватели, специально подготовленные профессионалы, то им отводится особая роль. Благодаря преподавателям реализуются функции образования как социального института становления личности. Не претендуя на полный перечень и опираясь на различные источники, мы выделим основные функции.

1. Образование предоставляет возможность личности в освоении научных и изменении житейских, сформированных стихийно понятий; способствует соединению непосредственного бытия человека с культурой.

2. Образование, представляя собой одну из высших ценностей для личности и общества, выступает предпосылкой для их существования и дальнейшего развития.

3. Образование способствует интеграции общества, сохранению его целостности и стабильности, гарантирует права отдельной личности.

4. От образования напрямую зависят подготовка конкурентоспособных кадров для всех сфер общества и развитие производства.

5. Образование создает условия для развития способностей личности, для включения ее в социально ценную активность и самореализацию во всех сферах жизни, в том числе в профессиональной деятельности.

6. В условиях глобализации повышается роль высшего образования в об-

ществе, расширяются масштабы его интернационализации. Образование создает предпосылки для решения задач академической и научной дипломатии.

Остановимся подробнее на последней функции.

В настоящее время особое внимание исследователей обращено на мировые образовательные системы, их изменения обусловлены трансформацией многих процессов в современном мире, что привело к усилению социально-политической роли высшего образования в нем [13]. Образование все чаще рассматривается как инструмент «мягкой силы» в международных отношениях и предполагает экспорт образования, продвижение языка и распространение национальных культурных ценностей [11]. Более явно обозначается социальная и гуманитарная проблематика в международных отношениях, в контексте которой обсуждается указанное явление. Отмечается неоднозначность его трактовки, рассмотрение наряду с публичной дипломатией. Сравнение показывает, что нередко оба термина понимаются как информационное и пропагандистское воздействие на общества других стран [9]. Термин «мягкая сила», конечно же, является привлекательным в отличие от «жесткой силы». Тем не менее это все же сила, а значит – давление, действие, которое вызывает противодействие. Такое видение проблемы может быть одной из причин, объясняющей продолжение исследований, посвященных войнам, а также интерес ученых к их новым видам: информационным и гибридным.

Повышению социально-политической роли высшего образования и его вклада в развитие международных от-

ношений могут способствовать академическая дипломатия и научная дипломатия. Интерес к ним в настоящее время увеличивается, о чем свидетельствуют многочисленные международные конференции и другие совместные мероприятия российских и зарубежных ученых [7]. Усиление взаимосвязи образования и науки могут обеспечить исследования, направленные на определение будущего и подготовку молодых профессионалов. Решению этой задачи способствует академическая дипломатия. Она активно воплощается в ведущих университетах страны путем интернационализации образования, посредством совместных программ и программ двойных дипломов на уровне бакалавриата и магистратуры, количество которых увеличивается с каждым годом. Расширяется спектр программ МВА, позволяющих не только получить опыт обучения, но и опыт практической деятельности в зарубежных компаниях.

Безусловно, это обогащает подготовку будущих профессионалов, формирует компетенции, необходимые для развития международных отношений в разных сферах (экономика, политика, образование и др.). Выполненное О. П. Курденковой исследование показывает, что в ближайшее время в большей степени могут быть востребованы программы, обеспечивающие знакомство студентов с зарубежным опытом профессиональной подготовки [8]. Результаты ее исследования конкретизируют результаты социологического исследования, проведенного сотрудниками НИУ ВШЭ. В нем представлены 15 лучших российских вузов по доле магистрантов и их

количеству [10, с. 15], среди них МГИМО МИД России.

МГИМО реализует 68 магистерских программ по 17 направлениям подготовки. К настоящему времени «у МГИМО подписаны соглашения с более чем 200 университетами во всем мире, в которых студенты могут пройти семестровое и годичное обучение в режиме образовательного обмена с зачетом освоенных там дисциплин. Проработана система зарубежных стажировок, ознакомительных и преддипломных практик студентов» [1].

Более широкие возможности имеет МГУ им. М. В. Ломоносова. Университет сотрудничает в научно-образовательной сфере с 600 зарубежными университетами из 130 стран мира. Ежегодно на обучение и краткосрочные стажировки в зарубежные вузы-партнеры направляется около 1000 студентов и столько же приезжают в МГУ. В университете действуют международные научно-образовательные центры:

- Французский университетский колледж (открыт в 1991 г.). Профессора МГУ и девяти престижных университетов Франции готовят магистров в области наук гуманитарного цикла (право, история, литература, социология, философия) со знанием французского языка.

- Российско-германский институт науки и культуры (открыт с 1993 г.). Он предоставляет студентам и аспирантам возможность бесплатно получить дополнительное образование в изучении немецкого языка и культуры, подготовиться к стажировкам и участию в программах академического обмена, а также к совместным научным исследованиям.

• Институт Конфуция МГУ (открыт совместно с Пекинским университетом). Он предлагает курсы для изучения китайского языка, факультативы по освоению каллиграфии, лекции по истории, культуре и экономике Китая.

МГУ им. М. В. Ломоносова открывает свои филиалы в разных странах. Активная работа ведется на постсоветском пространстве: в Астане, Ташкенте, Баку, Душанбе, Ереване. В настоящее время в них обучается на русском языке около 3000 студентов по направлениям подготовки «Прикладная математика и информатика», «Физика», «Химия», «Экономика», «География», «История», «Филология», «Лингвистика», «Психология» и др. Студенты филиалов имеют возможность активно включаться в научно-образовательную среду университета и после освоения программ и успешного прохождения государственной итоговой аттестации получить диплом МГУ им. М. В. Ломоносова. Кроме того, наращивается экспорт российского образования в университеты-партнеры. Так 2017 – 2018 учебном году в Шэньчжэне российские преподаватели начали обучать бакалавров и магистров по основным программам МГУ. В 2019 году планируется запустить образовательные программы 3-го уровня – подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Освоившие программы выпускники после успешного прохождения государственной итоговой аттестации также получают диплом и соответствующие академические и научные степени МГУ им. М. В. Ломоносова.

Расширение в последние годы указанными выше и другими российскими университетами международной дея-

тельности создавало необходимость ее осмысления в новых условиях. В феврале 2017 года на конференции в МГИМО представители вузов, входящих в Ассоциацию ведущих российских университетов, обсуждали дальнейшие пути развития интернационализации. Один из них – «...в развитии совместных академических, а не прикладных магистратур и совместных аспирантских программ» [3]. В настоящее время 39 вузов участвуют в реализации приоритетного проекта «Экспорт образования». Эти события свидетельствуют о том, что руководители ряда университетов не только обсуждают, но и создают конкретные условия для реализации потребности студентов в обогащении образовательного опыта зарубежным опытом профессиональной подготовки, международным опытом взаимодействия в сфере образования и опытом исследования в области специализации. Значимым эффектом такой работы является тот факт, что европейские коллеги, несмотря на санкции против России, не идут на свертывание установившихся отношений. Можно утверждать, что они смотрят в будущее, работают на опережение, что характерно для людей, входящих в сообщество ученых.

Отмечается, что термин «научная дипломатия» определяет роль науки в трех направлениях работы, связанных с международными отношениями.

1. Использование научного сотрудничества для улучшения международных отношений между странами (вклад науки в выстраивание дипломатических отношений).

Например, Правительство Российской Федерации выделяет мегагранты для поддержки научных исследователь-

ских коллективов, в состав которых входят ведущие российские и иностранные учёные, занимающие лидирующие позиции в определённой области наук. Так, в шестом конкурсе принимали участие 358 ведущих ученых из 41 страны мира совместно с более чем 170 научными и образовательными организациями России. В ноябре 2017 года Совет по грантам назвал имена 35 ведущих ученых-победителей, граждан 12 стран мира, в том числе США, Франции, Италии, Германии, Индии, Израиля и др. Научные исследования победителей конкурса проводятся на базе 28 российских вузов и научных учреждений, в числе которых МГИМО МИД России [12]. Университет получил грант по направлению «Политология», в настоящее время он реализуется в Лаборатории анализа международных процессов, которую возглавил Уильям Уолфорт, известный американский исследователь в области теории международных отношений, истории холодной войны и американской внешней политики. Предполагается, что результатом научной работы будут новые фундаментальные знания, связанные с анализом и прогнозированием угроз национальной безопасности Российской Федерации, возникающих в результате действия международных вызовов XXI века (рост конфликтности, углубление региональной нестабильности и смена технологического уклада) [5]. Безусловно, в крупных международных исследованиях началом, объединяющим ученых, выступают не только общительность, личные контакты ученых, но и общая цель, направленность на поиск истины. Сотрудничество в области науки выстраивается благодаря

дипломатическому содействию, которое обеспечивает развитие международных отношений между странами.

2. Научная экспертиза в процессе формирования внешней политики (наука в поддержку дипломатии).

Например, Институт международных исследований МГИМО МИД России ведет аналитическую работу в области международных отношений, решая задачи по выявлению тенденций эволюции международных процессов, освоению новых исследовательских направлений, проведению экспертизы и обоснованию внешнеполитических решений. Институт состоит из 11 научно-исследовательских центров, охватывающих своей деятельностью и научными интересами практически весь спектр международной проблематики. Результаты работы сотрудников обсуждаются и публикуются в аналитических докладах и записках, ряд материалов разрабатывается в соответствии с ежегодными планами-заказами МИД России. Кроме того, получателями научно-экспертной продукции Института международных исследований являются все основные государственные структуры, которые занимаются вопросами формирования внешней политики страны: Администрация Президента РФ, Аппарат Правительства РФ, Палаты Федерального Собрания РФ (Совет Федерации и Государственная Дума), Совет Безопасности РФ, Министерство обороны, ОДКБ и др. Следует заметить, что контакты ученых между собой и с теми, кто принимает решения, необходим для поиска оптимальных путей в нестандартных ситуациях, которые все чаще возникают между странами. Международные отношения –

сложный объект исследования, поэтому его необходимо тщательно изучать и терпеливо искать истину. В этот объект включены люди, представители разных культур и ценностей, что позволяет его отнести к числу объектов гуманитарного познания. Одним из результатов гуманитарного познания выступает понимание происходящих событий, что может стать значимым ориентиром в принятии решений, регулирующих международные отношения.

3. Содействие международному научному сотрудничеству (дипломатия в поддержку науки).

Например, исследования в Антарктике, которые российские ученые ведут не одно десятилетие [4]. Обсуждение на разных уровнях приводят к выводу о том, присутствие России в этом регионе должно сохраниться, поскольку Антарктика остаётся уникальной площадкой для научных исследований, наблюдений за космосом и погодой на земном шаре. Однако это будет возможно в случае принятия единого закона, устанавливающего международные права ряда стран, активность которых возросла в защите своих национальных интересов после обнаружения огромных запасов углеводородов и других полезных ископаемых. Решение важного вопроса международного права позволит продолжить ученым исследования в Антарктике.

Выводы. Изменения в мире, в международных отношениях отразились на высшей школе – значительно увеличилась социально-политическая роль высшего образования. Выступая в качестве «мягкой силы», университеты продолжают реализовывать в процессе со-

циализации студентов традиционные для себя функции и расширять их круг за счет решения новых задач академической и научной дипломатии. Анализ международной деятельности ведущих российских университетов позволил выделить следующие направления работы, которая способствует реализации задач академической и научной дипломатии:

- содействие продвижению образовательных и научных программ в сфере международных отношений;

- участие в анализе экономического, общественно-политического положения, инвестиционного и инновационного потенциала в России и за рубежом;

- организация и проведение международных конференций, семинаров, выставок, симпозиумов, деловых встреч, публичных лекций;

- организация взаимодействия вузов в области учебно-методической деятельности, увеличение количества совместных образовательных программ и программ двойных дипломов;

- организация и проведение международной общественно-профессиональной аккредитации университетов;

- создание условий для организации международных интеллектуальных состязаний для студентов;

- организация международных профессиональных практик и стажировок.

Эти направления деятельности организованной социализации способствуют становлению молодого поколения людей, обладающих современными научно-исследовательскими умениями, которые становятся обязательной частью многих профессий настоящего и будущего общества.

Литература

1. Байков А. А. Магистратура МГИМО предлагает абитуриентам наиболее востребованные специальности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mgimo.ru/about/news/main/a-baykov-mgimo-predlagaet-abiturientam-naibolee-vostrebovannye-spetsialnosti/> (дата обращения: 15.10.2018).
2. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 3 – 8.
3. В МГИМО обсудили вопросы организации международной деятельности в вузах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mgimo.ru/about/news/main/uni-international-activity-conf/> (дата обращения: 15.10.2018).
4. В Совфеде намерены разработать программу по освоению Антарктики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.pnp.ru/economics/v-sovfede-namereny-razrabotat-programmu-po-osvoeniyu-antarktiki.html> (дата обращения: 15.10.2018).
5. Заявка МГИМО победила в VI конкурсе мегагрантов! [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mgimo.ru/about/news/main/vi-megagrant> (дата обращения: 15.10.2018).
6. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М. : Академия, 2005. 256 с.
7. Круглый стол «Современная научная дипломатия: опыт России и Великобритании» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mgimo.ru/about/news/main/kruglyy-stol-sovremennaya-nauchnaya-diplomatiya-opyt-rossii-i-velikobritanii/?sphrase_id=3847365 ; Загитова К. Научная дипломатия набирает «мягкую силу» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://issek.hse.ru/news/203621872.html> (дата обращения: 15.10.2018).
8. Курденкова О. П. Реализация концепции непрерывного образования в ведущих вузах России // Педагогика. 2014. № 7. С. 79 – 85.
9. Лебедева М. М. Развитие социальной и гуманитарной проблематики в международных исследованиях: российский ракурс // Вестник МГИМО. 2018. № 1. С. 7 – 25.
10. Магистратура в России: рост спроса и предложения, дифференциация по регионам и вузам // Факты образования. 2016. Вып. 9. 16 с.
11. Торкунов А. В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО. 2012. № 4. С. 85 – 93.
12. Определены победители шестого конкурса на получение «мегагрантов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.p220.ru/home/news/item/1367-win3011> (дата обращения: 15.10.2018).
13. Чепурина М. А. Политическая и социальная роль высшего образования в современном мире: анализ участия России в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО) : автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2014. 28 с.

References

1. Bajkov A. A. Magistratura MGIMO predlagaet abiturientam naibolee vos-trebovanny`e special`nosti [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://mgimo.ru/about/news/main/a-baykov-mgimo-predlagaet-abiturientam-naibolee-vostrebovanye-spetsialnosti/> (data obrashheniya: 15.10.2018).
2. Bim-Bad B. M., Petrovskij A. V. Obrazovanie v kontekste socializacii // Pedagogika. 1996. № 1. S. 3 – 8.
3. V MGIMO obsudili voprosy` organizacii mezhdunarodnoj deyatel`nosti v vuzax [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://mgimo.ru/about/news/main/uni-international-activity-conf/> (data obrashheniya: 15.10.2018).
4. V Sovfede namereny` razrabotat` programmu po osvoeniyu Antarktiki [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.pnp.ru/economics/v-sovfede-namereny-razrabotat-programmu-po-osvoeniyu-antarktiki.html> (data obrashheniya: 15.10.2018).
5. Zayavka MGIMO pobedila v VI konkurse megagrantov! [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://mgimo.ru/about/news/main/vi-megagrant> (data obrashheniya: 15.10.2018).
6. Kraevskij V. V. Obshhie osnovy` pedagogiki. M. : Akademiya, 2005. 256 s.
7. Krugly`j stol «Sovremennaya nauchnaya diplomatiya: opyt`t Rossii i Velikobritanii» [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: https://mgimo.ru/about/news/main/kruglyy-stol-sovremennaya-nauchnaya-diplomatiya-opyt-rossii-i-velikobritanii/?sphrase_id=3847365 ; Zagitova K. Nauchnaya diplomatiya nabiraet «myagkuyu silu» [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://issek.hse.ru/news/203621872.html> (data obrashheniya: 15.10.2018).
8. Kurdenkova O. P. Realizaciya koncepcii neprery`vnogo obrazovaniya v vedushhix vuzax Rossii // Pedagogika. 2014. № 7. S. 79 – 85.
9. Lebedeva M. M. Razvitie social`noj i gumanitarnej problematiki v mezhdunarodny`x issledovaniyax: rossijskij rakurs // Vestnik MGIMO. 2018. № 1. S. 7 – 25.
10. Magistratura v Rossii: rost sprosa i predlozheniya, differenciaciya po regionam i vuzam // Fakty` obrazovaniya. 2016. Vy`p. 9. 16 s.
11. Torkunov A. V. Obrazovanie kak instrument «myagkoj sily`» vo vneshnej politike Rossii // Vestnik MGIMO. 2012. № 4. S. 85 – 93.
12. Opredeleny` pobediteli shestogo konkursa na poluchenie «megagrantov» [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.p220.ru/home/news/item/1367-win3011> (data obrashheniya: 15.10.2018).
13. Chepurina M. A. Politicheskaya i social`naya rol` vy`sshego obrazovaniya v sovremennom mire: analiz uchastiya Rossii v Evropejskom prostranstve vy`sshego obrazovaniya (EPVO) : avtoref. dis. ... kand. polit. nauk. M., 2014. 28 s.

E. V. Berezhnova, O. A. Mashkina

THE FUNCTIONS OF EDUCATION AS A SOCIAL INSTITUTION OF A PERSON'S
FORMATION

The authors of the article regard education as a part of a long process of socialization and as the main instrument of the cultural continuity of generations. They confirm its relevance and possibility, highlight the functions of education as a social institution of a person's formation. The authors lay special emphasis on the function of education in the creation of preconditions for solving the tasks of scientific diplomacy. They give examples of its realization in M.V. Lomonosov Moscow State University and in Moscow State Institute of International Relations (University).

Key words: a person's socialization, the functions of education, higher education, science, scientific diplomacy.

УДК 37.01

Е. Н. Селиверстова

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ СВЯЗИ
ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ – НОВОЕ КАЧЕСТВО
ДИДАКТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ
РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА

В статье на основе историко-педагогического анализа массива отечественного дидактического знания на рубеже первой и второй половины XX века ставится задача раскрыть методологические возможности двух внутренне взаимодействующих друг с другом исследовательских подходов – логики причинно-следственного и логики функционального осмысления. На примере ретроспективного анализа процесса движения дидактического знания, которое раскрывает проблематику связи обучения и развития, автор представляет историко-педагогические аргументы, позволяющие осознать эвристические возможности каждого из подходов в повышении качества научной обоснованности дидактических выводов в отношении превращения научных представлений о целях интеллектуального развития в системную характеристику обучения.

Ключевые слова: обучение, интеллектуальное развитие школьников, причинно-следственный подход к изучению, функциональный подход к изучению, интеллектуальное развитие как системная характеристика обучения, развивающая функция обучения.

Значимым акцентом в содержании отечественных дидактических исследований XX века выступает вопрос о связи обучения и интеллектуального развития. Примечательно, что именно на рубеже первой и второй половины

XX века мы имеем возможность обнаружить существование двух внутренне взаимодействующих друг с другом исследовательских подходов, каждый из которых раскрывает обозначенную проблему с разной степенью глубины. Речь идет о педагогическом осмыслении рассматриваемой проблемы с позиций логики причинно-следственного и логики функционального понимания. Рассмотрение механизмов и способов реализации данных подходов на рубеже первой и второй половины XX века в аспекте движения дидактического знания, раскрывающего вопрос о связи обучения и развития, позволяет осмыслить вклад каждого из них в повышение качества научной обоснованности дидактических положений и выводов, которое в конечном счете сделало возможным рассматривать цели интеллектуального развития в системной характеристике обучения.

Как известно, ориентация научного познания на логику причинно-следственного подхода в исследовании явлений и процессов предполагает нацеленность на выяснение связей между ними по принципу «что выступает причиной чего». Зная причину какого-либо явления или процесса, можно в том или ином направлении разрабатывать способы воздействия на него. Вместе с тем совершенно очевидно, что одна и та же причина в различных условиях может вызвать неодинаковые следствия. В свою очередь, одно и то же следствие может быть порождено различными причинами. Отсюда очевидной становится ограниченность познавательного потенциала, характеризующая логику причинно-следственного подхода. Она обусловлена неспособностью проник-

нуть в сущность изучаемых явлений и процессов, получить достоверное знание об истинных движущих силах (факторах) того или иного явления, которые могут быть установлены только в условиях обнаружения не одной, а целой совокупности причин, вызывающих данное явление и накладывающих на него свой отпечаток. Преодоление данной ограниченности научного познания, как утверждают философы (В. Г. Афанасьев, Б. А. Глинский и др.) [1; 4 и др.], возможно в условиях использования функционального подхода к исследованию явлений и процессов, позволяющего более глубоко проникнуть в суть изучаемого предмета. Это связано с тем, что функциональный подход предполагает не только систематизацию, но и в существенной мере координацию полученных выводов, что приводит к построению иерархической структуры выявленных научных данных. В таких условиях процесс познания сложных объектов и явлений уже не ограничивается обнаружением и изучением только их отдельных сторон (частей) или некоторых взаимосвязей, устанавливаемых между ними. Использование функционального подхода позволяет целое представить во всей сложности, глубине и многообразии аспектов его рассмотрения (источников и причин возникновения, состава и структуры, факторов развития и т. п.). Таким образом в научном познании происходит не только детализация представлений об отдельных характеристиках объектов и явлений, но и, что особенно важно, формируется целостное представление о том, каковы глубинные (сущностные) взаимосвязи между ними, какую роль играют одни объекты и явления в возникновении других.

Если с этих позиций анализировать отечественную педагогику начала XX века, то есть все основания характеризовать ее как период масштабного накопления научных представлений о том, что связь между обучением и интеллектуальным развитием изучалась в логике ее причинно-следственного проявления. Это приводило к формированию представлений о совокупности разнообразных, но еще мало соотнесенных друг с другом причин.

Особенно продуктивно в этом плане шло оформление теоретических идей и накопление преимущественно эмпирических выводов в 20-е гг., а также в первой половине 30-х гг. XX века, когда отечественная дидактика, отвечая на заказ педагогической практики, в качестве центральной выдвинула идею всестороннего гармонического развития личности для обоснования новой роли школьного обучения. Нельзя не признать, что в процессе разработки обновленных принципов формирования содержания школьного образования, обоснования соответствующих методов и форм организации обучения обогащалось представление о вариативности причин, приводящих к обнаружению разнообразных источников развивающих влияний обучения. Исследовательский интерес смещался то в сторону преимущественного внимания к деятельности учащихся и автономии их познавательной активности от школы и от учителя (20-е гг.), то в сторону приоритетного влияния деятельности учителя (вторая половина 30-х – 40-е гг.). Понятно, что каждая из обозначенных позиций не достигала уровня, на котором интеллектуальное развитие школьников могло быть

осмыслено как сущностная характеристика обучения, отражающаяся в структурных изменениях внутри целостной дидактической системы обучения.

Сложившиеся к середине 30-х гг. представления о вариативности развивающих влияний обучения, о сущности и механизмах интеллектуального развития, а также об особом предназначении обучения целенаправленно изменять уровень психического развития школьников (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.) попали в фокус специального педагогического внимания лишь к концу 40-х гг. XX в. Именно к этому времени отечественная педагогика накопила такие результаты в области разработки методологических и теоретических аспектов обучения, которые делали возможным исходить из учета общих закономерностей и механизмов развития школьников в процессе осуществления ими познавательной деятельности [к примеру, 5; 6; 20; 7 и др.].

Существенно, что уже к началу 50-х гг. XX века усилиями отечественных педагогов-исследователей (В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, Е. Я. Голант, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, П. Ф. Каптерев, Р. Г. Лемберг, М. Н. Скаткин и др.) сформировалось представление о совокупности свойств обучения, могущих выступать в качестве факторов интеллектуального развития школьников. К примеру, речь шла о таких аспектах, как соотношение творческих и подражательных начал в деятельности школьников; место и время, отводимое на активную мыслительную работу школьников на уроке; мера самостоятельности школьников в обучении; пути сближения науки и учебного

предмета; совершенствование подходов к отбору содержания предметных заданий, адресованных учащимся, и т. п.

Происходившее в дидактике выделение спектра разнообразных причин интеллектуального развития, лежащих внутри самого процесса обучения, фактически обеспечивало выявление возможностей отдельных сторон обучения влиять на интеллектуальное развитие школьников. Все это способствовало появлению и укреплению идеи о том, что обучение *может являться* причиной интеллектуального развития школьников, а интеллектуальное развитие, в свою очередь, будет выступать в качестве закономерно порождаемого следствия специальным образом организованного обучения и как его планируемый результат. Вместе с тем за пределами исследовательского внимания все еще оставались «инструментальные причины» (В. Г. Афанасьев) такого развития, обусловленные спецификой системной организации обучения. Выяснение функциональных связей между обучением и развитием требовало разработки представлений об интеллектуальном развитии как *важнейшей стороны сущности обучения*, как его самой внутренней, а значит, и достаточно стабильной характеристике, которая гарантированно воплощается в ходе обучения, проектируемого и реализуемого при соблюдении определенных условий. Иными словами, функциональный подход к анализу связей между обучением и развитием требовал выявления собственно *дидактических механизмов*, определяющих такие способы организации (функционирования) обучения, которые обеспечивают известную

гарантированность интеллектуального развития школьников. Исследование функциональных связей между обучением и развитием требовало раскрытия соответствующей специфики структурных компонентов дидактической системы обучения (целей, содержания, методов и форм обучения, деятельности учителя и деятельности учащихся) и установления характера структурных связей между ними. Следует, однако, подчеркнуть, что к середине XX века системно-структурный взгляд на обучение еще не приобрел статуса базовой методологической установки, определявшей ракурсы постановки научных проблем и качество полученных исследовательских результатов. Незрелость дидактических представлений о многоаспектности рассмотрения структурных связей между компонентами дидактической системы обучения, способных выступать в качестве своего рода «новых органов» (В. Г. Афанасьев), которые способны обеспечить динамику интеллектуального развития школьников, затрудняла исследование проблемы связи обучения и развития с позиций функционального подхода.

Так, один из ведущих дидактов того периода Б. П. Есипов, признавая безусловное влияние обучения на интеллектуальное развитие школьников, утверждал, что их умственные силы не могут развиваться сами собой, как «побочный продукт» процесса приобретения знаний [7]. Правомерно подчеркивая, что необходимым условием развития мышления является предоставление школьникам «достаточной практики в активной мыслительной работе», Б. П. Есипов вместе с тем соотносил действие этого условия, главным образом, с тем,

что осваивают школьники, не фокусируя должного внимания на инструментальной стороне (как происходит освоение) их мыслительной деятельности. Полученные Б. П. Есиповым в начале 50-х гг. результаты свидетельствуют о том, что исследование развивающих возможностей одного из структурных компонентов обучения – его содержания – ориентировалось на выявление структурных связей с другим компонентом обучения – деятельностью школьников. Однако из поля зрения выпадала двухсторонность этих связей, поскольку не принималась во внимание надпредметная составляющая осваиваемого школьниками содержания (массив логических, организационных, а также поисковых знаний и умений), отсутствие которой не могло обеспечить планируемое качественное совершенствование процессов мышления: от неосознанного действия к осознанному, от произвольного к произвольному, от действий по образцу к результативным самостоятельным действиям в обновленной или принципиально новой ситуации применения знаний.

Аналогичные по сути своей подходы, отражавшие специфику причинно-следственного осмысления дидактикой связи обучения и развития, характерны и для исследовательских позиций других авторов начала 50-х гг. Так, в исследовании М. И. Зарецкого, посвященном изучению сущности упражнений и их роли в интеллектуальном развитии школьников [10], в центре внимания оказывалась разработка типологии упражнений и педагогических приемов разнообразия их видовой организации на основе идеи варьирования условий многократного

повторения одного и того же способа действия в процессе обязательного переноса этого способа в обновляющейся ситуации применения формируемого предметного умения.

Подобные исследования, безусловно, высвечивали проблему единства обучения и развития, однако рассматривали ее односторонне, только на уровне поиска принципов отбора содержания учебного материала, способного влиять на интеллектуальное развитие школьников. Они создавали предпосылки для выделения идеи активизации познавательной деятельности школьников как *приоритетной дидактической идеи*, дальнейшая многоплановая разработка которой определяла направления перспективного осмысления обучения в аспекте его *развивающей функции*.

Следует подчеркнуть, что этому в существенной мере способствовали успехи психологов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) в исследовании природы психического, в утверждении положений о единстве психики и деятельности в качестве важнейшего принципа отечественной психологии [к примеру: 14; 19]. Раскрытие психологами деятельностной природы механизмов развития психики способствовало изменению принципов выделения исследовательской проблематики и в педагогике за счет переноса акцентов с деятельности учителя на деятельность школьников. На первый план выдвигалась идея о том, что уровень интеллектуального развития школьников в обучении зависит именно от качества их познавательной деятельности, которая имеет не только содержательную, но и инструментальную составляющую. Оче-

видно, подобные выводы побуждали дидактику к выдвижению идеи о том, что интеллектуальное развитие школьников может выступать сущностной характеристикой обучения, отражающей функциональные связи между обучением и развитием, только при условии исследования этих связей на уровне *структурных изменений в обучении*. На повестку дня ставился вопрос о необходимости исследования развивающего аспекта как важнейшей стороны *целей обучения*, которые обуславливают соответствующие изменения всех базовых структурных компонентов дидактической системы обучения.

Так, авторы изданных в первой половине 50-х гг. учебников педагогики, в которых было систематизировано накопленное в педагогике научное знание об обучении (Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, И. А. Каиров, И. Т. Огородников и др.), исходили из того, что обучение *включает* в себя также развитие познавательных сил и творческих способностей учащихся. Подчеркнем, что при этом развитие мыслилось как происходящее не отдельно, не рядом с обучением, а именно в самом процессе обучения, в качестве одной из его необходимых целевых установок. Вместе с тем признание за обучением развивающей роли еще не получало собственно дидактической разработки. К примеру, не были сформулированы конкретные цели, в которых фиксировалась специфика развивающего предназначения обучения. Не были также обозначены возможные пути достижения этих целей, отражающиеся в соответствующих подходах к отбору содержания и методов обучения. Вероятно, такое положение дел в педагогике было связано с

объективными причинами. Отсутствовал массив проверенных экспериментальных фактов, которые могли выступать в качестве эмпирической базы для дидактических выводов и обобщений, поскольку положение о том, что обучение действительно способно «вести за собой развитие» (Л. С. Выготский), еще оставалось на уровне теоретической гипотезы и нуждалось в экспериментальном подтверждении.

Вплоть до середины 50-х гг. XX столетия вопрос о выделении дидактических механизмов развивающего способа функционирования обучения, представлявших развитие как сущностную, системно-функциональную характеристику обучения, еще не выдвигался как специальная научная проблема, нуждавшаяся в соответствующем понятийном оформлении. О намечавшемся изменении исследовательских позиций в дидактике можно говорить лишь применительно к периоду второй половины 50-х гг., когда в базовых теоретических установках отечественной педагогики, работавшей преимущественно в рамках парадигмы «школы учебы», начали усиливаться кризисные явления. Подобные изменения рождались в условиях вступления общества в эпоху НТР и стимулировались усилившимися после XX съезда КПСС тенденциями к демократизации общества и повышению общественно-политической активности людей. Вполне очевидно, что в дидактике это трансформировалось в необходимость переосмысления содержания целей и результатов обучения с позиций значимости их развивающих аспектов и разработки соответствующих подходов к проектированию содержания и методов

обучения. Немалое влияние на изменение исследовательских акцентов в дидактике оказывал и Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958 г.). Он со всей определенностью ориентировал педагогику на разработку научно обоснованных подходов к содержанию и методам обучения с позиций всемерного развития самостоятельности и инициативы учащихся как объективных требований к человеку в условиях наращивания социального и научно-технического прогресса.

К этому же времени исследователями (Е. Н. Кабановой-Меллер, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской и др.) были получены и дополнительные экспериментально подтвержденные научные результаты, формировавшие представления о специфике психологических механизмов развития мышления учащихся в условиях усвоения содержания различных учебных предметов [к примеру: 11; 13; 16; 18 и др.]. Тем самым формировалась психологическая основа для выработки педагогических идей, раскрывавших специфику функциональных связей между обучением и развитием и позднее идентифицировавших себя через дидактическое понятие «развивающая функция обучения».

Есть все основания утверждать, что к середине 50-х гг. проблема соотношения обучения и развития стала рассматриваться как *ключевая* педагогическая проблема, в рамках которой актуализировалась потребность *теоретической разработки* научных знаний о развивающей функции обучения. Так, уже на совещании по вопросам педагогики (13 – 14 декабря 1954 г.), посвященном ана-

лизу уровня и перспектив развития педагогики, отмечалось, что серьезным недостатком работ по дидактике следует считать отсутствие в них глубокого, теоретического осмысления вопросов развивающей роли обучения. Конкретизируя это положение, И. А. Каиров подчеркивал, что в дидактических работах основное внимание уделяется анализу деятельности учителя и совершенно недостаточно *процессу организации учеником своей познавательной деятельности*, не выясняется, как ученик учится, как им усваиваются знания, умения и навыки. Поэтому, как правило, методы и приемы учебной работы школьников, стимулируемые учителем, соотносятся (и то не всегда) лишь с ее результатами, без глубокого анализа того, *как ученик овладевает представлениями и понятиями, как совершается процесс мышления* [12].

В этом плане представляется значимым выдвинутый Л. В. Занковым в середине 50-х гг. XX века подход, впервые четко высветивший два связанных друг с другом направления изучения проблемы связи обучения и развития [9]. С одной стороны, она рассматривалась Л. В. Занковым в рамках идеи *учета и использования уже достигнутого уровня* развития школьника в целях дальнейшего успешного обучения. С другой стороны, в рамках *идеи реализации возможностей содержания и методов обучения*, выступающих способами организации познавательной деятельности школьников, в целях *продвижения развития* в процессе обучения, содействия его дальнейшему целенаправленному качественному совершенствованию.

В соответствии с первым направлением, в достаточной степени разработанным к середине 50-х гг. XX века, обучение рассматривалось преимущественно с позиций *активизирующего влияния содержания и методов обучения* на уже достигнутый школьниками уровень развития мышления (зона актуального развития) с целью мобилизации их внутреннего потенциала и полноценного усвоения учебного материала. В отличие от первого, второе направление определяло перспективы исследования обучения с позиций его развивающей сущности, требующей раскрытия путей и средств целенаправленного «продвижения развития ребенка в процессе его обучения». При этом, выделяя второе направление как сердцевинное, раскрывавшее *внутреннюю сторону* отношения обучения и развития, Л. В. Занков особо подчеркивал, что оно составляет перспективную линию формирования «**дидактики развития**», основанной на понимании того, что обучение выступает не просто причиной, но необходимым источником развития человека (Л. С. Выготский).

Безусловно, в данном случае нельзя не доверять историческому факту, представляющему позицию известного ученого, глубоко анализировавшего и знавшего состояние и тенденции развития современной ему дидактики. Поэтому середину 50-х гг. XX столетия целесообразно рассматривать в качестве условного исторического порога, положившего начало целостной теоретической разработке дидактических представлений о функциональных связях между обучением и развитием, открывавшим путь к исследованию развивающей функции обучения.

Интересно для сравнения привести точку зрения болгарского дидакта И. Марева, который предложил принципы периодизации истории дидактики [15]. В зависимости от уровня теоретической разработки дидактических проблем историю дидактики, по мнению И. Марева, целесообразно разделить на три периода – до Коменского, от Коменского до самоутверждения кибернетики (1950 г.) и после 1950 г. Последний период в развитии дидактики должен характеризоваться, по мнению И. Марева, созданием количественных теорий в синтезе с качественным анализом дидактических объектов, разработкой новых типов дидактических выводов. К такого рода выводам, по нашему глубокому убеждению, целиком можно отнести оформлявшиеся с середины 50-х гг. идеи и положения отечественной педагогики, закладывавшие «зоны роста» для концептуализации научных представлений о развивающей функции обучения.

На этом пути дидактика постепенно избавлялась от понимания того, что развитие учащихся выступает «как нечто готовое, извне данное педагогу» (Л. В. Занков) и не зависящее напрямую от его специальных системных усилий по организации обучения. Доминировавшие до середины 50-х гг. известная декларативность и внешнее признание того, что в процессе обучения осуществляется продвижение школьников в развитии, сменялись разработкой научно обоснованных решений, определявших способы проектирования такого обучения, которое действительно создает «зону ближайшего развития», достигая планируемых целей развития и тем самым реализует свою *развивающую функцию*.

Следует, однако, иметь в виду, что само понятие «развивающая функция обучения» в середине 50-х гг. еще не вошло в научный обиход отечественной дидактики. Тем не менее соответствующая содержательная перестройка дидактических исследований, создававшая необходимый научный контекст и готовившая теоретические предпосылки для последующего выделения этого понятия в середине 70-х гг. XX века, уже в достаточной степени проявляла себя.

Об этом, в частности, убедительно свидетельствуют результаты проведенного нами анализа тех изменений, которые характеризовали содержание исследовательской проблематики в педагогике второй половины 50-х – начала 60-х гг. Существенно, что для этого периода было свойственно выделение проблемы сравнительного анализа эффективности отдельных приемов и методов обучения с точки зрения развития школьников; начало экспериментального исследования форм соотношения слова и наглядности в обучении с точки зрения стимулирования психического развития учащихся (под научным руководством Л. В. Занкова); возникновение нового, деятельностного по своей природе подхода к рассмотрению сущности самостоятельной работы, наиболее полно начавшего проявлять себя уже в середине 60-х гг.; разработка научно обоснованных путей и средств стимулирования психического развития школьников в обучении в рамках разработки проблемы соотношения усвоения и развития и т. п.

На Всероссийском совещании по дидактике, состоявшемся в конце 1960 г., проблема изучения дидактических ме-

ханизмов, раскрывающих функциональную зависимость обучения и развития, была отнесена к числу задач, которые требовали незамедлительного решения, поскольку определяли перспективы развития дидактики в целом [2].

Важно подчеркнуть, что возможность исследования функциональных связей между обучением и развитием открывалась благодаря выдвижению проблемы соотношения обучения и развития в качестве ключевой как для психологии, так и для педагогики. При этом в создании предпосылок для взаимного проникновения и интеграции педагогики и психологии существенную роль сыграло возвращение после 1953 г. из идеологических запретов в широкий научный оборот концепции Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии человека.

Данная концепция гипотетично выдвигала, а с середины 50-х гг. в исследованиях под руководством Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Б. Г. Ананьева уже предпринимала первые попытки экспериментальной проверки положения о том, что обучение строится не только на завершенных циклах развития (т.е. учитывает актуальный уровень развития школьника), но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели и для которых обучение создает зону ближайшего развития, иными словами «пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития» [3, с. 388].

Таким образом, к середине 50-х гг. XX века в отечественной педагогике складывалась обновленная теоретическая схема исследования проблемы

соотношения обучения и развития. Будучи сориентированной на логику функционального осмысления этой проблемы, она готовила последующее введение в дидактику теоретического понятия «развивающая функция обучения».

Литература

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М., 1981. 432 с.
2. Всероссийское совещание по дидактике // Сов. педагогика. 1961. № 2. С. 149 – 154.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1991. 480 с.
4. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б. А. Глинский [и др.]. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. 248 с.
5. Гончаров Н. К. Основы педагогики. М. – Л. 1947. 408 с.
6. Данилов М. А. Сущность обучения // Сов. педагогика. 1948. № 6. С. 22 – 43.
7. Есипов Б. П. Активизация мышления учащихся в процессе обучения (I – IV классы) // Известия АПН РСФСР. Вып. 20. М. – Л., 1949. С. 37 – 72.
8. Есипов Б. П., Гончаров Н. К. Педагогика : учеб. для педагог. училищ. М., 1950. 424 с.
9. Занков Л. В. Вопросы обучения и развития учащихся // Сов. педагогика. 1955. № 5. С. 55 – 60.
10. Зарецкий М. И. Основные вопросы методики умственных упражнений // Известия АПН РСФСР. Вып. 20. М. – Л., 1949. С. 105 – 158.
11. Кабанова-Меллер Е. Н. Усвоение и применение географических пространственных понятий учащимися // Известия АПН РСФСР. Вып. 61. М., 1954. С. 166 – 191.
12. Каиров И. А. О состоянии и задачах советской педагогической науки // Сов. педагогика. 1955. № 3. С. 3 – 30.
13. Калмыкова З. И. Процессы анализа и синтеза при решении арифметических задач // Известия АПН РСФСР. Вып. 61. М., 1954. С. 206 – 232.
14. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психол. произв. В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 281 – 302.
15. Марев И. Методологические основы дидактики. М. : Педагогика, 1987. 221 с.
16. Менчинская Н. А. Вопросы психологии обучения арифметике // Известия АПН РСФСР. Вып. 71. М., 1955. С. 191 – 224.
17. Педагогика / под ред. И. А. Каирова. М. : Учпедгиз, 1950. 461 с.
18. Редько А. З. Усвоение исторических понятий учащимися V – VII классов // Известия АПН РСФСР. Вып. 28. М., 1950. С. 67– 115.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. М. : Учпедгиз, 1946. 704 с.
20. Скаткин М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР. Вып. 20. М. – Л., 1949. С. 37 – 72.
21. Шимбирев П. Н., Огородников И. Т. Педагогика : учеб. для пед. ин-тов. М., 1954. 431 с.

References

1. Afanas`ev V. G. Obshhestvo: sistemnost`, poznanie i upravlenie. M., 1981. 432 s.
2. Vserossijskoe soveshhanie po didaktike // Sov. pedagogika. 1961. № 2. S. 149 – 154.
3. Vy`gotskij L. S. Pedagogicheskaya psixologiya / pod red. V. V. Davy`dova. M., 1991. 480 s.
4. Glinskij B. A. Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya: gnoseologicheskiy analiz / B. A. Glinskij [i dr.]. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1965. 248 s.
5. Goncharov N. K. Osnovy` pedagogiki. M. – L. 1947. 408 s.
6. Danilov M. A. Sushhnost` obucheniya // Sov. pedagogika. 1948. № 6. S. 22 – 43.
7. Esipov B. P. Aktivizaciya my`shleniya uchashhixsya v processe obucheniya (I – IV klassy`) // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 20. M. – L., 1949. S. 37 – 72.
8. Esipov B. P., Goncharov N. K. Pedagogika : ucheb. dlya pedagog. uchilishh. M., 1950. 424 s.
9. Zankov L. V. Voprosy` obucheniya i razvitiya uchashhixsya // Sov. pedagogika. 1955. № 5. S. 55 – 60.
10. Zareczkij M. I. Osnovny`e voprosy` metodiki umstvenny`x uprazhnenij // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 20. M. – L., 1949. S. 105 – 158.
11. Kabanova-Meller E. N. Usvoenie i primenenie geograficheskix prostranstvenny`x ponyatij uchashhimisya // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 61. M., 1954. S. 166 – 191.
12. Kairov I. A. O sostoyanii i zadachax sovetskoj pedagogicheskoy nauki // Sov. pedagogika. 1955. № 3. S. 3 – 30.
13. Kalmy`kova Z. I. Processy` analiza i sinteza pri reshenii arifmeticheskix zadach // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 61. M., 1954. S. 206 – 232.
14. Leont`ev A. N. K teorii razvitiya psixiki rebenka // Izbr. psixol. proizv. V 2 t. T. 1. M., 1983. S. 281 – 302.
15. Marev I. Metodologicheskie osnovy` didaktiki. M. : Pedagogika, 1987. 221 s.
16. Menchinskaya N. A. Voprosy` psixologii obucheniya arifmetike // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 71. M., 1955. S. 191 – 224.
17. Pedagogika / pod red. I. A. Kairova. M. : Uchpedgiz, 1950. 461 s.
18. Red`ko A. Z. Usvoenie istoricheskix ponyatij uchashhimisya V – VII klassov // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 28. M., 1950. S. 67– 115.
19. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii : ucheb. posobie. M. : Uchpedgiz, 1946. 704 s.
20. Skatkin M. N. Voprosy` teorii postroeniya programm v sovetskoj shkole // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 20. M. – L., 1949. S. 37 – 72.
21. Shimbirev P. N., Ogorodnikov I. T. Pedagogika : ucheb. dlya ped. in-tov. M., 1954. 431 s.

E. N. Seliverstova

**FUNCTIONAL APPROACH TO THE STUDY OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN EDUCATION AND DEVELOPMENT – NEW QUALITY
OF DIDACTIC KNOWLEDGE: THE RESULTS
OF THE RETROSPECTIVE ANALYSIS**

The article based on the historical and pedagogical analysis of the array of domestic didactic knowledge at the turn of the first and second half of the twentieth century, aims to reveal the methodological possibilities of two internally interacting with each other research approaches – the logic of cause-effect and the logic of functional understanding. On the example of a retrospective analysis of the process of didactic knowledge movement, which reveals the problems of communication between education and development, the author presents historical and pedagogical arguments that allow to realize the heuristic possibilities of each of them in improving the quality of scientific validity of didactic conclusions in relation to the transformation of scientific ideas about the goals of intellectual development into a system characteristic of education.

Key words: *education, intellectual development of students, a causal approach to the study, the functional approach to the study, intellectual development as a system characteristic of education, developmental function of education.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(31) (09)

С. А. Кириллина, В. В. Орлов, А. Л. Сафронова

ОСНОВЫ И СПЕЦИФИКА ТРАДИЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУСУЛЬМАНСКОМ МИРЕ¹

В статье рассматривается традиционное мусульманское образование, его основные характеристики, номенклатура дисциплин, особенности преподавательского процесса и методы обучения. Объектом исследования также являются основные центры обучения в мусульманском мире – коранические школы низшего звена и высшие учебные заведения. В статье выявляется ключевая роль классической мусульманской школы в процессе сбережения и передачи знаний в мире ислама.

Ключевые слова: традиционная система образования, мусульманская школа, мусульманский мир, студенты, учебные дисциплины, педагогическая деятельность, методы обучения, образовательный процесс.

В средневековом мусульманском мире образованность пользовалась непререкаемым авторитетом, и знание, как свидетельствует выдающийся западный исламовед Франц Роузен-тал (1914 – 2003), приобрело «значительность, которой нет равных в других цивилизациях» [4, с. 324]. В основе классического исламского образования изначально лежала концепция «путешествия в поисках знаний», необходимость которого провозгласил пророк Мухаммад. Согласно основателю ислама, «те, кто отправляются в путь в поисках знаний, следуют по пути [предназначенному Богом]» [10, с. 50]. При этом под «знанием» в первую очередь подразумевался запас канонических

познаний, связанных с основополагающим исламским наследием – Кораном, коранической экзегетикой (*тафси́ром*) и Сунной, кодифицирующей предания (хадисы) о деяниях пророка Мухаммада и его сподвижников.

В процессе институализации мусульманского образования оформился набор институтов, в которых осуществлялось обучение и которые вписывались в двухступенную систему образовательных центров. Начальное образование, сводившееся, прежде всего, к механическому заучиванию текста Корана наизусть и освоению азов чтения и письма, осуществлялось в коранических школах низшего звена – *куттабах*, которые работали при мечетях,

¹ Статья подготовлена в рамках НИР Института стран Азии и Африки МГУ имени М. В. Ломоносова по теме «История и культура стран Востока: межцивилизационные контакты».

мавзолеях и в других общественных местах. Учебные заведения второго звена включали в себя школы, специализировавшиеся на преподавании хадисов и обучении чтению Корана, «дома мудрости», или «дома знаний», как назывались осуществлявшие образовательные функции библиотеки, появившиеся на востоке исламского мира в IX – X столетиях, и др. Однако подлинным оплотом высшего образования стала *мадраса* (араб. *школа*), занявшая видное место в средневековом мусульманском обществе. Как считает авторитетный эксперт по проблемам средневековой мусульманской школы Джордж Макдиси, «симбиоз» мечетей, которые изначально служили местом передачи знаний, и *ханов* – постоянных дворов, строившихся при мечетях и предназначавшихся для проживания пришлых учащихся, дал начало мадрасе как самостоятельному институту [17, с. 1123].

По мере того как мадраса как отдельный институт набирала силу, мечеть и мадраса интерферировались терминологически: помещение в мечети, специально выделенное для занятий, часто называли мадрасой, и зачастую здание мадрасы, построенное в непосредственной близости от здания культового предназначения, становилось частью храмового комплекса.

Самые ранние мадрасы появились в восточной части мусульманского мира при Газневидах (977 – 1186), чье государство в период максимального расширения включало территории Афганистана, Ирака, ряда областей Ирана и Центральной Азии, а также северных провинций Индии. Однако качественно новый этап в развитии мадрас – период блеска и великолепия – приходится на

правление династии Сельджукидов (1038 – 1194), когда во всех крупных городах огромной Сельджукской империи началось крупномасштабное строительство мадрас. В XII в. мадраса распространилась в Северной Африке и «пересекла» Гибралтар (самая ранняя мадраса в Испании была основана в Гранаде в середине XIV столетия).

Своеобразная иерархия центров исламского образования видоизменялась с течением времени. Под влиянием политико-экономических факторов различные города мира ислама в разные исторические периоды претендовали на лидерство как центры аккумуляции и трансляции знаний. В IX – начале X столетия в «интеллектуальном авангарде» находился Багдад. Затем ведущие позиции перешли к Нишапуру – «центру ученых всего Востока» [3, с. 153], и Каиру, где, по сведениям египетского средневекового историографа ал-Макризи (1364 – 1442), в XII – начале XV в. функционировали 73 мадрасы [6, с. 45].

Главным достоинством традиционной мусульманской образовательной системы была ее доступность: последователям ислама образование предоставлялось на бесплатной основе, и они имели право на его получение вне зависимости от происхождения, цвета кожи, этнической принадлежности, социального статуса, семейного положения и имущественного достатка. Мадрасы предоставляли приют всем, кто хотел приобщиться к знаниям, будь то местные жители или приезжие. Подобное отсутствие дискриминации давало возможность выходцам из малообеспеченных семей и принадлежавшим к со-

циальным низам уроженцам провинции отправиться в любой признанный центр учености и не только получить бесплатное образование и обрести респектабельную профессию, но и при удачной реализации природных способностей и личных амбиций подняться на верхние ступени социальной лестницы, построив карьеру как на духовно-религиозном поприще, так и в системе административного управления.

Открытость и доступность образования в исламском мире и наличие разветвленной сети мусульманских образовательных центров обуславливались тем, что основным источником средств существования для системы образования были вакфы, представлявшие собой земли и имущество духовных мусульманских организаций, переданные им с благотворительной или религиозной целью, не подлежащие отчуждению и пользующиеся налоговыми и правовыми льготами [8]. За счет доходов от вакфов финансировались начальные школы, учебные заведения высшего звена, библиотеки, переводческие центры, выплачивались жалование учителям и стипендии учащимся. Таким образом, «вакуфный фундамент» становился гарантом стабильной жизнедеятельности традиционной системы мусульманского образования, тем более что на протяжении столетий представители мусульманской военной, светской и духовной элиты, как и зажиточные горожане и жители деревни, активно основывали вакфы, выступая в качестве щедрых спонсоров образовательных центров.

Костяк обучающихся в мадрасах составлял постоянный контингент учащихся, проживавших в общежитиях и

регулярно получавших стипендию и продовольственный паек. В то же время двери мадрасы были открыты для всех желающих пополнить свои знания путем посещения лекций прославленных наставников, которые могли привлекать множество слушателей. К примеру, на занятиях одного из известных нишапурских правоведов конца X в., проходивших в выходные дни – по пятницам, собиралось свыше 500 человек [3, с. 153], и такие прецеденты не носили единичный характер. Однако увеличение числа посторонних слушателей различного уровня подготовки могло быть достигнуто только за счет упрощения лекционного материала. Другими словами, ажиотаж сопровождал публичную лекцию, только если она отвечала запросам и ожиданиям разнородной аудитории.

Чтобы послушать признанного мэтра, многие приезжали издалека. Приезжие могли быть как «странствующими студентами» (феномен, широко распространенный в исламском мире), так и купцами, путешествующими по торговым делам, и паломниками, направляющимися на поклонение святыням ислама в Аравии. Мадрасы, расположенные в населенных пунктах, через которые проходили оживленные торговые и паломнические пути, пользовались неизменной популярностью у тех, кто стремился сочетать бизнес, задачи духовного плана и интеллектуальные занятия. Паломнический маршрут исламских духовных лиц до святых мест в Аравии и обратно нередко включал посещение известных мадрас, в стенах которых они активно обменивались опытом со своими коллегами – богословами, сами читали лекции или орга-

низывали ученые диспуты на волнующие их религиозные темы [см., например: 2]. Таким образом, установилась традиция путешествия в поисках знания, когда путешественник выступал одновременно в двух ипостасях – и как учитель, и как ученик.

Не следует упускать из виду то, что любая крупная мадраса играла важную экономическую роль, обеспечивая занятость значительного числа людей, прежде всего штата преподавателей и служителей культа – имамов, проповедников, муэдзинов (лиц, созывающих верующих на молитву), чтецов Корана, а также разнообразного вспомогательного персонала – охранников, уборщиков и т. п. Мадраса также служила поставщиком клиентуры для торговцев книгами, производителей бумаги и чернил, портных, парикмахеров, работников публичных бань – *хаммамов*, пекарей, водоносов, продавцов светильников и фонарного масла и для многих других. Постоянно требовалась рабочая сила для поддержания здания учебно-религиозного центра в хорошем состоянии. Не случайно арабский путешественник Ибн Джубайр (1145 – 1217), странствовавший по Северной Африке и Ближнему Востоку в конце XII в., назвал крупную каирскую мадрасу Салахийю «городом в городе» [15, с. 22]. Если же в мадрасе читал лекции пользующийся широкой известностью наставник, то его выдающиеся знания, привлекавшие слушателей из разных уголков мира ислама, приносили мадрасе то, что современным языком можно определить как «туристическую валюту», увеличивая пожертвования в ее пользу.

Для средневекового мусульманского ученого передача знаний всегда

была священным актом благочестия, а место обучения – «святилищем, где и наставник, и ученик объединены служением Аллаху» [14, с. 433]. К учебе, как и к молитве, надлежало приступать только после совершения ритуального очищения. Обучение в мусульманской школе традиционно носило богословский характер, и в номенклатуре преподававшихся дисциплин безусловно первенствовали канонические религиозные науки: мусульманская юриспруденция – *фикх*, наука о Коране, кораническая экзегетика – *тафсир*, кодифицированное в Сунне священное мусульманское предание (хадисы), учение о единобожии – *таухид*, наука о рецитации Корана – *таджвид* и системах чтения «священной книги» ислама – *кираа*. В их число также входили теология – *калам* и наука о *тасаввуфе* – суфизме (мистико-аскетическом направлении в исламе). Со священным исламским наследием были неразрывно связаны различные отрасли филологии (грамматика, морфология, риторика, лексикография, стилистика, просодия и др.). Более скромно в перечне изучаемых наук были представлены отрасли знаний, находящихся за пределами богословия и лингвистики, такие как арифметика, алгебра, геометрия, медицина, астрономия, астрология, музыка. О том, что приоритет отдавался наукам религиозного круга, свидетельствует тот факт, что на их освоение выделялись самые продуктивные утренние занятия, за ними следовали уроки, связанные с филологией, а, к примеру, математике отводилось последнее место [11, с. 65 – 66].

Преподавание значительного числа наук велось в крупных учебно-просве-

тительских центрах, тогда как более мелкие мадрасы с лимитированными финансовыми и кадровыми возможностями предлагали учащимся ограниченный круг дисциплин. Расписание занятий в них подстраивалось под рабочий график слушателей (наиболее удобным временем были выходные дни), а также зависело от предпочтений наставников, многие из которых одновременно преподавали в нескольких школах. Попутно отметим, что практика совместительства получила в высшей мусульманской школе самое широкое распространение. При этом также практиковалось совмещение преподавательской работы в ряде мадрас с деятельностью в сфере религиозного культа и в судебно-юридической системе.

Базовой ячейкой обучения в мусульманской школе была *халка* (араб. кружок): во время занятий учащиеся располагались перед преподавателем на полу, скрестив ноги и образуя один или несколько полукругов. Количество «кружков» варьировалось в зависимости от размера школы, числа учащихся и наставников. Формально учитель не нес ответственности за учащихся, система экзаменов, как индивидуальных, так и коллективных, не практиковалась.

Авторитет учительства в мире ислама был необычайно высок, и выдающиеся наставники высшей школы пользовались огромным уважением и непрерываемым авторитетом. Главным условием получения качественного образования и эффективной профессиональной подготовки в мусульманской школе был правильный выбор наставника, и репутация учебного заведения зависела, в первую очередь, от репутации

его преподавателей. Проблема сводилась к тому, что выпускники мадрас не получали общего свидетельства об образовании. Документами, подтверждавшими их квалификацию, служили полученные ими в процессе обучения своеобразные дипломы, или сертификаты, – *иджазы*. Иджаза выдавалась учащемуся учителем после успешного прослушивания каждого учебного курса и удостоверяла его право на осуществление определенного рода деятельности, например, разъяснение и толкование конкретного сочинения или группы трактатов. Иджазы также могли подтверждать право на преподавание дисциплины, чтение проповеди – *хутбы* и т. д. Особо подчеркнем то, что «иджаза выдавалась исключительно только учителем, а не мадрасой» [5, с. 92], и их выдача не регламентировалась никакими нормативами, будучи личным решением наставника, посчитавшего, что его ученик достоин этого документа. Только обладая представительным набором иджаз, полученных от авторитетных учителей, бывший студент мог получить работу в том месте, где могли быть применены полученные им знания, будь то мечеть, мадраса, шариатский суд, государственное ведомство и т. д. Каждая иджаза включала перечисление имен ученых, до того выдавших подобные разрешения. Таким образом, бесперебойно работавшая на протяжении столетий система иджаз представляла собой важный инструмент, обеспечивавший преемственность в передаче знаний в мире ислама.

Процесс обучения в мадрасе был трудоемким и, на первый взгляд, хао-

тичным. Фиксированных учебных программ не существовало, и выбор преподавателя, дисциплин и соответствующих им трактатов оставался за студентом. Начать обучение в мадрасе можно было в любом возрасте, но не ранее достижения пубертата. Никаких правил в отношении продолжительности обучения не было. Слушатель мог учиться столько лет, сколько он считал нужным, оставаясь при этом на довольствии мадрасы. Для многих слушателей процесс учебы затягивался на долгие годы, а для некоторых «вечных студентов» и на всю жизнь. Студенты могли посещать занятия сразу в нескольких учебных заведениях или же переезжать из одного города в другой, стремясь учиться у лучших из лучших ученых.

К числу основных качеств умелого преподавателя мусульманской школы относились эрудиция, разносторонность научных интересов, ораторское мастерство и, что немаловажно, цепкая память. В мусульманских средневековых хрониках, когда речь заходит о том или ином ученом муже, нередко повторяется фраза: «он обладал огромными познаниями и феноменальной памятью». Согласно видному средневековому теологу Махмуду аз-Замахшари (1075 – 1144), «слава ученого человека состоит в том, что он знает наизусть» [7, с. 454].

Основополагающим методом обучения в традиционной мусульманской школе было заучивание наизусть. Способности к запоминанию оттачивались, прежде всего, при заучивании наизусть ключевых сакральных текстов, что становилось первой ступенью при освоении религиозных наук (здесь налицо доминирование искусства запомина-

ния – мнемоники) [9, с. 489]. Студент, державший в памяти полный текст Корана, пользовался всеобщим уважением.

Подача материала лектором осуществлялась в традиционной манере, которая в корне отличается от лекции в современном понимании. Как правило, урок проходил в виде комментариев к изучаемому трактату и включал значительные объемы диктовок. «[Преподаватель] часто повторял сказанное им, – читаем в одной из арабо-османских хроник, – говорил медленно, чтобы дать возможность присутствующим слушателям записывать» [1, с. 28]. В летописных сводах мы то и дело встречаем фразу «диктовать урок», которая используется как синоним слова «учить». После занятий учащиеся (часто группами) многократно повторяли текст лекции, чтобы он лучше отложился в памяти, воплощая тем самым на практике принцип *мурафака* («чувство локтя, опора друг на друга»), предполагающий совместную подготовку и взаимопомощь в учебе.

Методы обучения в мусульманской школе нередко становились объектом критики со стороны как европейских исследователей, так и получивших образование на Западе мусульманских авторов. Они с завидным постоянством навешивали ярлыки на классическое исламское образование, характеризуя его как «монотонное» и «однообразное», не предполагающее «подключенное» процесса обдумывания как такового» [12, с. 438]. По словам французского исламоведа Жака Жомье, «обучение сводилось к заучиванию наизусть традиционного корпуса материалов, ... вся энергия студентов уходила на то, чтобы удержать в памяти с трудом

усваиваемую информацию ... об общей культуре [преподавания] не могло идти и речи» [13, с. 817]. Подобные оценки преподавательской методики мусульманской школы заведомо ангажированы и европоцентричны, поскольку они отталкиваются от традиций и приемов западной педагогики.

Традиционному мусульманскому образованию был присущ методический плюрализм, который выработался под влиянием местных традиций и специфики бытования ислама в странах его распространения. Однако это не исключало общую посылку, согласно которой развитие интеллекта напрямую увязывалось с тщательным запоминанием текстов и выработкой навыков их правильного чтения или воспроизведения по памяти. В этой связи показательна арабская народная мудрость, гласящая: «Запомнить две буквы лучше, чем многое просто услышать» [14, с. 432].

Метод запоминания – *талкин* отнюдь не исключал понимания – *фахм*, что прекрасно иллюстрирует арабская поговорка: «Наука – это город с двумя воротами, первые – это память, а вторые это понимание» [17, с. 1130]. На занятиях студенты активно взаимодействовали с преподавателем, задавали ему вопросы и высказывали свое мнение, в том числе и противоречащее суждениям наставника. Это никак не согласуется с утверждением о том, что слушатели традиционной мусульманской школы были пассивными участниками учебного процесса, и им не был присущ «творческий и позитивный умственный настрой» [18, с. 191]. Уже с X столетия в мире ислама предпочтительным мето-

дом, применявшимся при изучении законоведения, стал метод диспута – *муназара* (араб. *спор, дискуссия*) [16, с. 640 – 661]. При этом участники диспута должны были быть к нему готовы, имея четкое представление о перечне спорных вопросов и предварительно обдумав свои аргументы. Как считает прославленный швейцарский исламовед Адам Мец, превращение диспутов в общепринятую практику послужило одной из причин возникновения мадрасы, поскольку мечеть представляла собой неподходящее место для бурных дискуссий [3, с. 154].

С течением времени в мире ислама сложилась сеть ведущих высших учебных заведений, где учительствовали выдающиеся наставники. К их числу относились ближневосточные «кузницы» кадров для многочисленных стран распространения ислама – мадраса при мечети Омейядов в Дамаске, мадрасы священных городов Аравии – Мекки и Медины, мусульманские школы высшего звена Иерусалима и Стамбула, и североафриканские центры учености – университет ал-Азхар (основан в 988 г.) и другие известные каирские мадрасы, университет аз-Зайтуна в Тунисе, магрибинские университеты – ал-Карауин в Фесе, ал-Кутубийя в Марракеше, крупные мадрасы Мекнеса и Рабата, мусульманские теологические центры Южной Азии – Дар ал-улум в Деобанде, Франг-и махал и Надват ал-улама в Лакхнау. Классическая система образования, утвердившаяся в исламском мире в эпоху раннего Средневековья, подтвердила свою жизнеспособность на протяжении столетий.

Литература

1. Ал-Джабарти, Абд ар-Рахман. Египет в канун экспедиции Бонапарта (1776 – 1798) : пер. с араб. М. : Наука, 1978. 496 с.
2. Кириллина С. А., Орлов В. В. Диалог интеллектуальных элит: марокканские алимь в Османском Египте (XVIII столетие) // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. 2002. № 4. С. 100 – 107.
3. Мец А. Мусульманский ренессанс : пер. с нем. 2-е изд. М. : Наука, Восточная литература, 1973. 473 с.
4. Роузентал Ф. Торжество знания. Концепция знания в средневековом исламе : пер. с англ. М. : Наука, 1978. 372 с.
5. Behrens-Abouseif D. Change in Function and Form of Mamluk Religious Institutions // Annales Islamologiques. Vol. 21, 1985. P. 73 – 93.
6. Berkey J. The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo. A Social History of Islamic Education. New Jersey : Princeton University Press, 1992. 218 p.
7. Bukhsh, S. Khuda. The Educational System of the Muslims in the Middle Ages // Islamic Culture. The Hyderabad Quarterly Review. Vol. 1, 1927. P. 442 – 472.
8. Deguilhem, Randi. Understanding Waqf in the Islamic and Eastern Christian World // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. 2005. № 4. С. 69 – 91.
9. Eickelman, Dale F. The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction // Comparative Studies in Society and History (An International Quarterly). Vol. 20, 1978. P. 485 – 516.
10. Gellens, Sam I. The Search for Knowledge in Medieval Muslim Societies: a Comparative Approach // Muslim Travellers. Pilgrimage, Migration and the Political Imagination. London : Routledge, 1990. P. 50 – 65.
11. Heyworth-Dunne J. An Introduction to the History of Education in Modern Egypt. London : Frank Cass, 1938. 503 p.
12. Hodgson M. The Venture of Islam. Conscience and History in a World Civilization. Vol. 2. The Expansion of Islam in the Middle Ages. Chicago ; London : University of Chicago Press, 1974. 609 p.
13. Jomier J. Al-Azhar // Encyclopedia of Islam. Vol. 1. Leiden : E. J. Brill, 1960.
14. Khan Abdul Muid. The Muslim Theories of Education during the Middle Ages // Islamic Culture. The Hyderabad Quarterly Review. Vol. 18, 1944. P. 419 – 433.
15. Leiser G. Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society // The Muslim World. Vol. 76. № 1. January 1986. P. 16 – 23.
16. Makdisi, George. The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into its Origins in Law and Theology // Speculum. A Journal of Medieval Studies. Vol. 49, 1974. P. 640 – 661.
17. Pedersen J. (Makdisi G.). Madrasa // Encyclopedia of Islam. Vol. 5. Leiden : E. J. Brill, 1986.
18. Rahman, Fazlur. Islam. London : Weidenfeld and Nicolson, 1966. 271 p.

References

1. Al-Dzhabarti, Abd ar-Raxman. Egiptet v kanun e`kspedicii Bonaparta (1776 – 1798) : per. s arab. M. : Nauka, 1978. 496 s.
2. Kirillina S. A., Orlov V. V. Dialog intellektual`ny`x e`lit: marokkanskije alimy` v Osmanskom Egipte (XVIII stoletie) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 13. Vostokovedenie. 2002. № 4. S. 100 – 107.
3. Mecz A. Musul`manskij renessans : per. s nem. 2-e izd. M. : Nauka, Vostochnaya literatura, 1973. 473 s.
4. Rouzentel F. Torzhestvo znaniya. Konceptsiya znaniya v srednevekovom islame : per. s angl. M. : Nauka, 1978. 372 s.
5. Behrens-Abouseif D. Change in Function and Form of Mamluk Religious Institutions // Annales Islamologiques. Vol. 21, 1985. P. 73 – 93.
6. Berkey J. The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo. A Social History of Islamic Education. New Jersey : Princeton University Press, 1992. 218 p.
7. Bukhsh, S. Khuda. The Educational System of the Muslims in the Middle Ages // Islamic Culture. The Hyderabad Quarterly Review. Vol. 1, 1927. P. 442 – 472.
8. Deguilhem, Randi. Understanding Waqf in the Islamic and Eastern Christian World // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 13. Vostokovedenie. 2005. № 4. S. 69 – 91.
9. Eickelman, Dale F. The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction // Comparative Studies in Society and History (An International Quarterly). Vol. 20, 1978. P. 485 – 516.
10. Gellens, Sam I. The Search for Knowledge in Medieval Muslim Societies: a Comparative Approach // Muslim Travellers. Pilgrimage, Migration and the Political Imagination. London : Routledge, 1990. P. 50 – 65.
11. Heyworth-Dunne J. An Introduction to the History of Education in Modern Egypt. London : Frank Cass, 1938. 503 p.
12. Hodgson M. The Venture of Islam. Conscience and History in a World Civilization. Vol. 2. The Expansion of Islam in the Middle Ages. Chicago ; London : University of Chicago Press, 1974. 609 p.
13. Jomier J. Al-Azhar // Encyclopedia of Islam. Vol. 1. Leiden : E. J. Brill, 1960.
14. Khan Abdul Muid. The Muslim Theories of Education during the Middle Ages // Islamic Culture. The Hyderabad Quarterly Review. Vol. 18, 1944. P. 419 – 433.
15. Leiser G. Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society // The Muslim World. Vol. 76. № 1. January 1986. P. 16 – 23.
16. Makdisi, George. The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into its Origins in Law and Theology // Speculum. A Journal of Medieval Studies. Vol. 49, 1974. P. 640 – 661.
17. Pedersen J. (Makdisi G.). Madrasa // Encyclopedia of Islam. Vol. 5. Leiden : E. J. Brill, 1986.
18. Rahman, Fazlur. Islam. London : Weidenfeld and Nicolson, 1966. 271 p.

S. A. Kirillina, V. V. Orlov, A. L. Safronova

**FOUNDATIONS AND PECULIARITIES OF THE TRADITIONAL
EDUCATION IN THE MUSLIM WORLD**

The article analyzes the traditional Islamic system of education, its distinctive characteristics and peculiarities, the variety of disciplines and subjects, the distinguishing features of the educational process and main methods of teaching. It also deals with the formation of the main educational centers in the Muslim world – elementary Quranic schools and institutions of higher learning. Special emphasis is made on the key role of the classical Islamic school in the process of saving and transmission of knowledge in the world of Islam.

Key words: *traditional system of education, Islamic school, Muslim world, students, academic subjects, educational work, teaching methods, educational process.*

УДК 372.87

Т. Н. Корсунова

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА
И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVIII – XIX ВВ.**

В статье анализируется процесс вхождения театрального искусства в деятельность отечественных учебных заведений XIX – XX вв. и в жизнь учащихся, подчеркивается противоречивый характер оценок влияния театра на школьников со стороны выдающихся педагогов XIX в. (Н. А. Пирогова, К. Д. Ушинского, С. А. Рачинского, Н. Ф. Бунакова). Выделяются два этапа взаимодействия театрального искусства и школьного образования в России XVIII – XIX вв.: I этап – внедрение школьного театра «сверху» руководителями образовательного процесса, прямое влияние школы на становление театрального искусства в России (XVIII в.); II этап – развитие школьного театра как подражательного и вторичного по отношению к театру профессиональному, развитие увлечения театром в школьной среде, становление педагогической рефлексии по отношению к возможностям и опасностям влияния театра на школу (XIX в.).

Ключевые слова: *история школьного театра, отечественная школа и педагогическая мысль XVIII – XIX вв.*

В истории отечественной школы прослеживается влияние театра и театральной педагогики как на формирование профессионального мастерства учителя, так и на развитие воспитательной системы школы, на процесс реали-

зации воспитательных и дидактических задач.

Исследуя историю театральной педагогики применительно к школе, обратимся к истокам театрального дела на Руси.

Предшественниками профессиональных актёров на Руси были скоморохи, придворные шуты, балаганный Петрушка, ряженые на Святках. Перечень этот включает весьма неоднородных субъектов: скоморохи занимались своим мастерством из рода в род и не смешивались с прочими сословиями, придворные шуты выполняли свои обязанности постоянно, а вот рядиться на Святках могли очень разные люди, весьма далёкие от актёрства в повседневной жизни.

Театр появился на Руси, в Москве во второй половине XVII в. В 1613 году было построено первое театральное помещение – Потешная палата. При этой палате содержался штат шутов из русских скоморохов и часть иноземных артистов (польских). В 1648 году царь Алексей Михайлович наложил запреты на всю развлекательную деятельность, были изданы указы, согласно которым подданным запрещалось все мирское веселие, скоморохи наказывались, а костюмы и маски уничтожались. Под влиянием близких лиц Алексей Михайлович изменил свое отношение к развлечениям, песням и представлениям в начале 70-х годов XVII в. За две недели до рождения Петра I он «приказал привезти в Россию трубачей самых добрых и ученых, которые бы умели всякие комедии строить» [14]. Однако самых выдающихся актёров и музыкантов привезти не удалось в силу того, что жившие в Москве соотечественники делились своими впечатлениями и рассказывали о том, что особенно ценных людей могли не отпускать обратно в Европу, удерживали, а не ценных даже ссылали в Сибирь.

Таким образом, по приказу Алексея Михайловича удалось добыть одного трубача и четырех музыкантов. Несмотря на эту, казалось бы, неудачу, Алексей Михайлович воспользовался местными силами и прибегнул к возможностям любительских актёров и музыкантов из «немецкой слободы», в которой селились приезжие иностранцы, привносящие в свой быт традиционные праздники и представления. Профессиональных артистов там не нашлось, но был один человек, способный взять на себя необходимую царю театральную деятельность. Это был уроженец Мерзебурга магистр Иоганн Готфрид Грегори, театральные опыты которого ограничивались студенческими и школьными спектаклями на его родине.

Через несколько дней после рождения Петра Алексеевичем Михайловичем был отдан приказ Иоганну Готфриду поставить комедию. Для этого действия была построена в селе Преображенском комедийная хоромина. 17 октября 1672 года состоялся спектакль. В дальнейшем И. Г. Грегори ставил спектакли на подмостках хоромины с труппой, состоявшей из молодых иностранцев. Содержание пьес черпалось из Библии, но были намеки на величие царя и России, кроме того, имели место шуточные и бытовые сценки. Таким образом, можно считать, что создание театра в России почти совпало с рождением Петра I.

С. М. Машевская в своей монографии «История школьного театра» [8] пишет о том, что школьный театр в России существовал с XVI в., появившись в духовных учебных заведениях. Скорее всего, по отношению к этому периоду

можно говорить об элементах театра и театрализации.

В XVII в. попытки реализации возможностей театральной педагогики связаны с именем Симеона Полоцкого, которого считают основоположником школьного театра в России. Однако это утверждение нужно скорее связывать с перенесением на отечественную почву самого жанра «школьной драмы», а также с гипотетическим первым опытом привлечения к постановке учеников школы Ртищева. С. Ефремова прямо утверждает: «Не став основоположником традиции русского школьного театра (в Москве не было в ту пору постоянно действующей духовной школы), Полоцкий создал импульс к его рождению» [6, с. 179].

Лишь в начале XVIII в. в Славяно-греко-латинской академии благодаря влиянию прибывших в Москву ученых монахов из Малороссии и введению поэтики и риторики на латинском языке начал действительно формироваться школьный театр с его дидактическими и воспитательными функциями.

Первым документально подтвержденным спектаклем школьного театра является спектакль, поставленный в 1701 году в Славяно-греко-латинской академии по пьесе «Ужасная измена сластолюбивого жития с прискорбным и нитщетным...». Пьеса являлась фактически сценарием, так как в ней присутствовали детальные ремарки, все исполнители были названы по фамилии (распределение ролей происходило на основе социального статуса и сценических навыков учащихся) [7]. Младшему из участников представления было 9 лет, старшему – 14 лет [Там же]. Как видим, разновозрастной актерский

состав, тем не менее, является детским, школьным.

Поскольку школьный театр и латынь связывались с католичеством, то школьный театр часто вызывал отторжение и далеко не всегда выполнял возложенную на него функцию вызывать интерес и стимулировать познавательную деятельность учащихся. Так, попытки введения театра в Вятской славяно-латинской школе, возглавлявшейся епископом Лаврентием (Горкой), не смогли помешать прямому разгрому школы и бегству учеников [5]. Разумеется, это было связано не с театром, а с насильственными средствами привлечения учащихся в школу и с протестом против латинизации. Тем не менее в историю вошли драматизации, осуществлявшиеся в Вятской славяно-латинской школе (в том числе трагикомедия «Иосиф», автором которой был сам епископ) [11].

С самого начала XVIII в. Петром I были предприняты попытки создать театр в Москве. Театральное здание было построено на Красной площади, труппа возглавлялась немецким актёром и антрепренером Иоганном Кунстом. Поскольку первые спектакли игрались на немецком языке, вскоре был осуществлен набор русских учеников из подъяческих и посадских детей для постановки русскоязычных спектаклей. Спектакли Московской духовной академии предшествовали кунстовским театральным постановкам, но иностранная труппа, несомненно, оказала влияние на школьный театр МДА.

Другим известным школьным театром в Москве при Петре I стал театр Московской хирургической школы, которому покровительствовала сестра

царя Наталия Алексеевна. Театр был общедоступным.

Как видим, на заре театрального дела в России школьный театр был не производным от профессионального театра, а, напротив, источником и рассадником театрального искусства в столице. Театр знакомил зрителей и самих участников представлений с западноевропейской драматургией, в том числе с творчеством Ж.-Б. Мольера, в этом проявлялось его просветительское влияние.

Правление Елизаветы Петровны связано с развитием школьного театра в других крупных городах России. Так, В. П. Адрианова-Перетц в связи с введением в научный оборот неисследованной пьесы-диалога «Стихи по вопросам и ответам сложенные, от двоих учеников пред великою монархиною сказыванная» указывает на несомненную связь этого произведения с репертуарами тверского и новгородского школьных театров [1].

В Елизаветинскую эпоху процветал театр (или театральный кружок) при Императорском Сухопутном шляхетском кадетском корпусе. Задачи этого театрального школьного коллектива были весьма многогранны: эстетическое воспитание, светское художественное образование, освоение иностранных языков (спектакли шли на французском, английском, немецком языках). Этот школьный театр стал родоначальником профессионального публичного театра.

В 1779 году в г. Богородицке Тульской губернии усилиями А. Т. Болотова был создан детский драматический театр. Труппа театра включала двух девочек 13 – 14 лет (дочери А. Т. Болотова

Елисаветы и дочери городничего Катерины Сухотиной), четырех мальчиков 9 – 16 лет. При необходимости в постановках участвовали сам А. Т. Болотов и его воспитанник, 14-летний Сезенев. Отличительной характеристикой этого театра был его довольно обширный репертуар: известно двенадцать пьес, по которым были поставлены спектакли в этом детском театре, просуществовавшем около трех лет.

В целом школьный и зарождающийся детский театр XVIII века играл значительную роль в культуре России и был прямо связан со становлением театрального искусства в целом. Школьные театры, как мы видим на примере театра Сухопутного шляхетского кадетского корпуса, становились основой профессиональных театральных коллективов.

По отношению к XVIII в. можно рассуждать о том, что школьный театр был одним из способов бытия театра в Российской империи, он отнюдь не был вторичным, подражательным явлением, а напротив, был основным источником развития театра во всех его ипостасях: в драматургическом творчестве, в актерском мастерстве, в формировании вкусов и правил поведения публики. Своеобразным олицетворением этой онтологической связи школьного и профессионального театра становится фигура выдающегося драматурга А. П. Сумарокова. В 1732 – 1740 годах Сумароков учился в Сухопутном шляхетском корпусе. Первые его трагедии были сыграны труппой воспитанников шляхетского корпуса. В 1752 году в Петербург по указу императрицы была привезена труппа во главе с Ф. Г. Вол-

ковым и И. А. Дмитриевским, самые талантливые актеры-разночинцы этой труппы обучались в шляхетском корпусе, с 1755 года они ставили спектакли при дворе, а в 1756 году был организован русский театр, директором которого назначили А. П. Сумарокова [13, с. 492].

Развитие профессионального театра создает новые отношения между ним и школьным театром в XIX в. Уже с начала XIX в. остро встает вопрос о духовно-нравственном влиянии театра на учащихся, а развивающийся в угоду публике театр не всегда соответствует строгим воспитательным требованиям.

В Царскосельском лицее пушкинских времен театральные постановки на первом курсе осуществлялись по собственной инициативе лицеистов, но и они были запрещены министром просвещения А. К. Разумовским (для смягчения запрета было сказано, что театра не будет, пока воспитанники не перейдут на старший курс и не привыкнут к строгому исполнению своих обязанностей). При этом лицеисты имели разрешение на посещение представлений в крепостном театре графа Варфоломея Толстого.

Противоречия в отношении к школьному театру с самого начала XIX в. дали о себе знать в деятельности Владимирской мужской гимназии. Директор гимназии Д. И. Дмитриевский покровительствовал гимназическому театру и даже обратился с просьбой к губернатору, князю Долгорукову, пользоваться театральными принадлежностями губернаторского театра для ученических спектаклей. Князь согласился, а в 1812 году вообще подарил свой театр гимназии. Однако уже в

1814 году ученические спектакли прекратились. Формально это было связано с тем, что на сцене гимназического театра пленные французы сыграли трагедию «Магомед». Хотя гимназисты на спектакле не присутствовали, а инициатива принадлежала губернатору, в разбирательство включился попечитель Московского учебного округа, а потом и министр. Попечитель округа потребовал, чтобы каждый раз при выборе пьесы для постановки директор гимназии извещал об этом его и ждал особого разрешения. Понятно, что такие трудности в согласовании репертуара по сути означали запрещение гимназического театра.

Резкое отличие в отношениях между школьниками и театром в XVIII и XIX вв. очевидно: в XVIII в. школьники были задействованы в спектаклях во многом поневоле, а содержание пьес было исключительно нравоучительным, назидательным. В XIX же веке театр стал соблазном, отвлекающим от учебы и от благородных занятий, от семейных и школьных ценностей.

Воспоминания артиста А. А. Алексеева о годах обучения в гимназии в полной мере иллюстрируют это противоречие. А. Алексеев в 1830-е годы учился в петербургской гимназии, возглавлявшейся видным педагогом того времени Александром Филипповичем Постольсом. Никакого сочувствия к увлечению Алексеева театром не проявили ни родители, ни педагогический коллектив гимназии во главе с А. Ф. Постольсом, и воспоминания артиста фиксируют противоречие между образовательными задачами, стремлениями семьи и увлечением театром: «Посвящая каждую свободную от классных занятий

минуту на бесполезное разучивание водевилей, я, разумеется, становился самым отчаянным учеником и прослыл отъявленным лентяем. По правде сказать, мне было не до ученья: непреодолимая сила тянула меня за кулисы; в пылу увлечения я забывал о своем детском возрасте, а следовательно, и о своей непригодности для театра» [2].

Воспоминания выпускников военных училищ XIX в. тоже содержат сожаления по поводу запретов на посещение театра: Е. К. Андреевский пишет о кадетском корпусе 1860-х годов: «Многие из кадет жили театральной жизнью, ... и вдруг, собранные в военное училище, переименованные в юнкеров, они лишились возможности доставлять себе это приятное и поистине полезное удовольствие» [4].

Классической педагогической работой, обобщающей опасения педагогов, связанные с влиянием на школьников театрального искусства и, особенно, их собственного участия в театральных постановках, стала статья Н. И. Пирогова «Быть и казаться», опубликованная в 1858 году. Характерно начало статьи, которое прямо указывает на распространенность школьного театра, на понимание недостаточности запретительных мер, на искренность сомнений Н. И. Пирогова: «Ученики Второй одесской гимназии обратились ко мне с просьбой о дозволении им играть на публичном театре, по примеру студентов лицея, играть с целью помочь некоторым из своих товарищей. Узнав, что и прежде ученикам гимназий, воспитывавшимся в сиротском доме, позволялось действовать на сцене, я также позволил. Но совесть моя этим не успокоилась ...» [10].

«Родитель или наставник, позволяя себе выставлять юношество в искаженном виде на публичное созерцание, не вносит ли в восприимчивую душу начало лжи и притворства? Разве разыграть хорошо роль, принять кстати подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миной поддельное чувство, разве, говорю, все это не есть школа лжи и притворства?» [Там же], – спрашивает великий мыслитель и педагог. По эмоциональности постановки вопросов, по явному противопоставлению нравственных ценностей и сомнительного театрального успеха понятно, что Н. И. Пирогов видел в школьном театре силу, разрушительную для духовного мира учеников. Он считал, что участие в школьных спектаклях способствует формированию у детей суетности и тщеславия, «двойственности души», при которой ребенок привыкает «казаться» не тем, «что он есть».

Пользу от театральной деятельности в школе Пирогов видел только в дидактическом контексте – при использовании ее в обучении языку и при развитии способностей выражать свои мысли. В таких случаях ученикам разрешалось разучивать роли из произведений, но происходило это все без огласки, без зрителей, с подробным разбором сути речей персонажей, анализом речевых оборотов.

Идеи Пирогова поддерживал основоположник отечественной научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский. Он считал неприемлемым насильственное «овзросление» через навязывание несвойственных детям утверждений, мыслей, поведения. К педагогу, освоившему элементы актерского

мастерства, Ушинский также относится с подозрением и недоверием, считает, что актерство у учителя порождает проявление несуществующих чувств и эмоций, вносит фальшь в педагогический процесс. «Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втянулся в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке...» [15, с. 32].

Сомнения в педагогических возможностях театра в сельской школе высказывал и С. А. Рачинский. Соглашаясь с тем, что «драматическое искусство – цвет человеческого искусства, отрешенного от целей практических» [12, с. 80], он был очень далек от того, чтобы видеть в театре панацею при решении нравственных проблем, при борьбе с пороками общества. «Совершенно правы поборники народного театра, усматривая связь между народным пьянством и отсутствием у народа духовной пищи, умственной и художественной. Но странно искать врачевание для болезней воли в пассивном восприятии возбуждающих впечатлений. Всякое действительно общедоступное зрелище, искусственно созданное, роковым образом сводится к типу византийских ристалищ, испанского боя быков или парижского *café chantan*» [Там же, с. 81]. Размышляя о русском народе в контексте его духовных потребностей, С. А. Рачинский ре-

шительно утверждал: «Не театр ему нужен, а церковь, достойная своего высокого назначения, а школа, раскрывающая перед ним сокровища церкви» [Там же, с. 81].

Несмотря на довольно резкие и категоричные высказывания ведущих педагогических деятелей второй половины XIX в. относительно школьного театра, театральная деятельность часто внедрялась в образовательный процесс. Так выдающийся педагог и общественный деятель Н. Ф. Бунаков считал, что театральная деятельность учащихся способствует эстетическому развитию, накоплению «живых» впечатлений, которые помогали бы избавляться от тяжелых дум и «проясняли» мрачное настроение.

Н. Ф. Бунакову удалось организовать в 80-х годах XIX в. на свои средства в с. Петино Воронежской губернии начальное народное училище с интернатом, библиотекой, большим количеством приборов и наглядных пособий, крестьянским самодеятельным театром, в котором играли его ученики. В 1888 году после возникновения идеи организации крестьянского театра был поставлен спектакль по пьесе Васильева «Сиротка». Более 10 репетиций состоялось перед первым показом произведения, которое состоялось 23 февраля в одной из классных комнат школы [3, с. 183].

С особым вниманием Н. Ф. Бунаков подходил к выбору пьес, они должны были обладать высокими художественными достоинствами, благотворно влиять на зрителей, правдиво отображать народный быт и не быть откровенно дидактическими.

В 1902 году Н. Ф. Бунаков за выступления против официальной школьной политики был арестован, а петинские школа и театр были закрыты. Несмотря на это, в других населенных пунктах стали создаваться подобные театры и организовываться драматические коллективы под руководством режиссеров и артистов.

Таким образом можно резюмировать, что отношение к театру и театральной деятельности в разные годы, в XVIII и XIX вв., было различным. Зарождение театра в России начало происходить «сверху», и весь XVIII в. – это период адаптации театрального искусства к российской действительности, в том числе к школе. В XVIII в. школьный театр не был производным от профессионального театра, наоборот, на его основе создавались и развивались профессиональные коллективы, отрабатывались первые законы отечественной драматургии. Участие в

школьных спектаклях в XVIII в. было в основном не добровольным, а принудительным (это был элемент учебной работы). Театр рассматривался как средство духовного просвещения. На втором этапе взаимодействия театра и школы (XIX в.) образовательные возможности театрального искусства начинают интересовать педагогов-теоретиков, философов, учителей-практиков. Развитие школьного театра приобретает подражательный и вторичный характер по отношению к театру профессиональному. Осуществляется педагогическая рефлексия относительно возможностей (освоение иностранных языков, драматургических произведений) и опасностей (развлекательный характер, притворство) школьного театра. Однако сам факт широкого развития школьных театров свидетельствовал о мотивированности педагогов и учащихся к театральной деятельности, о ее богатом образовательном потенциале.

Литература

1. Адрианова-Перетц В. П. Новые материалы по истории русского школьного театра XVIII в. [Электронный ресурс]. URL: http://lib2.pushkinskiydom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/04_tom/Adrianova-Peretc_207/Adrianova-Peretc_207.pdf (дата обращения: 15.10.2018).
2. Алексеев А. А. Воспоминания артиста императорских театров А. А. Алексеева [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=128205> (дата обращения: 27.10.2018).
3. Бунаков Н. Ф. Моя жизнь [Электронный ресурс] // Научная педагогическая электронная библиотека. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bunakov_zapiski-bunakova_1909/go,306;fs,0/ (дата обращения: 12.11.2018).
4. Висковатов А. В., Ольшевский М. Я., Леской Н. С. Кадетство. Воспоминания выпускников военных училищ XIX века. М. : Родина, 2018. 480 с.
5. Вятское Духовное училище // Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://vdschool.ru/istoriya> (дата обращения: 18.10.2018).
6. Ефремова Н. Истоки драматургии С. Полоцкого и первая русская трагедия «О Навходоносоре царе, о теле злата и о трех отроцах, в печи не сожженных» // Вопросы театра, 2016. № 1 – 2. С. 179 – 200.

7. Ефремова Н. Первый спектакль «школьного» театра славяно-греко-латинской академии // Вопросы театра. 2015. № 1 – 2. С. 189 – 211.
8. Машевская С. М. История школьного театра : монография. Шуя : Изд-во ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. 155 с.
9. Мусаев Р. Репертуарная политика первого детского театра России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bogoroditsk.ru/articles/index.php?t=1&art=163> (дата обращения: 20.10.2018).
10. Пирогов Н. И. Быть и казаться [Электронный ресурс] // Библиотека по педагогике. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml> (дата обращения: 28.10.2018).
11. Помелов В. Б., Сахарова Л. Г., Сахаров В. А. Просветительская деятельность епископа Лаврентия (Горки) на Вятской земле // Эллис. 2017. № 19. С. 127 – 131.
12. Рачинский С. А. Сельская школа : сб. ст. / сост. Л. Ю. Стрелкова. М. : Педагогика, 1991. 176 с.
13. Русская драматургия XVIII века / сост. Г. И. Моисеева. М. : Современник, 1986. 541 с.
14. Театр при царе Алексее Михайловиче. Извлечение из труда Б. В. Варнеке «История русского театра» / изд. Н. Н. Сергиевского. Изд. 2-е, знач. доп. СПб., 1914 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.school.edu.ru/collections/collectionitem/11846> (дата обращения: 13.09.2018).
15. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2. Педагогические статьи. М. – Л. : Изд-во АПН, 1948. 655 с.

References

1. Adrianova-Peretcz V. P. Novy`e materialy` po istorii russkogo shkol`nogo teatra XVIII v. [E`lektronny`j resurs]. URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/TODRL/04_tom/Adrianova-Peretc_207/Adrianova-Peretc_207.pdf (data obrashheniya: 15.10.2018).
2. Alekseev A. A. Vospominaniya artista imperatorskix teatrov A. A. Alekseeva [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=128205> (data obrashheniya: 27.10.2018).
3. Bunakov N. F. Moya zhizn` [E`lektronny`j resurs] // Nauchnaya pedagogicheskaya e`lektronnaya biblioteka. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bunakov_zapiski-bunakova_1909/go,306;fs,0/ (data obrashheniya: 12.11.2018).
4. Viskovatov A. V., Ol`shevskij M. Ya., Leskoj N. S. Kadetstvo. Vospominaniya vy`pusnikov voenny`x uchilishh XIX veka. M. : Rodina, 2018. 480 s.
5. Vyatskoe Duxovnoe uchilishhe // Oficial`ny`j sayt [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://vdschool.ru/istoriya> (data obrashheniya: 18.10.2018).
6. Efremova N. Istoki dramaturgii S. Poloczkiego i pervaya russkaya tragediya «O Navxodonosore czare, o tele zlata i o triex otrocech, v peshhi ne sozhzhenny`x» // Voprosy` teatra, 2016. № 1 – 2. S. 179 – 200.

7. Efremova N. Pervy`j spektakl` «shkol`nogo» teatra slavyano-greko-latinskoj akademii // Voprosy` teatra. 2015. № 1 – 2. S. 189 – 211.
8. Mashevskaya S. M. Istoriya shkol`nogo teatra : monografiya. Shuya : Izd-vo FGBOU VPO «ShGPU», 2012. 155 s.
9. Musaev R. Repertuarnaya politika pervogo detskogo teatra Rossii [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.bogoroditsk.ru/articles/index.php?t=1&art=163> (data obrashheniya: 20.10.2018).
10. Pirogov N. I. Byt` i kazat`sya [E`lektronny`j resurs] // Biblioteka po pedagogike. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml> (data obrashheniya: 28.10.2018).
11. Pomelov V. B., Saxarova L. G., Saxarov V. A. Prosvetitel`skaya deyatel`nost` episkopa Lavrentiya (Gorki) na Vyatskoj zemle // E`lpis. 2017. № 19. S. 127 – 131.
12. Rachinskij S. A. Sel`skaya shkola : sb. st. / sost. L. Yu. Strelkova. M. : Pedagogika, 1991. 176 s.
13. Russkaya dramaturgiya XVIII veka / sost. G. I. Moiseeva. M. : Sovremennik, 1986. 541 s.
14. Teatr pri czare Aleksee Mixajloviche. Izvlechenie iz truda B. V. Varneke «Istoriya russkogo teatra» / izd. N. N. Sergievskogo. Izd. 2-e, znach. dop. SPb., 1914 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.school.edu.ru/collections/collectionitem/11846> (data obrashheniya: 13.09.2018).
15. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij. T. 2. Pedagogicheskie stat`i. M. – L. : Izd-vo APN, 1948. 655 s.

T. N. Korsunova

INTERACTION OF THE THEATRICAL ART AND SCHOOL EDUCATION IN RUSSIA IN XVIII – XIX CENTURIES

In the article the process of entering the theatre art into the activities of domestic educational institutions and to the lives of student in the XIX – XX centuries is analyzed, the controversial nature of the theatre influence assessments on the schoolers given by outstanding teachers of the XIX century (such as N. A. Pirogov, K. D. Ushinshy, S. A. Rachinsky and N. F. Bunakova). There are two phases of interaction between theatrical art and school education in Russia in the XVIII – XIX centuries:

The first phase was the intrusion of the school theatre “from above“, by the educational process leaders; it was direct influence of the school on the formation of theatrical art in Russia (XVIII century); the second phase was the development of school theatre as the imitative and secondary to the professional theatre, it was the enthusiasm evolution in the school environment, the becoming of pedagogical reflection in connection to the theatre influence possibilities and dangers on the XIX-th century school.

Key words: *the history of school theatre, national school and pedagogical thoughts of the XVIII – XIX centuries.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

К. В. Дрозд

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛА-ВУЗ²

Цель работы – актуализация проблемы изучения организационно-педагогических условий для активизации инновационной деятельности субъектов образования. В статье анализируются описания научных представлений об инновационных процессах в образовании, понимания сущности понятий «инновация», «инновационная активность» и «инновационная деятельность». Выделены принципы обеспечения инновационной активности субъектов образования в условиях различных моделей образовательных пространств. Автором приводятся обоснования возможности обеспечения инновационной активности субъектов образования, а также для реализации инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Ключевые слова: инновация, инновационная активность, инновационная педагогическая деятельность, подход к образованию, образовательное пространство, воспитательное пространство школа-вуз.

Современное общество все больше базируется на знаниях, которые выступают важнейшими компонентами культурного, социально-экономического и личностного развития человека. В контексте жизнедеятельности как отдельной личности, так и всего общества выделяется устойчивый рост инновационного характера развития, влияющий на содержание различных сфер деятельности человека общественно-политического, научно-технического, образова-

тельного, нравственного порядка. Для успешного введения инновационных процессов и определения их основных направлений разрабатывается инновационная политика в сфере образования, в которой определяется ведущая роль потенциала инновационной педагогической деятельности в структуре национальной инновационной системы.

Актуальность реализации инновационной педагогической деятельности опирается на необходимость решения

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251.

задач модернизации образования, определенных национальной доктриной образования, стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 г., государственной программой «Развитие образования» на 2018 – 2025 гг., а также реализацией ряда мероприятий по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом.

В ходе анализа современной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований в области образования выделяются различные точки зрения на понятия «инновация» и «инновационная педагогическая деятельность». Инновация в научных исследованиях представлена как явление культуры, которое не существовало на предшествующих стадиях развития, но которые проявились на современной стадии и социализировались.

Ряд исследователей (И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О. В. Федоров) инновацию рассматривают как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [1].

В. А. Ясвин [11] считает, что особенностью инноваций в образовании проявляются в новом решении актуальной проблемы, в качественном изменении уровня развития личности и других компонентов образовательной системы.

Характеризуя инновации в воспитании, Н. В. Шишарина [10, с. 6] выде-

ляет основополагающие внешние критерии ее существования: инновационность, продуктивность и эффективность. Критерием эффективности инновации может служить создание ценностных отношений участников образовательного процесса, возможность для самореализации и личностного роста, формирование нравственных ценностных ориентаций, формирование навыков социальной адаптации и самореализации.

Другое системное понятие – инновационная педагогическая деятельность – рассматривается как комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т. п.

Можно выделить четыре уровня реализации инновационной педагогической деятельности в области образования: концептуальный, организационно-деятельностный, научно-методический и внедренческий.

На концептуальном уровне решаются задачи методологического обоснования приоритетных общенаучных идей, необходимых и достаточных для разработки инновации. На уровне организационно-деятельностном осуществляется подбор кадров, поиск и привлечение научных консультантов, создание научно-методического совета для планирования, разработка и опытная апробация новых образовательных программ, обеспечение материально-

технических условий для осуществления инновационной деятельности.

Задачами научно-методического уровня являются разработка и апробация различных вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения, определение критериев результативности реализации концепции образования учебного заведения, а также разработка методов диагностики уровня достижения результатов и степени влияния инновационной деятельности на ее субъекты, определение механизма обобщения и распространения передового опыта.

На уровне внедрения инновационной педагогической деятельности в образовании возможны описания основных направлений деятельности всех участников нововведения, а также определение средств и условий осуществления намеченного плана, определение методов и механизма мониторинга, корректировка инновационного процесса.

Комплексной характеристикой инновационной педагогической деятельности становится инновационная активность субъектов образовательного процесса. Данная активность отражает степень интенсивности осуществляемых субъектом действий, их своевременность, способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества.

Однако анализ практики реализации инновационной педагогической деятельности позволяет говорить о том, что все субъекты подобной деятельности делятся на активных и пассивных.

К первым относятся субъекты, которые принимают решения о самом осуществлении того или иного инно-

вационного проекта, сроках и условиях его реализации. Пассивные – это те субъекты, которые оказываются «втянутыми» в инновационный процесс не в результате сознательного принятия инновационных решений, а в силу внешних обстоятельств. В число пассивных субъектов входят исполнители, занятые в реализации инновационного проекта, потребители его результатов.

Необходимо заметить, что показатель эффективности результатов инноваций в современном образовании это не только уменьшение числа пассивных субъектов и создание благоприятных условий для перехода их в статус активных, но также и обязательное владение каждым педагогом способами создавать новые идеи в различных областях знаний, проявление инновационного мышления, готовность к реализации инновационной деятельности в условиях современной школы.

По мнению В. А. Ясвина, продуктивное внедрение инноваций в образовательном учреждении невозможно на уровне отдельных педагогов или технологий [11]. М. В. Кларин указывает, что «инновация предполагает создание образовательного сообщества (микросообщества), в котором инициатор инновации играет роль идейного (и духовного) лидера» [5, с. 41].

Инновационная активность представляет собой характеристику социального поведения человека и организации в сферах инновационной деятельности, выражающаяся в параметрах интенсивности, скорости реакции, многообразии, частоте и объемах работ, связанных с инновационной деятельностью.

Признаком инновационной активности, по мнению В. Е. Лепского [6], являются две составляющие:

во-первых, инновационная деятельность должна носить стратегический характер, причем как в долгосрочной, так и стратегической перспективе даже в реальном масштабе времени;

во-вторых, инновационная деятельность должна носить тактический характер, то есть она должна быть рациональна как по последовательности действий, так и по их своевременности, что обеспечит требуемую по ситуации динамичность инновационной деятельности.

Опираясь на исследования В. Н. Кругликова, Е. В. Платонова и Ю. А. Шаронова, В. Е. Лепский [Там же] определяет инновационную активность как особую форму деятельности и в качестве отличительных черт предлагает рассматривать интенсификацию основных характеристик деятельности, а также присутствие двух дополнительных свойств: инициативности и ситуативности. Интенсификация инновационной деятельности отражает тот факт, что во всех характеристиках активности в явной форме просматриваются элементы качественно-количественных оценок. Наблюдается повышение выраженности и интенсивности ее составляющих, а именно усиление осознанности, субъективности, личностной значимости целей, отмечается более высокий уровень мотивации и владения субъектом способами и приемами деятельности, повышенная эмоциональная окрашенность.

В ходе организации и реализации инновационного процесса для обеспе-

чения инновационной активности субъектов образования В. Е. Лепский [Там же] предлагает применять следующие принципы:

– принцип использования активных средств деятельности и общения;

– принцип контроля и коррекции негативных последствий использования сред инновационного развития;

– принцип создания условий для гармоничного развития субъектов в процессе их взаимодействия со средой инновационного развития.

Принципы обеспечения инновационной активности субъектов можно детализировать через наиболее значимые, на наш взгляд, частные принципы:

– обеспечение жизненного самоопределения субъектов;

– обеспечение активности субъектов в «точках индивидуального разрыва деятельности», стимулирование саморефлексии;

– обеспечение коммуникации и коммуникационной активности субъектов в специальных ситуациях и различных видах групповой деятельности;

– обеспечение управления развитием инновационной деятельности, ее научно-методическое сопровождение;

– свобода выбора активных форм жизнедеятельности в среде обитания субъектов.

Одной из задач в решении проблемы повышения инновационной активности субъектов образования является проектирование организационно-педагогических условий, под которыми, как правило, понимается модель, отражающая те или иные представления об организации образовательного процесса в целом, включая развитие

личности. Модель инновационного образовательного пространства это особая система, отражающая тот или иной подход к образованию, в котором созданы условия для изменения мотивационных отношений путем подражания, заражения, имитации, моделирования и включения субъектов в осознанную инновационную педагогическую деятельность.

Так, по мнению исследователей И. И. Барахович и А. Г. Макаренко, в условиях инновационного образовательного пространства вуза на основе компетентностного подхода возможно успешное развитие инновационного потенциала будущего педагога [2; 8]. Опираясь на мнение В. П. Делия, И. И. Барахович выделяет трактовку инновационного образовательного пространства вуза как «разновидность образовательного пространства», как «духовно-материальное пространство учебного заведения, создающее ему имидж, способствующий развитию корпоративной культуры педагогов-инноваторов, деятельность которых направлена на качественную подготовку будущих специалистов и приобретение ими базисных профессиональных и социальных компетенций на основе развития их творческих способностей и формирования личного опыта инновационной деятельности» [2].

Исследователи Е. И. Булин-Соколова, А. С. Обухов, А. Л. Семенов [3, с. 214 – 215] в ходе построения эффективного инновационного образовательного пространства педагогического вуза на основе средового подхода предлагают использовать следующие принципы:

– создание индивидуальной образовательной траектории с учетом инди-

видуального потенциала студента, развития субъектности в ходе решения учебных, практических и исследовательских задач;

– создание профессионального образовательного коллектива на основе привлечения ведущих профессионалов в различных сферах деятельности в качестве образцов культурных норм и результативности инновационного процесса;

– выстраивание постоянно обновляющейся инновационной образовательной среды;

– включение студентов в жизнь образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения и соцзащиты, общественных организаций и движений для накопления инновационного педагогического опыта.

Идея использования кластерного подхода в обновлении механизмов совершенствования образовательного процесса на основе взаимодействия, партнерства, сотрудничества, диалога между заинтересованными субъектами: образовательными учреждениями разного уровня, работодателями, социальными институтами и организациями, органами управления – это актуальная проблема современного образования. Ее решение позволяет реализовать современную организационную форму объединения усилий в целях повышения эффективности системы образования, в том числе активизации и продуктивности инновационных процессов.

Повышение инновационной активности субъектов образования сегодня предлагается также проводить в рамках реализации приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций», утвержденного прото-

колом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года № 9. Данный проект взаимосвязан с концепцией и программой Минэкономразвития России по созданию в регионах инновационных образовательных кластеров, а также с реализацией мероприятий по внедрению программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога по отношению к готовности к инновационной деятельности [8].

Большие возможности в развитии инновационной активности участников образования (педагогов, студентов, учащихся) представлены сегодня в деятельности Педагогического института ВлГУ как ресурсной платформы педагогического образования опорного университета. На основе ресурсной платформы осуществляется сотрудничество образовательных организаций 33-го региона (вузов, колледжей, школ и иных образовательных организаций).

Инновационная деятельность участников данной ресурсной платформы реализуется также в рамках педагогической ассоциации, которая позволяет партнерам оперативно обмениваться информацией о содержании актуальных проблем педагогики и образования, создавать экспериментальные исследовательские площадки, развивать базу научно-методического сопровождения инновационной деятельности, реализовывать разноуровневые образовательные программы для педагогов и учащейся молодежи.

В качестве организационно-педагогических условий для развития инновационной активности субъектов образования, на наш взгляд, может выступать открытая образовательная система, интегрирующая все ступени школьного и вузовского образования и координирующая структуры в целях обеспечения высокого уровня организационного и профессионального объединения деятельности субъектов разноуровневого инновационного процесса.

Результаты работы инициативных преподавателей Педагогического института Владимирского государственного университета, студентов педагогических специальностей, педагогический и ученический коллективы общеобразовательной средней школы № 15 г. Владимира в рамках завершенного инновационного проекта «Развитие социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях воспитательного пространства школа-вуз» (2014 – 2017 гг.) позволили сделать вывод о том, что включенность субъектов образования в инновационную педагогическую деятельность, несомненно, способствует достижению инновационных целей современного образования.

Разработанная на основе системного, компетентностного и событийного подходов модель воспитательного пространства школа-вуз обеспечила максимально благоприятные условия для развития личности всех участников образовательного процесса, включая субъектов инновационной деятельности. Важной характеристикой воспитательного пространства школа-вуз является его активность как способность поддерживать достаточный для всех

участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулирующей творческий подход к организации жизнедеятельности [9, с. 48].

Под воспитательным пространством образовательного учреждения понимается сложное средовое образование, структура которого рассматривается как результат процессов дифференциации и интеграции, при этом механизмом его построения и реализации является сеть педагогических событий внешнего и внутреннего характера [4, с. 131].

Условием достижения цели развития инновационной активности субъектов воспитательного пространства школа-вуз является то, что инновационный процесс строится на основе исследовательской и проектной деятельности в контексте реализации динамической сети разноуровневых педагогических событий. Изменения обуславливают новое содержание и способы педагогической деятельности.

Включение действующих и будущих педагогов в совместную инновационную деятельность позволяет достичь преобразований, которые представляют собой изменения сущностных характеристик взаимодействия педагога и учащегося, целевых и ценностных ориентаций всех субъектов воспитательного пространства школа-вуз.

Инновационная деятельность субъектов воспитательного пространства школа-вуз была организована и реализована по трем основным направлениям [9, с. 74 – 76]. Первое направление «Проектирование и апробация материалов инновационной деятельности» включало:

– разработку положений о работе педагогических лабораторий по социально значимым проектам, содержания «мастер-класса», методической учебы для участников инновационной деятельности и тематики методических и педагогических советов;

– соотнесение содержания положения о конкурсе педагогического мастерства ВлГУ «Студент года» с задачами инновационной деятельности;

– анализ актуального состояния параметров воспитательного пространства школа-вуз и уточнение содержания мониторинга.

Второе направление «Создание условий для эффективной реализации инновационной деятельности» представляло собой:

– организацию деятельности Совета по инновационной деятельности, научно-методического совета, работы проектных групп по реализации внутришкольных целевых проектов «Открытая школа», «Новое качество образования – основа жизненного успеха личности», «Поддержка таланта ребенка – возможность его успешной самореализации», «Здоровый образ жизни – основа успешной самореализации личности»;

– создание научно-методической базы по проблеме инновационной деятельности;

– организация и проведение конкурсов педагогического мастерства ВлГУ «Студент года», а также методической учебы, семинаров-тренингов;

– организацию и проведение промежуточных диагностических срезов в соответствии с целями инновационной деятельности.

Третье направление «Деятельность по распространению инновационных идей и обмену опытом» представлено:

– в проведении семинаров разного уровня для педагогического сообщества школы и города, участия в Днях науки школы и студенческой научной конференции ВлГУ;

– публикациях методических материалов в периодических изданиях.

В условиях воспитательного пространства школа-вуз сформирована система научно-методического сопровождения управления инновационными процессами. Данная система является одним из условий повышения активности инновационной деятельности педагогов и реализуется в несколько этапов. На первом информационном этапе проходит совместное обсуждение и формирование единого научного тезауруса инновационной деятельности педагогического сообщества. Этому способствуют лекции, проектировочные и научно-методические семинары, анализ входных диагностических срезов. На втором и третьем этапах формируются творческие группы, которые разрабатывают и апробируют различные формы педагогической деятельности. На четвертом рефлексивном этапе осуществляется совместное обсуждение результатов индивидуальных и совместных групповых исследований, реализованных педагогами, учащимися, студентами, обмен опытом [9, с. 73 – 74].

Так как достижение целей инновационной деятельности предполагает

активную групповую работу, в рамках которой рождаются новые идеи, создаются модели, технологии, формируется содружество педагогов-новаторов, то в условиях воспитательного пространства школа-вуз была разработана модель организации проектировочных, научно-методических семинаров для педагогов, участвующих в инновационной деятельности. В качестве технологии сопровождения коллективной познавательной деятельности в рамках научно-методических и проектировочных семинаров использовалась модерация как направляемый структурированный процесс взаимодействия в группе с помощью вербализации и визуализации.

В ходе инновационной работы учителя-исследователи школы разработали индивидуальные планы своего профессионального развития. Индивидуальный план отличается тем, что в нем полнее отражаются личные образовательные потребности педагога. Больше место здесь отводится самообразованию, обучению на рабочем месте, и учитель предстает уже сформировавшимся субъектом собственного профессионального развития. Также результатами активного включения педагогов в инновационный процесс стали разработанные ими портфолио с методическими материалами, обоснование индивидуальной темы исследования и другие продукты инновационной деятельности. Содержание показателей инновационной деятельности субъектов образования представлено в табл. 1.

Таблица 1

Количественные показатели результативности инновационной деятельности педагогов МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира и студентов Педагогического института ВлГУ

Показатели инновационной деятельности (ИД)	2014 – 15 уч. г. Всего учителей в школе – 37		2015 – 16 уч. г. Всего учителей в школе – 43		2016 – 17 уч. г. Всего учителей в школе – 46	
	Количество учителей в ИД	25	67 %	27	62,7 %	32
Разработанное портфолио с методическими материалами	25	92,5 %	27	93,1 %	32	100 %
Индивидуальные планы ИД	24	88,8 %	27	93,1 %	32	100 %
Обоснование темы исследования	22	81,5 %	27	93,1 %	32	100 %
Открытые уроки по теме ИД	18	66,6 %	20	68,9 %	25	78 %
Мастер-классы по теме ИД	7	25,9 %	10	34,5 %	11	34,3 %
Представление опыта	16	59,2 %	25	86,2 %	28	87,5 %
Включенность в воспитательные события школы и вуза	22	81,4 %	16	55,2 %	20	66,6 %
Научное руководство исследовательской деятельностью учащихся	24	88,8 %	20	68,9 %	30	93 %
Участие в конференциях ВлГУ	6	22,2 %	5	17,2 %	11	34 %
Подготовка материалов для печати	21	77,7 %	22	75,8 %	15	46,8 %
Подготовка материалов учащихся для печати	19	22,2 %	15	13,7 %	16	50
Подготовка учащихся к конкурсам	7	25,9 %	20	68,9 %	22	68,7 %
Количество научных исследований студентов	12		21		82	

Анализ итоговых результатов инновационной деятельности субъектов воспитательного пространства школа-вуз свидетельствует, что изменились параметры интенсивности, активности и мобильности в оценке учащихся и педагогов, что свидетельствует в целом о восприятии пространства как динамичной творческой, насыщенной событиями жизнедеятельности. Итоговые исследования уровня нейротизма у педагогов, активно участвующих в инновационной деятельности, свидетельствуют о снижении данного параметра. Мы можем говорить о том, что педаго-

гическое творчество является профилактикой выгорания и возвращает педагогам удовлетворение профессиональной деятельностью. Анализ результатов инновационной деятельности позволил выделить доминирующие признаки когерентности (согласованности), эмоциональности и активности в структуре взаимосвязей исследуемых параметров пространства. Данные характеристики взаимосвязаны с высокой осознанностью, разнонаправленностью жизненных предназначений, добросовестностью и целеустремленностью субъектов образования.

Количественные показатели результативности исследовательской деятельности педагогов школы, представленные в табл. 1 и 2, свидетельствуют о ди-

намике интенсивности инновационной деятельности участников инновационного процесса в условиях воспитательного пространства школа-вуз.

Таблица 2

Количество субъектов воспитательного пространства школа-вуз, вовлеченных в совместную инновационную деятельность (ИД)

Субъекты воспитательного пространства школа-вуз	2014 – 15 уч. г.	2015 – 16 уч. г.	2016 – 17 уч. г.
	Количество учителей в ИД – 25	Количество учителей в ИД – 27	Количество учителей в ИД – 32
Учащиеся	414	358	378
Родители	118	115	122
Учителя	33	34	34
Студенты	66	70	86

Таким образом, воспитательное пространство школа-вуз представляет собой организационно-педагогические условия для объединения усилий и потенциалов заинтересованных сторон в достижении продуктивности и эффективности инновационной деятельности. Открытость образовательного пространства школа-вуз обеспечивает доступность образования, понимаемая как возможность для каждого субъекта, включенного в образовательный процесс обучаться по выбранной образовательной траектории; доступность качественных ресурсов обучения, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий; доступность качественного образования, предполагающая вариативность программ для разных групп обучающихся с целью полного удовлетворения образовательных запросов; доступность получения научно-методического сопровождения совершенствования профессионального мастерства пе-

дагогов, включенных в инновационный процесс.

Подводя общий итог, можно утверждать, что в условиях воспитательного пространства школа-вуз на основе взаимодействия и сотрудничества в педагогических событиях разного уровня и содержания осуществляется продуктивное обеспечение инновационной активности субъектов образования. Однако исследование выявило серьезное противоречие между определением необходимости инновационной активности в педагогической деятельности как условия развития всей инновационной системы образования и наличием группы педагогов, не включающихся в инновационные проекты.

Вместе с тем сложность изучаемого явления определяет необходимость дальнейшего поиска и подробного изучения эффективных психолого-педагогических условий для развития инновационной активности всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк [и др.] [Электронный ресурс]. URL: <http://www.monographies.ru/143-4715> (дата обращения: 02.08.2018).
2. Барахович И. И. Инновационный путь развития современного образования: необходимость и неизбежность // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10557> (дата обращения: 02.08.2018).
3. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207 – 225.
4. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования : практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 329 с.
5. Кларин М. В. Вызовы освоения инновационных образовательных практик // Образование и общество. 2017. № 4. С. 39 – 45.
6. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. М., 2010 [Электронная публикация] / Центр гуманитарных технологий. 02.03.2014. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6728> (дата обращения: 06.04.2018).
7. Макаренко А. Г. Инновационная образовательная организация как пространство творческого развития педагога // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2016. № 1. С. 132 – 143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-obrazovatel'naya-organizatsiya-kak-prostranstvo-tvorcheskogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 20.07.2018).
8. Паспорт приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций». URL: <http://centervuz.ru/> (дата обращения: 05.04.2018).
9. Плаксина И. В., Дрозд К. В., Зобков А. В., Малова Е. Н. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса : монография / И. В. Плаксина [и др.] ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.
10. Шишарина Н. В. Обзор критериев, признаков и условий инноваций в воспитании // Международная научно-практическая интернет-конференция «Инновации в образовании XXI века». 10.06.2014. С. 2 – 9.
11. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М. : Сентябрь, 2010. 125 с.

References

1. Analiz innovacionnoj deyatel'nosti vy`sshix uchebny`x zavedenij Rossii / I. I. Grebenyuk [i dr.] [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.monographies.ru/143-4715> (data obrashheniya: 02.08.2018).
2. Baraxovich I. I. Innovacionny`j put` razvitiya sovremennogo obrazovaniya: neobxodimost` i neizbezhnost` // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2013. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10557> (data obrashheniya: 02.08.2018).

3. Bulin-Sokolova E. I., Obuxov A. S., Semenov A. L. Budushhee pedagogicheskoe obrazovanie. Napravlenie dvizheniya i pervy`e prakticheskie shagi // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 207 – 225.
4. Drozd K. V. Aktual`ny`e voprosy` pedagogiki i obrazovaniya : praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Yurajt, 2017. 329 s.
5. Klarin M. V. Vy`zovy` osvoeniya innovacionny`x obrazovatel`ny`x praktik // Obrazovanie i obshhestvo. 2017. № 4. S. 39 – 45.
6. Lepskij V. E. Refleksivno-aktivny`e sredy` innovacionnogo razvitiya. M., 2010 [E`lektronnaya publikaciya] / Centr gumanitarny`x texnologij. 02.03.2014. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6728> (data obrashheniya: 06.04.2018).
7. Makarenko A. G. Innovacionnaya obrazovatel`naya organizaciya kak prostranstvo tvorcheskogo razvitiya pedagoga // Vestnik Taganrogskogo instituta im. A. P. Chexova. 2016. № 1. S. 132 – 143. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovacionnaya-obrazovatel'naya-organizatsiya-kak-prostranstvo-tvorcheskogo-razvitiya-pedagoga> (data obrashheniya: 20.07.2018).
8. Pasport prioritetnogo proekta «Vuzy` kak centry` prostranstva sozdaniya innovacij». URL: <http://centervuz.ru/> (data obrashheniya: 05.04.2018).
9. Plaksina I. V., Drozd K. V., Zobkov A. V., Malova E. N. Vospitatel`noe prostranstvo shkola-vuz kak uslovie zhiznennogo samoopredeleniya sub`ektov obrazovatel`nogo processa : monografiya / I. V. Plaksina [i dr.] ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2015. 274 s.
10. Shisharina N. V. Obzor kriteriev, priznakov i uslovij innovacij v vospitanii // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferenciya «Innovacii v obrazovanii XXI veka». 10.06.2014. S. 2 – 9.
11. Yasvin V. A. E`kspertiza shkol`noj obrazovatel`noj sredy`. M. : Sentyabr`, 2010. 125 s.

K. V. Drozd

**PROVISION OF INNOVATIONAL ACTIVITY FOR EDUCATION
SUBJECTS IN CIRCUMSTANCES OF SECONDARY SCHOOL-HIGH SCHOOL
EDUCATIONAL RANGE³**

The purpose of this work is actualization of problem in study organizational and pedagogical circumstances for revitalization of innovational performance among education subjects. Descriptions of scientific representations of innovational processes in education, comprehension of essence in terms of innovation, innovational activity and innovational performance are analyzed in the article. Principles for provision of innovational activity among education subjects in circumstances of different models for educational ranges are revealed. The author gives substantiations for possibility to provide innovational activity among education subjects, and also for implementation of innovational pedagogical activity in circumstances of secondary school-high school educational range.

Key words: *innovation, innovational activity, innovational pedagogical activity, approach to education, educational range, secondary school-high school education range.*

³The reported study was funded by RFBR according to the research project № 18-013-00251.

КОСМИЧЕСКИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

Стабилизация условий развития школьного образования является наиважнейшей целью и ценностью для всего российского общества. За 30-летний период (1987 – 2017 гг.) школьное образование приобрело существенные черты модернизации: динамичность, функциональную дифференциацию структур системы, интеграцию, инновации. Современная школа стала многопрофильной, оснащенной новейшими техническими и информационно-коммуникационными ресурсами; образовательный процесс приобрел исследовательскую направленность. В статье освещается деятельность школы № 354 г. Москвы, имеющей более чем 80-летнюю историю: ее культуротворческая образовательная среда, достижения, структура, в которых сформировалось космическое (инженерно-космическое) направление, определившее перспективный вектор ее развития.

Ключевые слова: ГБОУ СОШ № 354 им. Д. М. Карбышева, методология, инновация, образовательный процесс, развитие, профильность обучения, инженерно-космическое направление, Курчатовский центр, космический учебный центр, единая система профессионального сопровождения педагогов, единая система оценивания образовательных результатов учащихся, школьные проекты.

Основной целью образовательного процесса в школе является развитие каждого ученика. Мера этого развития выступает как мера оценки качества работы учителя, руководителя, школы в целом.

Т. И. Шамова

В последние годы в педагогической среде усилилось внимание к проблеме интеллектуального развития с позиций комплексного подхода, т. е. во взаимосвязи обучения и воспитания; основного, профильного и дополнительного образования; создания единой системы профессионального сопровождения педагогов школы и единой системы оценивания результатов образовательной деятельности учащихся. Такой подход требует усиления научности и фундаментальности школьного образования.

«Феномен научности нового типа состоит в том, что наряду с теоретическими знаниями складывается комплекс, в котором сопряжено программно-проектное и нормативное знание. Сегодня этот комплекс наиболее адекватен формирующейся новой социально-гуманитарной реальности – проектно-ориентированному образованию», – отмечают С. М. Зверев и В. И. Слободчиков [1, с. 3]. Сегодня прогноз личностного развития и саморазвития, профессиональное самоопределение должны за-

нять центральное место в системе школьного образования, а школа должна создать условия для адекватного решения этой задачи в логике преемственности «школа – вуз / профессиональное образование».

Социально-гуманитарная парадигма развития общества закономерно имеет своим ценностным основанием взаимосвязь науки и образования, включая школьную ступень, и эта тенденция касается в первую очередь прорывных областей профессиональной деятельности, к которым относится Космос. Школа № 354 имени Д. Н. Карбышева (Центральный административный округ, город Москва), реализуя многопрофильное обучение, выбрала космическое (инженерно-космическое) направление. Эта миссия потребовала обращения к новой методологии, новому содержанию образования, новым (космическим) технологиям, использования новой стратегии мониторинга образовательного процесса.

Общая характеристика школы. Средняя общеобразовательная школа № 354 создана в 1935 году и за годы своего существования создала традиции и богатую культуротворческую среду. На протяжении многих лет в ней развивались четыре ведущих направления деятельности: *индивидуализация образовательного процесса, формирование экологической структуры, развитие естественнонаучного мышления и развитие среды дополнительного образования.* В каждом из этих направлений школа добилась высоких результатов и профессионального признания. В 1975 году школе был присвоен статус школы с углубленным изучением *математики*

при МГТУ им. Н. Э. Баумана; в 2000 г. – с углубленным изучением *биологии*; в 2011 г. – статус центра образования; в 2014 году – статус территориального образовательного комплекса, в котором объединены восемь дошкольных образовательных учреждений и четыре школы. *Высокое качество естественнонаучного и математического образования в СОШ № 354, сотрудничество с МГТУ им. Н. Э. Баумана, Центром подготовки космонавтов стали основанием и условием для формирования и развития космического направления в ней.*

На протяжении многих лет школа занимает лидирующие позиции в образовании, неоднократно становясь победителем различных проектов и конкурсов, и это при том что основной принцип школы в течение многих лет – «никакого отбора и никаких вступительных испытаний». Школа обучает всех детей, делая это успешно, что всегда отмечалось руководством, как одна из немногих столичных школ, показывающая высокие образовательные результаты и оставляющая позади профильные лицеи и гимназии.

Факторы внутреннего и внешнего характера, которые детерминировали выход школы на лидирующие позиции:

- разработка и реализация проектных программ, ориентированных на будущее («Становление и рост культурно-развивающейся личности в условиях социокультурного центра» – 2001 – 2004 гг., «Кластерный подход в развитии экологической культуры школы как инновационная модель устойчивого развития» – 2005 – 2008 гг., «Образовательная среда как пространство

возможностей для самореализации личности в условиях социального многообразия» – 2009 – 2012 гг.);

- непрерывное и активное участие в инновационной и экспериментальной деятельности по темам: «Совершенствование форм образовательного процесса на основе индивидуальных учебных планов», «Адаптация модели мультипрофильной организации учебно-воспитательного процесса», «Психолого-педагогические условия становления индивидуальных форм личностного роста детей и подростков», «Развивающая среда начальной школы», «Разработка модели межведомственных взаимодействий для практической реализации образовательных и воспитательных аспектов современного образования», «Экологическое образование и воспитание»;

- функционирование в статусе ресурсного центра и Стажировочной площадки по направлению «Индивидуализация образования»;

- участие в пилотных проектах: внедрение новых ФГОС ООО, внедрение НСОТ (новая система оплаты труда), экспертиза и мониторинг образовательных условий в современной школе;

- лидерство в Центральном образовательном округе по направлению «Дополнительное образование», функционирование в режиме полного дня, широкий спектр бесплатных образовательных услуг;

- наличие развитой инфраструктуры: музейно-образовательное пространство (6 школьных музеев), рекреационные открытые учебно-воспитательные пространства, открытые учеб-

ные инсталляции, современное материально-техническое оснащение кабинетов (ИКТ-средства в каждом кабинете, современные переносные и стационарные учебно-исследовательские лаборатории), специализированные аудитории;

- опыт социального партнерства (МГТУ им. Н. Э. Баумана, МГУ им. М. В. Ломоносова, МГПУ, МПГУ, музеи, библиотеки, спортивные ассоциации, экологические и природоохранные организации, Центр подготовки космонавтов);

- участие в формировании сети инновационных школ (ассоциации) проекта «Школа Сколково» – прорывного образовательного проекта, объединяющего лучшее из зарубежного и отечественного опыта, особенность которого в универсальности решений важных проблем образовательной действительности.

Педагогический коллектив ГБОУ СОШ № 354 им. Д. М. Карбышева решает ключевую проблему: каким должен быть современный учитель, современное обучение и его условия, чтобы каждый ученик, выходя из стен школы, был адекватен вызовам времени в профессиональном самоопределении, чтобы его профессиональный выбор отличала дерзновенность мысли, ответственность, умение сотрудничать, исследовательское начало в работе с информацией? Именно этого требуют профессии, связанные с освоением Космоса как новой субстанции развития научно-промышленного производства на благо России.

Цель образовательного процесса в ГБОУ СОШ № 354: создание оптимальных условий (психологических, дидак-

тических, педагогических) для благоприятного развития школы и ее питомцев в информационно-образовательном пространстве и в образовательной среде школы для адекватного профессионального выбора и самоопределения каждого школьника с учетом его здоровья, интеллектуальных возможностей и жизненных планов, минуя педагогические риски и стрессогенные ситуации; для учителя – возможность непрерывного самообразования, профессионального роста и развития на основе единой системы профессионального сопровождения при рейтинговой оценке труда педагога с использованием метода Assessment Center (метод комплексной оценки на основе взаимодополняющих методик). На основе оценивания реальных качеств сотрудника определяется его рейтинг в качествах: умелость, мастерство, новаторство.

На сегодняшний день метод Assessment Center – наиболее валидный способ оценки компетенции сотрудников. Ведущий принцип организации школьного образовательного процесса – *принцип инновационного развития*, а потому его развивающим механизмом являются *инновации*.

Инновационная образовательная деятельность в школе № 354 потребовала изменения модели образовательного процесса в ценностно-целевом плане, перехода к неклассической парадигме образования, которая опирается на приоритет человека: 1) во главу угла любой деятельности (познавательной, коммуникативной, трудовой, эстетической и др.) ставится *ценность* – поскольку цели согласно философии, всегда лежат в русле ценностей (на это указывает и системно-деятельностный

подход); 2) *субъектами являются и учитель, и ученик* – причем они сохраняют свою объектность в ее материальном/действительном выражении; 3) содержание образования обретает в образовательной практике научно-дидактический формат в виде культурологической теории содержания образования, при этом: 4) *содержание образования* рассматривается как важнейшее средство достижения целей образования и обучения и как *средство самопознания*. С учетом новой образовательной парадигмы конкретизированы ведущие принципы деятельности ГБОУ СОШ № 354:

1. Школа не отбирает «подходящих» детей, а подбирает для детей условия и педагогические технологии, обеспечивающие успешность каждого ребенка.

2. Образовательный процесс максимально возможно индивидуализирован: он поддерживает образовательные траектории каждого воспитанника, в том числе с использованием современных технологий.

3. Являясь «школой ступеней», для каждого возраста школа использует особые образовательные технологии и принципы организации образовательного пространства, специально готовит и организует переходы с одной школьной ступени на другую как адаптивные.

4. Основной вектор развития учеников школы – расширение их самостоятельности и ответственности в образовательном процессе.

5. Школа помогает культурному и социальному развитию местного сообщества: с одной стороны, привлекая общество к решению образовательных задач, а с другой – делая решение задач

развития сообщества частью образовательного процесса.

6. Одна из приоритетных образовательных задач школы – формирование современной информационно-технологической грамотности учащихся как на специальных занятиях, так и в большинстве элементов образовательного процесса (факультативы, дополнительное образование; участие в проекте Департамента образования города Москвы «Умная школа»), в том числе через формирование современной информационно-технологической среды.

7. Школа постоянно обновляется, отвечая на вызовы времени и потребности учеников и их семей, обучаясь на своем опыте и лучшем опыте своих партнеров, реализуя инновационную программу развития.

В ГБОУ СОШ № 354 сложилась устойчивая система профильного обучения, основанная на проектах Департамента образования города Москвы, свидетельствующая о реальном и системном укреплении взаимодействия школы, университетов, академических центров, институтов [2; 3]; в числе наиболее востребованных проектов – комплексный проект «Умная школа» (2011 – 2012 гг.), в котором непосредственное участие принимает ГБОУ СОШ № 354. В школе имеются: **инженерный профиль** (*профильные классы: инженерно-технический, кадетский, военных переводчиков*), сердцевиной которого является инженерно-космическое направление (его основа – Курчатовский центр и космический учебный центр); **медицинский профиль** (*медицинский класс*); **социально-экономический, гуманитарный и академиче-**

ский классы. Инженерный класс согласно проекту «Инженерный класс в московской школе» «объединяет усилия учителей московских школ, открывших инженерные классы, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента образования города Москвы, центров технологической поддержки образования и лучших специалистов университетов» [2].

Медицинский класс в соответствии с проектом «Медицинский класс в московской школе» «объединяет усилия учителей, открывших медицинские классы, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента города Москвы и лучших специалистов Первого московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова» [Там же].

Курчатовский центр согласно проекту «Курчатовский центр непрерывного конвергентного образования» «объединяет усилия учителей, открывших академические классы, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента города Москвы, открывших Курчатовские центры, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента города Москвы и лучших специалистов Национального исследовательского центра «Курчатовский институт» [Там же]. Академический (научно-технологический) класс в соответствии с проектом «Академический (научно-технологический) класс в московской школе» «объединяет усилия учителей, открывших академические классы, и научных учреждений, подведомственных Федеральному агентству научных организаций Российской Федерации» [Там же].

Социально-гуманитарный и гуманитарный классы открыты по инициативе самой школы с целью максимально полного удовлетворения запросов и интересов учащихся и их родителей.

Структура профилей старшей школы отчетливо показывает профильные предметы: математика, физика, астрономия, химия, биология, география, экономика, технологии (инженерно-технические, информационные, мультимедийные, электронные, коммуникативные и др.). При этом столь же важное место занимают филология (русский язык и литература, в *гуманитарном классе* они профильные), иностранные языки (один-два), предметы эстетического цикла, развивающие интеллектуально, эстетически, нравственно. Таким образом, в числе профильных предметов оказываются почти все предметы базисной части учебного плана, что положительно влияет на общеобразовательную подготовку.

Исходя из сказанного, можно заключить, что образовательный процесс в *каждом профиле строится как исследовательский, ориентированный на вузовскую модель обучения и организации познавательной деятельности учащихся*. Инженерно-космическое направление интегрирует физико-математическую, химико-биологическую и научно-техническую подготовку школьников.

Выделение космического (инженерно-космического) профиля в качестве стержневого потребовало разработки его концепции, включая философско-научное и психолого-педагогическое обоснование.

Методология, теоретические основы и принципы построения концепции космического профиля. В силу определенной педагогической новизны особое внимание следует уделить этой части концепции. *Русский космизм* как новая философия XIX – начала XX века в противовес научному релятивизму создал новые методологические ориентиры познания и преобразования действительности, выдвинув на первый план человеческий Разум, открытость ноосферному пространству [4]. Основная мысль теории ноосферы В. И. Вернадского утверждает эволюционный характер развития преобразующей деятельности человека в окружающей среде, постепенно охватывая другие области бытия (биосферу как сферу жизни), становясь ведущей на Земле и постепенно перемещаясь в Космос.

Идеи К. Э. Циолковского о вечности и неуничтожимости материи, материальности Космоса основаны на глубокой вере в могущество науки и техники и возможности покорения человеком Космоса. Его труды, основанные на математических, физических, астрономических расчетах, – краеугольный камень космонавтики.

Философская система космической биологии А. Л. Чижевского, диалектическая в понимании взаимосвязи внешних и внутренних условий и факторов развития биосферы; и сильнейшим фактором этого процесса является влияние на Землю Космоса и, в частности, Солнца. Космические факторы влияют на поведение живой и неживой природы – человека и животных, приливы и отливы, которые, в свою очередь, в немалой

степени детерминируют возникновение социальных катаклизмов. Таким образом, биологическое, космическое и социальное оказываются взаимозависимыми явлениями, имеют научное объяснение, но до понимания научной полноты объяснения причин еще очень далеко. Порабощенность человека слепой силой природы – основное зло для человека, для преодоления которого требуются механизмы регуляции природы средствами науки и техники. Высшая цель регуляции – овладение природой, освоение Космоса и управление космическими процессами. Это – общее дело человечества (Н. Ф. Федоров) [4].

Таким образом, философская платформа русского космизма отвечает ценностям, целям и задачам современной науки о Космосе (космологии), гуманным и глубоко научным в своей основе, актуальным в эпоху неклассического и постнеклассического миропонимания, – в которой удивительным образом сочетаются научность, вера в силу коллективного человеческого разума, научный прогноз, основанный на ясности, точности, последовательности и доказательности научных расчетов. Труды этих мыслителей – мощное гносеологическое основание преемственности науки и образования, доступное возможностям современного информационно-насыщенного, коммуникационно-технологизированного обучения.

Методологические ориентиры *общенаучного характера* – системный, деятельностный и интегративный подходы, логика в ее познавательных функциях – описательной, объяснительной и предсказательной, опора на которые в познавательной и практической деятельности способствует качес-

твенному улучшению реализации метапредметной части ФГОС ООО, а также предметных и личностных результатов обучения; индукция и дедукция, применяемые в исследовательской и образовательной деятельности. Психологическое обеспечение концепции: культурно-историческая теория развития личности (Л. С. Выготский) [5], психология индивидуальных различий (Б. М. Теплов) [6]. Инновационный подход к конструированию программ развития школы разносторонне представлен в работах академика В. С. Лазарева [7; 8], их использование в практике способствует системному осуществлению качественных изменений в управлении развитием образовательного процесса в условиях педагогической инноватики.

Конкретно-научная методология концепции представлена теорией активизации учения школьников (Т. И. Шамова) [9], культурологической теорией содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) [10], рефлексивно-диалогическим как субъекто-ориентированным подходом. Использование логики в учебном процессе успешно реализуется на уровне конкретно-научной методологии – в логико-дидактическом подходе [11].

Технико-технологический уровень методологии концепции обогащен методами, обеспечивающими его исследовательскую направленность; совокупностью ИКТ, IT и мультимедийных технологий; рейтинговым оцениванием профессионального мастерства педагогов и достижений учащихся; самодиагностикой учащихся и учителя для самопознания и самопонимания в целях повышения результативности учебного/

образовательного процесса. Образовательно-технологическая составляющая учебного процесса в космическом профиле – непосредственное общение ученых, инженеров и школьников в проектной деятельности, использование аэрокосмических и геоинформационных технологий.

Важнейшее место принадлежит конструированию как технологии, развивающей техническое мышление, гибкость ума, креативность мысли. Коучинг как инновационный метод в образовательной среде школы стал основой самообразования и профессионального саморазвития педагога. Разнообразие методов и методик имеет место в процессе мониторинга, контроля знаний, умений, компетенций, УУД, способов деятельности; использование международных методик (TIMSS, PISA, Civic, PIRLS) при оценке эффективности реализации проекта «Умная школа» и других – составная часть работы школы по повышению качества образования.

Участие в проектах сделало специфической образовательную среду школы. Деятельность инженерно-космического направления тесно увязана с проектом «Курчатовский центр непрерывного конвергентного образования» [3] и школьным космическим учебным центром. Проект «Курчатовский центр непрерывного междисциплинарного образования» объединяет более 500 учителей и 25000 учащихся из 37 школ города Москвы. Проект интегрирует учебную деятельность и дополнительное образование, используя проблемное обучение, исследовательские проекты, сотрудничество дошкольников и школьников, ученых и

специалистов университетов. *Принципы* деятельности Курчатовского проекта: образование на основе фундаментальных понятий; сотрудничество с НИЦ «Курчатовский институт»; развитие межрайонных ресурсов конвергентного образования; оценка эффективности реализации проекта на основе высоких достижений учащихся.

Координацию действий участников проекта осуществляет *проектный офис*, в составе которого: Научно-исследовательский центр (НИЦ) «Курчатовский институт», Департамент образования города Москвы, городской методический центр, представители образовательных организаций участников Курчатовского проекта.

В содержании дорожной карты проекта такие мероприятия, как:

- проведение семинаров по вопросам развития проекта «Курчатовский центр непрерывного конвергентного образования»;
- проведение Дня открытых дверей в НИЦ «Курчатовский институт»;
- проведение экскурсий, мастер-классов и практических занятий на площадке НИЦ «Курчатовский институт»;
- проведение обучающих семинаров, лекций для педагогов и учащихся;
- проведение научно-практической конференции «Курчатовский проект – от знаний к практике»;
- проведение независимой диагностики образовательных результатов обучающихся по математике и физике;
- развитие раздела «Курчатовский проект» на сайте mosmethod.ru

В рамках Курчатовского проекта 146 кружков, 52 факультатива, и СОШ № 354 использует все свои ресурсы

(информационные, учебные, методические, технические и технологические, кадровые) для обучения и развития учащихся, педагогов, для развития Курчатовского центра и конвергентного образования в лабораторных комплексах, привлекая учащихся к решению проблем космического содержания, моделированию, участию в научных дискуссиях, конференциях, проектах. Ознакомление с международным опытом освоения космического пространства и его проблемами происходит в условиях Курчатовского центра [12]. Ключевой принцип деятельности Курчатовского центра – принцип межпредметной интеграции: теоретические знания специального и метапредметного содержания становятся методологическим инструментом учащихся в работе, которую они осуществляют в космическом учебном центре.

Космический учебный центр СОШ № 354 организован в 2013 году как структурное подразделение школьной системы дополнительного образования детей. Цель его создания – развитие единой информационно-образовательной среды школы и расширение спектра услуг по дополнительному образованию. На базе космического учебного центра реализуются дополнительные общеразвивающие программы космической тематики, к их реализации привлекаются специалисты из других общеобразовательных организаций.

Согласимся с тем, что использование космонавтики для школьных целей и в содержании образовательного процесса – наименее освоенная сторона его модернизации. В СОШ № 354 этот аспект обучения и образования реализу-

ется в системе «содержание образования – профессии – технологии – выбор ученика». С космического центра начинается путь учащегося к пониманию возможностей использования космических технологий и связанных с ними профессий. Основная задача космического центра – формирование и развитие космической информационно-образовательной среды школы, ориентированной на применение космических технологий в образовательном процессе – как обеспечение и предмет изучения.

Космический центр позволяет учащимся узнать много нового о бесконечности космического пространства, увидеть возможности практического использования результатов космической деятельности, получить дополнительную подготовку по основам космонавтики, включающей вопросы пилотируемой космонавтики, космической навигации, космической биологии, историческим аспектам развития отечественных пилотируемых полетов. И эта работа начинается уже в начальной школе. Деятельность космического центра достаточно многогранна. Сегодня апробированы и актуализированы следующие виды деятельности [Там же]:

- информационная и методическая поддержка образовательного процесса по предметам, связанным с применением космических технологий;

- экскурсионная и факультативная деятельность при изучении предметов астрономии, истории космонавтики и астронавтики;

- расширение информационного сотрудничества с образовательными учреждениями города и области с целью

формирования культуры использования космических технологий в обучении;

- взаимодействие с аналогичными центрами дополнительной информации других образовательных организаций;

- апробация аэрокосмических и геоинформационных технологий и внедрение их в образовательный процесс школы;

- формирование библиотеки авторских презентаций, созданных педагогами школы с использованием космических технологий, и обмен опытом с педагогами других образовательных организаций;

- организация и проведение учебно-методических мероприятий космической тематики для учащихся и педагогов (конференций, слетов, форумов и др.).

В учебном процессе инженерного профиля СОШ № 354 на базе космического учебного центра в рамках Курчатовского проекта освоены разделы: **«История пилотируемой космонавтики»** (через тематику: «Особенности первых полетов в космос, устройство и компоновка космических кораблей», «Животные в космосе, растения в космосе. Итоги первых программ»; «Особенности полетов. Подготовка космонавтов и астронавтов для первых полетов»; «Устройство космических кораблей и их компоновка»; **«Особенности полетов на КА «Союз»** (через тематику: «Лунные программы “Союз”, Л1, Л3, “Аполлон”»). Особенности полетов»; «Устройство и компоновка космических кораблей. Подготовка космонавтов и астронавтов. Итоги программ»; «Медико-биологические эксперименты в космосе»; «Уроки из космоса»); **«Орбитальные станции»** (через тематику: «Первые орбитальные

станции. Особенности полетов. Устройство и компоновка станций. Подготовка космонавтов и астронавтов. Итоги программ»; «Международная космическая станция. Устройство и компоновка. Виртуальные экскурсии по МКС»; «Освоение Луны. Лунная программа России»; «Освоение Марса. Международная программа полета на Марс»; игра «Полет на планету X». В проведении занятий (лекций, экскурсий, уроков, встреч) принимали участие космонавты О. Г. Артемьев, А. И. Лазуткин, Ю. В. Усачев.

Межпредметная интеграция содержания образования, форм организации обучения, практикоориентированный характер учебного процесса требуют инновационной технологической оснащенности, разнообразия форм познавательной деятельности. Использование геоинформационных технологий при работе над учебными проектами формирует у школьников умение ориентироваться в огромном потоке информации, воспитывает умение прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов решения. Этому учатся школьники на занятиях. Геоинформационные технологии позволяют значительно расширить возможности для исследования процессов, происходящих на нашей планете, для решения проблем комплексного изучения, освоения и рационального использования природных ресурсов, учиться прогнозировать изменения окружающей среды. Необходимо, чтобы обучение ориентировалось не только на настоящее, но и на будущее, т. е. было опережающим уже в начальной школе.

Новое качество обучения в начальной школе (3 – 4-е классы) реализуется

при знакомстве школьников с космическими технологиями, знаниями из астрономии, во время работы на интерактивной доске и интерактивных столах. Использование интерактивного стола позволяет учащимся осуществить разнообразную познавательную деятельность:

- измерение расстояния между объектами;
- проектирование безопасного маршрута «дом – школа»;
- использование космических снимков для определения местоположения достопримечательностей Москвы, нахождения исторических мест, памятников архитектуры других городов;
- изучение вопросов по охране окружающей среды и изучение природных объектов на территории России (озер, рек, городов);
- наблюдение природных явлений: облачность, ураганы и т. д. в режиме реального времени.

Внедрение в учебно-воспитательный процесс космических образовательных технологий способствовало повышению качества обучения, усилению интереса учащихся к учебе, развитию их творческих способностей, а главное – побуждению школьников к осознанию выбора будущих профессий, связанных с космическими технологиями. К числу технологий, включенных в обучение в космическом учебном центре школы, относятся космические образовательные технологии, опирающиеся на новейшие достижения в области дистанционного зондирования Земли из космоса. Они предоставляют возможность работы с современной информацией в режиме реального времени и в виде космических снимков.

Космические технологии позволяют осуществлять предметную и межпредметную интеграцию, личностно-ориентированный подход в образовании, способствуют формированию ключевых и предметных компетентностей. Учащиеся самостоятельно участвуют в поиске информации о космосе, обрабатывают её, выбирают сайты с достоверной информацией. Используя компьютерные и космические технологии, учащиеся учатся сотрудничеству. Результатом обучения являются текстовые документы с рисунками, таблицами, проектные работы, презентации по космической тематике. Школьный космический учебный центр позволяет использовать комплекс аппаратно-программных средств, техническую поддержку и помощь, а также обучающие материалы по тематике центра. Все это выводит процесс обучения на новый уровень: развивает мотивацию к учебе, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, подготовке детей к профессиям с учетом задач модернизации и инновационного развития страны.

Используя возможность интерактивного представления информации по дисциплинам учебного плана, космический учебный центр решает задачи пропаганды достижений отечественной космонавтики и возможностей практического использования космической информации; привития культуры использования космических продуктов и услуг в обучении и на бытовом уровне; проведения плановых (по календарно-тематическому планированию рабочих программ по дисциплинам учебного плана) практических занятий; подготовки учебно-методической информации по заявкам педагогов.

В 2015 г. учащиеся СОШ № 354 участвовали в программе «Эксперимент в космосе» (30 человек), выступили на конференции «Космический патруль», участвовали в экскурсиях в музей аэрокосмического факультета МАИ, в музей РКК «Энергия» (г. Королев). Преподаватели школы выступили с докладами на научно-практической конференции «Полеты в космос. История, люди, техника» в Звездном городке, на конференции Digital Education 2014 «Союз потребителя и производителя в области информатизации образования и науки. Кейсы успешного сотрудничества» совместно с компанией «Сканэкс». Необходимо отметить важную роль сотрудничества школы с всемирно известной компанией Microsoft в области инновационного технологического оснащения образовательного процесса школы.

В 2014 году школа получила поздравления от членов МКС к началу учебного года и открытию конференции «Карбышевские чтения – 2015», на которой традиционно докладываются сообщения об успехах и достижениях учащихся и педагогов школы.

Образовательные результаты в течение более чем 30 лет характеризуют

устойчивую лидирующую позицию школы № 354 в Московском регионе и в России: школа неоднократно была победителем национальных проектов в различных номинациях, входит в топ лучших школ Москвы и России.

ГБОУ СОШ № 354 им. Д. М. Карбышева развивается, реализуя *прорывные проекты цифрового века*: проект «Школа Сколково», «Курчатовский проект», проект «Школа новых технологий», проекты «Карбышевские чтения», «Электронная школьная республика», «Сколковский лицей» и пилотный проект School of digital age (школа цифрового века), проект Microsoft Showcase Schools – самые инновационные учебные заведения и самые «продвинутые» педагоги мира. В 2013/2014 году школа стала победителем проекта «Школа новых технологий».

В течение 2015 – 2018 гг. управляемое развитие школы – образовательного комплекса № 354 им. Д. М. Карбышева осуществляется в русле мега-проектов «Образовательные результаты», «Кадровая политика в школе», «Развитие информационно-технологической среды школы», «Развитие внебюджетной деятельности школы», реализуя долгосрочные школьные проекты как ресурс устойчивого развития.

Литература

1. Зверев С. М., Слободчиков В. И. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту // Педагогика. 2018. № 4. С. 3 – 11.
2. Эл. ресурс: <http://profil.mos.ru/> (дата обращения: 08.09.2018).
3. Эл. ресурс: http://sch354c.mskobr.ru/kurchatov-project/obrasovatel_nyj_projekt/ (дата обращения: 08.09.2018).

4. Эл. ресурс: <https://lektsii.org/7-58765.html> (дата обращения: 08.09.2018).
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1999.
6. Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий / Избранные труды : в 2 т. М., 1985. Т. 1.
7. Лазарев В. С. Концептуальная модель проектной деятельности в начальной школе // Педагогика. 2016. № 9. С. 3 – 14.
8. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе : учеб. пособие. М., 2008. 352 с.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1982. 209 с.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
11. Перминова Л. М. Логико-дидактический подход в обучении // Педагогика. 2004. № 1. С. 18 – 26.
12. Родионова Т. К., Князева М. Д., Азарова Е. С., Филатов А. Н. Космический учебный центр в школе // Управление начальной школой. 2015. № 3. С. 40 – 49.

References

1. Zverev S. M., Slobodchikov V. I. Proektirovanie innovacionnogo obrazovaniya: ot prototipa k precedentu // Pedagogika. 2018. № 4. S. 3 – 11.
2. E`l. resurs: <http://profil.mos.ru/> (data obrashheniya: 08.09.2018).
3. E`l. resurs: http://sch354c.mskobr.ru/kurchatov-project/obrasovatel_nyj_projekt/ (data obrashheniya: 08.09.2018).
4. E`l. resurs: <https://lektsii.org/7-58765.html> (data obrashheniya: 08.09.2018).
5. Vy`gotskij L. S. My`shlenie i rech` // Vy`gotskij L. S. Sobr. soch. V 6 t. T. 2. M., 1999.
6. Teplov B. M. Psixologiya individual`ny`x razlichij / Izbranny`e trudy` : v 2 t. M., 1985. T. 1.
7. Lazarev V. S. Konceptual`naya model` proektnoj deyatel`nosti v nachal`noj shkole // Pedagogika. 2016. № 9. S. 3 – 14.
8. Lazarev V. S. Upravlenie innovacijami v shkole : ucheb. posobie. M., 2008. 352 s.
9. Shamova T. I. Aktivizaciya ucheniya shkol`nikov. M., 1982. 209 s.
10. Teoreticheskie osnovy` soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. M., 1983. 352 s.
11. Perminova L. M. Logiko-didakticheskij podxod v obuchenii // Pedagogika. 2004. № 1. S. 18 – 26.
12. Rodionova T. K., Knyazeva M. D., Azarova E. S., Filatov A. N. Kosmicheskij uchebny`j centr v shkole // Upravlenie nachal`noj shkoloj. 2015. № 3. S. 40 – 49.

T. K. Rodionova

SPACE VECTOR OF SCHOOL DEVELOPMENT

Stabilization of school education development conditions is the most important goal and value for the whole Russian society. Over a 30-year period (1987 – 2017 years) schooling acquired essential features of modernization: the dynamics of functional differentiation of the structures of the system, integration, innovation. The modern school has become multi-disciplinary, equipped with the latest technical and information and communication resources; the educational process has acquired a research focus. The article highlights the activities of the school № 354, which has more than 80-year history: its cultural and educational environment, achievements, structure, – which formed the space (engineering and space) direction, that determined the perspective vector of its development.

Key words: *GBOU SOSH № 354 named after D. M. Karbyshev, methodology, innovation, educational process, development; profile of training, engineering and space direction, Kurchatov center, space training center; unified system of professional support of teachers; unified system of evaluation of educational results of students; school projects.*

УДК 373.51

О. А. Соколова

ПОПОЛНЕНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Предметом статьи является выработка рекомендаций для преподавателей русского языка и литературы по пополнению активного словарного запаса учащихся. В качестве материала для исследования привлекаются статьи, извлеченные из различных словарей и справочников с середины XIX в. до современных, а также художественные тексты XIX – XX вв.

Ключевые слова: *активный словарный запас, пассивный (потенциальный) словарный запас, лингвистический анализ.*

Одной из задач уроков словесности является пополнение, расширение словарного запаса учащихся, что отмечается и во ФГОС основного общего образования: в числе задач в области «Русский язык» обозначено «обогащение активного и потенциального словарного запаса» [16].

В пассивный (потенциальный) словарный запас учеников попадает не

только лексика устаревшая, что вполне закономерно, но и лексика, традиционно к пассивному словарю не относящаяся. Будучи носителями русского языка, учащиеся полагают, что, читая литературу XIX века, вполне понимают ее. Встречая в текстах слова, которые продолжают употребляться в современном языке, но в другом значении (измененном, суженном или расширен-

ном), они, как правило, не останавливают на них свое внимание: «язык» в значении «народ», «прозябанье» – «произрастание», «вожатый» – «проводник», «любовник» – «влюбленный» и пр. Так, в повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» слово «возмутительный» в предложении: *Схвачен был башкирец с возмутительными листьями* – читатель интерпретирует исходя из своего современного языкового опыта: значение «возмутительный лист – воззвание, побуждающее к возмущению, мятежу; листовка» [6]... им уже не прочитывается. Ср.: значение глагола «возмутить» – (в словаре В. И. Даля одно из значений – «побуждать к ропоту, неудовольствию, к мятежу, производить восстание» [3]; в Толковом словаре под редакцией Д. Н. Ушакова указанное значение дается уже со стилистической пометой: «подстрекающий, побуждающий к бунту, восстанию (офиц. устар.). *Возмутительные речи*» [15]; в словаре С. И. Ожегова это значение у слова не зафиксировано [9]. В некоторых современных толковых словарях оно также сопровождается пометой «ист.» (например, в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова [1]).

Как показывает многолетняя экспертная практика по проверке заданий с развернутыми ответами по русскому языку и литературе у выпускников школ, работа по пополнению словарного запаса должна продолжаться весь период обучения, потому что ошибки при употреблении лексики, перешедшей у учащихся в пассивный словарь, – увы! – многочисленны: *Он* (Онегин), *приехавший из Петербурга в дядюшкины наследства в глухой деревне*, – мо-

лодой человек, уставший от праздной жизни – вместо «в дядюшкино имение»; *Увидев в баре Мармеладова, Раскольников решает подойти к нему* – вместо «в трактире» и т. п.

По мысли Л. В. Щербы, «каждое мало-мальски сложное слово в сущности должно быть предметом монографии» [17]. Работа со словом на уроке – анализ членов синонимического ряда, уточнение лексического значения слова, его стилистической или эмоционально-экспрессивной окрашенности – способствует развитию исследовательского навыка у учащихся, формированию лингвистического чутья, расширению словарного запаса.

Рассмотрим, какие источники могут быть привлечены для выполнения лингвистического (в том числе лексикографического) анализа с целью уточнения объема лексического значения, на примере слова «дичь». Оказалось, что носители языка употребляют его по-разному: «птица как предмет охоты» и «дикие звери вообще как предмет охоты». Этимология слова (восхождение к прилагательному «дикий») прозрачна, а потому обращение к его происхождению для уточнения объема значения малопродуктивно, поскольку дикими могут быть и птицы, и звери.

Сопоставим лексикографические описания авторитетных толковых словарей. «Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской академии наук» 1847 года, дает нам следующее толкование: «Дичь – живые дикие птицы» [14]. В словаре В. И. Даля «дичь» («дичина») определяется так: «Животные, в природном, диком виде,

особ. птица, и притом снедная, составляющая промысел охотника» [3]. В словаре под редакцией Д. Н. Ушакова находим толкование: «Дикие птицы и звери, на которых охотятся и мясо которых употребляется в пищу» [15], в Большом академическом словаре – «Дикие птицы и животные, идущие в пищу человеку» [13]. Еще несколько определений: «Дикие птицы, животные как предмет охоты» [12]; «Дикие птицы и звери как предмет охоты» [9]; «Дикие звери и (реже) животные, употребляемые в пищу» [4].

Обзор словарных статей показывает, что с течением времени значение слова «дичь» расширилось – подобно слову *платье*, *бутерброд*: им стали обозначать не только дикую птицу, но и зверя как предмет охоты.

Интересно, что академик В. В. Виноградов обозначал словом «дичь» только диких птиц. В своей статье «Основные типы лексических значений слова», указывая, что сложно установить принципиальную разницу между разными значениями одного и того же слова и словами-омонимами, он привел пример каламбура: «У меня сегодня весь день в голове стреляет. – Сами виноваты, зачем завели в ней так много дичи» – и задался вопросом: как относится слово «дичь» – обозначение чепухи, ерунды, вздора – к «дичи» – к обозначению диких *птиц* (курсив наш – О. С.), объектов стрельбы?» [2].

Обратимся к идеографическим словарям, в которых слова сгруппированы тематически. Так, в «Русском семантическом словаре» анализируемое слово находим в рубрике «Звери и птицы» в подразделе «Звери» (*sic!*): «Дикие животные и птицы как предмет охоты» с

последующим пояснением: «Пернатая д. (птицы). Четвероногая д. (зайцы и многие копытные животные). Лесная, степная, боровая, полевая, болотная д. Водоплавающая д. (гуси, утки)». Таким образом, здесь дано расширенное толкование слова «дичь» [10].

В специальных словарях, в частности в электронном «Кратком словаре охотничьих терминов», нам встретилось семь упоминаний слова «дичь».

Мазать, промазать – «промахиваться по *дичи* или по зверю. То же, что и “пропуделять” – не попасть снарядом в цель».

Малокалиберная винтовка – «нарезное одноствольное охотничье оружие, употребляемое при охоте на крупную (дрофа) *дичь* или зверьков».

Моховое болото (мшара, моховище) – «болото, обильно покрытое мхом с кочкарником. <...> Эти болота обыкновенно изобилуют клюквой, брусникой и морошкой, а поэтому часто посещаются тетеревами, глухарями и другой *дичью*».

Набродить – «оставить четкие следы на траве, покрытой утренней росой, или на пороше. Обычно говорится про *дичь*, которая ходила в траве или по мокрой земле в поисках корма (куропатки, тетерева)».

Наглядеть – «увидать затаившихся *дичь* или зверя. Близкий подход к *дичи* в лесу часто бывает необходим, чтобы наглядеть птицу».

На крыле – «говорится про молодую *дичь*, выросшую и уже умеющую летать».

Настеганный (ая) – «напуганная выстрелами *дичь* или зверь, по которым не раз производились безрезультатные выстрелы. Такая *дичь* вылетает далеко –

вне выстрела – перед охотником и не выдерживает стойки собаки» [5].

Приведенный материал показывает, что специалисты-охотники обозначают этим словом чаще птицу, нежели зверя (ср.: *дичь* или *зверь*).

Попробуем посмотреть на предмет исследования с другой стороны. Так, в известном пособии Е. Молоховец «Подарок молодым хозяйкам или средство к уменьшению расходов в домашнем хозяйстве» в главу «Дичь» объединены рецепты по приготовлению блюд из дикого поросенка, серны, лося, зайца (см. рецепт: *Паштет из куропаток, рябчиков, свиристелей, глухаря, зайца или другой дичи со слоеным тестом* [7]). «Словарь кулинарных терминов», составленный на основе книг В. В. Похлебкина, определяет «дичь» так: «Кулинарное обозначение блюд, приготовленных из разных видов лесных, полевых и водоплавающих животных и птиц. Различают дичь красную (лесных и степных животных) и дичь пернатую (птиц)» [11]. Таким образом, в контексте приготовляемого продукта, слово «дичь» обозначает мясо зверя и птицы.

Исследование было бы неполным без обращения к художественным произведениям, и прежде всего – писателей-охотников (примеры заимствованы преимущественно из Национального корпуса русского языка [8]). С. Т. Аксаков в книге «Записки ружейного охотника Оренбургской губернии», в части «Разделение дичи на разряды», пишет: *Упомянув несколько раз о дичи, я еще не определил этого слова: собственно дичью называется дикая птица и зверь, употребляемые в пищу человеком, добываемые разными родами ловли и преимущественно стрельбою из ружья.*

Последовательно приведем контексты употребления слова «дичь» из произведений И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, М. М. Пришвина, Г. Н. Троепольского, которые позволяли бы дифференцировать его значение: *Долго не находил я никакой дичи; наконец из широкого дубового куста, насквозь проросшего полынью, полетел коростель* (Тургенев, «Касьян с Красивой мечи»); *Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы почуяв перед собой дичь. Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове* (Тургенев, «Воробей»); *Зато никто не мог сравниться с Ермолаем в искусстве ловить весной, в полую воду, рыбу, доставать руками раков, отыскивать по чутью дичь, подманивать перепелов, вынашивать ястребов, добывать соловьев с «дешевой дудкой», с «кукушкиным перелетом»* (Тургенев, «Ермолай и мельничиха»); *Хотя для настоящего охотника дикая утка не представляет ничего особенно пленительного, но за неимением пока другой дичи (дело было в начале сентября: вальдшнепы еще не прилетали, а бегать по полям за куропатками мне надоело), я послушался моего охотника и отправился в Льгов* (Тургенев, «Льгов»); *Всех подстреленных уток мы, конечно, не достали: легко подраненные ныряли; иные, убитые наповал, падали в такой густой майер, что даже рысьи глазки Ермолая не могли открыть их; но все-таки к обеду лодка наша через край наполнилась дичью* (Тургенев, «Льгов»); *Я извинился, как мог, назвал себя и предложил ему птицу, застреленную в его владениях. – Извольте, – сказал он мне с улыбкой, – я приму вашу дичь, но только*

с условием: вы у нас останетесь обещать (Тургенев, «Мой сосед Радилов»); *В нашем болотистом, низменном крае/ Впятеро больше бы дичи велось, / Кабы сетями её не ловили, / Кабы силками её не давили; / Зайцы вот тоже, – их жалко до слёз!* (Некрасов, «Дедушка Мазай и зайцы»); *Пес бежит сторонкой, нюхает, / Поминутно слышит дичь. / Чу! как ухалица ухаёт, / Чу! ребёнком стонет сын* (Некрасов, «Коробейники»); ... *в наших местах, переполненных болотной дичью, теперь собаки не могли ничего причуять и на безделье волновались даже от пролетающих ворон* (Пришвин, «Болото»); *Серые куропатки у нас прямо за двором на живые. И потому, что это так близко, я их за дичь не считаю, берегу, не стреляю* (Пришвин, «Кэт»); ... *день для Бима получился неудачный: была дичь – не стреляли, побежал сам за птицей – наказали...* (Троепольский, «Белый Бим Черное Ухо»); *Мне жаль стало убивать дичь. Это, наверное, старость. Так хорошо вокруг, и вдруг мертвая птица...* (Троепольский, «Белый Бим Черное Ухо»).

Обращение к произведениям более широкого круга писателей помогает понять, что анализируемое слово применяется для обозначения и зверей, и птиц как предмета охоты: *Мы целый день проплутали по лесу и никакой крупной дичи не встретили: ни кабана, ни косули, ни медведя* (Ф. Искандер); *Почему он, так хладнокровно стрелявший по любой дичи, включая нежных,*

грациозных, с девичьими глазами антилоп, не мог утопить слепого, еще не очнувшегося в жизнь котенка? (Ю. Нагибин).

При этом слово «дичь» используется писателями и в узком значении, поскольку противопоставлено «зверям» и «мясу»: *Вскоре участки, богатые дичью, животными, лесами, землей, где тысячелетиями жили предки аборигенов, были захвачены белыми* (Гранин); *Дичи было столько, что казалось, будто мы попали не в охотничьи угодья, а на птицеферму...* (Васильев); *Глухой, нетронутый и тихий край, богатый грибами, ягодами, дичью и дикими животными* (Лимонин); *Заготовка шла вручную, зелёные сухие иглы щипали, как перья у дичи* (Шаламов); *Много на Мане зверя, дичи, рыбы* (Астафьев).

Таким образом, сделанный ранее вывод о расширенном толковании слова «дичь» современными словарями следует дополнить. Речевая практика оказывается в противоречии со словарями: в художественных произведениях слово используют и в широком и в узком значении, вопреки словарным определениям.

По нашему мнению, подобная работа формирует у читателя исследовательский навык, приучает быть более внимательным к слову, постоянно сверять свои знания по словарям и справочникам, уточнять значения, что позволяет переводить лексику из пассивного словарного запаса в активный.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

2. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 162 – 189.
3. Даль С. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1: А – З. М. : Прогресс : Универс, 1994. 912 с.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000. 1233 с.
5. Краткий словарь охотничьих терминов [Электронный ресурс]. URL: http://hunt.12rus.ru/dic_r.html (дата обращения: 15.11.2018).
6. Макаров Н. И., Матвеева Н. П. От Ромула до наших дней... Словарь лексических трудностей художественной литературы. М. : Былина, 1993. 368 с.
7. Молоховец Е. «Подарок молодым хозяйкам, или Средство к уменьшению расходов в домашнем хозяйстве». Перечень разнородных правил при приготовлении кушаний (1875 – 1900) [Электронный ресурс]. URL: <https://sheba.spb.ru/za/molohovets-1861.pdf> (дата обращения: 15.11.2018).
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.11.2018).
9. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Рос. АН. Ин-т рус. яз. ; Рос. фонд культуры. М. : Азъ Ltd, 1992. 960 с.
10. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : РАН. Институт русского языка : Азбуковник, 1998. 952 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=235> (дата обращения: 15.11.2018).
11. Словарь кулинарных терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://cooklib.ru/cooking/dictionary/culinary-terms/articles/84/dich.htm> (дата обращения: 15.11.2018).
12. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999.
13. Словарь современного русского литературного языка. М. – Л. : Изд-во Академии наук СССР. Т. 3. 1954. 1340 с.
14. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской академии наук : в 4 т. Т. I. [А – Ж]. СПб. : Типография Императорской академии наук, 1847. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/nodes/8463-t-1-a-zh-1847> (дата обращения: 15.11.2018).
15. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. 752 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Рос-

сийской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (дата обращения: 15.11.2018).

17. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. М. : Наука, 1974. С. 265 – 304.

References

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznecov. SPb. : Norint, 2000. 1536 s.
2. Vinogradov V. V. Osnovnye tipy leksicheskix znachenij slova // Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. M., 1977. S. 162 – 189.
3. Dal' S. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: T. 1: A – Z. M. : Progress : Univers, 1994. 912 s.
4. Efremova T. F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolково-slovoobrazovatel'nyj. M. : Russkij yazyk, 2000. 1233 s.
5. Kratkij slovar' oxotnich'ix terminov [Elektronnyj resurs]. URL: http://hunt.12rus.ru/dic_r.html (data obrashheniya: 15.11.2018).
6. Makarov N. I., Matveeva N. P. Ot Romula do nashix dnei... Slovar' leksicheskix trudnostej xudozhestvennoj literatury. M. : Bylina, 1993. 368 s.
7. Molohovec E. «Podarok molodym hozyajkam, ili Sredstvo k umen'sheniyu rasxodov v domashnem hozyajstve». Perechen' raznorodnyx pravil pri prigotovlenii kushanij (1875 – 1900) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sheba.spb.ru/za/molohovec-1861.pdf> (data obrashheniya: 15.11.2018).
8. Nacionalnyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ruscorpora.ru> (data obrashheniya: 15.11.2018).
9. Ozhegov S. I. i Shvedova N. Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 72500 slov i 7500 frazeol. vyrazhenij / Ros. AN. In-t rus. yaz. ; Ros. fond kul'tury. M. : Az`Ltd, 1992. 960 s.
10. Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij / pod red. N. Yu. Shvedovoj. M. : RAN. Institut russkogo yazyka : Azbukovnik, 1998. 952 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.slovari.ru/default.aspx?s=0&p=235> (data obrashheniya: 15.11.2018).
11. Slovar' kulinaryx terminov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://cook-lib.ru/cooking/dictionary/culinary-terms/articles/84/dich.htm> (data obrashheniya: 15.11.2018).
12. Slovar' russkogo yazyka : v 4 t. / RAN, In-t lingvist. issled. ; pod red. A. P. Evgen'evoj. 4-e izd., ster. M. : Rus. yaz. : Poligrafresursy, 1999.
13. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M. – L. : Izd-vo Akademii nauk SSSR. T. 3. 1954. 1340 s.

14. Slovar` cerkovno-slavyanskogo i russkogo yazy`ka, sostavlenny`j vtory`m ot-dele-niem Imperatorskoj akademii nauk : v 4 t. T. I. [A – Zh]. SPb. : Tipografiya Impe-ratorskoj akademii nauk, 1847. [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/8463-t-1-a-zh-1847> (data obrashheniya: 15.11.2018).
15. Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka : v 4 t. / pod red. prof. D. N. Ushakova. M. : TERRA-Knizhny`j klub, 2007. 752 s.
16. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart osnovnogo obshhego obra-zovaniya (Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Fed-eracii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://minobr-nauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BС%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336> (data obrashheniya: 15.11.2018).
17. Shherba L. V. Opy`t obshhej teorii leksikografii // Yazy`kovaya sistema i reche-vaya deyatel`nost`. M. : Nauka, 1974. S. 265 – 304.

O. A. Sokolova

ACTIVE VOCABULARY BUILD UP IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

The paper suggests some recommendations for teachers of Literature and the Russian lan-guage about the way to develop active vocabulary of the students. The data for research are the lexical entries from different dictionaries and reference textbooks of the middle of the XIX century and up to the modern ones, and XIX – XX centuries literary texts.

Key words: *active vocabulary, receptive vocabulary, linguistic analysis, vocabulary of lim-ited sphere of use.*

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Статья посвящена рассмотрению такого элемента структуры профессиональной культуры полицейского, как деонтологическая готовность. Осознание и выполнение сотрудником полиции своего служебного долга с нравственно-ценностных позиций – показатель сформированности деонтологической готовности. Автором анализируются взгляды ученых на такие составляющие деонтологической готовности сотрудника полиции, как деонтологические знания и умения, деонтологическая мотивация, сознательное регулирование сотрудником своей деятельности, деонтологический выбор ответственного и нравственного поведения сотрудника. В статье представлено авторское определение понятия деонтологической готовности сотрудника полиции.

Ключевые слова: деонтология, деонтологическая готовность, деонтологическая подготовка, нравственность, профессиональная этика, ответственность, служебный долг.

Современная жизнь не стоит на месте. Технический прогресс, развитие демократических институтов, формирование общества нового поколения – вот неполный перечень такой постоянной динамики. При этом в основе любого процесса как минимум одно условие остается неизменным – это принципы морали и нравственности. Любая деятельность, процесс, направленные на благо, имеют будущее всегда. Мораль – это не удел слабых, мораль – удел сильных и будущего.

Деятельность государственных институтов в демократических странах имеет социальную направленность, всецело выраженную в обеспечении прав и

свобод человека и гражданина, безопасности личности и общества. Любой закон в таких государствах имеет нравственное начало, а деятельность людей, отвечающих за его реализацию, не только правовую, но и морально-нравственную направленность. Ярким подтверждением этого тезиса служит ч. 2 ст. 1 Федерального закона «О полиции» – «Полиция незамедлительно приходит на помощь каждому, кто нуждается в ее защите от преступных и иных противоправных посягательств» [13]. В данном положении Федерального закона указывается на специфику полицейской службы, предусматривающей выполнение профессионального долга,

основанного не только на законе, но и на равнодушии, ответственности за судьбу каждого человека.

Главным элементом морали полицейского является служебный долг. Это, безусловно, собирательное понятие включает в себе очень глубокий смысл. Постепенно взрослея, человек с социальной стороны постигает понятие «чувство долга». Поступая на службу в государственные органы власти, субъект должен всецело эволюционировать под интересы других людей и общества в целом. Так можно кратко охарактеризовать понятие служебного долга. При этом, касаясь специфики полицейской службы в Российской Федерации, необходимо отметить, что исполнение служебных обязанностей осуществляется порой в рамках условий неочевидности, неожиданности и непредсказуемости. В этой связи вполне логично возникает вопрос о готовности сотрудника в любой момент исполнять свой долг. Именно вопрос готовности становится ключевым, поскольку в ежедневной служебной деятельности от сотрудника требуются не только знания, но и возможность их применения в конкретных ситуациях. Поэтому данный актуальный вопрос требует серьезной научной проработки. Несмотря на то что вопросы формирования профессиональной культуры сотрудников полиции в Российской Федерации достаточно широко и полно изучены [1, 2, 9], деонтологическая готовность как ее структурный элемент не получила должного внимания. Рассмотрим понятие деонтологической готовности через его составляющие – деонтологию и готовность.

Деонтология – термин, введенный в обиход английским философом И. Бен-

тамом в XIX веке, обозначающий должное поведение человека, основанное на нормах профессиональной этики и направленное на добросовестное исполнение служебного долга [17].

Понятие «готовность» означает «психологическую настроенность на что-либо» [6].

Таким образом, деонтологическая готовность – это психологическая настроенность, направленность деятельности человека на выполнение функциональных обязанностей с высоким чувством личной ответственности и во имя общего блага.

Так как в статье рассматриваются вопросы деонтологической готовности сотрудника полиции, то проанализируем особенности, связанные со спецификой данного процесса.

Формирование деонтологической готовности сотрудника полиции выполнять свой служебный долг – достаточно сложный и системный процесс. Чувство долга формируется и развивается с раннего детства, а впоследствии происходит трансформация этических требований в субъективные задачи конкретной личности. В соотношении понятий «базис» и «надстройка» можно представить деонтологическую готовность сотрудника как второе, так как оно базируется на основополагающих социальных основах воспитания человека еще до поступления на службу в полицию. Поэтому, раскрывая особенности деонтологической готовности как важного элемента профессиональной культуры сотрудника полиции, обратимся к понятию деонтологической подготовки сотрудника. Под ним будем понимать «процесс, направленный на адаптацию сотрудников к деятельности

в условиях повышенной опасности, работы сверх установленной нормы, коррупционной опасности и гуманного отношения к людям» [4]. Деонтологическая подготовка направлена на обеспечение деонтологической готовности сотрудника. Данный процесс проходит на протяжении всей служебной деятельности полицейского. Поступая на службу, сотрудник проходит обучение в ведомственном вузе МВД России по программам высшего либо дополнительного профессионального образования. Далее в рамках профессиональной подготовки на должности в своем подразделении в системе занятий по служебной подготовке продолжается формирование знаний, умений и навыков. Анализируя научные источники, можно выделить некоторые структурные элементы деонтологической готовности сотрудника полиции.

К первым из них отнесем деонтологические знания и умения, касающиеся как нормативных основ деятельности сотрудника, так и соблюдения правил поведения. Так, еще на заре развития полицейской деонтологии академик В. М. Кукушин, подчеркивая значимость знаний деонтологических норм в служебной деятельности, говорил о том, что они должны быть неким стандартом «...независимо от индивидуальных особенностей разных людей одной профессии» [7, с. 56]. Ученый подчеркивал, что только такие знания и умения их применять, несмотря ни на что, делают «врача – врачом, ученого – ученым, полицейского – полицейским...» [Там же]. Поддерживая точку зрения известного ученого, хочется заметить, что умение разделять личное и служебное – важное качество для профессио-

нала. Сотрудник полиции может быть хорошим или плохим для кого-то, но ни в коем случае не равнодушным к происходящему вокруг. Это один из главных постулатов полицейской деонтологии, заключающийся в принципе, провозглашенном Ф. Э. Дзержинским о «горячем сердце» сотрудника.

Ряд авторов, подчеркивая базовую роль деонтологических знаний и умений в вопросе деонтологической готовности, заостряют внимание на нормативных основах этики и морали [5]. Данные основы находят свое выражение в Кодексе профессиональной этики. Исследователи, проводя анализ эволюции деонтологического полицейского и милицейского законодательства в нашей стране, подчеркивают актуальность, важность и острую потребность в скорейшем принятии Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел. На сегодняшний день на сотрудников полиции распространяется действие типового кодекса этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих. Этот документ не учитывает особенностей служебной деятельности полицейских и включает в себе лишь общие нравственно-этические начала службы. Немаловажным фактором в разработке нового документа (кодекса) играет и международный опыт [10].

В целом соглашаясь с точкой зрения коллег, все же необходимо заострить внимание на юридическом статусе Кодекса профессиональной этики сотрудника ОВД и результативности его применения на практике. Рекомендательный характер кодекса – серьезная проблема, поскольку положения такого

документа могут восприниматься определенной частью сотрудников как «художественное произведение». Необходимо придать кодексу полный юридический статус, что, несомненно, с педагогической и психологической точек зрения будет способствовать повышению качества знаний норм и правил профессиональной этики и умений применять их в служебной деятельности.

Вторым элементом деонтологической готовности сотрудника полиции к выполнению служебных обязанностей является деонтологическая мотивация. Данная составляющая деонтологической готовности имеет ярко выраженную психологическую природу и при этом также весьма значима. В данном аспекте рассматриваемого вопроса хотелось бы обратить внимание на точку зрения Л. М. Яблонской. Исследователь проблемных вопросов деонтологии полицейской деятельности указывает на такой важный для сотрудника мотивационный момент, как этико-правовая обеспеченность статусности полицейского [15]. Причем автор отмечает, что сущность такого обеспечения статуса выражает всеобщую волю служения обществу и государству. Следует согласиться с такой трактовкой ученого, поскольку здесь ярко выражается нравственно-этическое начало мотивации к деятельности, возможности сотрудником почувствовать полезность и важность своей деятельности. Точка зрения данного автора ценна вдвойне еще и тем, что мотивационный момент рассматривается как элемент системы ориентиров для реформирования полиции.

Третий элемент деонтологической готовности сотрудника полиции также

имеет психологическую природу и связан с сознательным регулированием сотрудником своей деятельности. Данный элемент связан напрямую с предыдущим. Поскольку сознание может влиять на мотивацию и наоборот. Здесь снова хотелось бы обратиться к мнению Л. М. Яблонской о том, что долг – это деонтологический фактор саморегуляции профессионала [16, с. 128]. Способность к саморегуляции показывает, насколько сотрудник владеет своим сознанием. Подтверждая тезис о важности самосознания сотрудника в служебной деятельности, Л. М. Яблонская говорит о неразрывной связи между моральным и правовым регулированием деятельности полиции [Там же, с. 129]. Соглашаясь с точкой зрения ученого, хотелось бы добавить, что осознание чувства долга является достаточно серьезным подтверждением деонтологической готовности сотрудника выполнять поставленные задачи. Мораль, эмпатия, гуманность по отношению к людям должны сочетаться в структуре личности сотрудника полиции наравне с высоким уровнем правовой культуры и профессионализмом в целом.

Переходя к рассмотрению четвертого элемента деонтологической готовности сотрудника полиции, а именно деонтологическому выбору ответственной и нравственной линии поведения на службе, следует сказать, что он является ключевым во всех смыслах. Этот элемент можно охарактеризовать такими моментами, как принятие морально оправданных решений, оценка их на практике и прогнозирование последствий, способность на основе личностной позиции устанавливать определенные ограничения в своем поведе-

нии. Особая важность этого элемента деонтологической готовности сотрудника заключается во внешнем выражении знаний, умений, мотивации полицейского и осознание им происходящего с нравственно-этических позиций.

Дискуссионность и неоднозначность вопроса реализации норм должного поведения полицейского затрагивает академик В. М. Кукушин. С одной стороны, как подчеркивает ученый, необходимо соблюдение принципа беспристрастности, уважения ко всем людям вне зависимости от пола, расы, религии и т. д. С другой стороны, необходимо учитывать национально-этнические, мировоззренческие, демографические особенности населения при осуществлении коммуникации [8]. Отсюда можно сделать однозначный вывод о том, что никаких однозначных подходов к проявлению нравственных качеств не имеется. Все определяет конкретная ситуация и конкретные субъекты. Поэтому значимость первых трех рассмотренных нами элементов деонтологической готовности сотрудника полиции очень высока, поскольку в условиях дефицита времени на принятие решения остро проявляется то, что было наработано сотрудником ранее. Персонафицированность, способность критически быстро анализировать свои действия, наличие определенных знаний и умений их реализовать с нравственных позиций позволяют говорить о готовности сотрудника к служебной деятельности и высоком уровне его профессиональной культуры.

В продолжение темы профессиональной культуры обратимся к точке зрения А. В. Щеглова, рассматривающего деонтологическую подготовку в

совокупности с воспитательной и кадровой работой. При этом целью такой подготовки является формирование деонтологической культуры сотрудника [14]. Деонтологическая культура в данном случае выступает в качестве подвида профессиональной культуры и, можно сказать, отождествляется исследователем с понятием деонтологической готовности. Исходя из того, что на сегодняшний день в науке недостаточно изучены оба эти понятия, а также опираясь на определение культуры, данное В. И. Далем («Образование умственное и нравственное») [3], можно сделать вывод о схожести этих процессов.

При рассмотрении внешних проявлений морали и нравственности в служебной деятельности полиции весьма интересной и практичной выступает точка зрения В. Ч. Родевича. Раскрывая элементы сыскной деонтологии, он подчеркивает, что на первом месте в служебной деятельности находятся не сами нормы морали, а способность оперативника обращаться к ним при отсутствии какого бы то ни было общественного контроля [11]. Это свидетельствует о высоком уровне сознания сотрудника и развитом чувстве служебного долга. Позволим себе согласиться с точкой зрения В. Ч. Родевича, поскольку ситуации с отсутствием контроля за деятельностью сотрудника и поведение сотрудника в эти минуты являются прямым доказательством наличия в структуре его личности таких элементов, как мораль и нравственность, а также способности и желания служить честно на благо людям, обществу и государству. Проявление нравственных качеств тем ценнее, когда происходит не по обязанности, а является естествен-

ным проявлением определенных черт и качеств сотрудника.

В связи с этим весьма интересной представляется позиция А. Д. Сафронова, выделяющего такой вид социальной ответственности сотрудника, как позитивная, или перспективная [12]. В противовес законодателям, регламентирующим негативную ответственность, т. е. ответственность за уже произошедшее зло или иной ущерб, ученый предлагает иной вид. При этом подчеркивает, что позитивная ответственность существует постоянно в силу добровольно принятых лицом на себя обязанностей самоподчинения добру и гражданскому долгу. Ученый полагает, что только через привнесение в воспитание сотрудника специфических особенностей конкретной служебной деятельности можно решить задачу деонтологического воспитания, а следовательно, и обеспечить деонтологическую готовность сотрудника полиции выполнять поставленные задачи.

Таким образом, нами были рассмотрены четыре элемента деонтологической готовности сотрудника полиции:

1. Деонтологические знания и умения (знания нормативных основ, нравственно-этических основ, их применение в конкретных ситуациях).

2. Деонтологическая мотивация.

3. Сознательное регулирование сотрудником полиции своей деятельности.

4. Деонтологический выбор ответственного и нравственного поведения сотрудника.

При этом следует указать на то, что второй и третий элементы касались больше психологических моментов и были рассмотрены в меньшем объеме, чем остальные. Но их значимость и сочетаемость наряду с педагогическими и нравственно-этическими аспектами тем не менее не снижается.

Приведенный анализ различных взглядов на составные части деонтологической готовности сотрудников полиции позволяет сделать вывод о значимости и важности данного элемента в структуре профессиональной культуры в настоящее время.

Исходя из сути изложенного, необходимо определить деонтологическую готовность сотрудника полиции как направленность деятельности сотрудника на выполнение служебных обязанностей с нравственно-этических позиций, основанную на высоком чувстве долга, ответственности, осознании своих действий и внутреннем желании прийти на помощь людям, нуждающимся в защите со стороны полиции.

Литература

1. Андреев Г. И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД России : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2002. 251 с.
2. Григорьев А. Н. Формирование информационной культуры специалиста в системе непрерывной профессиональной подготовки кадров МВД России : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 334 с.
3. Даль В. И. Словарь живого великорусского языка. М. : Русский язык, 2003. 2721 с.

4. Деккерт Д. В. Некоторые аспекты деонтологической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // Вестник ТИПК МВД России. 2017. № 1 (8). С. 165 – 169.
5. Емельянова Е. В., Батхаев В. В. Деонтологические основания принятия Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. 2017. № 4 (44). С. 136 – 142.
6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. М. : Русский язык, 2000. 1209 с.
7. Кукушин В. М. Что такое полицейская деонтология? // Теоретические и методические проблемы совершенствования процесса преподавания социально-гуманитарных и юридических дисциплин в учебных заведениях МВД : материалы науч.-теорет. конф. Уфа : УВШ МВД РФ, 1993. С. 56 – 57.
8. Кукушин В. М. Полицейская деонтология как научная основа норм и кодексов поведения сотрудников правоохранительных органов // Актуальные проблемы совершенствования организационных и правовых основ деятельности ОВД : тр. Акад. упр. (юбилейный вып.). М., 1999. С. 139 – 146.
9. Купчигина И. М. Формирование профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 2009. 267 с.
10. Лабунец Б. Г. Международно-правовые аспекты полицейской деонтологии // Девиантология в России: история и современность : сб. тез. докл. и сообщ. на всерос. науч.-практ. конф., г. Тюмень, 21 – 22 октября 2003 г. Тюмень : Тюмен. юрид. ин-т МВД России, 2003. С. 42 – 44.
11. Родевич В. Ч. Сыскная деонтология и ее место в оперативно-розыскной науке // Оперативник (сыщик). 2017. № 4 (53). С. 46 – 53.
12. Сафронов А. Д. Деонтологическая ответственность сотрудников органов внутренних дел // Труды Академии управления МВД России. 2017. № 2 (42). С. 97 – 101.
13. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции». М. : Проспект, 2017. 48 с.
14. Щеглов А. В. Полицейская деонтология и ее воплощение в кодексах чести // Международный семинар по проблемам полицейской этики : материалы международного семинара (14 – 15 мая 2002 г.). М. : Моск. ун-т МВД России : Щит-М, 2003. С. 22 – 27.
15. Яблонская Л. М. Деонтология как система ориентиров для реформирования правоохранительной службы милиции // Проблемы правоохранительной деятельности // Международный научно-практический журнал. 2005. № 1(1). С. 106 – 110.

16. Яблонская Л. М. Деонтология полиции : монография. Челябинск : Энциклопедия, 2008. 240 с.
17. Bentham J. Deontology or science of morality. London ; Edinburgh, 1834.

References

1. Andreev G. I. Formirovanie professional'noe'ticheskoy kul'tury` kursantov obrazovatel'ny`x uchrezhdenij MVD Rossii : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Cheboksary`, 2002. 251 s.
2. Grigor`ev A. N. Formirovanie informacionnoj kul'tury` specialista v sisteme neprery`vnoj professional'noj podgotovki kadrov MVD Rossii : dic. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. M., 2010. 334 с.
3. Dal` V. I. Slovar` zhivogo velikorusskogo yazy`ka. M. : Russkij yazy`k, 2003. 2721 s.
4. Dekkert D. V. Nekotory`e aspekty` deontologicheskoy podgotovki sotrudnikov organov vnutrennix del Rossijskoj Federacii // Vestnik TIPK MVD Ros-sii. 2017. № 1 (8). S. 165 – 169.
5. Emel`yanova E. V., Batxaev V. V. Deontologicheskie osnovaniya prinyatiya Kodeksa professional'noj e`tiki sotrudnika organov vnutrennix del // Trudy` Akademii upravleniya MVD Rossii. 2017. № 4 (44). S. 136 – 142.
6. Efremova T. F. Novy`j slovar` russkogo yazy`ka. Tolkovo-obrazovatel'ny`j. M. : Russkij yazy`k, 2000. 1209 s.
7. Kukushin V. M. Chto takoe policejskaya deontologiya? // Teoreticheskie i metodicheskie problemy` sovershenstvovaniya processa prepodavaniya social'no-gumanitarny`x i yuridicheskix disciplin v uchebny`x zavedeniyax MVD : materialy` nauch.-teoret. konf. Ufa : UVSh MVD RF, 1993. S. 56 – 57.
8. Kukushin V. M. Policejskaya deontologiya kak nauchnaya osnova norm i kodeksov povedeniya sotrudnikov pravooxranitel'ny`x organov // Aktual'ny`e problemy` sovershenstvovaniya organizacionny`x i pravovy`x osnov deyatelnosti OVD : tr. Akad. upr. (yubilejny`j vy`p.). M., 1999. S. 139 – 146.
9. Kupchigina I. M. Formirovanie professional'noj kul'tury` sotrudnikov organov vnutrennix del v sisteme neprery`vnogo professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Krasnoyarsk, 2009. 267 s.
10. Labunecz B. G. Mezhdunarodno-pravovy`e aspekty` policejskoj deontologii // Deviantologiya v Rossii: istoriya i sovremennost` : sb. tez. dokl. i soobshh. na vseros. nauch.-prakt. konf., g. Tyumen`, 21 – 22 oktyabrya 2003 g. Tyumen` : Tyumen. yurid. in-t MVD Rossii, 2003. S. 42 – 44.

11. Rodevich V. Ch. Sy`sknaya deontologiya i ee mesto v operativno-rozy`sknoj nauke // Operativnik (sy`shhik). 2017. № 4 (53). S. 46 – 53.
12. Safronov A. D. Deontologicheskaya otvetstvennost` sotrudnikov organov vnutrennix del // Trudy` Akademii upravleniya MVD Rossii. 2017. № 2 (42). S. 97 – 101.
13. Federal`ny`j zakon ot 07.02.2011 № 3-FZ «O policii». M. : Prospekt, 2017. 48 s.
14. Shheglov A. V. Policejskaya deontologiya i ee voploshhenie v kodeksax chesti // Mezhdunarodny`j seminar po problemam policejskoj e`tiki : materialy` mezhdunar. seminara (14 – 15 maya 2002 g.). M. : Mosk. un-t MVD Rossii : Shhit-M, 2003. S. 22 – 27.
15. Yablonskaya L. M. Deontologiya kak sistema orientirov dlya reformirovaniya pravooxranitel`noj sluzhby` milicii // Problemy` pravooxranitel`noj deyatel`nosti // Mezhdunarodny`j nauchno-prakticheskij zhurnal. 2005. № 1(1). S. 106 – 110.
16. Yablonskaya L. M. Deontologiya policii : monografiya. Chelyabinsk : E`nciklopediya, 2008. 240 s.
17. Bentham J. Deontology or science of morality. London ; Edinburgh, 1834.

D. V. Dekkert

DEONTOLOGICAL READINESS AS AN IMPORTANT ELEMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS

The article is devoted to the analysis of such element of the structure of professional culture of a police officer as deontological readiness. Awareness and performance of their official duties by law enforcement officers from moral and value positions is the indicator of the formation of deontological readiness. The author analyzes the views of the scientists on such components of the deontological readiness of a police officer as deontological knowledge and skills, deontological motivation, conscious regulation of their activities by police officers, deontological choice of responsible and moral behavior of a police officer. The author's definition of the concept of "deontological readiness of a police officer" is presented in the article.

Keywords: *deontology, deontological readiness, deontological training, moral, professional ethics, responsibility, official duty.*

СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

Чтение – одно из основных умений, которым должны овладеть учащиеся в процессе изучения иностранного языка в школе, один из ведущих видов речевой деятельности, который необходимо развивать. Домашнее чтение – главная основа для развития умений и навыков чтения и обеспечение их постоянного совершенствования. Тексты для домашнего чтения должны соответствовать уровню приобретенных учащимися знаний, умений и навыков иностранного языка. Таким образом, научная адаптация текстов приобретает особую важность. Данная статья рассматривает вопрос научной адаптации аутентичных текстов для домашнего чтения в школе.

Ключевые слова: грамматические образцы, лексические единицы, умения и навыки чтения, нехватка учебных часов, аутентичные тексты, изначальные тексты, учебная коммуникация, упростить текст, сократить содержание, изменить структуру, проиллюстрировать текст, активный и пассивный вокабуляр, составить историю, составить словарь.

Самостоятельное чтение посильной для учащихся иноязычной литературы должно стать неотъемлемой частью всего педагогического процесса. Обильное чтение про себя дает возможность пропустить через сознание учащихся в единицу времени значительное количество языковых комбинаций – грамматических структур и лексических единиц.

Домашнее чтение, бесспорно, призвано сыграть ведущую роль в развитии умений и потребностей чтения на иностранном языке, формирования у учащихся психофизиологических механизмов чтения как вида речевой деятельности, а также в формировании и совершенствовании устно-речевых навыков и умений говорения на основе прочитанного. Обильное домашнее

чтение обеспечивает непрерывность в формировании навыков и умений чтения и устной речи, особенно при нехватке учебных часов.

Кроме того, домашнее чтение позволяет учащимся уже в школе приобщиться к чтению на иностранном языке как к реальной речевой деятельности. Использование книг для чтения позволяет превратить процесс изучения иностранного языка в увлекательное занятие, соприкоснуться с современным языком, а не условно-учебным, высказать свое мнение и дать оценку произведению, ситуациям, героям, а также ввести элементы фантазии.

Домашнее чтение является одной из важнейших сторон языковой подготовки учащихся. Данный тип чтения не должен восприниматься как довесок к

классным занятиям. Это органическое включение в содержание всего цикла уроков, важный элемент в образовании учащихся, во многом определяющий его качественный уровень владения языком, так как «изучить язык вне языковой среды можно только при условии регулярного, ежедневного и обильного чтения» [6].

Именно чтение адаптированной художественной литературы играет ведущую роль в понимании иноязычной культуры, в поддержании интереса к изучению иностранного языка учащимися. Домашнее чтение дает, таким образом, «много сведений, необходимых для общего развития и повышения уровня культуры каждого человека, для обогащения его родного языка, для его лингвистического и филологического образования» [4].

Под адаптированным текстом понимается вторичный текст, созданный для читателей, не способных по каким-либо причинам понять исходный текст [Там же]. Следовательно, перед методистом стоит задача адаптировать художественный текст с учетом некоторых особенностей личности читателя: возраст, интересы (особенно при адаптации специальной литературы), методические задачи. Трудность адаптации состоит в том, что она не всегда бывает эффективной в учебном процессе, что может быть вызвано не только языковой сложностью, но и манерой преподавания, исходным контекстом. Кроме того, не всегда есть возможность подбора качественного и доступного текста для решения необходимых задач. Посредством текста осуществляется учебная коммуникация, когда варианты художественных текстов адапти-

руются в соответствии с задачами обучения и уровнем компетенции читателя (учащегося).

Адаптированный текст создается на основе другого текста, который является первичным по отношению к нему. В адаптированном тексте отражается та же предметная ситуация, что и в исходном тексте, а различия в коммуникативных установках проявляются в репрезентации содержания. В адаптированном тексте устраняются несущественные детали, упрощаются некоторые термины, грамматические конструкции, лексика. Такой текст специальным образом «приспособлен» к ситуации обучения. Если текст методически правильно оформлен в соответствии с определенными принципами, то умение чтения на иностранном языке может развиваться с большой скоростью [3].

Эффективная адаптация заключается в достижении согласованности между несколькими связанными между собой параметрами: учебными материалами, методикой, учащимися, целями и задачами, личностью преподавателя и стилем преподавания. Адаптация может касаться различных компонентов содержания учебных материалов (текстов, заданий, упражнений и т. п.). Она может быть связана с потребностью в персонализации, индивидуализации, локализации и модернизации.

Существует несколько приемов адаптации учебных художественных текстов [5]:

- добавление,
- удаление,
- модификация (переписывание с иных позиций),
- упрощение,
- переупорядочение.

О. Г. Поляков различает культурную и традиционную адаптацию. Культурная адаптация может проявляться в организации подхода к тексту, в подготовке учащихся к его восприятию (как в форме дополнительных печатных атрибутов, так и в форме заданий). Следовательно, выделяют два типа средств культурной адаптации: печатные и дидактические.

Печатные:

1) организация текста (вставка в комментарии, использование подзаголовков и т. д.);

2) типографические и иллюстративные средства (жирный шрифт, курсив, фотографии, рисунки и др.);

3) интертекстуальные средства (библиографии, приложения).

Дидактические средства – задания:

1) предназначены для установления зависимости данного текста от других текстов;

2) направлены на выявление связи текста с контекстом ситуации его прочтения;

3) фокусируют внимание учащегося на изменении значений лексических единиц в контексте читаемого текста;

4) состоят в переносе информации в таблицы, схемы;

5) основаны на рефлексии по поводу прочитанного (послетекстовые задания), которые позволяют организовать контроль понимания.

А. В. Брыгина выделяет лингвистические и нелингвистические методы адаптации текста [1]. К лингвистическим приемам она относит исключение, перестановку, добавление, замену, инверсию и редукцию. Она предлагает семантические (пресуппозиция оригинального текста) и структурные способы

адаптации текста (упрощение грамматических структур, использование простых предложений, замена слов более частотными синонимами и т. д.). Адаптация художественного текста для учащихся младшей ступени влечет за собой сокращение его объема в несколько раз, причем объем адаптированного текста зависит от его уровня сложности, а не от длины оригинального текста. Адаптированные тексты как особый вид вторичных речевых произведений строятся на основе изменения структуры содержания текста-основы:

1) ее компрессии, редукции семантических и композиционных компонентов;

2) ее расширения за счет введения комментирующих элементов разного вида.

Наиболее подробно способы адаптации художественных текстов и работа над ними описаны в трудах Майкла Уэста, разработавшего серии книг по домашнему чтению для всех типов изучения иностранного языка [7]. Согласно его теории тексты должны быть:

1) приближены к принципу двуязычия и иметь опору на родной язык;

2) представлены в продолжениях;

3) проанализированы, в какой степени и каким образом их можно было бы доработать;

4) оценены, каким образом и с помощью каких упражнений можно организовать работу по формированию навыков и умений устной речи на базе адаптированных художественных текстов.

М. Уэст также касается вопроса иллюстрирования адаптированного рассказа (романа, книги). По его мнению, иллюстрации выполняют две функции –

добавляют привлекательности рассказу и помогают в достижении учебных задач.

При адаптации текста следует помнить, что на начальном этапе обучения иностранному языку учитель сталкивается с привычкой детей читать без понимания. Она может быть обусловлена разными факторами: сложностью текста, ленью, излишком иллюстраций, низким уровнем владения языком. К наиболее распространенным факторам, усложняющим или облегчающим текст, относятся:

- количество новых слов на отрезке текста;
- сложность грамматических конструкций;
- объем главы или части (если текст в продолжениях);
- количество вопросов или заданий после текста.

Для предотвращения чтения без понимания крайне необходимы упражнения разной формы и направленные на развитие всех умений, таким образом, письменные упражнения на отработку грамматики и активного словаря необходимы. Что касается незнакомых слов, то М. Уэст считает, что такие слова должны быть представлены в отношении: 1 новое слово на 50 слов текста (хотя эта цифра вызывает сомнение). Использование слов из активного словаря предыдущих глав обязательно, что способствует не только лучшей их отработке и запоминанию, но и повышению мотивации учащихся посредством радости их узнавания [7].

Предлагаются следующие пошаговые инструкции по адаптации текста для домашнего чтения:

1. Выявление слов активного словаря и слов, которых невозможно избе-

жать. Необходимо мысленно вспомнить исходный сюжет и найти частотные выражения, необходимые для сюжета. Подготовить список слов для активного словаря с учетом их практической ценности в речи.

2. Составление истории. Написание текста с включением активного словаря и вынесением маргинального словаря. Незнакомые слова должны быть подчеркнуты и вынесены в маргинальный словарь с транскрипцией и переводом или объяснением.

3. Подсчет слов и проверка текста на соотношение активного словаря, пассивного словаря и незнакомых слов для самостоятельного поиска к общему количеству слов в главе/части.

4. Вычитывание текста на наличие ошибок и поиск простых синонимов к сложным словам, по возможности удаление малочастотных и малозначимых слов.

5. Упрощение сложных грамматических конструкций. Замена развернутых предложений простыми.

6. Формирование упражнений и вопросов, охватывающих главные сюжетные моменты. Важно, чтобы ответы на вопросы были четкими и могли быть легко найдены в тексте.

7. Составление алфавитного словаря в конце книги.

8. Проверка текста на ошибки (проверка словарей)

9. Поиск и добавление иллюстраций.

В 2017 году на базе средней школы № 17 г. Владимира в 4-м классе была проведена исследовательская работа по адаптации книги Дж. Роулинг «Гарри Поттер и философский камень» [8]. Ниже приводится вариант адаптации первой части.

J. K. Rowling

Harry Potter and the Philosopher's Stone

Книга для чтения на английском языке

для 4 – 5-х классов общеобразовательных учреждений

J. K. Rowling (Joanne Kathleen Rowling) – is a British novelist, best known as the author of the Harry Potter fantasy series, born 31 July 1965 in England. As a child, Rowling often wrote fantasy stories which she read to her sister. Also, she went to school. They say that the director of the school looked like Dumbledore (director of Hogwarts). Many years later she had her own family. She hadn't a husband, but she had a daughter. She began writing her first book "Harry Potter and the Philosopher's Stone" in a café and finished in 1995.

Вы наверняка смотрели популярный фильм про мальчика-волшебника или, возможно, читали о нём? В любом случае предлагаем вам познакомиться с Гарри Поттером, его друзьями и узнать об их приключениях!

Имена собственные и названия:

1. The Dursleys ['dɜ:zli:z] – Дурсли
2. Dudley ['dʌdli] – Дадли
3. Harry Potter ['hæri 'pɒtə] – Гарри Поттер
4. Vernon ['vɜ:nən] – Вернон
5. Petunia [pə'tju:niə] – Петунья
6. Hogwarts ['hɒgwɔ:dz] – Хогвартс
7. Ron [rɒn] – Рон
8. Hermione [hɜ:'meɪni] – Гермиона

Part I

Words to memorize:

1. hair [heə] – волосы
2. a scar [skɑ:] – шрам
3. to be afraid of [ə'freɪd əv] – бояться чего-то
4. a wand [wɒnd] – волшебная палочка
5. glasses ['glɑ:sɪz] – очки
6. to offend [ə'fend] – обижать
7. to present with [prɪ'zent wɪð] – дарить что-то

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<p>It is a sunny morning. The Dursleys are in their house. They live with their son, Dudley, and one more boy. His name is Harry Potter. He is 10 years old. He is a pupil. Harry is slim. His hair is black. He has a scar on his <u>forehead</u>. He has old, broken, round and funny glasses. Harry has not got his parents, so he lives with the Dursleys, his aunt and his uncle. His aunt's name is Petunia. His uncle's name is Vernon. Dudley is Harry's <u>cousin</u>. He is 10 too. He is fat and stupid. He is angry. He likes to offend Harry. Petunia and Vernon are not kind. They don't like Harry. Harry is not happy <u>without</u> his parents.</p> <p>One day the post comes. Harry gets his 1st letter. It is strange: yellow with green letters. The Dursleys are afraid of it. They <u>take it away</u>. Harry is sad. He can't read his letter.</p> <p>Harry's birthday is on the 31st of June. But Harry isn't happy. He is 11 years old now, but nobody gives him a present. <u>Suddenly</u> a stranger comes. He is very tall and very big. His name is Hagrid. He works at a magic school. He tells Harry that he is a <u>wizard</u>. Harry is surprised! Hagrid and Harry buy magic books, a wand and a <u>robe</u>. Hagrid presents Harry with a white <u>owl</u>. Now, it is his pet. He goes to Hogwarts – the school of magic. In the train he meets Ron and Hermione. They are friends now.</p>	<p>a forehead ['fɔ:hed] – лоб</p> <p>a cousin ['kʌzn] – двоюродный брат</p> <p>without – без</p> <p>to take away – отбирать</p> <p>suddenly – вдруг</p> <p>a wizard – волшебник</p> <p>a robe – мантия (школьная форма)</p> <p>an owl [aʊl] – сова</p>
--	--

Name _____

Homework

1. Find in the text all the sentences with “to be”, underline its forms and change the sentences using The Past Simple Tense.

Example: It is a sunny morning. → It was a sunny morning.

2. Complete the sentences, using the new words.

1. Harry Potter is slim and has black
2. He has a ... on his forehead.
3. Harry's ... are old, broken, round and funny.
4. Dudley likes to ... Harry.
5. The Dursleys are ... a strange yellow letter.
6. Harry is sad because he can't ... his
7. Suddenly a ... comes.
8. Hagrid is very ... and very
9. Hagrid and Harry buy a robe, a ... and magic books.
10. Hagrid ... Harry ... a white owl.

Look! It's your letter from Hogwarts. Fill in the gaps.

Dear _____ !

We are glad to tell you that you have been accepted (вы приняты) at Hogwarts
School of Magic

You need: 1. Magic _____;

2. a _____;

3. a _____.

You must arrive at school on the 1st of September.

Работа на уроке. Задания на проверку понимания прочитанного.

1. True or False. Give the right answer.

1. Harry has yellow hair.
2. Harry has round, old and broken glasses.
3. Harry gets a strange yellow letter.
4. Hagrid presents Harry with a frog.
5. Vernon has a scar on his forehead.
6. Harry lives with his parents.
7. Harry buys a wand, a robe and magic books.
8. The Dursleys are afraid of Harry.
9. Harry likes to offend Dudley.
10. In the train Harry meets Ron and Hermione.

2. Find the description of the characters and things and read them.

1. Harry Potter
2. Dudley
3. The letter
4. Hagrid

3. Answer the questions.

1. Where does Harry live?
2. Are they (the Dursleys) his parents?
3. Dudley is kind, isn't he? What does he like to do?
4. Do the Dursleys like Harry?
5. Has Harry a scar on his forehead?
6. What does Harry get one day?
7. Why does Harry go to a magic school?
8. What is the name of the magic school?

9. Who presents Harry with a white owl?
10. Does Harry buy a wand or a pen?
11. Ron and Hermione are Harry's new friends, aren't they?

Литература

1. Брыгина А. В. О некоторых принципах адаптирования текстов на содержательно-смысловом уровне // Вестник Российского университета дружбы народов. 2005.
2. Гурвич П. Б. Соотношение устной речи и чтения на разных этапах обучения иностранному языку в школе // Проблемы обучения устной речи на иностранном языке. 1979.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1990.
4. Мухаева Т. В. Методика проведения синтетического домашнего чтения на английском языке в 5 классе : дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 1974.
5. Поляков О. Г. Текст как средство контроля при коммуникативном подходе к обучению иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
6. Севрюгина Л. В. Задачи домашнего чтения и его роль при обучении иностранному языку // Проблемы обучения иностранным языкам. 1973.
7. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., 1966.
8. Rowling J. Harry Potter and the Philosopher's Stone. URL: bookfrom.net (дата обращения: 15.09.2018).

References

1. 1. Bry`gina A. V. O nekotory`x principax adaptirovaniya tekstov na sodержatel`no-smy`slonom urovne // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby` narodov. 2005.
2. Gurvich P. B. Sootnoshenie ustnoj rechi i chteniya na razny`x e`tapax obucheniya inostrannomu yazy`ku v shkole // Problemy` obucheniya ustnoj rechi na inostrannom yazy`ke. 1979.
3. Kly`chnikova Z. I. Psixologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazy`ke. M., 1990.
4. Muxaeva T. V. Metodika provedeniya sinteticheskogo domashnego chteniya na anglijskom yazy`ke v 5 klasse : dis. ... kand. ped. nauk. Vladimir, 1974.
5. Polyakov O. G. Tekst kak sredstvo kontrolya pri kommunikativnom podxode k obucheniyu inostrannomu yazy`ku : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1995.
6. Sevryugina L. V. Zadachi domashnego chteniya i ego rol` pri obuchenii inostrannomu yazy`ku // Problemy` obucheniya inostranny`m yazy`kam. 1973.
7. Ue`st M. Obuchenie anglijskomu yazy`ku v trudny`x usloviyax. M., 1966.
8. Rowling J. Harry Potter and the Philosopher's Stone. URL: bookfrom.net (data obrashheniya: 15.09.2018).

O. A. Maksimova, E. O. Pavlova

WAYS OF ADAPTATION OF TEXTS FOR HOME READING

Reading is one of the main skills that a pupil must acquire in the process of mastering a foreign language in school, one of the leading language activities to be developed. Teacher should mind that home reading is the main basis for developing reading skills and habits and ensuring their constant improving. Texts for home reading must be brought to conformity with pupils' level of acquired foreign language knowledge, habits and skills. Thus, the scientific adaptation of texts for home reading is of vital importance. The article deals with a problem of a scientific adaptation of authentic texts for home reading in school.

Key words: *grammar patterns, lexical units, reading skills and habits, lack of academic hours, authentic texts, initial texts, communication through learning, to simplify the text, addition, reducing/extraction, simplifying, modification, to reduce the contents, to change the structure, to illustrate the text, active/passive vocabulary, to make up a history, a glossary.*

УДК 37.011 (37.032)

A. B. Перевозный

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье раскрываются особенности педагогического сознания в трех его составляющих: научном, обыденном, профессионально-прикладном. Ядром педагогического сознания является научная педагогика. Особое внимание в статье уделяется педагогическому сознанию профессионалов, работающих в средних образовательных учреждениях, как основных потребителей и трансляторов научно-педагогического знания. Раскрывается связь между социокультурными процессами, протекающими в обществе, и педагогическим сознанием. Подчеркивается зависимость профессионально-прикладного сегмента педагогического сознания от глобальных и локальных предпосылок, а также индивидуально-личностных условий развития.

Ключевые слова: *педагогическое сознание, сегменты педагогического сознания, формирование педагогического сознания, динамизм развития профессионального сознания педагогов.*

Проблема педагогического сознания была обозначена во второй половине XX века. Считается, что впервые это сделал в 1969 году В. А. Демичев [5]. Он утверждал, что педагогическое сознание «представляет собой доста-

точно заметный компонент общественного сознания», выполняющий «функцию духовной ориентации процессов воспитания» [Там же, с. 116]. С его точки зрения, педагогическое сознание общества «включает в себя чувства и

идеи, направленные на выяснение и способы формирования (положительных) социально-личностных свойств людей (или социально значимых свойств членов общества)», к которым отнесены «и физические свойства, и степень образования и квалификации, и нравственные свойства, и эстетическая развитость личности» [5, с. 122].

Позже к проблеме педагогического сознания обратился И. Я. Лернер. Ее актуальность он обосновал тем обстоятельством, что к середине 1980-х гг. «тенденция к педагогизации всей социальной деятельности» «значительно углубилась и расширилась» [10, с. 52]. И. Я. Лернер отмечал, что «заинтересованность всего общества в воспитании нравственно здорового поколения, необходимость во взаимовоспитании всех граждан вызывают массовую потребность в научных педагогических знаниях, порождают формирование педагогического сознания у всего общества» [Там же].

Существуют различные определения педагогического сознания. Так, И. Я. Лернер полагал, что педагогическое сознание – это «совокупность педагогических идей, целевых установок, ставших ориентиром и инструментом педагогической деятельности индивидов – ученых-педагогов, учителей, организаторов просвещения, это целостная система ориентаций и ценностей общества и индивида в области педагогики» [Там же, с. 53]. С. А. Днепров определяет научное педагогическое сознание как «способность человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе и себя в этом процессе на основе представлений, знаний,

установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании» [7, с. 3].

Н. С. Гусякова полагает, что «профессиональное сознание будущего учителя представляет собой взаимосвязь структурных компонентов когнитивной, аффективной и поведенческой сфер, проявляющихся и развивающихся в профессиональной деятельности и во взаимоотношениях с другими субъектами под влиянием таких механизмов, как педагогическая установка, профессиональная самооценка, рефлексия, целеполагание, профессиональная адаптация» [4, с. 39]. Е. Е. Витрук, А. К. Коллегов рассматривают профессионально-педагогическое сознание как «сложное, интегральное, многостороннее, многоуровневое отражение и преобразование психологических, профессиональных, личностных характеристик учителя, которые необходимо влияют на характер педагогического взаимодействия и эффективность образовательного процесса в целом» [2, с. 28].

В справочных изданиях утверждается, что педагогическое сознание – «совокупность знаний и ценностных установок учителя, определяющая характер всей его педагогической деятельности и отношений к профессии и детям» [8, с. 314], «способность к восприятию, пониманию и осмыслению образовательного процесса и себя в этом процессе, к определению совокупности условий, которые обеспечивают процессы обучения и воспитания на уровне, отвечающем социальным потребностям, к направлению действий для создания таких условий» [12, с. 210].

Как показывает анализ, предметом научного поиска большинства исследователей, в том числе цитировавшихся выше, являются различные аспекты проблемы формирования профессионального сознания будущих педагогов. Помимо исследований этого ряда, существуют работы, в которых педагогическое сознание изучается как социокультурный феномен [1; 3; 11; 14; 15].

Мы полагаем, что разграничение педагогического сознания на общественное и индивидуальное весьма продуктивно: функционируя в меняющихся обстоятельствах, они оказывают взаимное влияние друг на друга. Рассмотрение индивидуального педагогического сознания вне социокультурных предпосылок не может точно выявить истоки происходящих в нем трансформаций, объяснить особенности поведения и деятельности человека в образовательном пространстве. Мы исходим также из того, что педагогическое сознание присуще всем людям, а не только профессионалам.

Педагогическое сознание как социокультурный феномен не отличается однородностью. В нем можно обнаружить по меньшей мере три сегмента. Один из них представляет собой ту часть педагогического сознания, в основе которой – научные воззрения, второй – совокупность обыденных представлений, третий – прикладные знания, позволяющие осуществлять образовательный процесс. Первый сегмент является достоянием специалистов, разрабатывающих педагогическую теорию; второй характерен для непрофессионалов; третий – для работников учебных учреждений, применяющих

педагогические знания в образовательной деятельности, но при этом не вовлеченных в проведение исследований, обогащающих науку и практику новыми сведениями. В дальнейшем изложении мы коснемся каждого из вышеуказанных сегментов.

Обыденное педагогическое сознание представляет собой совокупность шаблонов и стереотипов, сформировавшихся у определенной социальной общности в повседневном опыте, а также берущих свое начало в народной педагогике. Действуя на основе этих стереотипов, субъект, выполняющий педагогические функции, убежден в том, что только они и являются правильными, а иные способы деятельности, которые, возможно, в большей степени соответствовали бы обстоятельствам, в которых протекает воспитательный процесс, оказываются за пределами его рассмотрения.

Научно-педагогическое сознание включает в себя подтвержденные с помощью эмпирических и теоретических методов существенные связи, существующие в образовательном процессе. Они служат основой для решения актуальных практических задач с эффективностью, достаточной для получения требуемых результатов. Научное сознание предполагает высокий уровень обобщения, что позволяет взглянуть на педагогическую действительность как на совокупность фактов и явлений, происходящих в данное время в данных обстоятельствах. Это дает возможность включить образование в сложный контекст социокультурных условий и предпосылок, которые во многом детерминируют процессы, протекающие в нем.

Ядро педагогического сознания – это научная педагогика. Однако не она определяет состояние педагогического сознания общества как целостности, поскольку его носителем является относительно небольшой круг специалистов, работающих в научно-исследовательских организациях и учреждениях высшего образования. Циркуляция научно-педагогического знания происходит главным образом внутри самой педагогики с ее многочисленными отраслями. Кроме того, осуществляются выходы в смежные области знания (философию, социологию, психологию, историю и т. д.) для обогащения педагогики полученными там результатами с целью создания модели целостного образовательного процесса. Обнародование педагогического знания происходит путем опубликования монографий, статей, материалов конференций, выступлений педагогов на разнообразных форумах, что в конечном итоге приводит к его известному распространению, но не делает достоянием широкой общественности, не связанной с педагогической профессионально, но выполняющей педагогические функции по необходимости. Определенная замкнутость педагогической науки в собственных границах из-за объективных трудностей с популяризацией результатов ее исследований – одна из причин того, что в массовом педагогическом сознании доминируют обыденные представления о нормах и правилах обучения и воспитания.

Любое общество во все времена выполняет педагогическую функцию. Она присуща ему имманентно. Но если обучение берут на себя образова-

тельные учреждения и, следовательно, его осуществляют профессионалы, то воспитательный процесс – прерогатива семьи. Именно в семье закладываются основы нравственного сознания, экологической и эстетической культуры, осуществляется умственное, физическое и трудовое воспитание. Влияние образовательного учреждения на формирование личности обучающихся не так велико, поскольку на них действуют многочисленные факторы, выполняющие воспитательные функции (семья, сверстники, СМИ и т. д.). Все они в совокупности окажутся более влиятельными, чем образовательное учреждение, воспринимаемое воспитанником скорее как инстанция, издающая директивные указания, которые хочется обойти, но никак не выполнять.

Из вышесказанного не следует, что образовательные учреждения не осуществляют или не должны осуществлять воспитательный процесс. Однако неоспоримым является тот факт, что именно семья оказывается первой социальной общностью, куда попадает появившийся на свет человек. И сформировавшиеся в ней ценности, нормы и правила поведения юный человек, осознанно и неосознанно, усваивает в первую очередь, задолго до того, как он начнет посещать образовательные учреждения.

То, какие именно качества личности ребенка формируются в семье, во многом определяется представлениями родителей и других значимых взрослых о том, что такое хорошо и что такое плохо, которые у них возникают под влиянием общественного со-

знания с его текущей системой ценностей. К примеру, если мать-педагог говорит дочери-студентке, готовящейся к экзамену: «Не парься. Не учи. Спишь», то очевидны, во-первых, приоритеты самой матери, а во-вторых, то, как такой совет отразится на развитии у ее уже взрослой дочери ответственного поведения.

Недостаточная педагогическая грамотность, стереотипы, существующие в общественном сознании и на личностном уровне, сложившиеся традиции привели к возникновению многочисленных проблем в семейном воспитании. Среди них отметим следующие: сопровождение родителями детей значительно дольше их совершеннолетия, что повышает вероятность формирования у последних потребительства, а также снижения ответственности за свое поведение; привлечение к воспитательному процессу большого количества взрослых со своими представлениями о цели, задачах воспитания, в результате чего может быть утрачено единство воспитательных воздействий; нежелание части взрослых повышать уровень педагогической грамотности, что приводит к неумению организовать целенаправленный воспитательный процесс, устанавливать причинно-следственные связи между применяемыми методами воспитания и получаемыми результатами; незначительная роль мужского начала в семейном воспитании, из-за чего может возникнуть недостаточное внимание к гендерным различиям.

Конечно, взаимодействие образовательного учреждения с семьей способно внести свой вклад в ее педагоги-

ческое просвещение, однако оно не будет иметь решающего значения. Все-таки главная задача образовательного учреждения – обучать и воспитывать молодых людей, а не их родителей. Значит, необходимы иные пути повышения педагогической грамотности взрослых, воспитывающих детей. На первом месте, скорее всего, оказываются курсы как общепедагогического, так и узкотематического содержания, проводимые в учреждениях дополнительного образования, а также самостоятельная работа родителей по усвоению основ теории и методики обучения и воспитания. Однако все это будет возможным при наличии у них действенной мотивации, возникшей не тогда, когда проявились признаки неблагополучия, а когда родитель озабочен тем, как его не допустить.

Повышению педагогической грамотности молодых людей, не получающих специального педагогического образования, может способствовать курс «Основы психологии и педагогики». Это единственный курс, в центре внимания которого – личность, ее становление и развитие. Студентам предлагаются базовые знания и умения по этим наукам, что, как предполагается, будет способствовать пониманию ими путей развития личности, межличностных отношений, создаст базу для самообразования, совершенствования профессионального мастерства, а также формирования гуманистической направленности мышления и поведения. Последнее особенно важно будущим инженерам, которые при принятии решений технического характера должны учитывать, как они

отразятся на здоровье человека, природно-экологическом балансе страны и региона.

Благодаря этому курсу молодые люди получают ключ к решению многих проблем и, что весьма немало важно, создаются условия для рефлексии поведения как других людей, так и собственного, а также поиска путей для его корректировки, если это необходимо. Как в правописном, так и в педагогическом отношении грамотный человек знает, что допускает ошибки и стремится их устранить. Однако в отличие от правописания поиск этих путей в педагогической деятельности может оказаться гораздо более трудоемким, длительным, поскольку в ней нет однозначных решений хотя бы потому, что все внешние воздействия, которым подвергается человек, опосредуются его внутренними условиями. Это обстоятельство относится также и к тому, как молодые люди воспринимают предлагаемый им курс «Основы психологии и педагогики», все ли понимают его роль в формировании научно-педагогического сознания, повышении качества собственной личности и межличностных отношений.

Основными потребителями научно-педагогического знания являются профессионалы, заимствующие ту его часть, которая имеет прикладную направленность, позволяющую наилучшим образом выполнить социальный заказ. Поскольку на разных исторических этапах он меняется, постольку изменения происходят и в образовательных практиках, а в результате и в педагогическом сознании общества.

Содержание регулирующих воздействий в системе образования определяется социокультурной ситуацией, социально-экономическим положением страны, особенностями массового сознания, в частности представлениями в обществе о социальной справедливости. В образовании затрагиваются такие основополагающие права личности, как доступ к образовательным услугам любого уровня, развитие способностей, возможность для самореализации. Принципиально важное значение для формирования педагогического сознания имеет то, какой фактор становится определяющим при отборе учащихся в то или иное учебное заведение: социальное происхождение или интеллектуальный потенциал, какая парадигма – технократическая или гуманистическая – является доминирующей при организации образовательной среды.

Серьезные сдвиги в образовании произошли в период перестройки, когда были произведены такие структурные и содержательные реформы, которые в значительной мере изменили его облик. Педагогическая наука встала перед необходимостью в короткий срок обосновать новые векторы его развития и прежде всего сформулировать целевые ориентиры, которые соответствовали бы социальным трансформациям, проводимым в стране. Возникла также потребность в нахождении таких методологических подходов, с опорой на которые проводились бы реформы в образовании, отрабатывались новые практики.

На фоне разрушения идеологических основ, которые несколько десятилетий сохраняли целостность системы,

было обращено внимание на зарубежный опыт и педагогическую мысль, внедрение которых в образование с иными традициями имело неоднозначные результаты. Резкая смена парадигмы привела к утрате актуальности прежде действовавших норм, в то время как новые еще не были выработаны, что отрицательно сказалось на социально-психологическом климате учебных заведений и в конечном итоге привело к снижению качества их работы.

Перевод системы на рыночные рельсы превратил образование из общественного блага в услугу со всеми вытекающими отсюда статусными последствиями: обучающиеся стали потребителями, а педагоги – обслуживающим их персоналом. Открытие учебных заведений нового типа с повышенным уровнем содержания образования, поступить в которые можно только при наличии высокого уровня общего развития уже на старте, что могут обеспечить семьи с соответствующим материальным достатком, провоцирует возникновение социального расслоения среди юных граждан, с раннего возраста фиксирует их место в социальной иерархии.

Профессиональные вызовы, с которыми имеет дело современный педагог, требуют от него постоянного самосовершенствования. То, как это происходит и происходит ли вообще, определяется тем, осознает ли он важность работы над собой, в том числе с целью повышения своей теоретической подготовки.

Прежде чем приступить к рассмотрению педагогического сознания профессионалов, отметим, что сознание

как специфическая форма отражения объективной действительности представляет собой «единство переживания и знания», содержание и смысл которого «определяется контекстом жизни – реальными жизненными отношениями, в которые включен человек, его делами и поступками» [13, с. 24 – 25]. Составными частями сознания являются чувственное содержание, значение и смысл [9]. Чувственное содержание (ощущения, чувствования, образы восприятия, представления) «образует основу и условие всякого сознания» [Там же, с. 245]. Значение представляет собой «отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека» [Там же, с. 242], личностный смысл «выражает именно его отношение к осознаваемым объективным явлениям» [Там же, с. 244]. А теперь продолжим рассмотрение с учетом вышесказанного проблем педагогического сознания профессионалов.

Уровень развития профессионального сознания педагога определяется в том числе и тем, способен ли он выйти за пределы собственного опыта, оценить его с позиций современных подходов и вносить в него изменения, если это окажется необходимым. Многие педагоги, полагая, что достигли некоторой умелости в решении задач по обучению и воспитанию, не считают нужным что-то менять по своей инициативе, думая, что и так работают хорошо. Способы деятельности, которые они демонстрируют в своей работе, хоть и выглядят технологично, однако сформировались скорее всего или по аналогии, или методом проб и ошибок, или явились результатом осмысления

воспринятых в студенчестве или в первые годы работы знаний, удачно трансформированных в умения. Однако современные подходы и тенденции оказываются за пределами внимания такого педагога, поскольку их реализация привела бы к разрушению сложившихся стереотипов и необходимости формирования новых способов деятельности, что требует значительных временных, интеллектуальных, эмоционально-волевых затрат, а это в отсутствие действенной внутренней мотивации представляется весьма сложной задачей.

Педагог-мастер не только воспроизводит когда-то сформировавшиеся способы деятельности, но и находит и отбирает новые технологии, творчески адаптирует их к условиям, в которых работает, и таким образом вносит локальные усовершенствования в образовательный процесс. Он предлагает и внедряет в собственную деятельность методические находки, ее оптимизирующие, но вместе с тем ему не удается подняться до их теоретического обоснования. Такой уровень развития педагогического сознания вряд ли можно считать научным в строгом смысле этого слова. Да, собственно, от педагогов, работающих в массовых образовательных учреждениях, возможно, и не стоит требовать большего. Достаточно правильно воспроизвести все, что уже наработано, осмыслить результат и откорректировать педагогический процесс, проявив определенный уровень творчества, если в этом будет необходимость. То обстоятельство, что педагогов, включая школьных, на современном этапе стимулируют к организации научной работы как собственной, так и

обучающихся, мало что меняет, поскольку может выполняться как имитация.

Внесение коренных изменений в образовательную практику – удел педагогов-новаторов. Они способны отрефлексировать собственный опыт, соотносить его с массовым, выявить специфические черты, научно обосновать, раскрыть модернизационное значение, а если необходимо, то и защитить, поскольку все новое не всегда встречает безоговорочную поддержку, сталкиваясь со сложившимися стереотипами в профессиональном сознании педагогов. По существу, авторы инновационного опыта становятся руководителями экспериментальных площадок, где создаются зоны опережающего развития. Трудность широкого распространения такого опыта связана в том числе и с тем, что его авторы, как правило, обладают уникальными личностными и природными качествами, которых может не быть у их последователей. Это усложняет или даже делает невозможным воспроизведение инновационных образовательных практик в полном объеме. Частичное же заимствование, как правило, не приносит желаемого результата.

Целостность профессионального сознания педагога основана на единстве когнитивного, эмоционального, волевого начал, обуславливающим целенаправленность и целесообразность его действий в образовательном процессе. В этом же ряду могут быть рассмотрены и аксиологические основания деятельности педагога. Они начинают формироваться в университете и даже раньше, если молодой человек всерьез задумывался о профессии педа-

гога в свои школьные годы. Поскольку педагогическое сознание рассматривается как «некий ориентир в профессиональной педагогической деятельности, с помощью которого обретается собственный опыт», постольку его развитие у будущих учителей «востребует педагогический процесс особого рода», в котором имеют место совместное с преподавателем приобретение знаний; постановка новых задач; акцент на способах добывания нового знания; постановка вопросов, обращение за советом; умение занимать собственную позицию; построение собственной образовательной траектории; понимание знания как модели, которая имеет ограниченное применение; подготовка к непредсказуемым ситуациям, смене ролей; сохранение и развитие собственной индивидуальности [16, с. 195].

Ценностные ориентиры педагога динамичны. Это определяется внешними глобальными и локальными условиями, в которых он действует. К глобальным отнесем социальные трансформации, ставящие педагога перед необходимостью заменять сложившуюся у него систему деятельности и отношений, которую он считал эффективной, на другую. Поскольку эти изменения могут не соответствовать его представлениям о своем месте в образовательном процессе, характере взаимодействия между ним и обучающимися, то возможно возникновение противоречия между сформировавшимся у него педагогическим сознанием и складывающейся действительностью. Это обстоятельство в свою очередь приводит к снижению у педагога мотивации, в деятельности утрачиваются целевые ориентиры, он погружается в затяжную

борьбу мотивов и внутриличностные конфликты. Сюда же причислим и такое условие, как отношение общества к образованию, педагогической деятельности и педагогам. Это отношение, которое может не совпадать на разных этапах профессионального развития педагога, интериоризируется им и отражается на его профессиональной деятельности, формируя личностные смыслы.

К локальным условиям отнесем: тип учебного заведения и его культурно-образовательную среду; контингент учащихся; характер администрирования; карьерные передвижения педагога. Остановимся на этом подробнее.

Культурно-образовательная среда учебного заведения решающим образом влияет на мысли, чувства и волю работников. Поскольку в учебных заведениях она различна, постольку и отношение к работе у педагогов разное. Каждый из них стремится к психологической и юридической защищенности как к одной из существенных потребностей любого труженика. К таковой же следует отнести и возможность в самоактуализации, которую предоставляет учебное заведение. Многие определяет его администрация: поощряет ли профессиональный рост педагогов; стимулирует ли их исследовательскую работу или первостепенное значение придает бумажному творчеству; формирует ли благоприятный социально-психологический климат в коллективе; учитывает ли при распределении обязанностей сильные и слабые стороны педагога или действует вне зависимости от этого; укрепляет ли статус педагога, гласно принимая решения, в том числе и связанные с материальным по-

ощрением, или предпочитает келейность, привлекая в свой круг лишь избранных.

В образовательном процессе невозможно не учитывать особенности обучающихся, их мотивацию, потребности, цели пребывания в образовательной системе. Более того, именно эти особенности во многом и обуславливают отношение педагога к своей работе, от них зависит то, как он организует образовательный процесс. Если педагог имеет дело с целеустремленными обучающимися, стремящимися к усвоению содержания образования, склонными к выходу за пределы программ, то образовательный процесс будет осуществляться одним способом. Если обучающиеся демонстрируют безразличие, потребительское отношение к образованию, отсутствие даже минимальной заинтересованности, не соблюдают нормы поведения, то способ осуществления образовательного процесса окажется совершенно другим. Второй вариант выглядит особенно обескураживающим на уровне высшего образования, который предполагает состоявшееся профессиональное самоопределение, высокий уровень мотивации к избранной специальности.

При благоприятно складывающихся обстоятельствах педагогическая деятельность осуществляется последовательно и целенаправленно на основе научно обоснованных законов и закономерностей и в конечном итоге завершается запланированным результатом. Такой вариант может быть определен как гармоничный.

Вместе с тем педагогическая деятельность может осуществляться в условиях ослабления или, напротив,

чрезмерного усиления когнитивного, эмоционального, волевого начал педагогического сознания, что дисгармонизирует ее. Так, уменьшение волевого начала приводит к тому, что она становится непоследовательной, скорее реактивной, чем основанной на прогнозе. Педагогическая деятельность может осуществляться также в условиях когнитивного диссонанса, когда педагог действует не так, как следовало бы, поскольку к этому его вынуждают внешние обстоятельства. Это отрицательно сказывается на психологическом состоянии педагога, действующего вопреки собственным принципам, приносящего в жертву свои убеждения ради сохранения чужого призрачного благополучия.

Невозможность действовать на основе сложившихся принципов вынуждает педагога искать этому обоснование, нагромождение которых в конечном итоге приводит к размыванию позиции. Требования повышенной компромиссности, за которыми подчас скрывается сдача позиций, может привести к такому уровню дисбаланса в профессиональном сознании педагога, что он утрачивает ориентиры, после чего единственным выходом из создавшейся ситуации видит поиск для себя иных сфер применения.

По-иному может быть, как представляется, в двух случаях: а) если в учебном заведении создана уникальная культурно-образовательная среда, в которой сформировались и действуют принятые педагогами, обучающимися, администрацией, родителями нормы отношений; б) если взгляды и убеждения педагога настолько устойчивы, что не зависят от мнения других людей. В

этом случае он оказывается «белой вороной», «одним в поле воином», вынужденным в разных обстоятельствах отстаивать свои позиции и установки.

Неудовлетворенность педагога своим положением может спровоцировать не только его выход из системы, но и духовную миграцию. Последнее означает, что, оставаясь в системе, он находит способы своей актуализации за ее пределами. Такое положение дел ослабляет систему, порождает апатию, лояльность, граничащую с безразличием, что снижает качество образования, уменьшает его конкурентоспособность и в то же время повышает уязвимость перед внешними и внутренними воздействиями.

Педагогическое сознание каждого профессионала может быть более или менее адаптировано к работе в данных конкретных условиях. Изменения в педагогическом сознании могут происходить не только под влиянием социальных обстоятельств, о чем уже шла речь выше, но и карьерных передвижений работника. Так, переход из среднего общеобразовательного учреждения в высшее требует пересмотра подходов к методике преподавания в условиях лекционно-семинарской системы. Какие-то коррективы потребуются и в связи с переходом из общеобразовательной школы в лицей или гимназию. Педагог, делающий это по своей воле, заранее осмысливает масштаб встающих перед ним задач и вносит изменения в сложившиеся у него способы деятельно-

сти, если в этом возникает необходимость, не погружаясь при этом в затяжную борьбу мотивов. Гибкость, способность к изменениям определяются обстоятельствами, в которых проходило становление педагога, чертами его характера, субъективно установленными границами между приемлемым и неприемлемым.

Итак, педагогическое сознание личности есть результат как внешних воздействий, так и внутренних условий, создавшихся в процессе развития. Социальная и профессиональная неоднородность общества приводит к тому, что в каждом из его слоев формируются свои представления о целях образования и способах их достижения. Массовое педагогическое сознание основано на существующих в социальных группах стереотипах, истоки которого – частный опыт. Это обстоятельство создает объективные трудности для консолидации обыденного педагогического сознания и продвижения его в сторону научного. Доступ к научным знаниям обеспечивает образование, основное и дополнительное. Однако усилия образовательной системы могут быть результативными только в том случае, если граждане, осуществляющие педагогические функции, увидят в этом личностный смысл, возможность для гуманизации деловых и межличностных отношений, развития способностей и повышения уровня воспитанности как собственного, так и своего ближайшего окружения, а также общества в целом.

Литература

1. Боровых В. П. Традиция как форма педагогического сознания // Известия ВГПУ. 2009. № 9. С. 4 – 7.

2. Витрук Е. Е., Коллегов А. К. Педагогическое сознание как условие эффективности профессиональной деятельности учителя // Вестник ТГПУ. 2009. № 11 (89). С. 28 – 31.
3. Воропаев М. В. Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18. С. 240 – 242.
4. Гусякова Н. И. Профессионально-педагогическое сознание: психологическое исследование феномена // Вестник ЧГПУ. 2008. С. 36 – 43.
5. Демичев В. А. Общественное бытие и общественное сознание, механизмы их взаимосвязи. Кишинев : Изд-во ЦК КП Молдавии, 1969. 216 с.
7. Днепров С. А. Генезис научного педагогического сознания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 43 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М. : МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. 448 с.
9. Леонтьев А. Н. Очерк развития психики // Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. С. 143 – 183.
10. Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки // Сов. педагогика. 1985. № 3. С. 52 – 57.
11. Новиков С. Г. Обыденное педагогическое сознание в контексте российской ментальности (исторический аспект) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 3. С. 189 – 196.
12. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. 352 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1989. 488 с.
14. М. В. Савин. Восприятие традиции в коллективно-педагогическом сознании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1. С. 75 – 83.
15. Ценюга Ю. С. Педагогический аспект изучения общественного сознания сибиряков (по материалам исследователей второй половины XIX века) // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2010. № 1. С. 72 – 75.
16. Шурухина Т. Н. Формирование педагогического сознания и профессиональной компетентности в процессе вузовской подготовки // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2011. № 2(72). С. 193 – 197.

References

1. Borovy`x V. P. Tradiciya kak forma pedagogicheskogo soznaniya // Izvestiya VGPU. 2009. № 9. S. 4 – 7.
2. Vitruk E. E., Kollegov A. K. Pedagogicheskoe soznanie kak uslovie e`ffektivnosti professional`noj deyatel`nosti uchitelya // Vestnik TGPU. 2009. № 11 (89). S. 28 – 31.
3. Voropaev M. V. Social`no-fenomenologicheskie mexanizmy` funkcionirovaniya re-fleksii v massovom pedagogicheskom soznanii // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 2012. T. 18. S. 240 – 242.

4. Guslyakova N. I. Professional`no-pedagogicheskoe soznanie: psixologicheskoe issledovanie fenomena // Vestnik ChGPU. 2008. S. 36 – 43.
5. Demichev V. A. Obshestvennoe by`tie i obshestvennoe soznanie, mexanizmy` ix vzaimosvyazi. Kishinev : Izd-vo CzK KP Moldavii, 1969. 216 s.
7. Dneprov S. A. Genezis nauchnogo pedagogicheskogo soznaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 2000. 43 s.
8. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Slovar` po pedagogike. M. : MarT ; Rostov n/D. : MarT, 2005. 448 s.
9. Leont`ev A. N. Ocherk razvitiya psixiki // Izbranny`e psixologicheskie proizvedeniya. V 2 t. T. 1. M. : Pedagogika, 1983. S. 143 – 183.
10. Lerner I. Ya. Pedagogicheskoe soznanie – yavlenie dejstvitel`nosti i kategoriya nauki // Sov. pedagogika. 1985. № 3. S. 52 – 57.
11. Novikov S. G. Oby`dennoe pedagogicheskoe soznanie v kontekste rossijskoj mental`nosti (istoricheskij aspekt) // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 3. S. 189 – 196.
12. Pedagogicheskij slovar` : ucheb. posobie dlya studentov vy`ssh. ucheb. zavedenij / pod red. V. I. Zagvyazinskogo, A. F. Zakirovoj. M. : Akademiya, 2008. 352 s.
13. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshej psixologii. V 2 t. T. 1. M. : Pedagogika, 1989. 488 s.
14. M. V. Savin. Vospriyatie tradicii v kollektivno-pedagogicheskom soznanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2013. № 1. S. 75 – 83.
15. Cenyuga Yu. S. Pedagogicheskij aspekt izucheniya obshestvennogo soznaniya sibiryakov (po materialam issledovatelej vtoroj poloviny` XIX veka) // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf`eva. 2010. № 1. S. 72 – 75.
16. Shuruxina T. N. Formirovanie pedagogicheskogo soznaniya i professional`noj kompetentnosti v processe vuzovskoj podgotovki // Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Ucheny`e zapiski». 2011. № 2(72). S. 193 – 197.

A. V. Perevozny

**PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS AS A SOCIAL AND INDIVIDUAL
AND PERSONAL PHENOMENON**

The article deals with the specific features of pedagogical consciousness in its three components: scientific, everyday, professional and applied. The core of the pedagogical consciousness is scientific pedagogy. Special attention is paid to the pedagogical consciousness of professionals working in secondary educational institutions as those who consume and transfer scientific and pedagogical knowledge. The connection between sociocultural processes taking place in society and pedagogical consciousness is discussed. The dependence of the professional and applied segment of the pedagogical consciousness on global and local prerequisites, as well as on individual and personal development conditions, is emphasized.

Key words: *pedagogical consciousness, segments of pedagogical consciousness, formation of pedagogical consciousness, dynamism of development of professional consciousness of educators.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371 (09) (430)

С. А. Завражин

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье проблематизируется педагогическое измерение аналитической психологии. Раскрываются педагогические коннотации в трудах Юнга в контексте современной образовательной реальности. Показана эвристическая значимость идей Юнга для педагогической теории и практики.

Ключевые слова: аналитическая психология, архетипическая энергетика, индивидуация, трансцендентная функция, личностное и трансличностное сознание, искусственная бессознательность, моральная одаренность.

Основатель аналитической психологии К. Г. Юнг (1875 – 1961) – один из самых цитируемых ученых XX века. Его вклад в мировую сокровищницу духовной культуры трудно переоценить. Он проявил себя едва ли не во всех областях гуманитарного знания: философии, богословии, этике, истории, искусствоведении, этнографии, мифологии, антропологии, культурологии. Специалисты указывают на комплементарность между аналитической психологией и открытиями теоретической физики. Число публикаций, касающихся его личности и творчества, стремительно растет. Однако среди них лишь единицы посвящены попыткам осмыслить и систематизировать его пе-

дагогические идеи⁴, многие из которых еще ждут полноценной рефлексии. В данной статье обратим внимание на некоторые педагогические коннотации в трудах Юнга, которые, по нашему мнению, активизирует сегодняшняя крайне противоречивая образовательная реальность.

Педагогическая тематика органично встроена в философско-психологическую концепцию Юнга, в его систему представлений о смысле жизни, предназначении человека, структуре личности, движущих силах душевной жизни, процессе развития. Учёный считал, что вопросы воспитания и аналитической психологии возможно решать совместно, так как они обладают несо-

⁴ См., напр.: Егоров О. Г. Наследие К. Г. Юнга и будущее педагогики // Вестник

Московского государственного социально-гуманитарного института. 2011. № 4 (8). С. 4–12.

мненной связью, несмотря на сложность методов последней [5, с. 52].

Кратко осветим исходные методологические позиции Юнга, которые обладают несомненной эвристической ценностью для педагогики.

Психика, согласно Юнгу, это континуум сознательных и бессознательных компонентов при непрерывном обмене энергии между ними. Под энергией он подразумевал любые душевные побуждения человека. Поэтому свое учение он называл «энергетической концепцией психической субстанции» [4, с. 357].

Эта концепция разительно отличалась от позиции учителя К. Юнга – З. Фрейда. Фрейд, как известно, первым исследовал и обосновал автономную значимость бессознательных процессов. «Энергией» бессознательного являются инстинктивные силы: Эрос или Либи́до (инстинкт жизни) и Тана́тос или Морти́до (инстинкт смерти). Они примитивны, императивны и всемогущи. Человек – заложник инстинктивных конструктов Бытия, которые он обречен обуздывать на протяжении всей сознательной жизни.

В структуре бессознательного Юнг выделяет личное бессознательное – комплексы эмоционально заряженных переживаний, оказывающих заметное влияние на поведение, и глубинный слой, который называет коллективным бессознательным. Оно состоит из архетипов, или праобразов. Это своеобразные ментальные формы, в которых интегрирован индивидуальный опыт личности и коллективный опыт человечества. В ряду множества архетипов, встречающихся в работах Юнга, осо-

бое значение применительно к процессу воспитания имеют Мать, Отец, Ребенок, Анима, Анимус, Самость, Бог.

Архетипические образы содержат мощные амбивалентные энергии как созидательной, так и разрушительной модальности. Юнг предупреждал о необходимости учитывать и конструктивно использовать в процессе взросления архетипическую энергетiku: «Если бы не существовало коллективного бессознательного, то все можно было бы сделать просто путем воспитания; можно было бы, не нанося вреда, превратить человека в одушевленную машину или взрастить идеал» [6, с. 236].

В ходе образования важно иметь в виду сложную динамику душевных движений растущего человека, его амбивалентные, внешне кажущиеся парадоксальными чувства, поступки; низменные желания, соседствующие с высокими помыслами. Этот вывод органично вытекает из обоснованного Юнгом принципа энантиодромии, согласно которому между психическими явлениями, обладающими двойной природой – сознательной и бессознательной, – существует встречное движение, делающее их неразрывными. Энантиодромия – это свойство любых поляризованных явлений перетекать в свою противоположность. Мудрый педагог поможет гармонизировать крайности душевного мира ребенка, извлекать пользу из своих недостатков и из несовершенства действительности.

Для педагогики методологическим ориентиром может стать предложенный Юнгом кватерный принцип, или принцип не причинного отношения, постулирующий наличие в мире кроме

причинно-следственных ещё и синхронных связей – акаузально сопряженных событий. Наиболее рельефно кватерный принцип выражен в юнгианском концепте симультанности (одновременности) событий, которые устанавливают соответствие (совпадения) между внутренним и внешними мирами, видимым и невидимым, рациональным и иррациональным, священным и профанным. Принцип симультанности, по Юнгу, свидетельствует о глубинной гармонии между всеми проявлениями Жизни. Умение декодировать язык совпадений – «неслучайных случайностей», обладание способностью к непричинному восприятию мира отличают творчески одаренных людей. Современная система образования, решая задачи творческого развития учащихся, призвана создавать благоприятные условия для переживаний школьниками симультанных состояний.

В педагогический тезаурус постепенно входит предложенное Юнгом понятие «индивидуация» как характеристика процесса, занимающего всю жизнь и связанного с нахождением и максимальным раскрытием человеком всех составляющих своей уникальности. В ходе индивидуации субъект, овладевая богатством окружающего социокультурного мира, расширяет свою личность, усиливая способность противостоять внешним манипуляциям, конвенциям, стереотипам, ассимилируя жизненный опыт, творческую энергию бессознательного.

Индивидуация – это ступени, ведущие к ощущению единства с миром. В результате индивидуации «возникает просветление, или высшая сознатель-

ность» [2, с. 126], укрепляется трансцендентная функция, позволяющая осуществлять «умное видение» (Р. Генон), т. е. «непосредственное, прямое, целостное постижение мира» (Э. Фромм), сопряженное с осознанными усилиями по его одухотворению.

Индивидуация ведет к обретению Самости. Самость, по Юнгу, интеграл всех душевных проявлений, сознательных и бессознательных энергий, образ Бога в душе, духовный (бессмертный) центр личности. Самость позволяет человеку регулировать все уровни жизни, четко видеть свою предельную цель, выбирать оптимальные средства её достижения, справляться с разрушительными вызовами внешней среды, внутриличностными коллизиями. Самость – не только инструмент самосовершенствования (личностной феургии), но и могущественное средство «построения лучшего и социально более приглядного мира» [3, с. 251].

Самость – одновременно источник человека и точка максимального осуществления индивидуальности, символизирующая её целостность и божественную природу. В юнгианской теории именно Самость можно признать целью и высшим смыслом воспитания. Сам Юнг подчеркивал: «...первая задача всего воспитания – это передача архетипа Божественного образа или его влияния сознанию...» [7, с. 30]. В юнгианском прочтении это не означает, что целью воспитания является, как в христианской педагогике, спасение души. Речь идет о том, что душа естественно религиозна, т. е. обладает религиозной или трансцендентной функцией. Поэтому основные воспитательные уси-

лия должны быть направлены на активацию этой функции – установки, что всё в этом мире является сакральным и наделенным энергией Духа.

Педагогическая подпитка трансцендентной функции способствует согласованию энергий Эго и Самости. В ходе развития и воспитания (индивидуации) стоит задача не уничтожить Эго, а поставить его на службу Самости. Преобразованию (используя алхимическую терминологию Юнга – трансмутации) подвергается нарциссическое, самодовольное, химерное эго, подчиняющееся исключительно собственным желаниям. Индивидуализированное Эго, находящееся в союзе с Самостью, необходимо для здорового личностного развития, конструктивного социального функционирования, а также – что не менее важно – для взаимодействия с трансличностным (духовным). Исходя из этого, процесс образования должен поддерживать развитие личностного и трансличностного сознания. Заметим, что идентичной точки зрения придерживался и великий индийский мыслитель Джидду Кришнамурти, убеждавший, что главной задачей образования является формирование целостного человека, способного осознать жизнь как единое целое, не отделяющего разумность от сострадания.

В ходе движения к Самости важная роль, по мнению Юнга, принадлежит ритуалам, которые призваны помочь личности продуктивно использовать архетипические энергии бессознательного. Посредством ритуальных практик у подрастающего поколения на протяжении тысячелетий формировалось и поддерживалось сакральное восприя-

тие мира. Ритуалы перехода (инициации), опираясь на достижения культуры, обогащали коллективную и персональную духовность и были более совершенны, чем современные психотерапевтические методики, так как осуществляли взаимосвязь по принципу индивид – коллектив – природа. Ритуалы инициации не только изменяли социальный статус субъекта, но и обеспечивали переход от природного к культурному способу существования, из неодухотворенного в одухотворенное состояние. Благодаря мифо-ритуальным практикам бытие для субъекта обрело священный смысл.

Одухотворяющий потенциал ритуалов был блестяще использован в советской педагогике. Процесс взросления современного ребенка, лишившись ритуалов перехода, минимизировал вероятность «встречи» с трансцендентным, важнейшего модуса сакрального переживания. Сегодня институтам социализации важно разработать современные аналоги инициаций, хотя сделать это в «эру пустоты» (Ж. Липовецки) – постмодернистскую эпоху тотального равнодушия, самовлюбленности, симулякров, массовой погруженности в эгоистические наслаждения – крайне сложно.

Юнг, живший в период зарождения постмодернистской культуры, предупреждал, что в условиях нарастающего потребления, деконструкции традиционных ценностей, господства мифа об личном успехе любой ценой, редукции духовного измерения гипертрафируются теневые стороны человека. Это создает почву для эскалации деструктивных сил как естественного

следствия увлеченности Эго материальным – Персоной. Зависимость от профанного блокирует способность к открытию и признанию в себе теневых сторон, использованию позитивных энергий Тени для созидания. По Юнгу, отщепление Тени от Эго приводит к потере реальности Я и Мира, а принятие Тени – к их обретению. Воспитание способствует трансформации собственной Тени и усилению Эго, однако, как полагал Юнг, только опираясь на онтологические усилия самой личности, её самовоспитание, ориентированное на самотрансценденцию. Эти методологического масштаба выводы особенно важны для современной педагогики, лихорадочно ищущей эффективные технологии профилактики нравственной дезориентации подрастающего поколения, результирующей в деструктивность.

Специфику влияния на человека амбивалентных энергий коллективного бессознательного Юнг раскрывал в том числе и через традиционную педагогическую проблематику, обращаясь к семейному воспитанию и детско-родительским отношениям.

Юнг не отрицал существенного воздействия господствующих в семье духовной атмосферы и воспитательных практик на ребенка. В первые годы жизни, указывал мыслитель, ребенок находится в состоянии *participation mystique* (примитивного бессознательного тождества) с родителями, которое позволяет ему чувствовать конфликты между родителями и страдать от них, как если бы они были его собственными. По мере взросления бессознательная связанность утоньшается, но

трудности в коммуникациях с родителями непременно отражаются в психике ребенка и могут вызвать даже патологические нарушения [5, с. 58 – 59, 140].

Властно деформирует личностное развитие в семейной системе, по мысли Юнга, искусственная бессознательность родителей – скрытое влияние их подавленных комплексов, конвенциональных установок: «Как правило, вся жизнь, которую могли бы прожить, но не прожили родители (руководствуясь искусственными мотивами), передается по наследству в превращенной форме, т. е. последние бессознательно принуждаются к такому течению жизни, которое должно компенсировать несбывшееся в жизни родителей. Поэтому у сверхнравственных родителей бывают так называемые безнравственные дети, у безответственных и опустившихся отцов – охваченные болезненным честолюбием сыновья и т. д.» [Там же, с. 212].

Опираясь на сформулированный им закон природного этоса, Юнг достаточно критично оценивал возможности семейного воспитания: «...Пролетарские наклонности у потомков древних, благородных родов, преступные поползновения у детей добропорядочных и даже чересчур хороших людей, параличная или хроническая лень у потомков энергичных и пробивных родителей – все это не только моменты сознательного выбора непрожитой жизни, но и данные судьбой компенсации, функционирование природного этоса, который унижает возвысившееся и возвышает униженное. Против этого не поможет ни воспитание, ни психотерапия» [Там же, с. 47].

На страницах своих трудов Юнг, обращаясь к родителям, не уставал напоминать о важнейших педагогических аксиомах: детей следует воспринимать такими, какими они являются на самом деле, а не такими, какими их желаете видеть вы; ребенок представляет собой отдельную, самостоятельную сущность, а поэтому не обязан думать и чувствовать именно так, как хотел бы родитель; у детей – собственная миссия, они даруются, вверяются на определенных условиях. По большому счету, «не родители, а скорее генеалогии родителей (деды и прадеды, бабки и прабабки) являются подлинными прародителями детей и больше объясняют их индивидуальность, чем сами непосредственные и, так сказать, случайные родители» [5, с. 48].

Если ребенок, по мысли Юнга, есть отличная от родителей индивидуальность, то относиться к его душевному миру надо предельно бережно, с глубоким почтением. Дети, в отличие от взрослых, более открыты к восприятию информации, идущей из коллективного бессознательного. Благодаря этому их духовный опыт может быть заметно богаче такового у родителей. В процессе воспитания Юнг советует родителям руководствоваться мудростью первобытных народов, веривших, что душа ребенка есть воплощенный дух предков, и потому у них считалось прямо таки опасным наказывать детей, так как это означает оскорбление духа предков [Там же, с. 48 – 49].

Разумеется, Юнг был далек от идеализации родителей, полагая, что невозможно представить их совершенно здоровыми, не имеющими никаких комплексов. Им следует разбираться с

этими комплексами сознательно, а не вытеснять болезненные конфликты, все глубже погружаясь в искусственную бессознательность. Исправить что-либо возможно только в сознании, то, что бессознательно, остается неизменным. Поэтому, желая добиться позитивных изменений и в себе, и в ребенке, родитель должен поднять эти бессознательные содержания до уровня сознания, тогда, скорее всего, «включится» трансцендентная функция души – её естественное стремление к Абсолюту.

Рассматривая фундаментальные вопросы воспитания сквозь призму аналитической психологии, Юнг не мог не выразить своего отношения к профессиональной воспитательной деятельности, имеющей, согласно его точке зрения, много общего с психоанализом и психотерапией. В педагогике, как и в психотерапии, указывал Юнг, важнейшим является не знание и техника, а личность. Личный пример – лучший учебный метод, поэтому учитель должен быть нравственно здоровым человеком [Там же, с. 157, 60].

Перед учителем как человеком и профессионалом стоят, по Юнгу, две важнейшие задачи: с одной стороны, не подавлять никого своим авторитетом, а с другой, представлять для учеников в своем лице такую меру авторитета, которая значима в отношении ребенка и подобает взрослой и сведущей личности. Учитель для ребенка не только представитель широкого мира, но и живой человек, исполняющий свой долг человека и гражданина. Важно, подчеркивал Юнг, чтобы учитель как личность шёл навстречу ребёнку или, по крайней мере, дал ему возможность найти личностный контакт с собою.

Если между ребёнком и учителем установились хорошие личные отношения, то само по себе почти не имеет значения, насколько дидактические методы учителя соответствуют новейшим требованиям [5, с. 60 – 61].

К сожалению, сегодня этот вывод блестящего швейцарского психолога вряд ли вызовет воодушевление у школьных чиновников, которые активно продвигают идею максимальной технизации образования. Сторонники технократического подхода в образовании, которые чувствуют за спиной мощную поддержку власти, предлагают сфокусировать его содержание и методы на формировании у взрослеющего человека умений оперировать информацией, мыслить и действовать прагматически. Подобный подход вызывает множество возражений. Справедливо указывается, что технизация образования опасна пассивизацией сознания, снижением эмпатии, способности к сопереживанию, высоким риском инфантилизации, аддикции, восприимчивости учащихся к манипулятивным воздействиям. Техническая продвинутость школьников объективно оборачивается их эмоциональным и духовным оскудением, так как языки Техноса и Логоса идеоморфны. Непродуманная, стихийная технизация образовательного пространства не только существенно затрудняет индивидуацию, она способствует дезиндивидуации – элиминации уникального в личности, вымыванию из душевной структуры метафизических, трансперсональных потребностей. Фактически об этом в середине прошлого века писал Юнг, указывая, что цель школы не сводится исключительно к тому, чтобы до отказа

набить головы знаниями, а состоит скорее в том, чтобы сделать из ученика самосознательную личность, с должным уважением относящуюся как сакральному, так и профанному модусам бытия.

Советы, которые адресуются Юнгом профессиональным педагогам, глубоко современны и вполне могут быть востребованы педагогическим сообществом. Так, ученый полагал, что воспитателю полезно иметь максимально ясное представление о своих собственных воззрениях, а в особенности – о своих недостатках, так как дети инстинктивно их точно схватывают. Педагогу важно обращать внимание на собственное душевное состояние, заботиться о сфере бессознательного, где находится источник многих разрушительных импульсов.

Юнг, опираясь на свой колоссальный педагогический опыт (он долгое время занимал должность титулярного профессора в университетах Цюриха и Базеля), разумеется, был далек от иллюзий, что сформулированные им высокие требования к личностно-профессиональным качествам школьного учителя стремительно воплотятся в жизнь. Это – задача «на вырост», на будущее. К идеалу стоит стремиться. Его недостижимость не является доводом против него, потому что идеалы – не что иное, как указатели пути, но никак не цели. К тому же идеал может быть ярко и образно схвачен так близким Юнгу языком искусства, художественной литературы. Среди созданных в литературе образов учителей наиболее точным отражением юнгианских представлений о сущности их миссии является, по нашему мнению, Иозеф Кнехт –

главный герой романа выдающегося немецкого писателя Германа Гессе «Игра в бисер». Кнехта отличала сдержанность, простота, благородство, веселость нрава. При общении с ним у ученика (в романе это Тито) создавалось впечатление, что его сознание расширяется, что учитель находится не снаружи, а внутри его души, которая постепенно просветляется.

Раскрывая новаторский подход Юнга к педагогической деятельности, добавим, что он существенно обогатил не только её методологическую, но и методически-инструментальную составляющую. Сегодня в основном в зарубежной воспитательной практике активно используются юнгианское консультирование [1], юнгианский анализ сновидений. Правда, сам Юнг, хотя и подчеркивал, что анализ сновидений – это превосходная педагогическая деятельность, тем не менее оговаривался, что к детям применять этот метод нельзя, так как он заходит слишком далеко в бессознательное [5, с. 117, 107].

Много ценных советов дает Юнг касательно воспитания тех, кого сегодня причисляют к широкой и достаточно разнородной группе детей с ограниченными возможностями здоровья. Знание принципов аналитической психологии здесь, по убеждению Юнга, особенно пригодится, так как она дает возможность трезво оценить вклад «фактора бессознательного» в детскую психопатологию.

Юнг не обошел вниманием в своих сочинениях и феномен одаренных детей. Ученый предупреждал и родителей, и педагогов, что умственная одаренность детей часто сопрягается с их аморальностью, а порой – и патологическим дефектом. «Одаренность, – пишет Юнг, – вовсе не безусловная ценность, но она ей становится лишь в том случае, если остальная личность идет с ней в ногу настолько, что талант может быть применен с пользой. Творческий потенциал, к сожалению, может с таким же успехом действовать и деструктивно. Обратится он добром или злом – это решает только моральная личность. И если её нет, то никакой воспитатель не может ни способствовать ей, ни заменить её собой» [Там же, с. 159]. По сути, Юнг тем самым доказывает, что моральная одаренность является важнейшей среди других видов одаренности. Этот вывод крайне актуально звучит сегодня, когда нравственная составляющая личностного становления почти выведена за скобки господствующей в образовании сверхценной идеей успешности.

Педагогический потенциал творческого наследия К. Г. Юнга поистине неисчерпаем. Его психолого-педагогический дискурс до сих пор поражает своей захватывающей дух прозорливостью, масштабностью, парадоксальностью. Каждое прикосновение к нему – живой опыт расширения сознания.

Литература

1. Аллан Д. Ландшафт детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках / пер. с англ. Ю. М. Донца ; под общ. ред. В. В. Зеленского. Диалог : Лотаць. СПб. – Мн. : Диалог : Лотаць, 1997. 256 с.
2. Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. 343 с.

3. *Он же*. Структура психики и процесс индивидуации. М. : Наука, 1996. 269 с.
4. *Он же*. Дух и жизнь / пер. с нем. Л. О. Акопяна ; под ред. Д. Г. Лахути. М. : Практика, 1996. 560 с.
5. *Он же*. Собрание сочинений. Конфликты детской души / пер. с нем. Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. М. : Канон, 1997. 336 с.
6. *Он же*. Проблемы души нашего времени / пер. с нем. А. М. Боковикова ; предисл. А. В. Брушлинского. М. : Прогресс : Универс, 1994. 336 с.
7. *Он же*. Психология и алхимия : пер. с англ. М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2003. 592 с.

References

1. Allan D. Landshaft detskoj dushi. Psixoanaliticheskoe konsul'tirovanie v shkolax i klinikax / per. s angl. Yu. M. Doncza ; pod obshh. red. V. V. Zelenskogo. Dialog : Lotacz`. SPb. – Mn. : Dialog : Lopacz`, 1997. 256 s.
2. Yung K. G. Arxetip i simvol. M. : Renessans, 1991. 343 s.
3. *Он же*. Структура психики и процесс индивидуации. М. : Наука, 1996. 269 с.
4. *Он же*. Дух и жизнь / пер. с нем. Л. О. Акопяна ; под ред. Д. Г. Лахути. М. : Практика, 1996. 560 с.
5. *Он же*. Собрание сочинений. Конфликты` детской души / пер. с нем. Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. М. : Канон, 1997. 336 с.
6. *Он же*. Проблемы` души нашего времени / пер. с нем. А. М. Боковикова ; предисл. А. В. Брушлинского. М. : Прогресс : Универс, 1994. 336 с.
7. *Он же*. Психология и алхимия : пер. с англ. М. : Refl-buk ; К. : Vakler, 2003. 592 s.

S. A. Zavrzhin

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF ANALYTICAL PSYCHOLOGY

The article problematizes pedagogical dimension of analytical psychology. It reveals pedagogical connotations in the writings of Jung in the context of contemporary educational reality. The heuristic importance of Jung's ideas for educational theory and practice is shown.

Key words: *analytical psychology, archetypal energy, individuation, the transcendent function, personal and translinoleic consciousness, artificial unconsciousness, moral endowment.*

ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЫ

В статье описаны научно-теоретические основы дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в образовательном процессе. Сенсорная комната рассматривается как актуальное и эффективное средство дефектологического сопровождения детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Представлено описание методики эмпирического исследования отношения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и педагогов к занятиям в сенсорной комнате. Дается подробный анализ результатов анкетирования младших школьников и педагогов (учителей начальных классов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов).

Ключевые слова: сопровождение, дефектологическое сопровождение, младшие школьники, задержка психического развития, сенсорная комната.

Введение

Дефектологическое сопровождение является одной из составных частей комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации. Данное направление деятельности реализует учитель-дефектолог, в обязанности которого входит своевременное оказание специализированной помощи обучающимся в освоении ими образовательной программы с учетом особых образовательных потребностей, возрастных и индивидуальных особенностей развития. Реализация дефектологического сопровождения особенно важна на ступени начального образования, поскольку в младшем школьном возрасте на смену игровой деятельности приходит новый ведущий вид дея-

тельности – учебная деятельность, которая требует от учащихся быстрого и прочного усвоения программного материала. Большое значение деятельность учителя-дефектолога имеет в рамках сопровождения детей с задержкой психического развития, поскольку в силу наличия нарушений в развитии обучающиеся этой нозологической группы испытывают стойкие затруднения в освоении программного материала при обучении в общеобразовательной организации.

Результаты выявления и изучения особенностей развития мышления, памяти и других когнитивных процессов у детей данной группы, проведенные на предварительном этапе исследования, показывают необходимость организации целенаправленной работы по их развитию и коррекции [7; 8; 10].

Дефектологическое сопровождение детей с задержкой психического развития как часть комплексного сопровождения обучающихся осуществляется с применением различных средств, одним из которых является сенсорная комната. Сенсорная комната выступает уникальным средством развития психических процессов, познавательной активности, а также коррекции эмоционально-волевой сферы у детей.

Проблема развития познавательной деятельности детей с использованием средств сенсорной комнаты освещена в психолого-педагогической литературе, однако, несмотря на имеющиеся научные разработки и исследования, проблема дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития средствами сенсорной комнаты остается малоизученной. Возникают вопросы разработанности научно-теоретических основ дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития, отсутствуют результаты исследований о степени его эффективности. В представленной статье предполагается ответить на ряд имеющихся вопросов и обсудить результаты эмпирического исследования, направленного на выявление мотивации обучающихся к занятиям в сенсорной комнате и потребности педагогов к проведению занятий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в сенсорной комнате.

Первоначально следует обобщить научно-теоретические данные о дефектологическом сопровождении младших школьников, имеющих задержку психического развития, с использованием средств сенсорной комнаты.

Обзор научной литературы по проблеме дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития с использованием средств сенсорной комнаты

Понятие «сопровождение» широко распространено в настоящее время. Дословно «сопровождать» означает «идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого». Вопросам сопровождения в психолого-педагогической литературе посвящены работы Л. Н. Бережновой, В. И. Богословского, О. С. Литовченко и других исследователей, которые рассматривали процесс его осуществления в аспекте образования [3; 12].

По мнению С. В. Алехиной, М. М. Семаго, в наиболее общем смысле сопровождение представляет собой помощь ребенку в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей решения актуальных противоречий, встречающихся при организации образовательного процесса. Это непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченных командной работой специалистов различных профилей [18, с. 9]. Н. В. Бабкина, рассматривая сопровождение в свете образования, говорит о сопровождении детей на всех этапах обучения как о сложном процессе взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения им деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включаю-

щему социальные и профессиональные аспекты [2, с. 38].

Необходимость осуществления сопровождения воспитанников и учащихся в образовательном процессе продиктована политикой государства, связанной с внедрением инклюзивного образования. Вступивший в силу 1 сентября 2013 года Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.) впервые вводит понятие инклюзивного образования и закрепляет обеспечение государством права детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) на получение образования в условиях общеобразовательной организации [22]. Это означает, что в образовательной организации должны быть созданы необходимые условия для получения качественного образования лицами с ОВЗ без дискриминации, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Особое внимание в общеобразовательной организации уделяется дефектологическому сопровождению как одной из составных частей комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Содержание работы учителя-дефектолога заключается в обеспечении своевременной специализированной помощи обучающимся в освоении ими обязательного минимума содержания образования в условиях массовой школы. О. Г. Приходько отмечает, что коррекционно-педагогическая работа дефектолога строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, в соответствии со структурой и характером нарушений, их влиянием на

деятельность и общее развитие ребенка [5, с. 18].

Осуществление дефектологического сопровождения особенно важно на ступени начального общего образования. Это связано со сменой социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности на данном возрастном этапе. Как отмечают ряд исследователей (Г. С. Абрамова, А. А. Реан, И. В. Шаповаленко и др.), в младшем школьном возрасте на смену игровой деятельности приходит учебная деятельность, которая требует от учащихся быстрого и прочного усвоения программного материала [1; 15; 23].

Основная деятельность учителя-дефектолога в школе направлена на сопровождение детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). А. Д. Вильшанская считает, что необходимость сопровождения дефектологом учащихся с ЗПР обусловлена тем, что в силу наличия нарушения в развитии дети испытывают трудности в овладении учебными знаниями, умениями, навыками при обучении в общеобразовательной организации [4, с. 45].

Отечественные педагоги и психологи (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др.), рассматривая различные аспекты вопросов обучения, воспитания, социализации детей с ЗПР, сходятся во мнении, что понятие «задержка психического развития» характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка в целом [13; 14]. Так, Г. В. Фаина считает, что при задержке психического развития основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходятся на недостаточность познаватель-

ных процессов [21, с. 13]. Н. М. Назарова отмечает такие характерные для детей с ЗПР особенности, как незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности. Автор указывает на отставание в психическом развитии к началу школьного возраста, что выражается в замедленной скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем [19, с. 266 – 268].

Описанные особенности свидетельствуют о наличии у обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста стойких трудностей в освоении программного материала, что требует специальной квалифицированной помощи со стороны педагогов образовательных организаций. Этим объясняется повышенное внимание учителей-дефектологов к процессу их сопровождения. Одним из актуальных и довольно эффективных средств решения этой задачи в настоящее время выступает сенсорная комната.

Проблема развития познавательной деятельности обучающихся с использованием средств сенсорной комнаты обозначена в трудах В. В. Арсентьевой, З. Д. Заболотских, Г. Г. Колос и других авторов [11; 17].

В широком смысле под сенсорной комнатой понимают интерактивную среду, где ребенок ощущает себя в безопасности, поскольку в ней исключаются стрессовые ситуации и любые негативные воздействия. Эта очень универсальная среда воздействует на

отдельные органы чувств, положительно влияет на здоровье и психику ребенка. По мнению Л. Б. Баряевой, сенсорная комната представляет собой специально оборудованное помещение, которое предназначено для проведения лечебно-профилактических сеансов, необходимых детям и взрослым с различными отклонениями в развитии. Автор отмечает, что в сенсорной комнате происходит воздействие на три основных канала восприятия человеком окружающего мира – кинестетический, аудиальный и визуальный [16, с. 5 – 6].

По мнению А. И. Титарь, занятия в сенсорной комнате позволяют стимулировать зрительную, слуховую, тактильную модальность и использовать эту стимуляцию длительное время. Продуманное применение различных стимулов повышает эффективность занятий, создавая дополнительный потенциал для развития ребенка [20, с. 4 – 5].

В. Л. Жевнеров считает, что сенсорная комната является мощным инструментом для сенсорного развития, развития познавательной сферы, расширения мировоззрения ребенка. Главное назначение сенсорной комнаты, по мнению автора, восполнить всю полноту восприятия, что, в свою очередь, определяет развитие высших психических функций ребенка и гармоничное развитие личности ребенка и его эмоциональной сферы [6, с. 10 – 11].

О. И. Карпунина, Е. О. Пиваева отмечают, что занятия в сенсорной комнате могут быть направлены на решение различных задач: «снижение психоэмоционального напряжения; создание положительного эмоционального настроения; развитие тактильной чувстви-

тельности, концентрации внимания, слуховой памяти, мыслительных операций классификации и обобщения; формирование умения расслабляться в процессе представления различных образов» [9, с. 240].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития познавательной деятельности детей с применением средств сенсорной комнаты позволяет сделать вывод о том, что занятия в сенсорной комнате могут использоваться специалистами в рамках сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. В частности, сенсорная комната может выступать в качестве эффективного средства сопровождения учителем-дефектологом младших школьников с ЗПР, поскольку атмосфера сенсорной комнаты направлена на развитие психических процессов, стимуляцию познавательной активности и коррекцию эмоционально-волевой сферы детей, что способствует более быстрому и прочному усвоению ими программного материала.

Обоснование необходимости разработки методики работы по дефектологическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития с использованием средств сенсорной комнаты

Необходимость применения сенсорной комнаты в рамках дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития требует практического подтверждения. В связи с этим в преддверии разра-

ботки новой методики работы по дефектологическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития с использованием средств сенсорной комнаты было проведено эмпирическое исследование на базе МУ «Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия» г. о. Саранск Республики Мордовия. Целью исследования стало изучение отношения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и педагогов к занятиям в сенсорной комнате. В исследовании приняли участие 15 учащихся с задержкой психического развития в возрасте 9 – 10 лет, имеющих по результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования клинический диагноз: «Задержка психического развития церебрально-органического происхождения» и педагогическое заключение: «Смешанная парциальная недостаточность. Познавательное развитие ниже возрастной нормы. Программный материал усваивает не в полном объеме. Нарушение процессов чтения и письма». Участниками исследования также стали 10 педагогов, среди которых учителя начальных классов, педагоги-психологи, учителя-дефектологи.

В рамках эмпирического исследования было организовано анкетирование младших школьников с целью выявления их отношения к занятиям в сенсорной комнате и анкетирование педагогов (учителей начальных классов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов), направленное на выявление потребности к проведению занятий с детьми, имеющими ограничен-

ные возможности здоровья, в сенсорной комнате.

Анкета для младших школьников включала следующие вопросы и варианты ответов:

1. В твоей школе проводятся занятия в сенсорной комнате? (да; нет).

2. Как часто проводятся занятия в сенсорной комнате?

- каждый день;
- 2 – 3 занятия в неделю;
- 1 занятие в неделю;
- 1 занятие в месяц.

3. Тебе нравятся занятия в сенсорной комнате? (да; нет).

4. Назови упражнения, которые тебе больше всего нравится выполнять в сенсорной комнате.

5. Чем тебе не нравится заниматься в сенсорной комнате?

6. Хочешь заниматься в сенсорной комнате чаще? (да; нет).

Анкета для педагогов (учителей начальных классов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов), направленная на выявление потребности в проведении занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в сенсорной комнате, включала в себя следующие вопросы и варианты ответов:

1. Актуально ли, на Ваш взгляд, использование сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения (психолого-педагогического, дефектологического и др.) и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования? (да; нет).

2. Используете ли Вы сенсорную комнату в качестве средства сопровождения (психолого-педагогического, дефектологического и др.) и реабилита-

ции детей с ограниченными возможностями здоровья на своих занятиях? (да; нет).

3. Как часто Вы используете сенсорную комнату в качестве средства сопровождения (психолого-педагогического, дефектологического и др.) и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья на своих занятиях?

- часто;
- эпизодически.

4. Является ли, на Ваш взгляд, регулярное и систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате результативным? (да; нет).

5. Как Вы считаете, для какой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья коррекционно-развивающие занятия в сенсорной комнате наиболее эффективны?

- для глухих обучающихся;
- слабослышащих и позднооглохших обучающихся;
- слепых обучающихся;
- слабовидящих обучающихся;
- обучающихся с тяжелыми нарушениями речи;
- обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- обучающихся с задержкой психического развития;
- обучающихся с расстройствами аутистического спектра;
- обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

6. Имеется ли у Вас личный опыт работы с детьми, имеющими ограни-

ченные возможности здоровья, в сенсорной комнате? Если да, то какой?

- да;
- нет.

7. Как Вы считаете, сенсорную комнату можно использовать как средство ...

- развития когнитивных процессов обучающихся с ОВЗ;
- стимулирования познавательной активности обучающихся с ОВЗ;
- коррекции эмоционально-волевой сферы обучающихся с ОВЗ;
- другое.

8. Имеется ли у Вас потребность в разработке учебно-методического инструментария для работы в сенсорной комнате?

- нет потребности;
- потребность в минимальной степени;
- потребность в значительной степени.

9. Нуждаетесь ли Вы в подборке игр, упражнений, заданий для работы в сенсорной комнате?

- нет потребности;
- потребность в минимальной степени;
- потребность в значительной степени.

10. С чем, на Ваш взгляд, связано редкое использование сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения (психолого-педагогического, дефектологического и др.) и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья?

- с низким уровнем осведомленности о способах применения сенсорной комнаты и ее оборудования;

– отсутствием в сенсорной комнате необходимого оборудования для проведения коррекционно-развивающих занятий;

– отсутствием в сенсорной комнате необходимого инструментария, материалов (игр, упражнений, заданий, конспектов) для проведения коррекционно-развивающих занятий;

– отсутствием времени для подготовки к занятиям с использованием сенсорной комнаты;

- другое.

Анализируя данные, полученные в рамках эмпирического исследования, можно отметить наличие у младших школьников положительного отношения к занятиям в сенсорной комнате. В результате проведенного опроса учащихся было установлено, что со всеми детьми, участвующими в исследовании, проводятся занятия в сенсорной комнате. Однако это осуществляется крайне редко: 47 % младших школьников отметили, что занятия в сенсорной комнате проводились с частотой один раз в неделю, а по мнению 53 % учащихся – вообще один раз в месяц. На вопрос о том, нравятся ли детям занятия в сенсорной комнате, большинство учащихся (87 %) ответили положительно. Эти же испытуемые отметили, что хотели бы заниматься в сенсорной комнате чаще. Среди упражнений, которые детям больше всего нравится выполнять в сенсорной комнате, наиболее распространенными являются следующие: различные упражнения в сухом бассейне, наблюдение за движением шариков или пузырьков в аквалампе. На вопрос о том, чем не нравится зани-

материя в сенсорной комнате, школьники отмечали упражнения, связанные с мыслительной деятельностью учащихся и усвоением ими предметных знаний.

По результатам анкетирования педагогов (учителей начальных классов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов) была выявлена потребность в значительной степени к проведению занятий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в сенсорной комнате. В результате опроса было выявлено, что использование сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования является актуальным, по мнению всех участников исследования. Большая часть педагогов (60 %) использует на своих занятиях средства сенсорной комнаты, однако делает это лишь эпизодически. По мнению 90 % испытуемых, регулярное и систематическое проведение коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате является результативным.

По результатам полученных ответов, наиболее эффективны занятия в сенсорной комнате для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для обучающихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Личный опыт работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в сенсорной комнате имеется у 60 % педагогов, которые систематически проводят занятия с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития или умственную отсталость, и наблюдают при

этом динамику психического развития учащихся.

По мнению участников исследования, сенсорную комнату можно использовать как средство развития когнитивных процессов обучающихся, стимулирования их познавательной активности, а также коррекции эмоционально-волевой сферы.

Анализ результатов проведенного анкетирования позволяет сделать вывод о том, что у всех педагогов имеется потребность в разработке учебно-методического инструментария и подборке игр, упражнений, заданий для работы в сенсорной комнате. Редкое использование сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, по мнению испытуемых, связано с отсутствием в сенсорной комнате необходимого оборудования, инструментария, материалов для проведения коррекционно-развивающих занятий, а также с отсутствием времени для подготовки к занятиям с использованием сенсорной комнаты.

Итак, наше исследование показало высокую значимость использования сенсорной комнаты как средства дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в образовательном процессе. Проведенное анкетирование младших школьников с задержкой психического развития позволяет сделать вывод о том, что большинству детей нравится посещать занятия в сенсорной комнате и они хотели бы заниматься там чаще. Анкетирование педагогов позволило установить, что использование сенсорной комнаты в качестве средства сопровождения и реабилита-

ции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования является актуальным, однако крайне редким, что связано с отсутствием необходимого оборудования, материалов для проведения занятий и с нехваткой времени для подготовки к занятиям с использованием сенсорной комнаты.

Более того, обобщив представленные данные, можно сделать вывод о том, что методика работы учителя-дефектолога в сенсорной комнате с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, на сегодняшний день считается несовершенной и носит ситуативный, фрагментарный характер. Отмечается отсутствие четко построенной, последовательной системы работы специалиста команды сопровождения, а также дефицит учебно-методического инструментария и недостаточность систематики видов деятельности обучающихся, конкретных заданий, игр, упражнений при реализации коррекционно-педагогической деятельности с использованием средств сенсорной комнаты. В связи с этим возникает ряд вопросов. Во-первых, каким образом можно обогатить содержание работы учителя-дефектолога в общеобразовательной организации. Во-вторых, как именно можно отобрать более эффективный, действующий учебно-методический инструментарий и приемлемые средства, методы, формы работы учителя-дефектолога в рамках дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития с использованием средств

сенсорной комнаты. В-третьих, каким способом систематизировать различного рода игры, упражнения, задания, виды деятельности младших школьников для использования их во время коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование обосновывает необходимость разработки новой методики работы по дефектологическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития с использованием средств сенсорной комнаты.

Заключение

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволяют сделать вывод о том, что сенсорная комната – это актуальное и эффективное средство дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной организации. Результаты исследования подтверждают значимость использования сенсорной комнаты в рамках дефектологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе. Отсутствие логически стройной системы работы учителя-дефектолога и дефицит необходимого инструментария для эффективного дефектологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития с использованием средств сенсорной комнаты свидетельствует

о целесообразности разработки и апробации новой методики работы специалиста команды сопровождения, что нацеливает нас на проведение масштабного формирующего эксперимента, в котором будет обосновано применение тех или иных методик дефектологического сопровождения, а также показана эффективность этих методик.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. для вузов. М. : Юрайт, 2010. 624 с.
2. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. 2006. № 4. С. 38 – 45.
3. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. № 12. С. 109 – 122.
4. Вильшанская А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения // Дефектология. 2007. № 2. С. 50 – 57.
5. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство : метод. материалы для спец. сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и соц. педагогов образоват. организаций / под ред. О. Г. Приходько ; ГБОУ ВПО МГПУ. М., 2014. 102 с.
6. Жевнеров В. Л. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учеб.-метод. пособие. СПб. : ХОКА, 2007. 416 с.
7. Карпунина О. И., Пиваева Е. О. Особенности развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : сб. науч. тр. по материалам VI Всерос. науч.-практ. интернет-конф. «Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии» с элементами научной школы для молодых ученых. Саранск : Морд. гос. пед. ин-т, 2016. С. 226 – 231.
8. Карпунина О. И., Пиваева Е. О. Особенности развития памяти у детей младшего школьного возраста // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы II Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (9 нояб. 2016 г., г. Саранск) / под ред. М. И. Каргина, А. Н. Яшковой. Саранск : Морд. гос. пед. ин-т., 2017. С. 399 – 406.
9. Карпунина О. И., Пиваева Е. О. Развитие когнитивных процессов младших школьников средствами сенсорной комнаты // Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивной практики : монография / отв. ред. Ю. В. Варданын. Саранск : Морд. гос. пед. ин-т., 2017. С. 220 – 251.

10. Карпунина О. И., Пиваева Е. О. Сенсорная комната как средство развития когнитивных процессов у младших школьников // Социальные, психологические и педагогические проблемы современного общества : материалы III Всерос. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием / под ред. Т. А. Черниковой. Бирск : Бирский фил. БашГУ, 2017. С. 119 – 124.
11. Колос Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении : практ. рекомендации. М. : АРКТИ, 2010. 80 с.
12. Литовченко О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 695 – 697.
13. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2787.pdf (дата обращения: 12.02.2018).
14. О детях с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. М. : Просвещение, 1973. 176 с. URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0192/index.shtml> (дата обращения: 06.02.2018).
15. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реан. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
16. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / под ред. Л. Б. Баряевой. СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006. 86 с. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0424/5_0424-1.shtml (дата обращения: 15.01.2018).
17. Сенсорная комната в структуре библиотеки : метод. рекомендации / сост. З. Д. Заболотских, В. В. Арсентьева. Екатеринбург : Свердлов. обл. спец. б-ка для слепых, 2013. 40 с.
18. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. АLEXИНОЙ, М. М. Семаго. М. : МГППУ, 2012. 156 с.
19. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М. : Академия, 2013. 400 с.
20. Титарь А. И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате : практ. пособие для ДОУ. М. : АРКТИ, 2009. 88 с.
21. Фаина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. Балашов : Николаев, 2004. 68 с.
22. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Информационная система Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 05.10.2017).
23. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Психология». М. : Гардарики, 2012. 349 с.

References

1. Abramova G. S. *Vozrastnaya psixologiya : ucheb. dlya vuzov*. M. : Yurajt, 2010. 624 s.
2. Babkina N. V. *Psixologicheskoe soprovozhdenie detej s ZPR v obshheobrazovatel'noj shkole // Defektologiya*. 2006. № 4. S. 38 – 45.
3. Berezhnova L. N., Bogoslovskij V. I. *Soprovozhdenie v obrazovanii kak texnologiya razresheniya problem razvitiya // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2005. № 12. S. 109 – 122.
4. Vil'shanskaya A. D. *Defektologicheskoe soprovozhdenie uchashhixsya s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya v usloviyax sistemy` korrekcionno-razvivayushhego obucheniya // Defektologiya*. 2007. № 2. S. 50 – 57.
5. *Deyatel'nost` specialistov soprovozhdeniya pri vklyuchenii obuchayushhixsya s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya i detej-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo : metod. materialy` dlya specz. soprovozhdeniya: uchitelej-logopedov, uchitelej-defektologov, pedagogov-psixologov, t`yutorov i socz. pedagogov obrazovat. organizacij / pod red. O. G. Prikhod`ko ; GBOU VPO MGPU. M., 2014. 102 s.*
6. Zhevnerov V. L. *Sensornaya komnata – volshebny`j mir zdorov`ya : ucheb.-metod. posobie*. SPb. : XOKA, 2007. 416 s.
7. Karpunina O. I., Pivaeva E. O. *Osobennosti razvitiya my`slitel'ny`x operacij u detej mladshhego shkol'nogo vozrasta // Aktual'ny`e problemy` i perspektivy` razvitiya sovremennoj psixologii : sb. nauch. tr. po materialam VI Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. «Aktual'ny`e problemy` i perspektivy` razvitiya sovremennoj psixologii» s`elementami nauchnoj shkoly` dlya mo-lody`x ucheny`x*. Saransk : Mord. gos. ped. in-t, 2016. S. 226 – 231.
8. Karpunina O. I., Pivaeva E. O. *Osobennosti razvitiya pamyati u detej mladshhego shkol'nogo vozrasta // Integraciya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psixologiya, pedagogika, defektologiya : materialy` II Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf. (9 noyab. 2016 g., g. Saransk) / pod red. M. I. Kargina, A. N. Yashkovej*. Saransk : Mord. gos. ped. in-t., 2017. S. 399 – 406.
9. Karpunina O. I., Pivaeva E. O. *Razvitie kognitivny`x processov mladshix shkol'nikov sredstvami sensornoj komnaty` // Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnoj praktiki : monografiya / otv. red. Yu. V. Vardanyan*. Saransk : Mord. gos. ped. in-t., 2017. S. 220 – 251.
10. Karpunina O. I., Pivaeva E. O. *Sensornaya komnata kak sredstvo razvitiya kognitivny`x processov u mladshix shkol'nikov // Social'ny`e, psixologicheskie i pedagogicheskie problemy` sovremennogo obshhestva : materialy` III Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem / pod red. T. A. Chernikovej*. Birk : Birkij fil. BashGU, 2017. S. 119 – 124.
11. Kolos G. G. *Sensornaya komnata v doshkol'nom uchrezhdenii : prakt. rekomendacii*. M. : ARKTI, 2010. 80 s.
12. Litovchenko O. S. *Soderzhanie psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Molodoj ucheny`j*. 2014. № 4. S. 695 – 697.
13. Lubovskij V. I. *Sovremennye` problemy` diagnostiki zaderzhki psixicheskogo razvitiya [E`lektronny`j resurs] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2012. № 1.

- URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2787.pdf (data obrashheniya: 12.02.2018).
14. O detyax s otkloneniyami v razvitii [E`lektronny`j resurs] / pod red. T. A. Vlasovoj, M. S. Pevzner. M. : Prosveshhenie, 1973. 176 s. URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0192/index.shtml> (data obrashheniya: 06.02.2018).
 15. Psixologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti / pod red. A. A. Rean. SPb. : Prajm-Evroznak, 2002. 656 s.
 16. Sensornaya komnata – volshebny`j mir zdorov`ya : ucheb.-metod. posobie [E`lektronny`j resurs] / pod red. L. B. Baryaevoj. SPb. : NOU «SOYuZ», 2006. 86 s. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0424/5_0424-1.shtml (data obrashheniya: 15.01.2018).
 17. Sensornaya komnata v strukture biblioteki : metod. rekomendacii / sost. Z. D. Zabolotskix, V. V. Arsent`eva. Ekaterinburg : Sverdl. obl. specz. b-ka dlya slepy`x, 2013. 40 s.
 18. Sozdanie i aprobaciya modeli psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoj praktiki : metod. posobie / pod obshh. red. S. V. Alexinoy, M. M. Semago. M. : MGPPU, 2012. 156 s.
 19. Special`naya pedagogika / pod red. N. M. Nazarovoj. M. : Akademiya, 2013. 400 s.
 20. Titar` A. I. Igrovy`e razvivayushhie zanyatiya v sensornoj komnate : prakt. posobie dlya DOU. M. : ARKTI, 2009. 88 s.
 21. Fadina G. V. Diagnostika i korrekciya zaderzhki psixicheskogo razvitiya detej starshego doshkol`nogo vozrasta : ucheb.-metod. posobie. Balashov : Nikolaev, 2004. 68 s.
 22. Federal`ny`j zakon №273-F3 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [E`lektronny`j resurs] // Informacionnaya sistema Garant. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (data obrashheniya: 05.10.2017).
 23. Shapovalenko I. V. Vozrastnaya psixologiya (Psixologiya razvitiya i vozrastnaya psixologiya) : ucheb. dlya stud. vuzov, obuchayushhixsya po specz. «Psixologiya». M. : Gardariki, 2012. 349 s.

O. I. Karpunina, E. O. Pivaeva

**DEFECTOLOGICAL SUPPORT OF YOUNG SCHOOLCHILDREN
WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT
WITH USING THE TOOLS OF THE TOUCH ROOM**

The article describes the scientific and theoretical foundations of defectological support for junior schoolchildren with a delay in mental development in the educational process. The sensory room is regarded as an actual and effective means of defectological support for children with a delay in the mental development of younger school age. A description of the empirical research methodology of the relationship of students with disabilities and teachers to classes in the sensory room is presented. A detailed analysis of the results of the questionnaire survey of junior schoolchildren and teachers (teachers of primary classes, teachers-psychologists, teachers-defectologists) is given.

Key words: *support, defect support, primary school children, mental retardation, sensory room.*

ВОСПРИЯТИЕ НЕЗРЯЧИМИ ЛЮДЬМИ ЭМОЦИЙ ЛИЦА В РЕЛЬЕФНО-ТОЧЕЧНОМ ИЗОБРАЖЕНИИ

Статья посвящена оценке возможностей восприятия незрячими людьми эмоций лица в рельефно-точечном изображении. Определены особенности создания рельефно-точечных мимических паттернов эмоций. Показаны возможности тактильного восприятия эмоциональных состояний лица незрячими.

Ключевые слова: осязательные образы, эмоциональные состояния лица, элементы лица, рельефно-точечные мимические паттерны эмоций, идентификация эмоциональных состояний, время идентификации эмоциональных состояний.

Проблемы восприятия зрительных и осязательных образов исследовались такими крупными учеными XIX века как Гельмгольц и И. М. Сеченов. В специальной психологии слепых А. А. Крогиус разрабатывал проблему формирования зрительного образа.

Над формированием выразительности лица слепоглухих И. А. Соколянский начал работать в организованной им школе-интернате в г. Харькове в 1925 году. В развитии средств контакта и выражения лица он считал, что врожденная произвольная мимика лица, одинаково отражает органическое состояние как слепого, так и зрячего младенца. Именно на механизмах произвольной мимики формируется мимика условная, адекватная эмоциональному состоянию человека. Он указывал на необходимость обращать внимание слепоглухих на выражения лица других людей и учил детей владеть собственным лицом. Использовались несколько греческих гипсовых масок, выражающих разные эмоциональные состояния.

Дети осматривали такие маски и учились подражать отображаемым на них выражениям лиц. Основную задачу общения И. А. Соколянский видел в формировании у слепоглохого ребенка первичных средств контакта с близкими людьми, а также средств общения, с помощью которых ребенок мог бы выразить свое отношение к окружающему [1, с. 103].

Многочисленные исследования процесса формирования осязательного образа провели Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, Л. А. Венгер, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, Л. А. Шифман и др.

Тифлосурдопедагог А. И. Мещеряков провел серию экспериментов по выявлению механизма восприятия рельефно-точечного шрифта слепоглухими. Он опубликовал работу «О вероятностном характере тактильного восприятия у слепоглухонемых». В этой работе он установил ряд закономерностей восприятия и выявил, что процесс чтения брайлевского текста слепоглухими происходит неравномерно по

опорным точкам, служащим сигналами в восприятии отдельных слов и целых предложений [2].

Нами были проведены исследования процесса восприятия слепыми и слепоглухими рельефных буквенных знаков алфавита зрячих. [3, с. 78]. Для распознавания предлагались буквы алфавита в рельефном изображении. Было выявлено, что при ощупывании рельефной буквы пальцами рук в сенсорной системе человека возникает реакция, и сенсорное сообщение преобразуется в набор специфических признаков. В системе памяти человека содержатся сложившиеся ранее образы букв и набор признаков букв. Распознавание предполагает соединение этих двух источников информации.

Представляет интерес отображение эмоциональных состояний лица человека в форме, доступной тактильному восприятию незрячих. Изображения, построенные рельефными и рельефно-

точечными линиями, доступны восприятию незрячих людей. Нами сделана попытка создать достаточно простые рельефно-точечные изображения эмоциональных состояний лица человека.

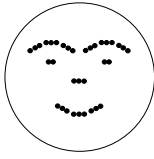
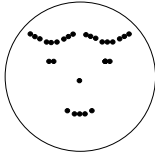
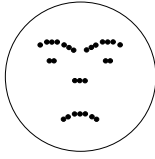
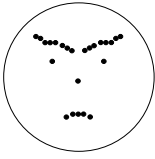

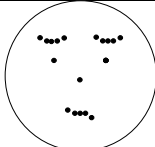
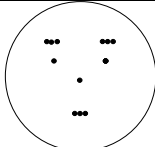
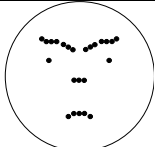
Эгон Брунsvик на материале схематических лиц, составленных из двух черточек и трех эллипсов, показал, что меняя их относительное расположение и длину черточек, можно вызвать впечатление различных эмоциональных состояний и свойств личности [5, с. 119].

Одну из классификаций эмоций разработал К. Э. Изард. Он выделил восемь «фундаментальных» эмоций. К ним относятся: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд [4, с. 63].

Обычно эмоции отображаются в виде фотоэталонов, воспринимаемых зрительно. Нами построены рельефно-точечные изображения эмоций человека, доступные тактильному восприятию (табл. 1).

Таблица 1

Рельефно-точечное изображение восьми эмоций человека

Радость	Удивление	Страдание	Гнев
			
Отвращение	Презрение	Страх	Стыд
			

Для проведения экспериментального исследования нами разработаны рельефно-точечные мимические паттерны эмоций. Паттерны изготавливаются из

плотной бумаги путем выдавливания рельефных точек грифелем по трафарету. На рис. 1 изображен трафарет для изготовления мимических паттернов.

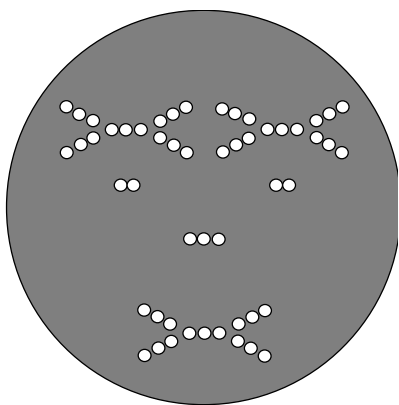


Рис. 1. Трафарет для изготовления мимических паттернов

Трафарет, предложенный нами, позволяет создавать различные состояния бровей, глаз, носа, рта в рельефно-точечном изображении. Размеры паттерна выбраны в соответствии с характеристиками тактильного восприятия незрячих. Диаметр круга паттерна 85 мм,

диаметр рельефной точки у основания 1,6 мм, высота точки 0,5 мм.

Определение точности идентификации эмоциональных состояний

В эксперименте по определению точности идентификации эмоциональных состояний в качестве испытуемых принимала участие группа незрячих студентов, состоящая из восьми человек. Эксперимент проводился индивидуально. На первом этапе испытуемым предлагалось самостоятельно определить эмоциональное состояние, отображаемое на каждом из восьми паттернов. В качестве абсолютно точной идентификации выбрано значение равное единице (100 % идентификация). Результаты эксперимента приведены в табл. 2.

Таблица 2

Усредненная точность идентификации эмоциональных состояний группой незрячих студентов

Эмоция	Паттерн	Точность идентификации	Эмоция	Паттерн	Точность идентификации
Радость		0,5	Отвращение		0,25
Удивление		0,375	Презрение		0,125
Страдание		0,25	Страх		0,25
Гнев		0,25	Стыд		0,06

В результате проведенного эксперимента установлено, что для незрячих студентов характерны трудности в идентификации эмоциональных состояний. Наиболее точно незрячие студенты идентифицировали эмоцию «радость» (точность идентификации 0,5). Наибольшие трудности возникали с идентификацией эмоций «стыд» и «презрение».

Определение времени идентификации эмоциональных состояний

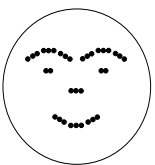
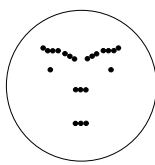
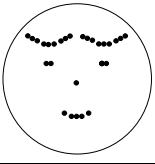
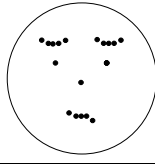
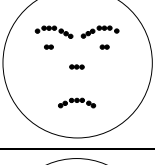
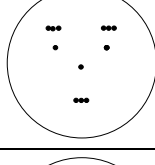


В эксперименте по определению точности идентификации эмоциональных состояний в качестве испытуемых принимала участие группа незрячих студентов в составе восьми человек.

Эксперимент проводился индивидуально. На первом этапе испытуемым предлагалось самостоятельно определить эмоциональное состояние, отображаемое на каждом из восьми паттернов. При этом фиксировалось время идентификации. Результаты эксперимента приведены в табл. 3.

В результате определения времени идентификации эмоциональных состояний установлено, что наибольшее время незрячим студентам требовалось при восприятии паттерна с отображаемым эмоциональным состоянием «презрение» (44 с). Наиболее быстро идентифицируемыми оказались эмоциональные состояния «радость» и «отвращение» (среднее время 13 с).

Таблица 3

Усредненное время идентификации эмоциональных состояний группой незрячих студентов




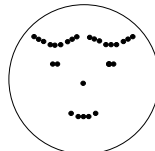
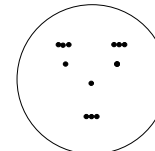
Эмоция	Паттерн	Время идентификации, с	Эмоция	Паттерн	Время идентификации, с
Радость		13	Отвращение		13
Удивление		25	Презрение		44
Страдание		33	Страх		26
Гнев		17	Стыд		27

После анализа точности идентификации эмоциональных состояний и определению времени идентификации эмоциональных состояний группой незрячих студентов было решено сократить количество паттернов с восьми до пяти. Такие паттерны, как «страдание», «отвраще-

ние», «презрение», были исключены по причине низкой идентификации. Вместо паттерна «страдание» был введен паттерн «грусть». Табл. 4 содержит пять паттернов, предназначенных для тактильного восприятия незрячими людьми базисных эмоций в выражениях лица.

Таблица 4

Выражение базисных эмоций в состоянии лица в рельефно-точечной форме, выделенных в форме пяти паттернов

Радость	Грусть	Гнев	Удивление	Страх
				

Определение точности идентификации эмоциональных состояний в форме пяти паттернов

В эксперименте по определению точности идентификации эмоциональных состояний в качестве испытуемых принимала участие группа незрячих студентов в составе восьми человек. Эксперимент проводился индивидуально. На втором этапе испытуемым предлагалось самостоятельно определить эмоциональное состояние, отображаемое на каждом из пяти паттернов. Результаты эксперимента приведены в табл. 5.

Таблица 5

Усредненная точность идентификации эмоциональных состояний незрячими студентами

Эмоция	Точность идентификации
Радость	0,7
Страх	0,4
Грусть	0,5
Гнев	0,4
Удивление	0,5

В результате эксперимента установлено, что для незрячих студентов свойственен средний уровень идентификации эмоциональных состояний, представленных на рельефно-точечных паттернах. Самой простой для идентификации оказалась эмоция радости (средняя точность идентификации 0,7). Наиболее сложными для идентификации стали эмоции «страх» и «гнев» (точность идентификации 0,4).

Определение времени идентификации эмоциональных состояний в форме пяти паттернов

В эксперименте по определению времени идентификации эмоциональных состояний в качестве испытуемых принимала участие группа незрячих студентов в составе восьми человек. Эксперимент проводился индивидуально. На втором этапе испытуемым предлагалось самостоятельно определить эмоциональное состояние, отображаемое на каждом из пяти паттернов.

Результаты эксперимента приведены в табл. 6. При этом фиксировалось время идентификации.

Таблица 6

Усредненное время идентификации
эмоциональных состояний
группой незрячих студентов

Эмоция	Время идентификации, с
Радость	12,5
Страх	22,25
Грусть	31,25
Гнев	16,25
Удивление	25,0

Экспериментом установлено, что у незрячих студентов разброс показателей времени идентификации пяти паттернов, находится в пределах от 12,5 до 31,25 с. Наименьшее время затрачивается на идентификацию паттерна «радость» (среднее время идентификации 12,5 с). Наибольшее среднее время затрачено на идентификацию паттерна «грусть».

В заключение сравнивая результаты, полученные на первом и втором этапах эксперимента, можно отметить значительное увеличение точности идентификации. Время идентификации незна-

чительно уменьшается или остается неизменным. Так, на первом этапе при использовании набора из восьми паттернов точность идентификации эмоции «гнев» составляет 0,25. На втором этапе эксперимента при использовании пяти паттернов значение точности идентификации составило 0,4. Время идентификации этой эмоции с 17 с уменьшилось до 16 с. Для эмоции «удивление» на первом этапе точность идентификации составила 0,375, на втором этапе 0,5. Время идентификации не изменилось и составило 25 с.

Уменьшение числа паттернов с восьми до пяти привело к значительному увеличению точности идентификации. Время идентификации зависит от особенностей тактильного восприятия незрячего человека и практически не изменилось.

Предложенные состояния лица в рельефно-точечной форме в виде пяти паттернов можно принять в качестве базисных эмоций и использовать в работе с незрячими в качестве эталонов. При небольшом этапе обучения точность идентификации эмоциональных состояний, отображаемых на паттернах, может стать близкой к единице.

Литература

1. Башилова Т. А. История обучения слепоглухих детей в России. М. : Эксмо, 2015. 208 с.
2. Мещеряков А. И. О вероятностном характере сигнальности восприятия у слепоглухонемых // Дефектология. 1969. № 2. С. 18 – 28.
3. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих : монография. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 216 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2007. 474 с.
5. Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. М. : Институт психологии РАН, 2009. 448 с.

References

1. Basilova T. A. Istoriya obucheniya slepogluxix detej v Rossii. M. : E`ksmo, 2015. 208 s.
2. Meshheryakov A. I. O veroyatnostnom xaraktere signal`nosti vospriyatiya u slepogluxonemy`x // Defektologiya. 1969. № 2. S. 18 – 28.
3. Pal`tov A. E. Kommunikacionny`e texnologii v obuchenii slepogluxix : monografiya. Vladimir : VIT-print, 2012. 216 s.
4. Izard K. E`. Psixologiya e`mocij. SPb. : Piter, 2007. 474 s.
5. Barabanshnikov V. A. Vospriyatie vy`razhenij licza. M. : Institut psixologii RAN, 2009. 448 s.

A. E. Paltov, H. B. Shamanin

**PERCEPTION BY BLIND PEOPLE OF PERSONAL EMOTIONS
IN A RELIEF-POINT IMAGE**

The article is devoted to assessing the ability of blind people to perceive emotions in a relief-point image. The features of creating relief-point facial patterns of emotions are determined. The possibilities of tactile perception of the emotional states of the face by the blind are shown.

Key words: tactile images, emotional states of a person, facial elements, relief-dot mimic patterns of emotions, identification of emotional states, time of identification of emotional states.

УДК 130+10(090)

Л. К. Фортва, А. М. Юдина

К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ДЕВИАЦИЙ И ИХ ПРЕВЕНЦИИ

В статье анализируется решение проблемы и перспектив по преодолению девиаций в современной молодежной среде. Рассматривается процесс нравственного воспитания молодежи, в рамках которого обосновывается механизм превенции отклонений. Приводятся результаты исследования, проведенного для выявления корреляции между нравственным релятивизмом и социальной зрелостью личности.

Ключевые слова: современное общество, модернизация образования, девиации, превенция девиаций, нравственная неопределенность.

Все прогрессивное человечество много веков интересуется вопросом: почему возникают деструктивные отклонения у людей, имеющих порой высокий социальный статус, социальное реноме, достаточно известных, знакомых со

всеми нормами поведения человека в обществе? Нам представляется, что для ответа на этот вопрос целесообразно обратиться к общечеловеческим ценностям, под которыми мы понимаем наличие представлений о добре, истинном, прекрасном, ответственном, милосердном, нравственном.

Н. О. Лосский, например, отстаивал зависимость морали от иерархии ценностей, включая не только Бога, индивида, но и безличные ценности, такие как свобода, нравственная добродетель, истина, красота [1, с. 20]. Противостояние добра и зла в человеке является центральной темой личностного образования. «Я» – это, в первую очередь, свободный, активный, индивидуальный деятель. В процессе диалога в результате социализации происходит преломление «Я». Как бы ни совершенствовался общественный строй, всегда в земных условиях будут сохраняться эгоистические страсти, такие как зависть, гордость, ревность, властолюбие, фанатизм. Борьба с ними должна проводиться таким образом, чтобы не придать силы еще большему злу. Но применение наказания за проступок обязательно. Необходимо преодолевать зло и гордость в самом себе. [Там же, с. 16]. Человек Н. О. Лосского – субстанциональное и соборное, собирающее все в себе и вступающее во все существо. Следовательно, условием для толерантности у Н. О. Лосского выступает, прежде всего, индивидуальный уровень личности, что предполагает высокий уровень коммуникативной интеграции. Это обуславливает важность переосмысления нравственного выбора в личностном формировании. В борьбе, но не подавлении допускается превен-

ция девиаций, поскольку именно борьба позволяет осознанно воспринимать аксиологию дуализма добра и зла. В таком ключе и должен осуществляться нравственный выбор. Ситуация, наблюдаемая нами сегодня, в российском социуме делает подобный выбор важной проблемой для каждого человека. Таким образом, нравственная неопределённость не является основой для преодоления девиаций, но может выступить как один из факторов, усиливающих ее.

В. С. Соловьев отмечает, что в нормальном обществе все стороны существуют неотчуждаемо друг от друга, равнодушны друг к другу, как составные части единого сложного существа. Подобное взаимодействие основывается на солидарности, которая механически не ограничивается, но тождественно дополняется, осуществляя это как, например, кровеносная и нервная системы [5, с. 184]. Таким образом, ни одна часть не может существовать сама по себе, потому что все они – части сложного организма, пусть и самостоятельные, но необходимые друг другу. Важно отметить, что основанием для диалога В. С. Соловьев видел естественный порядок «как царство безусловных целей» [Там же, с. 185]. Мы разделяем мнение ученого в части необходимости диалога для борьбы с нравственной неопределенностью и ее последствиями. Так, правильное формирование общественных ценностей становится сложной задачей, когда не реализуется в полной мере способность к диалогу. «Недостаток художественного воззрения на предмет есть коренной источник ошибок, допущенных в организации воспитания и образования

всюду – в Европе и у нас. От практического, научного и всякого другого художественное воззрение отличается тем, что оно не дробит свой предмет и для него всякая часть имеет значение лишь в отношении к целому, насколько помогает его красоте и гармонии. Физиолог может интересоваться в организме лишь расположением и действием нервов, физик в природе – звуком или светом, и всякий практический человек – своим особым ремеслом. Но нет, и мы не можем себе представить художника, который делал бы одни руки, следил бы за выгибом только спины; цельная статуя – вот, что его влечёт; цельный человек – вот, что влечёт воспитателя-художника, в отличие от воспитателя-ремесленника и воспитателя-учёного, которые вечно трудятся над выработкой «ног» или «рук» без мысли о том, к чему они будут прикреплены» [4, с. 101 – 102]. Таким образом, диалог, в первую очередь, не межвидовая, но межличностная, межиндивидуальная коммуникация. Личность, обладающая навыком выстраивать конструктивную коммуникацию, способна к многогранному интегрированному восприятию мира, себя и «Другого» в этом мире. Следовательно, диалогичная форма общения, способствует признанию активных форм взаимодействия, подразумевающих высокую степень социальной эмпатии, уважения, познания себя и «Другого» и расширение индивидуального кругозора личности. Это позволяет осуществлять профилактику деструктивных отклонений на межличностном и индивидуальном уровнях. Так, навык такого диалога будет трансформирован человеком в межкультурную форму.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось установление корреляции между нравственной неопределенностью и развитием девиантного поведения. Полученные результаты исследования динамики качественных изменений показателей, характеризующих уровень сформированности нравственных ценностей студентов, определяемых с помощью методики «незаконченных предложений» показывают, что только 15 % студентов имеют четкие цели на будущее, не связанные с неопределенностью и традиционными клише. 8 % осуществляют нравственный выбор и 17 % демонстрируют способность к конструктивному диалогу, 46 % респондентов затрудняются в формулировании краткосрочной мечты, не осознают себя, не прислушиваются к себе, чтобы выявить свою индивидуальную жизненную стратегию. Характерно, что 33 % студентов, которые затруднялись соотнести положения с конкретными событиями из своей жизни, например «Больше всего я хотел бы в жизни...», не могут определить такие категории, как счастье, мечта, свобода, жизненная цель.

Как показывает исследование, проблемы в сфере самопознания отмечали 24 % опрошенных. Таким образом, в контексте преодоления деструктивных состояний в социуме проблема познания себя становится центральной, так как от нее зависят личное счастье, смысл жизни, а значит, и судьба человека. Так, Платон в диалоге «Алкивиад I» рекомендовал «познать самого себя», поскольку, «познав самих себя, мы одновременно познаем заботу, в которой нуждаемся, а без такого познания мы никогда этого не поймем». Далее, Пла-

тон делает вывод: «Если ни тело, ни целое, состоящее из тела и души, не есть человек, остается, думаю я, либо считать его ничем, либо, если он все же является чем-то, заключить, что человек – это душа. Надо заботиться о душе и именно на нее обращать внимание» [2]. Мы разделяем мнение исследователя в части привлечения внимания к духовному здоровью человека. В превентивной педагогике духовное развитие выступает ключевым элементом, так как напрямую связывает нравственный выбор, конструктивный диалог с «Другим» и самопознание.

Известный немецкий философ и ученый Г. В. Лейбниц в работе «Монадология» дает определение понятию души. По мнению ученого, реальный мир представляется конгломератом бесчисленных психических деятельных субстанций неделимых первоэлементов бытия – монад, находящихся между собой в отношении предустановленной гармонии. Гармонию между монадами установил Бог (Природа), когда тот избрал для жизни «наилучший из возможных миров». Деятельность монад заключается в смене восприятий и детерминирована индивидуальным стремлением к новым восприятиям. Монады образуют восходящую иерархию, исходя из того, насколько ясно и отчетливо они представляют мир. Особое место в иерархии принадлежит монадам, способным не только воспринимать, но и осознавать. К ним Г. Лейбниц относил души людей [9].

Другой известный ученый З. Фрейд предложил психологическую концепцию, согласно которой психика человека состоит из трех компонентов или уровней: «ОНО», «Я», «СВЕРХ-Я».

«ОНО» – это бессознательная часть психики, симбиоз врожденных влечений. Уровень «Я» сознания пребывает в состоянии постоянного конфликта с «ОНО», минимизирует принципы гедонизма. «СВЕРХ-Я» является носителем моральных эталонов и выполняет роль критика, цензора, совести [10]. Таким образом, для превенции девиаций важен не только индивидуальный уровень, но и надиндивидуальное понимание проблемы, умение воспринимать индивидуальность «Другого» не только в рамках социально-правовых норм, но и на эмпатическом иррациональном уровне.

Стремление респондентов к автономности и максимальному обособлению от «Другого», самореализация вне духовности и соборности приводит не только к пограничному поведению, но и к личному индивидуальному кризису, который выражается в росте неудовлетворенности собой, в постоянном поиске несоответствий как в себе, так и в «Другом».

В контексте нашего исследования необходимо упомянуть труды Л. Н. Толстого, во многих из которых писатель гениально анализирует структуру психики человека и утверждает средство для гармонии взаимодействия основных составляющих: «В период сознательной жизни человек часто может заметить в себе два отдельные существа: одно – слепое, чувственное и другое – зрячее, духовное. Слепое, животное существо ест, пьет, отдыхает, спит, плодится и движется, как движется заведенная машина; зрячее, духовное существо, связанное с животным, само ничего не делает, но только оценивает деятельность животного существа тем,

что совпадает с ним, когда одобряет эту деятельность, и расходится с ним, когда не одобряет ее» [6]. По мнению писателя, человеческая жизнь состоит из того, чтобы приводить свою деятельность в согласие с совестью и скрывать от себя указания своей совести для возможности продолжения жизни. Одни выбирают первый путь, другие – второй. Для первого пути характерно нравственное просвещение, для второго – «скрытие от себя указаний совести». Причем скрывать эти указания можно внешним способом, погружаясь в занятия, отвлекающие внимание от указаний совести, и внутренним, затемняя совесть психоактивными веществами.

По мысли Л. Н. Толстого, человек, доверивший свое бытие Богу, становится равным, единым со всей божьей вселенной и всем родом человеческим, становится способен к живому личному созидательному действию, и перед ним открываются поистине вселенские задачи: единения, восстановления духовного единства всего и вся. Синкретизм в мировоззрении ребенка и изначально безоценочное принятие информации на уровне познания развивает некий парадокс социализации: с одной стороны, Л. Н. Толстой достаточно неоднозначно определяет влияние веры на воспитание, отмечая ряд черт, лишаящих свободы индивида в процессе социализации, но, с другой стороны, он отмечает еще большее ограничение в самом образовательном процессе, называя книжную мудрость «китайской стеной» [8, с. 207], закрывающей индивида от непосредственной реальности. «Ни гимназист, ни студент не имеют свободы выбора» [Там же, с. 210]. Таким образом, религия обособляется

от нравственности, а педагогика – от воспитания. Эти условия развивают искаженное видение мира и способствуют повышению уровня агрессии.

Н. А. Бердяев также отмечает проблему восприятия дуализма божественного и животного в человеке, когда в процессе воспитания происходит наложение внешней среды на внутренний диалог. Исходя из этого, можно заключить, что для толерантного сознания достаточно серьезную проблему создает рефлексия между традиционной, религиозной и научной сферами, двойственность, противостояние, экстраполяция одного в другое при крайне неустойчивых бесструктурных взаимодействиях в социуме. Кроме биологической структуры, у человека есть духовная, демонстрирующая индивидуальность каждого и функционирующая за счет высоких духовно-нравственных занятий и опыта, помогающих вырабатывать высокую энергию для поддержания жизнедеятельности.

Дуги – монады в понимании создают восходящую иерархию в зависимости от уровня своего духовно-нравственного развития. Перемещение человека на более высокую ступень иерархии зависит от количества добра и пользы, которые он приносит людям. Каждое деструктивное проявление опускает человека на более низкую ступень иерархии, сопровождается невзгодами, болезнями, страданиями. Для низших ступеней иерархии монад характерны индивиды, склонные к отклоняющемуся поведению.

Нельзя не согласиться с великим Платоном, утверждавшим, что «человек – существо самое кроткое и самое божественное, если он будет укрощен

настоящим воспитанием; если же его не воспитывать или давать ему ложное воспитание, то он будет самым диким животным их всех, которые производит Земля» [3].

Мы убеждены, что воспитание на основе общечеловеческих ценностей – это обогащение личности человека знаниями, как он должен жить, что должен и чего не должен делать, развитыми позитивными качествами с одновременным изжитием негативных – цинизма, агрессивности, эгоизма, двуличия и т.д.

Как же помочь человеку самосовершенствоваться? Прежде всего, мы предлагаем вести дневник самовоспитания. Каждый день человек записывает, что положительного и отрицательного он сделал за день. Идет глубокий анализ поступков, даже если они не отрицательные, но демонстрирующие индифферентность и малодушие. Биче-

вание – не самоцель. Но человек прибегает к самонаказанию, например, лишая себя просмотра любимых фильмов, телепередач, хобби. Постепенно ответственное поведение, уместная толерантность и защищенная нравственность становятся нормой жизни и даже в мыслях не возникает желания совершить правонарушение.

Как известно, любую болезнь гораздо легче предупредить, чем лечить. Поэтому чрезвычайно важно развивать в детях изначально саногенное мышление, конструктивную жизненную позицию, с опорой на мотивацию достижения. Только социально зрелая личность может осознать подлинные общечеловеческие ценности и выбрать единственный путь для самореализации – служение обществу на основе постоянно развивающихся способностей, творчества, приобретенного профессионального мастерства.

Литература

1. Лосский Н. О. Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. Paris : Умса Press, 1931. 135 с.
2. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 1. М. : Мысль, 1990. 860 с.
3. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 1993. 528 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия / ред. В. В. Давыдов. М. : Большая рос. энцикл., 1993. 1160 с.
5. Соловьев В. С. Собрание сочинений. В 10 т. Т. II. С-Петербург : Т-во «Промсвещение», 1911. С. 230, 192, 112.
6. Толстой Л. Н. Круг чтения. В 2 т. Т. 2: [Сентябрь. Октябрь. Ноябрь. Декабрь]. М. : Политиздат, 1991. 398 с.
7. *Он же*. Педагогические сочинения / под общ. ред. Е. Н. Медынского. М. – Л. : АПН РСФСР, 1948. 400 с.
8. *Он же*. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). М. : Педагогика, 1989. 544 с.
9. Философский энциклопедический словарь / сост.: Л. Ф. Ильичев [и др.]. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
10. Фрейд З. Психика. Структура и функционирование / пер. с нем. А. М. Бокови-ков. М. : Академический проект, 2007. 229 с.

References

1. Losskij N. O. Cennost' i by'tie: Bog i Czarstvo Bozhie kak osnova cennostej. Paris : Ymca Press, 1931. 135 s.
2. Platon. Sobranie sochinenij. V 4 t. T. 1. M. : My'sl', 1990. 860 s.
3. Platon. Sobranie sochinenij. V 4 t. T. 2. M. : My'sl', 1993. 528 c.
4. Rossijskaya pedagogicheskaya e`nciklopediya / red. V. V. Davy`dov. M. : Bol'shaya ros. e`ncikl., 1993. 1160 s.
5. Solov`ev V. S. Sobranie sochinenij. V 10 t. T. II. C-Peterburg`` : T-vo «Prosveshhenie», 1911. S. 230, 192, 112.
6. Tolstoj L. N. Krug chteniya : V 2 t. T. 2: [Sentyabr`. Oktyabr`. Noyabr`. Dekabr`]. M. : Politizdat, 1991. 398 s.
7. *On zhe*. Pedagogicheskie sochineniya / pod obshh. red. E. N. Medy`nskogo. M. – L. : APN RSFSR, 1948. 400 s.
8. *On zhe*. Pedagogicheskie sochineniya / sost. N. V. Vejkshan (Kudryavaya). M. : Pedagogika, 1989. 544 s.
9. Filosofskij e`nciklopedicheskij slovar` / sost.: L. F. Il'ichev [i dr.]. M. : Sov. e`nciklopediya, 1983. 840 s.
10. Frejd Z. Psixika. Struktura i funkcionirovanie / per. s nem. A. M. Bokovikov. M. : Akademicheskij proekt, 2007. 229 s.

L. K. Fortova, A. M. Yudina

**TO THE QUESTION OF THE NATURE OF DEVIATIONS
AND THEIR PREVENTION**

The article analyzes the solution of the problem and prospects for overcoming deviations in the modern youth environment. The process of moral education of youth is considered, within the framework of which the mechanism of prevention of deviations is justified. The results of a study carried out to reveal the correlation between moral relativism and social maturity of the personality are presented.

Key words: *modern society, modernization of education, deviation, prevention of deviations, moral uncertainty.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.93:617.7

В. В. Березниковский

ДИНАМИКА ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА НЕЗРЯЧИМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ БАЛЬНЫМИ ТАНЦАМИ

В статье охарактеризован механизм восприятия пространства людьми с депривацией зрения сообразно схеме рефлекторного кольца Н. А. Бернштейна. Представлен анализ процесса формирования перцептивных образов у незрячих, занимающихся бальными танцами.

Ключевые слова: лица с нарушениями зрения, механизм восприятия, перцептивные процессы, восприятие пространства, апперцепция, танцевальные занятия, бальные танцы.

Танцевальное искусство оказывает значительное влияние на любого человека, практикующего занятия танцами. Для незрячего подобные занятия становятся простым, но чрезвычайно эффективным способом развития. Этот достаточно универсальный способ затрагивает все стороны личности: эмоционально-волевую, когнитивную сферы, а также сферу вербального и невербального общения. Это влияет на эстетические установки, поведение и проявления личности в целом.

В первую очередь хотелось бы остановиться на когнитивных процессах, а точнее, на аспекте восприятия пространства незрячими, занимающимися бальными танцами.

Вопросами применения танцев для укрепления как физического, так и психического здоровья людей с ограниченными возможностями посвящены работы ряда авторов (Б. Г. Ивченков [3], Д. В. Курников [4], Р. Лабан [11],

М. А. Мишин [7], Т. В. Сабанцева [8], Т. С. Смурова [9] и других). Тем не менее научных исследований, раскрывающих возможности применения бальных танцев для развития восприятия пространства незрячими людьми, не выявлено.

Изучение данного вопроса требует подробного рассмотрения понятия «восприятие пространства» и механизма его формирования.

Основа взаимодействия человека с окружающей средой – перцептивные процессы. Все многообразие окружающего мира дается в перцептивных образах. Стартовой площадкой, порождающей перцептивные образы, являются, как известно, органы чувств. Рецепторы (от лат. *recipere* – получать) – это те каналы, через которые поступают все возможные сигналы от окружающего мира, независимого от субъекта. Но необходимо отметить, что принципиально важные функции рецепторов –

это не только пассивное отражение окружающей действительности, но и постоянное взаимодействие, селекция и коррекция стимулов [2]. Это процесс взаимного проникновения, взаимного влияния среды на субъекта и субъекта на среду. И только такое взаимодействие делает возможным адекватное поведение субъекта.

Восприятие – это система перцептивных действий, и овладение ими требует специального обучения и практики. Неподвижный глаз, как и неподвижная рука, перестает быть орудием познания. Известны примеры, когда слепорожденные люди, обретя зрение в зрелом возрасте, вынуждены были длительное время «учиться видеть», постоянно тренируя и совершенствуя функцию зрительного восприятия [Там же]. Важно отметить, что при взаимодействии субъекта со средой у субъекта всегда присутствует некий план, прогноз, опираясь на который, он корректирует свое поведение. Прогноз, то есть представление субъекта о своих будущих действиях, готовит отбор определенных стимулов из окружающей среды.

При разработке данного вопроса было выяснено, что постоянная обратная связь, идущая от эффекторов (исполнительных органов), не только сообщает о результатах, но и корректирует действия субъекта. А точнее сказать, информация о полученных результатах формирует последующее поведение. Таким образом, результат действия опережает причину. Детально разработал вышеуказанную схему, названную «рефлекторным кольцом», Н. А. Бернштейн [Там же].

Для понимания механизма восприятия важно уяснить роль мышечной

чувствительности. Принимая сигналы от мышц, связок, суставов, она не только информирует о состоянии организма, но и осуществляет другую важнейшую функцию, а именно познавательную.

Известные опыты Г. Гельмгольца [10] показали активную роль мышц глазных яблок в формировании адекватных зрительных образов. Г. Гельмгольц ставил перед испытуемым призму, искажающую реальные очертания предметов, и постепенно за счет коррекционной работы мышц глаза испытуемый вновь начинал воспринимать предмет в неискаженном виде. Наши глаза непрерывно «бегают» по окружающей предметной среде. Мышцы, изменяя положение глаз, обеспечивают зрительную перцепцию. Без участия движения восприятие не обладало бы качеством предметности, т. е. отнесенностью к объектам внешнего мира.

Хотелось бы обратить особое внимание на трактовку мышечной чувствительности И. М. Сеченовым [6], согласно которой мышцы не только являются исполнительным органом, реализующим движение, но и строят чувственные, перцептивные образы объективного мира.

Под системой проприоцепции понимается группа рецепторов, локализованных в органах движения – в скелетных мышцах, связках и суставных сумках. Эта система сигнализирует о том, как работают мышцы, в каком положении находится тело, как оно перемещается. И. М. Сеченов [Там же] указал, что тем самым эта система формирует чувственные, перцептивные образы объективного мира, т. е. образы того,

что существует вне организма и независимо от него. Именно поэтому И. М. Сеченов рассматривал мышечную рецепцию и как проприоцепцию, и как экстероцепцию, т. е. направленную на улавливание изменений внешнего мира.

Проприоцепция, в данном аспекте, по типу своей деятельности сходна с деятельностью любой другой экстероцепции – с глазом, осматривающим пространство, рукой, ощупывающей поверхность. И результат этой деятельности сходен – формируется образ предмета, точнее, пространства, окружающего человека.

Мышечной рецепции И. М. Сеченов [6] отводил важную роль в познании субъектом пространства и времени.

Восприятие пространства включает в себя восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их рельефа, удаленности и направления. Также необходимо отметить, что субъект сам является частью и участником этого трехмерного пространства и непосредственно воспринимает свое перемещение. Пространственный анализ – это оценка взаимного местоположения и перемещения субъекта и объектов.

Двигательные ощущения обеспечивают также и восприятие времени, т. е. отражение скорости и последовательности протекания явлений действительности. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения.

Монополии в вопросе восприятия пространства и времени нет ни у одного из анализаторов. И это ключевой пункт для понимания темы, освещаемой в данной статье.

Вышеуказанная схема Н. А. Бернштейна [2] вскрывает не только и не столько механизмы обратной связи в рефлекторном кольце, но прежде всего дает понимание равнозначности всех компонентов, участвующих в процессе восприятия.

Сообразно этой схеме хотелось бы рассмотреть формирование перцептивных образов у незрячих, занимающихся бальными танцами.

Обычно перемещения незрячего связаны с ограниченным набором движений. Формирование перцептивного образа пространства у него происходит на основе скованных однообразных движений при ходьбе с сопровождающим либо при ощупывании пространства палкой или рукой.

Этот скудный набор движений создает примитивное представление об окружающей среде, лишает целостности понимания всего многообразия пространственных характеристик окружающего мира.

Источники целостности и структурности восприятия лежат в особенностях самого отражаемого пространства, с одной стороны, и движений субъекта – с другой.

Постоянные изменения объектов внешней среды преодолеваются особым качеством восприятия, называемым константностью, которая позволяет обеспечивать инвариантность перцептивного образа. В этом ключе может представлять большую пользу инвариантность сформированного незрячим гармоничного пространства в танце.

Осмысливая, обобщая понятие пространства в танце, незрячий категори-

зирует его уже не как враждебное, сковывающее, препятствующее, а как доступное и безопасное.

Во время занятий танцами незрячему удается осуществить множество новых, необычных и, самое главное, адекватных данному виду активности движений. Танцевальные движения ритмичны и сбалансированы. Фигуры танца, отточенные в течение десятилетий, а иногда и столетий, оказывают всесторонне гармонизирующее воздействие на проприоцепцию, на ощущение равновесия и ускорения, на вибрационные ощущения субъекта. Двигаясь в танце, субъект как бы создает, «делает» пространство вокруг себя, он гармонизирует и выстраивает его своими правильными, упорядоченными движениями. Незрячий тем самым «исправляет» пространство, замкнутое ранее в рамках привычных, однообразных, скованных движений. Он начинает «видеть» пространство как нечто более полное, целостное и многообразное.

Важнейшим компонентом в танце является ритм. Под ритмом понимается группа перемежающихся, повторяющихся стимулов [1]. Восприятие ритма сопровождается двигательным аккомпанементом. Переживание ритма по сути своей активно. Субъект не просто «слышит» ритм, а «сопроизводит» его. Танцевальная музыка позволяет, даже заставляет ритмизировать, логизировать движения, ведя к балансу и равновесию. Музыка «подсказывает» после-

довательность движений, упорядочивает их.

Исходя из схемы «кольца», можно предположить, что не важно, с какого пункта начинается формирование перцептивного образа пространства – с пункта виденья у зрячего либо пункта «чувствования» этого пространства, сформированного в танце, у незрячего. Результат до известной степени сходный, а именно появление правильного и гармоничного образа окружающего. Мир для незрячего как бы «освещается». Это не фигура речи, а результат формирования позитивного образа пространства в танце.

Зависимость восприятия от особенностей личности субъекта называется апперцепцией. Ярко иллюстрирует эту зависимость известный эксперимент, в котором испытуемые носили очки, переворачивающие изображение окружающих предметов. Свеча незажженная казалась перевернутой, но стоило ее зажечь, как испытуемый начинал воспринимать ее нормально ориентированной по вертикали, т. е. пламенем вверх, что было логично с точки зрения прошлого опыта [5].

Таким образом, формирование образа пространства в танце как привычного, удобного, свободного становится благотворным опытом, и это, в свою очередь, помогает незрячему более комфортно и спокойно ориентироваться и передвигаться в повседневной жизни.

Литература

1. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца. СПб. : Лань, 2006. 240 с.
2. Бернштейн Н. А. Современные искания в физиологии нервного процесса / под ред. И. М. Фейгенберга, И. Е. Сироткиной. М. : Смысл, 2003. 330 с.

3. Ивченков Б. Г. Эстетическое воспитание слабовидящих учащихся на занятиях ритмикой // Эстетическое воспитание лиц с глубоким нарушением зрения : сб. ст. М. : ВОС, 1989. С. 46 – 51.
4. Курников Д. В. Современная хореография как средство саморазвития личности // Вестник НГПУ. 2012. № 2. С. 87 – 90.
5. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
6. Мирский М. Б. И. М. Сеченов. М. : Просвещение, 1978. 120 с.
7. Мишин М. А. Рок-н-ролл в исполнении слепого ребенка с остаточным зрением и ДЦП // Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе. 2002. № 3. С. 49 – 62.
8. Сабанцева Т. В., Хмелевская К. И. Хореография как средство реабилитации слепых и слабовидящих детей // Омский научный вестник. 2015. № 3 (139). С. 177 – 180.
9. Смурова Т. С. Эффективность танцевальных занятий для повышения уровня физической подготовленности инвалидов по зрению // Теория и практика физической культуры. 1998. № 1. С. 54 – 55.
10. Hermann von Helmholtz's Mechanism: The Loss of Certainty: A Study on the Transition from Classical to Modern Philosophy of Nature, trans. Cynthia Kloor : Springer, 2009. 284 p.
11. Laban R. Effort: economy of human movement. London : Macdonald & Evans, 1974. 47 p.

References

1. Bazarova N. P., Mej V. P. Azbuka klassicheskogo tancza. SPb. : Lan`, 2006. 240 s.
2. Bernshtejn N. A. Sovremennyye iskaniya v fiziologii nervnogo processa / pod red. I. M. Fejgenberga, I. E. Sirotkinoy. M. : Smy`sl, 2003. 330 s.
3. Ivchenkov B. G. E`steticheskoe vospitanie slabovidyashhix uchashhixsya na zanyatiyax ritmikoj // E`steticheskoe vospitanie licz s glubokim narusheniem zreniya : sb. st. M. : VOS, 1989. S. 46 – 51.
4. Kurnikov D. V. Sovremennaya xoreografiya kak sredstvo samorazvitiya lichnosti // Vestnik NGPU. 2012. № 2. S. 87 – 90.
5. Litvak A. G. Psixologiya slepy`x i slabovidyashhix : ucheb. posobie. SPb. : Izd-vo RGPU, 1998. 271 s.
6. Mirskij M. B. I. M. Sechenov. M. : Prosveshhenie, 1978. 120 s.
7. Mishin M. A. Rok-n-roll v ispolnenii slepogo rebenka s ostatochny`m zreniem i DCzP // Fizicheskoe vospitanie detej s narusheniem zreniya v detskom sadu i nachal`noj shkole. 2002. № 3. S. 49 – 62.
8. Sabanceva T. V., Xmelevskaya K. I. Xoreografiya kak sredstvo rehabilitacii slepy`x i slabovidyashhix detej // Omskij nauchny`j vestnik. 2015. № 3 (139). S. 177 – 180.
9. Smurova T. S. E`ffektivnost` tanceval`ny`x zanyatij dlya povu`sheniya urovnya fizicheskoj podgotovlennosti invalidov po zreniyu // Teoriya i praktika fizicheskoj kul`tury`. 1998. № 1. S. 54 – 55.

10. Hermann von Helmholtz's Mechanism: The Loss of Certainty: A Study on the Transition from Classical to Modern Philosophy of Nature, trans. Cynthia Klohr : Springer, 2009. 284 p.
11. Laban R. Effort: economy of human movement. London : Macdonald & Evans, 1974. 47 p.

V. V. Bereznikovskii

**DYNAMICS OF SPACE PERCEPTION FOR THE BLIND,
ENGAGED IN BALLROOM DANCING**

The article describes the mechanism of space perception by people with vision deprivation according to the scheme of N. A. Bernstein reflex ring. The analysis of the process of formation of perceptual images of the blind engaged in ballroom dancing is presented.

Key words: persons with visual impairment, perception mechanism, perceptual processes, space perception, apperception, dance classes, ballroom dancing.

УДК 159.922.761

О. В. Кобзева

**СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

В статье представлены теоретико-методологические подходы к определению социального интеллекта в психологии. Описаны структурные компоненты социального интеллекта. Обосновано изучение самоотношения как возрастной особенности социального интеллекта в подростковом возрасте. Представлены результаты проявления способностей в структуре социального интеллекта подростков с нарушениями зрения. Полученные данные позволяют проанализировать возможности социализации и социальной адаптации подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: подростковый возраст, нарушения зрения, социальный интеллект, способность, самосознание, самоотношение, социализация, социальная адаптация.

Отличительной чертой жизни современного общества стали Internet, социальные сети, компьютерные игры, которые минимизируют непосредственное общение. Они оказывают особое влияние на познание окружающей действительности в младшем школьном и подростковом возрастах, приводя к уменьшению эмоциональных контактов с друзьями, общению с помощью

смайликов и текстовых сокращений, однотипному набору поведенческих реакций, трудностям в социальной адаптации. Наиболее выражены эти тенденции у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Недостаточное осмысление социальной ситуации, несформированность навыков поведения в социуме, неумение учитывать невербальные средства общения и адекватно оценивать последствия своего поведения – это особенности психического развития подростков с нарушениями зрения, которые затрудняют формирование и развитие у них социального интеллекта.

Социальный интеллект как психологический феномен на протяжении длительного периода времени не был предметом самостоятельного познания в психологии, но являлся составной частью большинства исследований в области общей психологии и психологии развития. Систематическое и целенаправленное его изучение началось в 20-х гг. XX века, когда впервые был использован данный термин. Однако до сих пор не существует однозначного подхода к его определению. Э. Трондайк указывает на то, что это способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в их отношении [13]. Г. Олпорт определяет его как особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания [11]. Г. Айзенк отмечает, что интеллект формируется только в ходе социализации, под воздействием социокультурных условий [1]. Дж. Гилфорд акцентирует внимание на том, что социальный интеллект – система интел-

лектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных прежде всего поведенческой информацией [12].

В отечественной психологии социальный интеллект – это субъектно-личностный конструкт, включающий способность к социальному познанию и социальной саморегуляции [7], глобальная способность, сложившаяся на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции, которые обуславливают готовность к социальному взаимодействию, принятию решений, а также интерпретацию информации и поведения, прогнозирование развития межличностных ситуаций, способность, позволяющую, в конечном счете, достигать гармонии с собой и окружающей средой [6]. Социальный интеллект помогает познавать социальные явления и составляет один из компонентов социальных умений и компетентности, но не исчерпывает их [4].

Структурными компонентами социального интеллекта являются:

- когнитивный (социальные знания, социальное мышление, социальная перцепция, социальные правила, социальное прогнозирование);
- эмоциональный (социальная чувствительность, способность к саморегуляции);
- коммуникативно-организационный (социальная адаптивность и социальное взаимодействие) [3].

Подростковый возраст – сензитивный период для формирования коммуникативно-личностного потенциала, самосознания и способности к пониманию

других людей, включая способность к прогнозированию их поведения [6], эмоционально-оценочной подсистемы личности, самоотношения.

Активная социализация личности в этот период предполагает не только принятие определенных норм и правил поведения, но и их активное применение в социальной действительности. Важно отметить, что усиление значимости личностного выбора и личностной активности снижает в первые 12 – 14 лет жизни возможности для выбора групп социализации и идентификации [8]. Данное обстоятельство заставляет подростков демонстрировать активную и гибкую жизненную позицию, стимулирующую их к использованию всех потенциальных способностей для самореализации и личностного роста.

Ограниченность социальных контактов подростков с нарушениями зрения приводит к дефициту информации об окружающем мире, изменению динамики потребностей, сужению круга интересов, отсутствию или снижению внешнего проявления внутренних состояний, формированию равнодушия к окружающим, эгоцентризму, внушаемости, что затрудняет социальную адаптацию, коммуникативный контроль и рефлексивность [5]. Нарушение социализации подростков с нарушениями зрения может проявляться как в форме, не носящей деструктивного характера, так и в форме антиобщественного характера [2].

Таким образом, социальный интеллект – это особый вид интеллекта, поз-

воляющий понимать самого себя и окружающих в постоянном видоизменении психических состояний и межличностных отношений, прогнозировать развитие межличностных ситуаций, интерпретировать поведение, проявлять готовность к социальному взаимодействию и принятию решений. Знание специфики социального интеллекта подростков с нарушениями зрения позволит не только изучить ресурсы, нивелирующие социальную депривацию, но и сформировать личностные черты, способствующие успешной их адаптации к окружающей социальной действительности.

Исследование проводилось в 2017/2018 учебном году. В нем приняли участие 18 подростков с нарушениями зрения, обучающихся по АОП ООО для слабовидящих в ГОБОУ «Мурманская коррекционная школа-интернат № 3», и 20 подростков с нормативным зрением, обучающихся по ООП ООО Школа 2100 в МБОУ г. Мурманска «Гимназия № 8». Средний возраст испытуемых 14 лет. Все респонденты не имеют интеллектуальных нарушений. Исследование проходило с помощью методики «Социальный интеллект» Дж. Гилфорд, М. Салливан, адаптация Е. С. Михайловой (Алешинной) [9] и Теста-опросника самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) [10].

В табл. 1 представлено проявление способностей в структуре социального интеллекта в подростковом возрасте.

Проявление способностей в структуре социального интеллекта в подростковом возрасте (средние значения)

Способность	Подростки с нарушениями зрения		Подростки с нормативным зрением	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Предвидеть последствия поведения	3,0	0,6	3,7	0,5
Адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию	2,5	0,5	3,2	0,6
Понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия	2,2	0,4	3,0	0,5
Понимать внутренние мотивы поведения людей	2,1	0,4	2,8	0,4

Результаты исследования показывают, что в подростковом возрасте способность предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации в структуре социального интеллекта является доминирующей. Этот факт указывает на умение прогнозировать поступки окружающих на основе анализа реальных ситуаций общения (дружеского, семейного), предугадывать события исходя из понимания чувств и намерений участников коммуникации. Как правило, подростки четко выстраивают стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели. Они достаточно хорошо знают нормо-ролевые модели поведения и правила, регулирующие поведение людей. В большей степени эта способность сформирована у подростков с нормативным зрением.

Необходимо отметить, что в группе подростков с нарушениями зрения были выявлены такие респонденты, которые плохо понимают связь между поведением и его последствиями, в силу

чего они часто попадают в конфликтные ситуации, испытывают состояние фрустрации, плохо ориентируются как в формальных, так и неформальных социальных нормах. Поведение подростков с нормативным зрением реже характеризуется такими чертами.

Подросткам с нарушениями зрения в равной степени свойственны как ориентация в общении на вербальное содержание сообщения, но с допущением ошибок в понимании значения слов собеседника, так и правильная оценка состояний, чувств, намерений партнера по общению на основе мимики, однако понять жесты и позы им сложно, и в целом для них характерно плохое владение невербальными средствами коммуникации.

Кроме этого, подростки с нарушениями зрения плохо дифференцируют семантику вербального сообщения в зависимости от характера взаимоотношений и контекста ситуации общения: часто «говорят невпопад», ошибаются в интерпретации слов собеседника, испытывают трудности при анализе ситу-

ации взаимодействия, не всегда понимают логику её развития, не чувствуют изменение смысла ситуации при изменении количества участников коммуникации.

Подростки с нормативным зрением больше внимания обращают на невербальные реакции участников коммуникации, так как чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других. Они правильно трактуют вербальную экспрессию в контексте определенной ситуации, распознают структуру межличностных ситуаций, могут

прогнозировать поведение партнера при дальнейшем взаимодействии, определять мотивы его поведения, иногда достраивать недостающие звенья в коммуникации.

По мнению авторов методики, способности, входящие в структуру социального интеллекта, доминируют над общепринятыми понятиями социальной чувствительности, эмпатии, социальной интуиции, поэтому следующим этапом анализа стала интерпретация интегративного показателя социального интеллекта (табл. 2) с позиции социальной адаптации.

Таблица 2

Проявление уровней социального интеллекта в подростковом возрасте (%)

Уровень	Подростки с нарушениями зрения	Подростки с нормативным зрением
Низкий	0	0
Среднеслабый	80	20
Средневыборочная норма	20	50
Среднесильный	0	30
Высокий	0	0

Данные, представленные в таблице, позволяют утверждать, что среднеслабый уровень социального интеллекта является основным для подростков с нарушениями зрения. Трудности подростков в межличностном взаимодействии обусловлены их неумением рефлексировать собственные поступки и действия окружающих на основе анализа ситуаций общения, неправильной оценкой состояний, чувств, намерений собеседника на основе невербальных проявлений (мимики, поз, жестов). Данная группа подростков демонстрирует трудности в прогнозировании поведения окружающих, что негативно

влияет на их взаимоотношения и социальную адаптацию.

Подростки со средневыборочной нормой социального интеллекта могут прогнозировать действия и последующие поступки окружающих, знают нормо-ролевые правила поведения, но действуют по шаблону. Они практически всегда достигают поставленных целей, ситуации взаимодействия не вызывают у них затруднений, но с нестандартными ситуациями или задачами им справиться сложно. Для подростков с нормативным зрением – это доминирующий уровень социального интеллекта.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Только для подростков с нормативным зрением характерны успешное прогнозирование реакций партнеров по общению в заданных обстоятельствах, дальновидность в отношениях с окружающими, разрешение трудных задач,

легкость в установлении социальных контактов и как результат – успешная социальная адаптация.

Теперь рассмотрим специфику самоотношения в подростковом возрасте (табл. 3).

Таблица 3

Проявление самоотношения в подростковом возрасте (средние значения)

Фактор	Подростки с нарушениями зрения		Подростки с нормативным зрением	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
S	33,3	10,4	58,1	20,5
I	59,3	15,8	64,8	15,3
II	64,8	12,7	78,6	11,2
III	58,1	17,4	27,2	15,2
IV	68,1	20,9	77,0	20,0
1	47,6	22,8	51,4	23,8
2	63,7	30,7	27,9	16,5
3	49,0	24,1	59,4	26,0
4	40,2	22,2	59,8	12,6
5	60,9	26,1	66,8	26,4
6	61,3	23,5	74,4	26,7
7	50,2	18,1	52,0	25,4

Примечания: S – интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я», I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое отношение от других, IV – самоинтерес, 1 – самоуверенность, 2 – отношение других, 3 – самопринятие, 4 – саморуководство, самопоследовательность, 5 – самообвинение, 6 – самоинтерес, 7 – самопонимание

Результаты, представленные в таблице, указывают на то, что высокие показатели в структуре самоотношения у подростков с нарушениями зрения имеют самоинтерес, самообвинение и ожидаемое отношение от других, поэтому они готовы принимать вину за собственные недостатки и неудачи, концентрироваться на своих мыслях и чувствах. Отличительная особенность подростков с нарушениями зрения – высокий уровень критичности к своему

«Я». Однако они могут неадекватно реагировать на свои ошибки, не дифференцируя положительное и отрицательное в своих действиях. Необходимо отметить, что у них развита многообразная структура потребностей, мотивов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрений, участвующих в создании ориентации личности. Кроме этого, для подростков с нарушениями зрения немаловажно быть интересными для окружающих. Несмотря на высокий

уровень принятия себя и силу стремления к эталонным чертам личности, подростки ждут негативного отношения со стороны окружающих. Им свойственна убежденность в том, что окружающие должны видеть в них идеальную личность, но при этом они понимают, что это невозможно в силу присущих им психофизических особенностей.

Высокие показатели по шкалам самоинтерес и самообвинение диагностированы и у подростков с нормативным зрением, поэтому можно предположить, что эти особенности являются возрастной спецификой подросткового периода развития.

Высокие показатели по шкалам саморукводство и самопринятие у подростков с нормативным зрением свидетельствуют об их адекватном восприятии себя, вере в себя и доверии к себе. Они позиционируют себя как основной источник активности и результат своей деятельности, поэтому ставят перед собой конкретные цели и прогнозируют пути их реализации. Подростки уверены в своих силах и верят в то, что могут осуществить задуманное, в силу чего умеют четко и правильно планировать любую свою деятельность и находить способы избегания отрицательных ситуаций.

Низкие показатели по шкалам самоуважение и самоуверенность у под-

ростков с нарушениями зрения указывают на концентрацию на своем дефекте, своих личностных переживаниях и ощущениях. Такие подростки не всегда адекватно воспринимают себя и не верят в свои силы при достижении какого-либо результата. У них сформировано неправильное представление о своих сильных и слабых сторонах, что не позволяет им объективно оценить себя.

Подростки с нарушениями зрения чаще ожидают позитивного или негативного отношения к себе окружающих, чем их сверстники с нормативным развитием ($p \geq 0,05$).

Итак, социальный интеллект позволяет правильно понимать своё поведение и поведение окружающих, обеспечивает эффективное взаимодействие. Он выступает как один из основных факторов успешной социальной адаптации. В подростковом возрасте социальный интеллект в большей степени проявляется в коммуникативно-личностном потенциале, а также в самоотношении. Характерными особенностями социального интеллекта подростков с нарушениями зрения выступают трудности во взаимодействии, вызванные поведением подростков, шаблонность поведения, низкий уровень рефлексии и социальной восприимчивости, ориентация на оценку и мнение социального окружения.

Литература

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: Новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111 – 132.
2. Андронникова О. О., Герасимова П. С. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 4. С. 120 – 125.

3. Баширов И. Ф. Социальный интеллект-фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 210 с.
4. Белова С. С., Ушаков Д. В. Социальный интеллект: от измерения к теории // Вестник Половского государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2017. № 7. С. 63 – 65.
5. Денискина В. З. Специфика восприятия информации людьми с ограничениями зрения // Организация работы с незрячими детьми в условиях специальной библиотеки для слепых : сб. ст. М. : Российская гос. б-ка для слепых. 2013. С. 24 – 43.
6. Куницына Н. В. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч. 1. СПб., 1995. С. 48 – 61.
7. Лунева О. В. Основные модели социального интеллекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 3. С. 44 – 47.
8. Марцинковская Т. Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М. : Смысл, 2015. 248 с.
9. Михайлова Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. СПб. : ИМАТОН, 2006. 56 с.
10. Пантелеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М. : Смысл. 1993. 32 с.
11. Олпорт Г. В. Личность в психологии. М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. 345 с.
12. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. N. Y., 1967. 538 p.
13. Thorndike E. L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227 – 235.

References

1. Ajzenk G. Yu. Intellekt: Novy`j vzglyad // Voprosy` psixologii. 1995. № 1. S. 111 – 132.
2. Andronnikova O. O., Gerasimova P. S. K voprosu o roli social`nogo intellekta v socializacii lichnosti // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 4. S. 120 – 125.
3. Bashirov I. F. Social`ny`j intellekt-faktor uspeshnosti professional`noj deyatel`nosti voennogo psixologa : dis. ... kand. psixol. nauk. M., 2006. 210 s.
4. Belova S. S., Ushakov D. V. Social`ny`j intellekt: ot izmereniya k teorii // Vestnik Polovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki. 2017. № 7. S. 63 – 65.

5. Deniskina V. Z. Specifika vospriyatiya informacii lyud`mi s ogranicheniyami zreniya // Organizaciya raboty` s nezryachimi det`mi v usloviyax special`noj biblioteki dlya slepy`x : sb. st. M. : Rossijskaya gos. b-ka dlya slepy`x. 2013. С. 24 – 43.
6. Kunicyna N. V. Social`naya kompetentnost` i social`ny`j intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie // Teoreticheskie i prikladny`e voprosy` psixologii. Vy`p. 1. Ch. 1. SPb., 1995. S. 48 – 61.
7. Luneva O. V. Osnovny`e modeli social`nogo intellekta // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2012. № 3. S. 44 – 47.
8. Marcinkovskaya T. D. Problema socializacii v istoriko-geneticheskoj paradigme. M. : Smy`sl, 2015. 248 s.
9. Mixajlova E. S. Test Dzh. Gilforda i M. Sallivena. Diagnostika social`nogo intellekta. SPb. : IMATON, 2006. 56 s.
10. Pantelev S. R. Metodika issledovaniya samootnosheniya. M. : Smy`sl. 1993. 32 s.
11. Olport G. V. Lichnost` v psixologii. M. : KSP+ ; SPb. : Yuventa, 1998. 345 s.
12. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. N. Y., 1967. 538 p.
13. Thorndike E. L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227 – 235.

O. V. Kobzeva

FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

The article presents theoretical and methodological approaches to the definition of social intelligence in psychology. The structural components of social intelligence are described. The study of self-relation as an age-specific feature of social intelligence in adolescence is substantiated. The results of the manifestation of abilities in the structure of social intelligence of adolescents with visual impairment are presented. The obtained data give way to analyze the possibilities of socialization and social adaptation of adolescents with visual impairment.

Key words: *adolescence, visual impairment, social intelligence, ability, self-consciousness, self-relation, socialization, social adaptation.*

НАШИ АВТОРЫ

БЕРЕЖНОВА

**Елена
Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры мировой литературы и культуры
Московского государственного института междуна-
родных отношений (Университета) МИД России
(г. Москва, Россия)
E-mail: lina164@yandex.ru

БЕРЕЗНИКОВСКИЙ

**Виктор
Валентинович**

аспирант кафедры олигофренопедагогики
Российского государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена
(г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: bereza-dom@mail.ru

ДЕККЕРТ

**Дмитрий
Викторович**

кандидат педагогических наук, майор полиции
старший преподаватель кафедры философии,
иностранных языков и гуманитарной подготовки
сотрудников ОВД Тюменского института повышения
квалификации сотрудников МВД России
(г. Тюмень, Россия)
E-mail: dekkert@mail.ru

ДРОЗД

**Карина
Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: drozdkv@yandex.ru

ЗАВРАЖИН

**Сергей
Александрович**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специаль-
ной педагогики Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

КАРПУНИНА

**Ольга
Ивановна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры специальной педагогики и медицин-
ских основ дефектологии, декан факультета среднего
профессионального образования Мордовского
государственного педагогического института
имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск, Россия)
E-mail: karp-line@yandex.ru

КИРИЛЛИНА

**Светлана
Алексеевна**

доктор исторических наук профессор кафедры
истории стран Ближнего и Среднего Востока ИСАА
МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
E-mail: s.kirillina@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

- КОБЗЕВА**
Ольга
Владимировна кандидат психологических наук
доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Мурманского государственного гуманитарного университета (г. Мурманск, Россия)
E-mail: kobzevao@rambler.ru
- КОРСУНОВА**
Татьяна
Николаевна магистрант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru
- МАКСИМОВА**
Ольга
Анатольевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: maximovant@gmail.com
- МАШКИНА**
Ольга
Анатольевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры китайской филологии,
зам. декана факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
E-mail: oliya-m@yandex.ru
- ОРЛОВ**
Владимир
Викторович доктор исторических наук, профессор кафедры истории стран Ближнего и Среднего Востока ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова, ведущий научный сотрудник Центра арабских и исламских исследований ИВ РАН (г. Москва, Россия)
E-mail: alsavlor@post.ru
- ПАВЛОВА**
Евгения
Олеговна магистрант кафедры англистики и межкультурной коммуникации Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия)
E-mail: jennie_pavlova1994@mail.ru
- ПАЛЬТОВ**
Александр
Елисеевич доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: paltovae@mail.ru
- ПЕРЕВОЗНЫЙ**
Алексей
Владиславович кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (г. Минск, Беларусь)
E-mail: palexei1@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ПИВАЕВА**
Екатерина
Олеговна
учитель-дефектолог Территориальной психолого-медико-педагогической комиссии г. о. Саранск (г. Саранск, Россия)
E-mail: ekaterina_pivaeva@mail.ru
- РОДИОНОВА**
Татьяна
Константиновна
кандидат педагогических наук, профессор директор СОШ № 354 им. Д. М. Карбышева, заслуженный учитель школы РФ (г. Москва, Россия)
E-mail: tatyana-sch354@mail.ru
- САФРОНОВА**
Александра
Львовна
доктор исторических наук, профессор зав. кафедрой истории Южной Азии Института стран Азии и Африки МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)
E-mail: al-safr@yandex.ru
- 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
- СОКОЛОВА**
Ольга
Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: sok.ol@list.ru
- ФОРТОВА**
Любовь
Константиновна
доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ШАМАНИН**
Николай
Владимирович
старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: shamanin_1983@mail.ru
- ЮДИНА**
Анна
Михайловна
кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

OUR AUTHORS

- BEREZHNOVA
Elena V.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Department of World Literature and Culture, Moscow State Institute of International Relations (University), MFA of Russia (Moscow, Russia)
E-mail: lina164@yandex.ru
- BEREZNIKOVSKII
Viktor V.** Post graduate student of the Department of Educating Mentally Impaired Children, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (St. Petersburg, Russia)
E-mail: bereza-dom@mail.ru
- DEKKERT
Dmitry V.** PhD (Education), major of police
senior lecturer of the Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanitarian Training of Law Enforcement Officers, Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Tyumen, Russia)
E-mail: dekkert@mail.ru
- DROZD
Karina V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: drozdkv@yandex.ru
- ZAVRAZHIN
Sergey A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- KARPUNINA
Olga I.** PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Special Pedagogics and Medical Foundations of Defectology; Dean of the Faculty of Secondary Professional Education, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev (Saransk, Russia)
E-mail: karp-line@yandex.ru
- KIRILLINA
Svetlana A.** Dr. Sc. (History), Professor
Professor of the Department of Middle and Near East History, Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)
E-mail: s.kirillina@gmail.com

OUR AUTHORS

- KOBZEVA
Olga V.** PhD (Psychology)
Associate Professor of the Department of Special
Pedagogics and Special Psychology, Murmansk State
University of Humanities (Murmansk, Russia)
E-mail: kobzevao@rambler.ru
- KORSUNOVA
Tatiana N.** Master's Degree Student of the Department of Pedagogics,
Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru
- MAKSIMOVA
Olga A.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Second Foreign
Language and Foreign Language Teaching Methods,
Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: maximovant@gmail.com
- MASHKINA
Olga A.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Chinese
Philology, Deputy Dean of Teacher Education's Faculty,
Lomonosov Moscow State University (MSU)
(Moscow, Russia)
E-mail: oliya-m@yandex.ru
- ORLOV
Vladimir V.** Dr. Sc. (History), Professor of the Department of Middle
and Near East History, Institute of Asian and African
Studies, Lomonosov Moscow State University, Senior
Research Fellow, Centre for Arab and Islamic Studies,
Institute of Oriental Studies, Russian Academy
of Sciences (Moscow, Russia)
E-mail: alsavlor@post.ru
- PAVLOVA
Eugenia O.** Master's Degree Student of the Department of English
Studies and Intercultural Communication, Moscow City
Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: jennie_pavlova1994@mail.ru
- PALTOV
Alexander E.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology
and Special Pedagogics, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: paltovae@mail.ru
- PEREVOZNY
Alexei V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (Minsk, Belarus)
E-mail: palexei1@rambler.ru

OUR AUTHORS

- PIVAEVA
Ekaterina O.** teacher-defectologist of the Territorial Psychological-medical-pedagogical Commission Saransk city district (Saransk, Russia)
E-mail: ekaterina_pivaeva@mail.ru
- RODIONOVA
Tatiana K.** PhD (Education), Professor
Director of Secondary School № 354.
Named after D. M. Karbyshev, Honored Teacher of the Russian Federation (Moscow, Russia)
E-mail: tatyana-sch354@mail.ru
- SAFRONOVA
Alexandra L.** Dr. Sc. (History), Professor
Head of Department of South Asian History, Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)
E-mail: al-safr@yandex.ru
- SELIVERSTOVA
Elena N.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, (Vladimir, Russia)
E-mail: eseliver@mail.ru
- SOKOLOVA
Olga A.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Russian language Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, (Vladimir, Russia)
E-mail: sok.ol@list.ru
- FORTOVA
Lubov K.** Dr. Sc. (Education), PhD (Law), Professor
Professor of the Department of State and Law Disciplines, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- SHAMANIN
Nikolay V.** Senior Lecture of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: shamanin_1983@mail.ru
- YUDINA
Anna M.** PhD (Education)
Senior Lecture of the Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anna-yudina@mail.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