

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 1 (11)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2010**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY**

**№ 1 (11)**

**Published since 2007  
Quarterly**

**Moscow  
2010**

### **Редакционный совет:**

- Рябов В.В.** ректор МГПУ, доктор исторических наук, профессор  
председатель
- Геворкян Е.Н.** проректор по научной работе МГПУ,  
заместитель председателя доктор экономических наук, профессор
- Атанасян С.Л.** проректор по учебной работе МГПУ,  
кандидат физико-математических наук, профессор
- Русецкая М.Н.** проректор по инновационной деятельности МГПУ,  
кандидат педагогических наук, доцент

### **Редакционная коллегия:**

- Савенков А.И.** директор Института педагогики и психологии  
главный редактор образования МГПУ, доктор педагогических наук,  
доктор психологических наук, профессор
- Вачкова С.Н.** заместитель директора Института педагогики  
и психологии образования МГПУ по научной работе,  
главного редактора кандидат педагогических наук, доцент
- Амонашвили Ш.А.** доктор психологических наук, профессор, академик РАО
- Данилюк А.Я.** доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО
- Зиновьева Т.И.** декан факультета начальных классов  
Института педагогики и психологии образования,  
кандидат педагогических наук, доцент
- Козлова С.А.** заведующая кафедрой дошкольной педагогики  
факультета дошкольной педагогики и психологии  
Института педагогики и психологии образования,  
доктор педагогических наук, профессор
- Коньшева Н.М.** заведующая кафедрой теории и методики дошкольного  
и начального образования педагогического факультета  
Института педагогики и психологии образования,  
доктор педагогических наук, профессор
- Приходько О.Г.** декан факультета специальной педагогики,  
кандидат педагогических наук, доцент
- Романова Е.С.** директор Института психологии,  
социологии и социальных отношений МГПУ,  
доктор психологических наук, профессор
- Сластёнин В.А.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
- Фельдштейн Д.И.** доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
- Флегонтова Н.П.** кандидат педагогических наук, доцент
- Ямбург Е.А.** доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

**Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:**

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: Vestnik@mgpu.ru

ISSN 2076-9121

© ГОУ ВПО МГПУ, 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

### Проблемы профессиональной подготовки

- Середенко П.В.* Подготовка будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям ..... 8
- Зиновьева Т.И.* Формирование профессиональной компетенции педагога в начальном языковом образовании ..... 17

### Психология

- Савенков А.И.* Викарное научение и подражание в развитии креативности ..... 26
- Климонтова Т.А.* Особенности картины мира интеллектуально одаренных учащихся ..... 37

### Теория и практика обучения и воспитания

- Коджастирова Г.М.* Феномен детства с позиций педагогической антропологии ..... 45
- Матвеева Е.О.* Образ дошкольника в современной детской литературе: психолого-педагогический аспект ..... 57

### Специальная педагогика и специальная психология

- Аксёнова Л.И.* Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями ..... 67

### Сравнительная педагогика

- Степанова С.Н.* Сопоставительный анализ методов обучения чтению и письму на английском языке (на материале американской методической литературы) ..... 83

**История педагогического и психологического образования**

- Ганичева А.Н.* Гувернерство на новом этапе его развития в современной России..... 99
- Гриншпун И.Б.* Дж.Л. Морено и важнейшие представители психодинамической традиции: пространства пересечения ..... 113

**Научная жизнь**

- Коджастирова Г.М.* Межвузовская научно-практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание в современной России: проблемы, подходы, пути решения» ..... 127
- Зиновьева Т.И.* VII Московская городская научно-практическая конференция «Современные технологии начального филологического образования и подготовки учителя» ..... 130
- Куликова Т.А.* Исследовательская деятельность студента в структуре профессиональной подготовки: межвузовский круглый стол..... 133

**Аннотации и ключевые слова ..... 138****Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2010, № 1 (11) ..... 144**

## CONTENTS

### **Problems of Professional Training**

- Seredenko P.V.* Training the Future Teacher to Teach Research Skills  
to Pupils ..... 8
- Zinovieva T.I.* Formation of the Professional Competence of the Teacher  
in the Field of Elementary Language Teaching ..... 17

### **Psychology**

- Savenkov A.I.* Vicarious Learning and Imitation to Develop Creativity ..... 26
- Klimontova T.A.* Peculiarities of Intellectually Gifted Students’  
World Picture ..... 37

### **Theory and Practice of Education**

- Kodzhaspirova G.M.* The Phenomenon of Childhood  
form the Standpoint of Pedagogical Anthropology ..... 45
- Matveeva E.O.* Image of the Pre-School Child in Modern  
Children’s Literature: Psychological-and-Pedagogical Aspect ..... 57

### **Special Pedagogy and Special Psychology**

- Aksenova L.I.* Early Psychological-and-Pedagogical Assistance  
to Children with Health Faults ..... 67

### **Comparative Pedagogy**

- Stepanova S.N.* Comparative Analysis of Methods of Teaching Reading  
and Writing in English (Based on American Methodical Literature) ..... 83

## History of Pedagogical and Psychology Education

- Ganicheva A.N.* Governance at a New Stage of Its Development  
in Russia ..... 99
- Grinshpun I.B.* J.L. Moreno and Most Outstanding Representatives  
of Psychodynamic Tradition: Overlapping Ideas ..... 113

## Scientific Life

- Kodzhaspirova G.M.* Interuniversity Scientific-Practical Conference  
«Spiritual and Moral Education in Modern Russia: Problems,  
Approaches, Ways» ..... 127
- Zinovieva T. I.* VII Moscow City Scientific-Practical Conference  
«Modern Technologies in Elementary Philological Education  
and Training of the Teacher» ..... 130
- Kulikova T.A.* Research Activity of the Student in the Structure  
of Professional Training: Interuniversity Round Table ..... 133

## Summaries and Keywords ..... 138

- MCPU Vestnik Authors, Series «Pedagogic and Psychology».**  
**2010, № 1 (11)** ..... 144

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

П.В. Середенко

### Подготовка будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям

**В**се возрастающий поток информации о предметах, явлениях и связях окружающего мира обладает типичным для абсолютного большинства отраслей наук универсальным свойством — невозможностью полного усвоения новых данных. В каждой сфере человеческой деятельности накоплен такой объем знаний, который известен лишь ограниченному кругу ученых, чьи научные интересы лежат в рамках данного направления.

В этой связи генеральная способность индивида — достаточно высоко сформированное умение ориентировки в информационном поле инновационного характера. Указанное умение представляет собой владение приемами работы с электронными средствами связи, базами данных Интернет, создание своей разветвленной сети компьютерной памяти. Кроме того, обучающийся должен уметь выделить главное, структурировать учебный материал, обладать способностью к конкретизации, обобщению научных фактов и видеть в единичном типичные черты основных фундаментальных понятий.

Всё это проявляется в форме исследовательского поведения, которое выражается в способности человека определять свою жизненную позицию на основе сведений о связях и зависимостях основных объектов окружающего мира. Причем эти знания приобретаются в такой деятельности, которая напоминает научный поиск: происходит осознание и формулировка нерешенного вопроса (постановка проблемы), выдвигаются различные предположения о возможных путях реализации задуманного (гипотетическое решение проблемы), прогнозируется результат в виде цели и соподчиненных этой цели задач. Нередко вся эта деятельность осуществляется на подсознательном уровне, имея глубокие генетические корни, которые, очевидно, теряются в эволюционной истории филогенеза человеческого рода. Тем более, как свидетельствуют исследования биологов (К. Прайор, К. Левин, Р. Бэндлер, Дж. Гридер и др.), исследовательское поведение в упрощенном виде присуще и высшим животным. Имеются неопровержимые доказательства, что чем сложнее и многообразнее ориентировка во взаимодействии с внешним

миром, тем выше живучесть биологического вида, приспособление к изменяющимся условиям обитания.

Особенно важно овладение навыками ориентировки во все возрастающем потоке информации для работников, осуществляющих образовательные функции: учителей, воспитателей, психологов. Подготовка учителя к работе в школе предполагает формирование у него представлений о том, как ведется научный поиск и добываются новые знания. Это требует развития у будущего педагога умений и навыков ведения научных исследований. Важно понимать, что учитель должен уметь не только сам вести научный поиск, но и быть способным обучать этому своих учеников. Задача подготовки будущих педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников — одна из важнейших проблем современного образования.

Педагогическая наука и образовательная практика интенсивно разрабатывают новые образовательные технологии, построенные на исследовательском поиске ребенка в процессе обучения. Педагоги проявляют повышенный интерес к изысканиям своих коллег в плане исследовательского обучения и обучения по «методу проектов» начала XX века (К.Н. Вентцель, Б.В. Всесвятский, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, У. Киллпатрик, Е. Паркхерст, И.Ф. Сवादковский, С. Френе и др.), к разработкам ученых ряда западных стран, сохранивших и развивших традиции активного использования продуктивных методов обучения (Дж. Брунер, Дж. Грино, П. Крейтсберг, Х. Таба и др.). Учитывается отечественный опыт проблемного и развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Д.Б. Эльконин и др.). Активно разрабатывается проблематика диагностики и формирования исследовательских способностей (А.И. Савенков), развития и саморазвития личности в процессе исследовательской деятельности (Т.А. Егорова, И.А. Ильницкая, М.В. Кларин, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддяков, Н.Б. Шумакова и др.). Все это сказывается на постепенном изменении отечественных образовательных приоритетов.

В Сахалинском государственном университете развернута экспериментальная работа в данном направлении. Эмпирическая часть исследования проходит на базе Института педагогики. В качестве испытуемых были выделены 104 человека студентов очного отделения, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального обучения» и «Педагогика и психология». Широко используются возможности инновационных площадок в образовательных учреждениях г. Южно-Сахалинска: гимназии № 1 им. А.С. Пушкина, гимназии № 2, гимназии № 3, средней образовательной школы № 11, средней общеобразовательной школы № 32, начальной общеобразовательной школы № 7, где проводится эксперимент по теме: «Исследовательское обучение учащихся». Координирующим центром служит специально созданная лаборатория исследовательского обучения в структуре университета.

Проблема проводимого исследования была сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия подготовки студентов педагогических специальностей к развитию исследовательских умений и навыков у школьников. По нашему убеждению, решение её позволит найти оптимальные пути подготов-

ки будущих педагогов к развитию исследовательских способностей детей, путем стимулирования их учебно-исследовательской деятельности.

Изучение и разработка этой проблемы потребовали выделения и решения целого ряда педагогических задач.

Во-первых, необходимо выявить современные подходы к проблеме исследовательского обучения. Их разработано множество как в отечественной (А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова и др.), так и в зарубежной педагогической науке (Дж. Брунер, Х. Таба).

Во-вторых, стоит задача разработки собственной концепции подготовки студентов к исследовательскому обучению школьников. В неё мы гипотетически включаем три составляющих: исследовательскую практику студентов, специальные курсы по развитию у них исследовательских умений и мониторинг учебно-исследовательской работы студентов.

Не менее важная задача нашего исследования — определение критериев и разработка комплекта методик по определению готовности студентов к развитию исследовательских умений и навыков у школьников. Эта проблема требует специального методического изложения. Особое внимание при разработке этой части нашей работы уделяется обучению студентов математическим методам обработки эмпирических данных.

В качестве четвертой задачи в нашей работе выступает разработка содержания и методики подготовки студентов к исследовательскому обучению школьников.

В основе нашего исследования лежало предположение о том, что подготовка будущих учителей к исследовательскому обучению будет результативной при соблюдении ряда педагогических условий:

1. В качестве первого условия мы предлагаем рассматривать вопрос о фундаментальной подготовке студентов педагогических университетов в области методологии научного познания.

2. Не менее важна в данной связи и их углубленная подготовка в специальной, особенно профессионально близкой им области педагогических исследований.

3. Важным условием выступает также необходимость организации специальной, самостоятельной исследовательской практики студентов в ходе обучения.

4. Для полноценного становления исследовательских способностей студентов необходимо проведение с ними специальных занятий по развитию у них исследовательских умений и навыков.

5. В педагогическом вузе на каждом факультете должна быть создана система мониторинга учебно-исследовательской работы студентов.

6. Значимое условие эффективного развития у студентов умений и навыков исследовательского поиска — их активное массовое участие в конкурсном движении.

Особое место в процессе подготовки будущих специалистов традиционно занимает педагогическая практика. В нашем эксперименте каждый студент выполняет на практике собственное обязательное исследовательское задание.

Готовность студентов к развитию у школьников умений и навыков проведения учебных исследований является интегральной характеристикой молодого специалиста и зависит от уровня преподавания дисциплин профессиональной подготовки, введения в учебный план специальных курсов и проведения направленных на исследовательское обучение школьников педагогических практик.

Реализация ведущей идеи исследования требует преобразования профессиональной подготовки учителя на основе аксиологических, технологических и личностно-творческих методологических подходов к определению целей, форм и содержания указанной подготовки.

Первые результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что нами выявлены основные тенденции и определены главные современные подходы к проблеме исследовательского обучения в современном образовании. К ним относятся:

- концепция учебно-исследовательской подготовки студентов С.И. Брызгаловой;
- теория исследовательского обучения (Дж. Брунер, Х. Таба и др.);
- новые версии метода «проектного обучения» У. Киллпатрика;
- концепция развития исследовательских способностей в образовании А.И. Савенкова;
- развитие исследовательской деятельности младших школьников Н.Б. Шумаковой.

В ходе исследования нами была разработана собственная концепция подготовки студентов к исследовательскому обучению школьников, включающая: самостоятельную исследовательскую практику студентов, специальный курс по развитию исследовательских способностей студентов, мониторинг учебно-исследовательской работы студентов.

Основные критерии готовности студентов к развитию исследовательских умений и навыков у школьников, по нашему мнению, следующие:

- убежденность в необходимости этой работы;
- наличие теоретических знаний;
- обладание практическими умениями и навыками исследовательской деятельности.

При проведении психолого-педагогического эксперимента, включающего в соответствии с его классической схемой, осуществление предтеста, введения экспериментальных факторов и посттеста, мы исходили из предположения о том, что внедрение разработанной субъектно-деятельностной технологии будет оказывать влияние на уровень готовности будущих педагогов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам в сторону его увеличения.

В более точной формулировке это предположение было оформлено в виде экспериментальной гипотезы, детерминированной основной гипотезой исследования каузального характера: реализация технологии формирования готовности студентов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам служит необходимым и достаточным условием повышения реального уровня подготовки молодых специалистов к исследовательской работе с деть-

ми. Цель эмпирического исследования заключалась в проверке эффективности технологии формирования готовности педагога к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам.

Цель и гипотеза эмпирического этапа исследования определили его задачи:

1. Включить теоретические сведения в области методологии научного познания, обеспечивающие подготовку студентов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам, в содержание педагогического образования.

2. Разработать программу спецкурса, практические задания, тренинги для реализации специальной подготовки студентов.

3. Реализовать технологию формирования готовности студентов к обучению школьников исследовательским умениям.

4. Осуществить ряд диагностических процедур по измерению указанной готовности.

5. Провести обсуждение и интерпретацию результатов эмпирического исследования.

Приступая к диагностике уровня готовности студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам, мы рассуждали следующим образом. Поскольку исследуемая нами готовность представляет собой сложное интегративное свойство личности и формируется с учетом многих факторов, их связей и отношений, то ожидать проявления этого свойства у студентов младших курсов было бы преждевременным. Оптимальными объектами диагностики уровня готовности студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам были определены старшие курсы — четвертый и пятый. К этому времени обучения в основном заканчивается изучение блока психолого-педагогических дисциплин, студенты приобретают опыт общения с детьми во время первых педагогических практик, будущие педагоги имеют представления об алгоритме научного поиска и практической его реализации при осуществлении исследования педагогических фактов и явлений в рамках первой курсовой работы.

В соответствии с критериальной характеристикой готовности одна из основных её составляющих — владение студентами умениями и навыками исследовательской работы в сфере образования. Поэтому первоначально нами была предпринята попытка изучить состояние исследовательской психолого-педагогической деятельности студентов дневного отделения Института педагогики, которая при определенных оговорках может служить косвенной характеристикой их готовности к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам. Как уже отмечалось, учитель или педагог-психолог квалифицированно будет руководить исследовательской деятельностью школьников лишь в том случае, если сам владеет умениями и навыками психолого-педагогического исследования, проявляет креативность и логичность мышления, имеет твердую убежденность в необходимости организации образовательного процесса на основе исследовательского подхода к обучению. Для этого была проведена специально разработанная анкета.

Анкетированием было охвачено 104 студента-третьекурсника в конце учебного года. Больше половины респондентов (65,3%) положительно ответили на первый вопрос анкеты, определяющий их отношение к психолого-

педагогическим исследованиям. Эти студенты показали твердую убежденность в необходимости исследовательской работы в образовательном поле, границы которого определены смежными науками — педагогикой и психологией. Однако 15,7% заявили о том, что им не нравится заниматься научно-исследовательской работой, а 19% — затруднились ответить. Удовлетворенность своей научной работой выразили только 24% опрошенных, в основном, в части выполнения курсовых и лабораторных работ, изучения курса «Методология и методы психолого-педагогических исследований». Вызывают озабоченность низкие показатели участия студентов в работе научно-исследовательских лабораторий, в олимпиадах, конференциях, конкурсах — не более 10%.

Как показали результаты анкетирования, участие студентов в научно-исследовательской работе практически не влияет на учебную успеваемость — утвердительно на этот вопрос ответили всего лишь 7,5% респондентов.

Однако большинство студентов (64,5%) знают и умеют применять на практике алгоритм научного поиска. Достаточно высоким оказался процент опрошенных, владеющих умениями самостоятельно добывать знания, используя библиографические данные и систему Интернет (67,9%). Однако не столь впечатляющими выглядят показатели, отражающие умения респондентов работать с текстом (определять структуру текста, главную мысль, представить его в виде вторичного документа и др.) — 44,8%.

Анкетирование показало, что студенты имеют серьезные пробелы в теоретических знаниях и логических умениях при анализе психолого-педагогических явлений. Только 30% из них знают и имеют опыт по установлению связи между педагогическими фактами при помощи индукции и дедукции, сравнения и сопоставления. Лучше дело обстоит с умениями, которые были условно названы нами «методологическими» — 43,2% могут по избранной теме исследования сформулировать объект, предмет; определить цель и задачи; сконструировать гипотезу; предложить ведущую идею психолого-педагогического эксперимента.

Наибольший интерес у студентов (и, соответственно, уровень овладения ими) вызвали эмпирические умения и навыки. Средний показатель по всем умениям (провести опрос, организовать наблюдение, изучить продукты деятельности школьников, организовать экспертную оценку и педагогический консилиум и т.д.) составил 57,3%.

Речевые научно-исследовательские умения, как оценили их сами студенты, развиты недостаточно. Если умением оформить доклад, реферат, тезисы, статью, курсовую работу, выпускную квалификационную работу и др. владеют уверенно 46,8%, то умением участвовать в научном диалоге, споре, дискуссии — всего 39,7%. Оставляет желать лучшего плавность и темп речи, сохранение последовательности речи в сочетании с логическими ударениями, использование специальных речевых конструкций.

Полученные эмпирические данные в совокупности с изучением учебно-методической документации, наблюдением за студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий — мониторингом научно-исследовательской деятельности студентов, осуществляемым на ежегодных педагогических олимпиа-

дах, педагогических КВН, конкурсах, научно-практических конференциях — позволяют сделать вывод об отсутствии у студентов-третьекурсников четко выраженной положительной позиции по отношению к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, о недопустимо низких показателях овладения исследовательскими знаниями, умениями и навыками. Можно ожидать, что на этом фоне готовность будущих педагогов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам будет явно недостаточной.

Измерение исследуемого личностного качества, сформированного у студентов стихийно, без специально направленного обучения, проводилось при помощи разработанной нами диагностики [6].

В ходе определения уровня готовности студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам, сложившейся без специально направленного воздействия в целях его формирования, то есть в процессе традиционного обучения, были обследованы 97 студентов (73 студента очной формы обучения по специальности «педагогика и психология» и 24 студента по специальности «педагогика и методика начального образования») в сентябре, в начале четвертого года обучения, и в мае, через два года, перед выпуском. Результаты измерений после соответствующей обработки сведены в таблицу 1 и наглядно представлены на диаграмме 1.

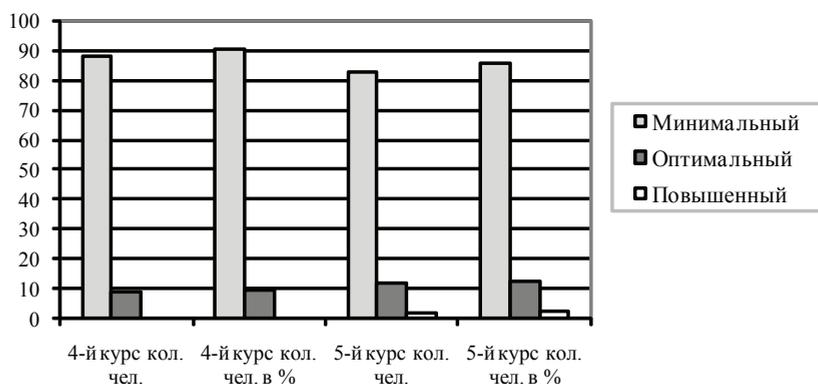
Таблица 1

**Результаты диагностики уровней готовности студентов  
к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам**

Уровни готовности	4 курс		5 курс	
	Количество человек	в %	Количество человек	в %
Минимальный	88	90,7	83	85,6
Оптимальный	9	9,3	12	12,3
Повышенный	0	0,0	2	2,1

Диаграмма 1

**Диагностика уровней готовности студентов  
к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам**



Анализ данных свидетельствует, что большинство студентов, обучающихся по традиционным учебным планам и программам, имеет низкий уровень готовности (90,7% и 85,6%) на 4 и 5 курсах соответственно. Практически отсутствуют показатели повышенного уровня готовности: 0,0% и 2,1%.

Таким образом, мы имеем ситуацию сдвига значений признака, измеренного на одной и той же выборке испытуемых, под влиянием не контролируемых воздействий. Определим, является ли обозначенный сдвиг статистически значимым, то есть интенсивным положительным сдвигом. Воспользуемся непараметрическим критерием Вилкоксона, который позволяет установить интенсивность сдвигов в том или другом направлении.

В соответствии с алгоритмом расчета Т-критерия Вилкоксона сформулируем статистические гипотезы.

$H_0$  (нулевая гипотеза). Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня готовности студентов не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее уменьшения.

$H_1$  (альтернативная гипотеза). Интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня готовности студентов превышает интенсивность сдвигов в сторону ее уменьшения.

Проведенные расчеты с помощью компьютерной программы SPSS — статистический пакет программ фирмы Statistikal Package for Social Science показывают, что значение z-статистики критерия  $Z = -1,864$ , Asymp.Sig. (2-tailed) (асимптотическая двусторонняя значимость) равна 0,062. Данное значение не удовлетворяет уровню значимости 0,05 (больше по абсолютной величине), поэтому можно утверждать, что гипотеза  $H_1$  отвергается, сдвиг статистически недостоверен.

Принимается гипотеза  $H_0$ : интенсивность сдвигов в сторону увеличения показателей уровня готовности студентов не превышает интенсивности сдвигов в сторону ее уменьшения. Таким образом, уровень готовности группы студентов-четверокурсников, у которых специальное обучение не проводилось, не отличается от уровня готовности этой же группы студентов, измеренного у них на 5 курсе. Сдвиги в уровнях готовности студентов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам не являются статистически значимыми.

Анализ количественных и других разносторонних данных позволяет сделать вывод о том, что при традиционном обучении студентов педвуза, в так называемом массовом опыте, формирование готовности будущих педагогов к обучению школьников исследовательским умениям и навыкам происходит стихийно, то есть практически не осуществляется. К концу обучения в вузе около 85% специалистов осваивают минимальный уровень готовности и только 15% переходят на оптимальный и повышенный.

Низкие показатели готовности привели нас к мысли о необходимости систематической, целенаправленной деятельности по организации специальной подготовки будущих педагогов в части психолого-педагогического сопровождения исследовательской работы школьников.

*Литература*

1. *Всесвятский Б. В.* Исследовательский подход к природе и жизни / Б.В. Всесвятский. – М., 1926. – 186 с.
2. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
3. *Поддъяков А. Н.* Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддъяков. – М.: МГУ, 2000. – 266 с.
4. *Ротенберг В. С.* Мозг, обучение и здоровье / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 240 с.
5. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
6. *Середенко П. В.* Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам / П.В. Середенко. – М.: МПГУ, 2007. – 110 с.

*Literatura*

1. *Vsesvyatskij B. V.* Issledovatel'skij podxod k prirode i zhizni / B.V. Vsesvyatskij. – M., 1926. – 186 s.
2. *Klarin M. V.* Innovacionny'e modeli obucheniya v zarubezhny'x pedagogicheskix poiskax / M.V. Klarin. – M.: Arena, 1994. – 222 s.
3. *Podd'yakov A. N.* Issledovatel'skoe povedenie. Strategii poznaniya, pomoshh, protivodejstvie, konflikt / A.N. Podd'yakov. – M.: MGU, 2000. – 266 s.
4. *Rotenberg V. S.* Mozg, obuchenie i zdorov'e / V.S. Rotenberg, S.M. Bondarenko. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 240 s.
5. *Savenkov A. I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu / A.I. Savenkov. – M.: Os'-89, 2006. – 480 s.
6. *Seredenko P. V.* Formirovanie gotovnosti budushhix pedagogov k obucheniyu uchashhixsya issledovatel'skim umeniyam i navy'kam / P.V. Seredenko. – M.: MPGU, 2007. – 110 s.

**Т.И. Зиновьева**

## **Формирование профессиональной компетенции педагога в начальном языковом образовании**

**С**овременная ситуация в России характеризуется всесторонним обновлением всех звеньев образовательной системы.

Протекающие сегодня в образовании инновационные процессы характеризуются изменениями в содержании и технологии обучения и воспитания. Эффективность образования повышается за счет преобразования традиционного учебного процесса, обеспечения его исследовательского характера, организации поисковой учебно-познавательной деятельности. Педагогические инновации направлены на реализацию принципов гуманизации и гуманитаризации, идей развивающего обучения в современных образовательных технологиях.

Инновационные идеи нашли отражение в новых Федеральных государственных стандартах общего и высшего профессионального образования, широко обсуждаемых педагогическим сообществом, что со всей очевидностью обнаруживает необходимость их сопряжения, в том числе — в отношении начальной школы.

С одной стороны, творчески работающие учителя начальных классов уже сегодня стремятся осознать и внедрить основные идеи нового стандарта: формирование гражданской идентичности, семейных ценностей, возможности реализации системно-деятельностного подхода к построению образовательного процесса, формирование универсальных учебных действий, создание познавательной мотивации средствами учебника и др. Однако попытки использовать эти подходы в работе нередко обнаруживают недостаточную готовность учителей к осуществлению подобных нововведений и, следовательно, — необходимость создания эффективной системы переподготовки кадров [3].

С другой стороны, участники процесса профессиональной подготовки педагогических кадров для начальной школы пересматривают ее содержание и технологии с позиций требований ФГОС ВПО и ФГОС начального общего образования в отношении требований к результатам освоения основных образовательных программ.

Таким образом, сопряженность новых стандартов начального общего и высшего профессионального образования — важнейшее условие успешного их внедрения в практику современной российской школы.

В рамках данной статьи мы рассмотрим проблему формирования компетентности учителя начальных классов применительно к предмету «Русский

язык» в условиях перехода на новые стандарты начального общего и высшего профессионального образования.

Русский язык занимает особое место в решении задач гуманизации образования; он является государственным языком Российской Федерации, формирует и объединяет нацию, связывает поколения, обеспечивает преемственность и обновление национальной культуры, отражает духовную жизнь нации.

В системе предметов общеобразовательной школы курс русского языка занимает ведущее место, так как значение и функции предмета «Русский язык» носят универсальный, обобщающий характер: успехи в изучении русского языка во многом определяют качество подготовки ребенка по другим школьным предметам. В примерных программах по русскому языку, разработанных в строгом соответствии со стандартами начального общего образования второго поколения, говорится, что особое место курса русского языка объясняется теми целями, которые он реализует в системе предметов общеобразовательной школы. Познавательная цель предполагает формирование у учащихся представлений о языке как составляющей целостной научной картины мира, ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического и логического мышления учеников; социокультурная цель предусматривает формирование коммуникативной компетенции учащихся [5].

Примерными программами предусмотрено, что к концу обучения в начальной школе должна быть обеспечена готовность обучающихся к дальнейшему образованию, достигнут необходимый уровень их лингвистического образования и речевого развития, которое включает:

- достаточный уровень знаний о системе и структуре русского языка, умения использовать знания в типовых и творческих ситуациях, умения осуществлять поиск в разных источниках необходимой информации, анализировать и обобщать ее;

- умения участвовать в диалоге, строить беседу с учетом ситуации общения при соблюдении норм речевого этикета, составлять несложные устные монологические высказывания, составлять несложные письменные тексты;

- умения писать в соответствии с орфографическими и пунктуационными правилами, анализировать прочитанный учебный текст, пользоваться словарями и справочниками и справочными источниками, предназначенными для детей этого возраста;

- сформированность общеучебных умений и универсальных действий, отражающих учебную самостоятельность и познавательные интересы обучающихся (принятие учебной задачи, мотив учебного действия, умение подбирать способ решения учебной задачи, адекватный поставленной цели; контроль и самоконтроль) [5].

Не требует доказательств тот факт, что важнейшее условие достижения выпускниками начальной школы столь высокого уровня лингвистического образования и речевого развития, заданного новым стандартом и соответствующими ему примерными программами, — готовность учителя к осуществлению этой работы.

Каковы же показатели, критерии готовности педагога к работе по новым стандартам в современной начальной школе? В этой связи нельзя не заметить, что весьма примечательной особенностью нового стандарта начального общего образования выступает формулировка требований «к кадровому обеспечению учреждений начального общего образования», которые служат основой социального заказа системе педагогического образования.

Решение задачи подготовки учителя к осуществлению начального лингвистического образования и развития речи младших школьников лежит, по нашему мнению, в русле реализации в учебном процессе высшего учреждения педагогического образования идеи компетентного подхода к подготовке учителя, что предполагает всемерную нацеленность на формирование профессиональной компетенции.

Понятие «*профессиональная компетенция*» достаточно полно представлено в научном описании. Под профессиональной компетенцией исследователи (Т.М. Балыхина, Дж. Равен, М. Стобарт, М.А. Холодная, Н. Хомский, Н.Ю. Штрекер и др.) понимают уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. Природа компетенции такова, что последняя может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека и общества.

Заметим, что термины «компетенция» и «компетентность» мы употребляем не как синонимы, а как самостоятельные понятия, неразрывно связанные друг с другом. Формирование *компетенции* понимается нами как формирование предметного круга знаний, умений, развитие способностей, инициатив, которыми необходимо овладеть, а *компетентность* мы рассматриваем как результат сформированности этих знаний и умений, способов их применения, влияющий на эффективность профессиональной деятельности.

Профессиональная компетенция имеет сложную структуру, включает в себя комплекс, сплав компетенций. В качестве составляющих профессиональной компетенции учителя в области начального языкового образования, по нашему мнению, выступают психологическая, педагогическая, лингвистическая, методическая (лингводидактическая), коммуникативная компетенции.

В основе *психологической компетенции* учителя начальных классов лежит, во-первых, знание основных разделов психологической науки, знание основных психических процессов, психологических особенностей младших школьников и закономерностей их развития в образовательном процессе; во-вторых, умение определять уровень развития личности младшего школьника, мотивы этого развития, позитивно влиять на этот процесс, умение выявлять личностные предпочтения на основе наблюдений и др. (Е.Г. Балбасова, Л.С. Колмогорова и др.).

*Педагогическая компетенция* рассматривается как способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок к достижению наилучших результатов за счет профессионально-личностного саморазвития. Педагогическая компетенция учителя начальных классов базируется на следующих знаниях и умениях: на знании основных проблем теории и практики начального образования; на умении решать

педагогические задачи развития личности младшего школьника; на знании закономерностей учебного процесса; на умении проектировать педагогическую деятельность, организуя ее как систему ситуаций коллективного учебно-познавательного сотрудничества; на умении руководствоваться в педагогической деятельности и межличностном общении целями и мотивами, актуальными для конкретной образовательной среды и др. (Е.Б. Агеева, Т.Д. Андропова, Н.М. Борытко, Г.М. Коджаспирова, А.К. Маркова, Л.И. Мищенко, В.А. Сластенин и др.).

*Лингвистическая компетенция* — ведущая предметная компетенция — представляет собой комплекс лингвистических знаний учителя начальных классов (о языке как общественном явлении, о связи языка с мышлением, культурой и общественным развитием народа) и умений оперировать лингвистическими знаниями в профессиональной — педагогической и научно-исследовательской — деятельности (Т.М. Балыхина, Н.Ю. Штрекер и др.).

*Методическая* (лингводидактическая) *компетенция* учителя начальных классов включает знание методологических и теоретических основ методики начального обучения русскому языку; знание целей, содержания, условий, методов, приемов, форм начального языкового образования и совершенствования речевой деятельности учащихся; знание концептуальных основ, структуры и содержания средств обучения — учебных программ, учебников и др.; умение применять теоретические методические знания в образовательном процессе в интегрированном виде, выполнять основные профессионально-методические функции — коммуникативно-обучающую, развивающую, гностическую и др. (И.А. Зимняя, Л.П. Сычугова и др.).

*Коммуникативная компетенция* учителя понимается как способность решать средствами языка актуальные задачи педагогического общения (Е.А. Быстрова, Л.Н. Горобец, Н.А. Ипполитова, О.Д. Митрофанова и др.).

Вслед за Т.М. Балыхиной, Н.Ю. Штрекер мы убеждены, что решение задачи формирования компетенции учителя начальных классов в области языкового образования должно осуществляться последовательно, поэтапно, с учетом научных данных.

*Профессиональная компетенция* — многоуровневое понятие. Уровни формирования компетенции — ее восходящие ступени, качественные состояния, выделяемые и сопоставляемые по критерию качества имеющихся у субъекта знаний, умений, способностей. Т.М. Балыхиной выделены стадии, влияющие на формирование уровней профессиональной компетенции:

– стадия оптации (формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии) — пороговый уровень компетенции;

– профессиональное образование или подготовка (формирование системы профессионально-ориентированных знаний, навыков, умений; приобретение первичного практического опыта для решения типовых профессиональных задач) — пороговый уровень компетенции;

– профессиональная адаптация (приобретение опыта самостоятельной профессиональной деятельности) — уровень адаптации;

- первичная и вторичная профессионализация (формирование профессионального менталитета; высококвалифицированное выполнение профессиональной деятельности) — компетентный и новаторский уровни компетенции;
- профессиональное мастерство (полная реализация, «самоосуществление» личности в творческой профессиональной деятельности) — творческий уровень компетенции [1].

Опыт участия автора в процессе подготовки учителя начальных классов к осуществлению языкового образования младших школьников позволяет утверждать, что значительная часть выпускников очного отделения факультета начальных классов педагогического университета может достичь и достигает лишь третьего уровня сформированности компетенции — уровня профессиональной адаптации.

Между тем, фактор прохождения студентами пятого курса непрерывной педагогической практики в течение целого учебного года вполне оправданно позволяет ожидать более высоких результатов — достижения выпускниками компетентного, новаторского уровня.

Осмысление сложившейся ситуации позволило нам предположить, что причина подобного явления кроется в негибкости системы высшего профессионального образования. Она и сегодня ориентирована на формирование у будущего специалиста общеизвестных «ЗУНов» в режиме обычной трансляции знаний, на отыскание для этой трансляции все большего количества учебных аудиторных часов (которое, заметим, согласно новому ФГОС ВПО, вновь значительно сокращено).

Происходящее в настоящее время обновление высшей профессиональной школы связано для нас с поиском способов гармонизации процесса подготовки педагога к осуществлению начального языкового образования. Решение названной проблемы мы видим в построении образовательного процесса с позиций современных дидактических концепций: коммуникативной дидактики, компетентностного подхода, теоретико-деятельностного подхода, исследовательского подхода к организации и управлению самостоятельной работой студентов.

В связи с этим в настоящее время возрастает значимость исследования проблем правильной организации самостоятельной деятельности студентов, а сама самостоятельная работа студентов приобретает новый статус: становится не просто важной формой учебного процесса, а *его основанием*. Проблемы организации самостоятельной работы студентов освещены в трудах многих известных педагогов-исследователей (М.В. Башкиров, Т.Н. Болдышева, Г.И. Гусев, М.И. Донцова, И.Л. Наумченко, П.И. Пидкасистый и др.).

Вслед за И.А. Зимней, мы понимаем самостоятельную работу как целенаправленную, внутренне мотивированную деятельность, структурированную самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельности. Выполнение самостоятельной работы требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Самостоятельная работа является эффективным средством организации самообразования и самовоспитания личности будущего учителя и представляет собой, по нашему мнению, отдельную компетенцию, связанную с системой других компетенций, формируемых в процессе профессиональной подготовки.

Для развития личности студента самостоятельная работа имеет колоссальное значение, так как она способствует формированию следующих профессионально значимых умений: планирования деятельности, постановки целей и определения задач работы, выявления трудностей и поиска путей их преодоления, рациональной организации учебной и внеучебной работы, распределения времени и т.д.

Увеличение доли самостоятельной работы студентов мы рассматриваем как обязательное условие обеспечения успеха в деле формирования профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования. Самостоятельная работа должна пронизывать всю структуру целостного образовательного процесса, осуществляться и в ходе аудиторных занятий под непосредственным руководством преподавателя, и при выполнении домашнего задания, и в условиях педагогической практики.

Успешной организации самостоятельной работы студентов в курсе, ориентированном на подготовку педагога к осуществлению начального языкового образования, способствует тщательно продуманное учебно-методическое обеспечение. Оно в значительной степени определяет качество профессионального образования и представляет собой совокупность средств обучения и технологий их использования, которая проектируется преподавателем в целях организации самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов.

В современной высшей школе утвердился системный подход к решению вопроса об учебно-методическом обеспечении учебной дисциплины: признана целесообразность разработки учебно-методических комплексов. В соответствии с определением, приведенном в «Педагогическом энциклопедическом словаре», учебно-методический комплекс — «совокупность всех учебно-методических документов, представляющих собой проект системного описания учебно-методического процесса, который впоследствии будет реализован на практике» [4: с. 354].

Составными частями учебно-методического комплекса должны стать программа учебной дисциплины и учебное пособие.

Проблемам создания вузовской учебной литературы посвящены работы многих научных коллективов и крупных ученых (М.Н. Арслановой, В.Г. Бейлисон, Т.И. Березиковой, А.А. Гречихиной, Д.Д. Зуева, Ж.А. Колотязной и др.). Вузовский учебник сегодня рассматривается как интегрирующий центр системы учебного процесса. Поскольку каждая система характеризуется определенными функциями, которые детерминируются ее целями и задачами, вузовский учебный процесс как система призван с помощью адекватных его целям и задачам методов и средств реализовать ряд дидактических функций. Среди них: информационная, познавательная, мотивационно-стимулирующая, организационно-

управляющая, самообразовательная, исследовательская, воспитательная, контрольно-оценочная.

Между реализацией дидактических функций учебной книги и ее структурной организацией существует определенная зависимость. Умения и навыки самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности будущего педагога формируются и развиваются с помощью учебного пособия только в том случае, если вопрос о построении, структуре курса определяется с учетом ряда обязательных факторов. Среди них: сложившиеся в высшей школе традиции, специфика современного информационного пространства, особенности восприятия и усвоения студентами научной информации, научные взгляды самого преподавателя, автора учебного пособия.

По-нашему мнению, эффективное формирование профессиональной компетенции педагога в области начального языкового образования в полной мере обеспечивается использованием в учебном процессе «Практикума по методике обучения русскому языку в начальных классах» (авторы — Т.И. Зинovieва, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова). Это учебное пособие предназначено для внедрения на второй ступени профессионального педагогического образования технологии самостоятельного обучения [2].

Каждая тема учебного пособия имеет одинаковую структуру: обозначены задачи изучения темы, рекомендована основная литература; предложены вопросы для вводного собеседования и ряд методических задач разных типов, среди них — так называемые обратные задачи, решение которых позволяет отрабатывать конкретные методические умения и трансформировать профессионально значимые знания в методические умения. Затем предлагаются задания, направленные на формирование собственно исследовательской деятельности, и, наконец, каждая тема завершается блоком заданий в виде контрольных тестов, что позволяет студентам осуществить самопроверку, оценить уровень усвоения конкретной темы.

Таким образом, задания практикума служат основным средством управления самостоятельной работой студентов. Последовательность заданий в рамках изучения каждой темы курса позволяет студенту пройти путь от анализа научной (лингвистической, психологической, педагогической, методической) и учебно-методической литературы — через решение типичных методических задач, проектирование собственных методических разработок, выполнение контрольных тестов и пр. — к живому общению с учащимися, их родителями и учителями. Эта работа осуществляется в ходе наблюдений, анкетирования, в процессе проведения самостоятельно разработанных уроков и др.

Характер заданий для самостоятельной исследовательской деятельности различен. Инвариантное задание, например, предполагает подготовку к собеседованию по предложенным вопросам и списку литературы. Вариативные задания имеют различные направленность и степень сложности и, следовательно, позволяют студентам и преподавателям выбирать их в соответствии с учебными задачами, личными интересами и потребностями, уровнем подготовки, что в определенной степени обеспечивает личностно-ориентированный подход к обучению, стимулирует инициативу студента, его стремление к самообразованию.

Использование в процессе изучения учебной дисциплины «Методика обучения русскому языку» практикума обеспечивает весьма благоприятные условия для формирования собственно-профессиональной компетенции учителя начальных классов в области начального языкового образования.

Студент, самостоятельно (индивидуально, в паре, в малой группе) выполнив задания по той или иной теме, в полной мере готов к обсуждению изучаемой проблемы в аудиторных условиях «на равных» с преподавателем. Именно осведомленность студента, его заинтересованность (затрачено много усилий) позволяют всемерно использовать активные педагогические технологии. Среди них: обучение в сотрудничестве, диалогизация учебного процесса, проблемное обучение, технология создания проектов, технология деловой игры и пр. В аудитории происходит сближение процессов приобретения, осмысления, систематизации (каждый студент находится на своем уровне) знаний и формирования соответствующих профессиональных умений, овладение ими. Таков механизм управления процессом формирования собственно-профессиональной (специальной) компетенции будущего учителя начальных классов в области начального языкового образования в период теоретического обучения.

Нам представляется, что подобный подход позволяет формировать опережающую профессиональную компетенцию, то есть компетенцию, ориентированную «на завтрашний день» (А.М. Новиков, Е.А. Климов, Ю.В. Колесников и др.), так как формируется сильная мотивация к самообразованию индивида, создаются условия для максимального развития творческих способностей будущего педагога.

Кроме того, мы убеждены в значимости технологии самостоятельного обучения для достижения многими выпускниками педагогического университета более высокого уровня профессиональной компетенции — творческого уровня профессионального мастерства.

### *Литература*

1. Балыхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т.М. Балыхина. – М.: МГУП, 2000. – 400 с.
2. Зиновьева Т. И. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах / Т.И. Зиновьева, О.Е. Курлыгина, Л.С. Трегубова. – М.: Академия, 2007. – 387 с.
3. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения // Начальная школа. – 2009. – №9. – С. 4–18.
4. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
5. Примерные программы начального общего образования: в 2-х ч. – Ч. 1. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 317 с.
6. Штрекер Н. Ю. Инновационная система углубленной филологической подготовки учителей начальных классов: монография / Н.Ю. Штрекер. – М.: РУДН, 2008. – 255 с.

*Literatura*

1. *Baly'xina T. M.* Struktura i sodержanie rossijskogo filologicheskogo obrazovaniya. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazy'ku / T.M. Baly'xina. – M.: MGUP, 2000. – 400 s.
2. *Zinov'eva T. I.* Praktikum po metodike obucheniya russkomu jazyku v nachal'nyh klassah / T.I. Zinov'eva, O.E. Kurlygina, L.S. Tregubova. – M.: Akademija, 2007. – 387 s.
3. Realizaciya Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vtorogo pokoleniya // Nachal'naya shkola. – 2009. – № 9. – S. 4–18.
4. Pedagogicheskij e'nciklopedicheskij slovar'. – M.: Bol'shaya Rossijskaya e'nciklopediya, 2002. – 528 s.
5. Primerny'e programmy' nachal'nogo obshhego obrazovaniya: v 2-x ch. – Ch. 1. – 2-e izd. – M.: Prosveshhenie, 2009. – 317 s.
6. *Shtreker N. Yu.* Innovacionnaya sistema uglublennoj filologicheskoy podgotovki uchi-telej nachal'ny'x klassov: monografiya / N.Yu. Shtreker. – M.: RUDN, 2008. – 255 s.

**А.И. Савенков**

## **Викарное научение и подражание в развитии креативности**

**К**аждый из нас много раз слышал о том, что «...умный учится на чужих ошибках — дурак на своих!». Человек живет в обществе и его поведение определяется не только тем, что делает он сам, но и восприятием того, что делают в аналогичных ситуациях другие. Справедливость этого утверждения столь очевидна, что вряд ли у кого-то способна вызвать сомнение. Но давайте попробуем усомниться в «бесспорном» и спросим себя и других: А можно ли в действительности чему-то научиться, наблюдая за другими? Если это так, то почему это простое не вызывающее возражений правило столь трудно применять на практике? Если бы этим грешили лишь некоторые, это можно было бы рассматривать как индивидуальную патологию, но в этом замечены едва ли не все.

Услужливый обыденный опыт готов нам предоставить ответы на эти вопросы, но это способ создать еще один миф. Поэтому давайте попробуем обратиться к научному изучению обучения путем наблюдения. Научное знание — особое знание, оно добывается только по специальным правилам и, чтобы та или иная гипотеза получила громкое наименование «теории», ей необходимо пройти огненную купель экспериментальной проверки.

### **Научение через наблюдение**

Тысячелетиями считалось, что люди многое усваивают, наблюдая за другими. Это положение не только рассматривалось как само собой разумеющееся, ему находили и вполне удовлетворительное объяснение — человек имеет природную склонность подражать действиям других и таким образом многому учится. В теории воспитания, как все считали, с полным правом утвердился метод примера, на правах одного из важнейших «методов формирования сознания» он прописан во всех учебниках педагогики. На протяжении веков никому и в голову не приходило проверить насколько это справедливо и как на самом деле действует механизм усвоения нового через наблюдение.

В 1898 году Эдвард Торндайк одним из первых провел научные эксперименты по исследованию научения через наблюдение. Правда, в этих его опытах участво-

вали не люди, а кошки. Он поместил одну кошку в лабиринт, а другую в примыкающую к нему клетку. Пока первая кошка обучалась проходить лабиринт (по торндайковски — «методом проб и ошибок»), вторая имела возможность наблюдать за ее действиями. Э. Торндайк полагал, что наблюдающая за действиями своей соседки кошка, хотя бы частично научится проходить лабиринт. Но когда экспериментатор поместил вторую кошку в лабиринт, она не выполнила необходимых для его прохождения действий. Прежде чем эта кошка нашла выход, ей пришлось сделать столько же проб и ошибок, сколько до этого сделала первая кошка.

Повторив аналогичные эксперименты на цыплятах и собаках, Э. Торндайк получил тот же результат. Его исследования убедительно свидетельствовали о том, что независимо от времени наблюдения неопытного животного за действиями другого, оно ничему не научилось. Продолжая сомневаться, Э. Торндайк в 1901 году провел серию подобных экспериментов на обезьянах и вновь получил тот же результат.

И это тем более странно потому, что в обыденных представлениях живет убеждение в том, что обезьяны склонны передразнивать людей. А термин — «обезьянничать» имеет вполне понятный смысл в разных культурах. Выходит это ошибочный мыслительный стереотип. Каково же его происхождение? Гипотетически можно предположить, что внешнее сходство обезьян с людьми спровоцировало у последних умозаключение о том, что обезьяна повторяет человеческую мимику и жестикуляцию, подражая людям, передразнивая их. На самом деле обезьяна и не думала нас передразнивать!

В средствах массовой информации описывался один забавный случай. Студенты психологического факультета, наблюдавшие за поведением обезьян, были раздосадованы их низкой активностью. Чтобы как-то расшевелить животных они стали кривляться, «строить рожи», подпрыгивать, махать руками, имитировать, как им казалось, обезьянье поведение. Большинство обезьян не обратили на это никакого внимания и лишь один спокойно сидящий самец, поглядев на старания студентов, неспешно стал им аплодировать.

В этом случае не удивительны результаты экспериментов Э. Торндайка — ни обезьяны, ни тем более другие животные не способны обучаться в ходе наблюдения.

В 1908 году другой ученый Дж.Б. Уотсон повторил эксперименты Э. Торндайка с обезьянами и тоже не нашел никаких доказательств научения через наблюдение. Таким образом, и Э. Торндайк, и Дж.Б. Уотсон пришли к заключению, что научение может быть только результатом непосредственного опыта. Их эмпирические исследования убедительно свидетельствовали о том, что научение происходит только через взаимодействие организма со средой, а не в результате наблюдения за действиями другого.

Эти утверждения во многом созвучны идеям, утвердившимся в нашем отечестве. Научиться чему-то, развить свои способности можно только включившись в определенную деятельность — «...способности проявляются в деятельности, в деятельности и формируются» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

В конце тридцатых — начале сороковых годов XX века другие исследователи — американские психологи Н. Миллер и Дж. Доллард принялись за исследование феномена научения через подражание. Они, с одной стороны были не согласны с наитивистским представлением о научении через подражание, с другой — не разделяли и уверенности Э. Торндайка и Дж.Б. Уотсона в том, что такое научение полностью невозможно. Более того, они считали, что подобный вариант научения довольно распространен, но дать этому явлению объективную трактовку можно только в рамках теории инструментального обусловливания (В. Халл и др.). Согласно ей если имитационное поведение подкрепляется, оно, как и любое поведение может быть усилено.

По Н. Миллеру и Дж. Долларду научение через подражание — это особый случай инструментального обусловливания. Ими было выделено три категории подражательного поведения:

– Однотипное поведение — когда двое или более индивидов реагируют на одну ситуацию одинаково (смеются, зевают, аплодируют и т.п.).

– Копирующее поведение — когда поведение одного человека выступает как модель для других. Имеется в виду руководящее поведение одного человека по отношению к другим. На этой категории подражательного поведения выстроены многие приемы обучения искусству (актерское мастерство, игра на музыкальных инструментах, живопись и т.п.). Скопированная реакция получает подкрепление, а потому закрепляется.

– Парно-зависимое поведение или поведение, основанное на слепом повторении действий модели.

Характеризуя его, Н. Миллер и Дж. Доллард описывают ситуацию, когда старший ребенок научился бежать к парадной двери, услышав шаги отца, приближающегося к дому. Отец при подобной встрече всегда давал ему конфету. Младший ребенок обнаружил, что если он побежит за старшим братом, когда тот направляется к двери, то папа ему также даст конфету. Вскоре младший ребенок научился бежать к двери всякий раз, когда так поступал его старший брат. Поведение обоих мальчиков поддерживалось подкреплением, но мальчики ассоциировали подкрепление с разными сигналами. Для старшего это был звук шагов отца, для младшего вид брата бегущего к двери.

Н. Миллер и Дж. Доллард отметили, что подражание может стать устойчивым явлением, войти в привычку. Если подражательные модели поведения часто приводят к успеху, то стремление подражать все более закрепляется. Н. Миллер и Дж. Доллард назвали эту выученную склонность имитировать поведение других как генерализованное подражание.

Таким образом, Н. Миллер и Дж. Доллард пришли к выводу, что научение через подражание возможно и в нем нет ничего необычного. Просто если имитационное поведение не совершается (организм ограничивается только наблюдением) и не происходит подкрепления, не произойдет и научения. В этих выводах нет особых противоречий с выводами Э. Торндайка и Дж.Б. Уотсона. Ими было определено, что научение происходит не в результате наблюдения. С точки зре-

ния Н. Миллера и Дж. Долларда наблюдающее животное надо было поместить в один лабиринт с обученным животным. Присутствие внутри лабиринта позволило бы ему наблюдать, реагировать и получать подкрепление, тогда бы научение через подражание непременно произошло.

Много внимания данному вопросу уделил в исследованиях Жан Пиаже. Он, изучая особенности мышления и поведения маленьких детей, пришел к выводу о невозможности научения через наблюдение. Ж. Пиаже считал, что детям необходимо иметь в своем распоряжении конкретный материальный опыт, а не его иллюстрацию. Дети должны иметь возможность выдвигать гипотезы и проверять их посредством собственных активных действий. Наблюдения за деятельностью других не формируют новых представлений у ребенка.

### **О научении через наблюдение у животных**

Интересный пример заимствования опыта, полученного в ходе индивидуального исследовательского поведения, описан биологами, изучавшими поведение ворон. Ими было неоднократно замечено, что вороны, живущие у моря, намеренно роняют пойманных ими двустворчатых моллюсков на скалы, чтобы разбить раковину. В это время, как утверждает, другие их менее сообразительные (?) сородичи наблюдают за тем, что происходит, и учатся. В дальнейшем, данный стиль действий с этой добычей, полученный в результате проявления поисковой активности частью особей данной популяции, автоматизируется и становится неотъемлемой составляющей стереотипного (автоматизированного) поведения всех.

Специальное изучение поведения приматов выявило во многом сходную и при том более яркую картину. В экспериментах проверялась даже гипотеза о возможности обучения приматов с помощью подражания общению на языке жестов (AMSLAN — American Sign Language). Широко известны опыты, проведенные с детенышами шимпанзе разными исследователями. Один из наиболее известных опытов — обучение десятимесячной шимпанзе по кличке Ушо. Попав в дом исследователей Б. Гарднер и А. Гарднер, к трем годам Ушо освоила более 130 знаков и могла употреблять их к месту. Она научилась объединять слова в предложения, придумывала собственные, и даже научилась шутить и ругаться. Подражание сыграло свою важную роль, правда, исследователи отмечают, что его оказалось недостаточно и Ушо, кроме этого, пришлось специально обучать языку жестов.

### **«Когда яблоки созрели, они готовы упасть»**

При изучении поведения приматов, на многочисленных, небольших островах Юго-восточной Азии, было выявлено, что часть животных не довольствуется бананами, упавшими в песок, и этим песком испачканными (песок хрустит на зубах...). Они, в итоге собственной поисковой активности, научились эти бананы мыть в морской воде. Их сородичи, глядя на такие действия своих особо продвинутых товарищей, также начинают делать это, но как только число особей, освоивших данную операцию, достигает сотни, этот опыт, совершенно непонятным образом, становится доступным обезьянам, живущим на всех других островах данного архипелага. Несмотря на то, что собственных «исследователей», которые самостоятельно добыли эти знания (а остальные у них подсмотрели) на этих островах прежде не замечалось. Данное утверждение нуждается в более точном наблюдении и вполне возможно, что новый способ действия с бананом приходит

из опыта исследовательского поведения особо активных, продвинутых особей, оставшихся незамеченными людьми-наблюдателями. Но как бы то ни было с точки зрения приобретения когнитивного опыта данный факт очень интересен.

Эти наблюдения и выводы дают интересную проекцию, накладываясь на характер особенностей распространения информации в человеческом сообществе. Так, например, специалисты в области методологии науки считают закономерностью то, что научные открытия, часто делаются одновременно разными, работающими независимо учеными. Это происходит благодаря возникновению ситуации «зрелости проблемы». Прежде чем идея станет очевидной, она оказывается подготовленной всем предыдущим развитием человеческого знания. Это явление красиво характеризует метафора Френсиса Гальтона: «Когда яблоки созрели, они готовы упасть». Однако при всей своей сложности, механизм, обеспечивающий распространение идей в человеческом сообществе более понятен и вполне объясним с материалистической точки зрения, чем выше описанный механизм распространения информации у приматов. Кратко говоря, у человека его обеспечивает сам факт наличия речи, языка и существования сознания.

### **Викарное научение и подражание в теории А. Бандуры**

В отличие от своих предшественников Альберт Бандура считал, что между «подражанием» и «научением посредством наблюдения» есть существенная разница. По его мнению, научение через наблюдение может включать, а может и не включать подражание. В этом случае научение и именуется викарным. Примером научения посредством наблюдения без подражания может служить ситуация «обучения на чужих ошибках». Человек научился через наблюдение, но при этом он увиденное не имитировал. Предметом научения, согласно мнению А. Бандуры, стала информация, прошедшая когнитивную обработку, в результате чего было принято более выгодное решение. Это, по утверждению А. Бандуры, позволяет сделать вывод о том, что научение посредством наблюдения представляет собой более сложный процесс, чем простое подражание, которое обычно заключается в имитации действий другого человека.

А. Бандура, хотя и относился к числу бихевиористов, радикальным бихевиористом не был. Он, подобно Э.Ч. Толмену, прибегал к использованию когнитивных понятий для объяснения паттернов поведения. А. Бандура считал научение непрерывным процессом, который не требует подкрепления, и обязательно учитывал мотивационную составляющую этого процесса. Так же, как и Э.Ч. Толмен, он считал, что человек может освоить определенный опыт, но использует его только тогда, когда в этом возникнет необходимость. Человек может знать, утверждал, например, Э.Ч. Толмен, где находится питьевой фонтан, но воспользуется он этим знанием лишь тогда, когда захочет пить.

Различие между научением и исполнением прекрасно показано в ряде широко известных экспериментов А. Бандуры с демонстрацией детям образцов агрессивного поведения.

В одном из его экспериментов детям демонстрировался фильм, по сюжету которого модель (взрослый человек) наносит удары большой пластиковой кукле. Моделью, по мысли А. Бандуры, может выступать то, что передает информацию, например: человек, кино, телевидение, картина или инструкция. В данном эксперименте моделью послужил взрослый человек, проявляющий агрессию. Одна группа наблюдала модель, получившую подкрепление за проявленную агрессию. Второй группе была предъявлена модель, получившая наказание за агрессию. Третья группа наблюдала модель, чьи агрессивные проявления остались без последствий (ни поощрения, ни наказания).

После этого детям всех трех групп дали такую же куклу и измерили степень агрессивность по отношению к ней. Наиболее агрессивно вели себя дети, наблюдавшие первую модель, менее всего агрессию проявили дети, наблюдавшие вторую модель, дети из третьей группы по проявлениям агрессии оказались между первой и второй группами. Результат вполне ожидаем, но любопытен тем, что демонстрирует влияние опосредованного и замещающего опыта на поведение ребенка. Они наблюдали за поведением другого человека, и это оказало вполне определенное влияние на их собственное поведение. Как видим, это противоречит выводам, полученным Н. Миллером и Дж. Доллардом, о том, что научение через наблюдение происходит только в том случае, если за внешним проявлением поведения следует подкрепление.

Этот эксперимент, по справедливому утверждению А. Бандуры, иллюстрирует отличие научения и подражания (выполнения). Очевидно, что все дети были научены агрессивным реакциям модели, но действовали по-разному, в зависимости от того, как была оценена агрессия модели (поощрение, наказание, нейтральное отношение). Подкрепление, по мнению А. Бандуры, выступает переменной исполнения, а не научения. Это противоречило выводам ряда бихевиористов (Халла и др.) о том, что подкрепление является переменной научения, а не исполнения.

Таким образом, А. Бандура поставил под сомнение выводы Н. Миллера и Дж. Долларда о научении через наблюдение, при определенном подкреплении. Согласно А. Бандуре, научение через наблюдение происходит всегда и не требует ни внешней реакции, ни подкрепления.

### **Детерминанты научения посредством наблюдения**

Утверждение А. Бандуры о том, что научение через наблюдение происходит независимо от подкрепления, не означает, что на него не действуют другие переменные. Он выделил четыре процесса, оказывающих воздействие на научение через наблюдение.

*Процессы внимания.* А. Бандура справедливо утверждает, что прежде чем научиться чему-либо у модели на нее надо обратить внимание. Это заставляет искать ответ на вопрос о том, какие факторы могут повлиять на избирательность внимания. Конечно, на процессы внимания влияют сенсорные способности человека. Уровень последних может определяться как биологическими особенностями, так и влиянием культуры. Влияние на избирательность внимания могут оказать предшествующие подкрепления. Предшествующее подкрепление может сформиро-

вать привычку у наблюдателя, которая будет оказывать влияние на дальнейшие наблюдения. Характеристики самих моделей обязательно будут определять то, в какой степени на них будет сосредоточено внимание.

*Мнемические процессы.* Для того, чтобы информация, полученная в ходе наблюдений была полезной, ее требуется сохранить. Сохраняется она в виде образных и вербальных символов. А. Бандура утверждает, что поведение хотя бы частично детерминировано образами прошлого опыта, но наиболее важный тип символизации полученного в наблюдениях опыта — вербальный. Несмотря на то, что рассмотрение образных и вербальных символов возможно по отдельности, они часто неразделимы, когда отображают события в памяти. Хранящиеся в памяти образные и вербальные символы делают возможным отсроченное моделирование, иначе говоря, позволяют использовать опыт по прошествии длительного времени после наблюдения.

Особенно любопытно, что совсем иные данные получены в исследованиях ряда российских (Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков) и английских (Д. Берри, Д. Бродбент) психологов. Изучая проблемы усвоения в ходе обучения, они пришли к выводам, что значительную часть опыта в обучении человек приобретает неосознанно, на интуитивном уровне. Примечательно, что при таком «интуитивном обучении» индивид ориентируется сразу на многие переменные и фиксирует, на подсознательном уровне связи между ними. Эти связи фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Рождающееся в итоге такого обучения знание носит невербальный характер и может быть использовано для построения реального, практического действия, но оно непригодно для словесных ответов (вспомним студента на экзамене, который как «...собака — все понимает, но сказать не может!», в свете сказанного, правильно ли ему ставить двойку?).

И, напротив, при обучении, построенном на вербальном, логическом мышлении, человек принимает во внимание только ограниченное число переменных, между которыми устанавливаются обобщенные отношения. Знания, полученные таким образом, имеют, как правило, вербальную форму. Последний способ, обычно и применяется в образовательной практике, потому что он быстр и внешне эффективен. Но применим он в относительно простых ситуациях, в условиях существования многих нерелевантных переменных этот опыт оказывается непригоден. Это придает особую окраску так любимому нашими методистами правилу: «Сначала скажи, как будешь делать, а потом делай!». Это объясняет то, почему школьные отличники, как правило, становятся хорошими студентами и не всегда превращаются в хороших специалистов. Примером здесь может служить и то, что многие современные специалисты (психологи, инженеры и др.) достаточно определенно делятся на две группы: одни много знают, но часто «мало — могут», другие многое могут, но как это у них, получается сказать зачастую неспособны.

Это обстоятельство интересно для образования еще и тем, что объясняет значимость физического присутствия ученика (студента) на занятиях, даже если они ему субъективно кажутся «бесполезными». Оно оправдывает, например, борьбу заместителей деканов в вузах за посещаемость и сопротивление (как явное, так и скрытое) экстернату со стороны учителей и администраторов образования.

*Процессы формирования поведения.* Процессы формирования поведения определяют насколько наблюдавшийся, и усвоенный опыт может быть воплощен в реальной деятельности. Человек, как мы уже отметили, может усвоить огромный объем информации, но он не всегда способен перевести ее в плоскость реальных действий. Например, человек усвоил в ходе наблюдения характер движений танцора, но сам исполнить этот танец не в состоянии. А. Бандура считает, что символы, запечатленные при наблюдении за моделью, служат в качестве шаблона, с которым сравниваются действия наблюдателя.

*Мотивационные процессы.* В теории А. Бандуры мотивирующий фактор — подкрепление выполняет две функции. Во-первых, оно рождает в наблюдателе ожидание, что если он будет повторять определенные действия модели, то получит подкрепление. Во-вторых, оно действует как побуждение к переводу научения в подражание. По А. Бандуре, обе функции подкрепления — информационные. В этой части теория А. Бандуры существенно расходится с общей теорией бихевиоризма. Согласно А. Бандуре, чтобы научение состоялось, не требуется ни подкрепления, ни непосредственного опыта. Наблюдающий может просто научиться через отслеживание последствий поведения других.

### **Научение через наблюдение и развитие креативности**

Первые серьезные неудачи с исследованием проявлений викарного научения и подражания у животных и относительная легкость, с которой это происходит у людей, подталкивают к мысли о том, что этот путь научения оказывается тем результативнее, чем выше уровень психической организации живого существа. Данная мысль подтверждается в частности специальными исследованиями в области психологии творчества.

Так, например, изучая проблемы общей одаренности, многие специалисты (С.Д. Бирюков, А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.) пришли к выводам о том, что креативность, в отличие, например, от интеллекта, в большей мере зависит от средовых, чем от генотипических факторов. Правда, при этом возникает другой вопрос — какие из средовых факторов оказывают наиболее действенное влияние на развитие креативности?

В прежние времена советские психологи, рассматривая проблему развития творческих способностей, исходили из того, что они, как и любые другие, в деятельности проявляются и в деятельности формируются (С.Л. Рубинштейн и др.). Поскольку творчество может присутствовать в любой деятельности, при этом вне какой-либо предметной деятельности о ней говорить бессмысленно, то и развитие творческих способностей надо рассматривать в структуре становления какой либо деятельности (художественной, научной и т.п.).

Само творчество, что совершенно очевидно — не деятельность. Утверждение, высказанное еще Л.С. Выготским, в работе «Воображение и творчество в детском возрасте» о том, что природа творчества едина, должно было подтолкнуть исследователей к мысли о том, что существуют особые творческие способности или творческая одаренность. Но тогда надо было бы признать, что способность к творчеству есть, а соответствующей ей деятельности нет, что в ту пору было со-

вершено невозможно. Впоследствии рассмотрение проблемы креативности через призму творческой одаренности, привело исследователей к заключению о том, что самый эффективный способ её развития вовсе не самостоятельное участие в какой-либо деятельности, а наличие в окружении ребенка человека, который служил бы «моделью», «образцом», «эталонном» творческой деятельности.

Д. Саймонтон и В.Н. Дружинин, независимо друг от друга пришли к гипотезе о том, что подражание — основной механизм формирования креативности. Эта гипотеза подразумевает, что для развития творческих способностей ребенка необходимо, чтобы среди близких ему людей был творческий человек, с которым бы ребенок себя идентифицировал (идентификация, в данном случае, есть сочетание викарного научения и подражания). Процесс идентификации зависит от отношений в микросреде (ближайшее окружение, семья, школа, сверстники). Ряд исследований свидетельствует, что высокий уровень креативности встречается у детей с широким кругом общения и демократическим стилем взаимоотношений с матерью (Е.Л. Григоренко, Б.И. Кочубей).

Некоторые исследователи отмечают, что в качестве «модели» или образца творческого поведения для ребенка могут выступать не только родители (или один из родителей), но и другие взрослые (педагоги, друзья семьи и т.п.). Особенно эффективно, как показывают исследования, если таким образом является «идеальный герой», обладающий творческими чертами в большей мере, чем родители (В.Н. Дружинин и др.).

Обобщив результаты своих изысканий, В.Н. Дружинин сделал вывод о том, что наиболее синзитивный период развития креативности подобным образом — 3–5 лет. Он ссылается на утверждения Д.Б. Эльконина, согласно которым к трем годам у ребенка появляется потребность действовать как взрослый, «сравняться со взрослыми» (Е.В. Субботский). У детей появляется «потребность в компенсации» и развиваются механизмы бескорыстного подражания деятельности взрослого. Особенно важно то, что ребенок этого возраста готов к социализации, но еще не социализирован. Это и делает его в данный период жизни наиболее синзитивным к развитию креативности через викарное научение и подражание.

Нельзя не обратить внимания и на то, что понятия: «образец», «стереотип», «эталон» противоречат обыденному представлению о творчестве как нерегламентированной активности, порождающей новый продукт, отрицающий старые шаблонные способы решения. Вероятно, роль внешнего социального образца творчества в становлении и развитии детской креативности состоит в том, чтобы противостоять другому социальному образцу: «правильно» ведущему себя взрослому.

Выходит, что для того, чтобы ребенок развивался как творческая личность, недостаточно убрать «барьеры» и снять контроль сознания, недостаточно просто, включить его в деятельность требующую проявления креативности, нужно добиться того, чтобы структура сознания стала иной: для чего необходим, как это ни парадоксально звучит, позитивный образец творческого поведения. Особенность творчества, в любой сфере деятельности, заключается в том, что оно предполагает существование не формализуемых элементов, которые усваиваются

только в прямом контакте, с тем, кто сам занят творчеством. Эти не поддающиеся формализации компоненты, не могут быть вычленены из процесса творчества вербальным путем, так как они не осознаются не только другими, но и самим творцом.

### *Литература*

1. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. *Бирюков С. Д.* Генетические особенности пластичности поведения человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Д. Бирюков. – М., 1988.
3. *Воронин А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М.: «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6-ти тт. / Л.С. Выготский. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
5. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта. Законы и последствия / Ф. Гальтон. – М., 1989. – 319 с.
6. *Григоренко Е. Л.* Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез близнецами / Е.Л. Григоренко, В.И. Кочубей // Новые исследования в психологии. – 1989. – № 2. – С. 15–20.
7. *Диксон У.* Двадцать великих открытий в детской психологии / У. Диксон. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 448 с.
8. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
9. *Пиаже Ж.* Избранные труды / Ж.Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
10. *Пономарев Я. А.* Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
12. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
13. *Субботский Е. В.* Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 68–78.
14. *Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. – М.-Л., 1926.
15. *Ушаков Д. В.* Интеллект. Структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 264 с.
16. *Хегенхан Б.* Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
17. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
18. *Berry D.* Implicit leaning in the control of complex system / D. Berry, D. Broadbent // Frensch P.A., Funke J. (eds.) Complex problem solving: The European perspective / P.A. Frensch, J. Funke (eds.). – Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1990. – P. 131–150.
19. *Dollard J.* Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking, and culture / J. Dollard, N. Miller. – N.Y, 1950.
20. *Simonton D.* Creativity, leadership, and chance / D. Simonton // Sternberg R.J. (eds.) The nature of creativity / R.J. Sternberg (eds.). – P. 386–426.

21. Tolman E. C. Purposive behavior in animals and man / E.C. Tolman. – N.Y., 1932.
22. Thorndaik E. L. Educational psychology / E. L. Thorndaik. – Vol. II. The psychology of learning. – N.Y., 1914.

### *Literatura*

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya / A. Bandura. – SPb.: Evraziya, 2000. – 320 s.
2. Biryukov S. D. Geneticheskie osobennosti plastichnosti povedeniya cheloveka: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / S.D. Biryukov. – M., 1988.
3. Voronin A. N. Intellekt i kreativnost' v mezhlchnostnom vzaimodejstvii / A.N. Voronin. – M.: «Institut psixologii RAN», 2004. – 270 s.
4. Vy'gotskij L. S. Myshlenie i ego razvitiye v detskom vozraste / L.S. Vy'gotskij // Vy'gotskij L. S. Sobr. soch: v 6-ti tt. / L.S. Vy'gotskij. – T. 2. – M.: Pedagogika, 1984. – 368 s.
5. Gal'ton F. Nasledstvennost' talanta. Zakony i posledstviya / F. Gal'ton. – M., 1989. – 319 s.
6. Grigorenko E. L. Issledovanie processa vy'dvizheniya i proverki gipotez bliznecami / E.L. Grigorenko, V.I. Kochubej // Novy'e issledovaniya v psixologii. – 1989. – № 2. – S. 15–20.
7. Dikson U. Dvadcat' velikix otkrytij v detskoj psixologii / U. Dikson. – SPb.: PrajmevROZNAK, 2004. – 448 s.
8. Druzhinin V. N. Psixologiya obshhix sposobnostej / V.N. Druzhinin. – 2-e izd. – SPb.: Piter, 1999. – 368 s.
9. Piazhe Zh. Izbranny'e trudy / Zh. Piazhe. – M.: Prosveshhenie, 1969. – 660 s.
10. Ponomarev Ya. A. Psixologiya tvorcheskogo myshleniya / Ya.A. Ponomarev. – M.: APN RSFSR, 1960. – 352 s.
11. Rubinshtejn S. L. Osnovy' obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb: Piter, 2000. – 712 s.
12. Savenkov A. I. Odarennyye deti v detskom sadu i shkole / A.I. Savenkov. – M.: Akademiya, 2000. – 232 s.
13. Subbotskij E. V. Genezis lichnostnogo povedeniya u doshkol'nikov i stil' obshheniya // Voprosy' psixologii. – 1981. – № 2. – S. 68–78.
14. Uotson Dzh. Psixologiya kak nauka o povedenii / Dzh. Uotson. – M.-L., 1926.
15. Ushakov D. V. Intellekt. Strukturno-dinamicheskaya teoriya / D.V. Ushakov. – M.: Izdvo IP RAN, 2003. – 264 s.
16. Hegenxan B. Teorii naucheniya / B.Hegenxan, M. Olson. – 6-e izd. – SPb.: Piter, 2004. – 480 s.
17. E'l'konin D. B. Psixologiya igry' / D.B. E'l'konin. – M.: Pedagogika, 1978. – 304 s.
18. Berry D. Implicit leaning in the control of complex system / D. Berry, D. Broadbent // Frensch P.A., Funke J. (eds.) Complex problem solving: The European perspective / P.A. Frensch, J. Funke (eds.). – Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1990. – P. 131–150.
19. Dollard J. Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking, and culture / J. Dollard, N. Miller. – N.Y., 1950.
20. Simonton D. Creativity, leadership, and chance / D. Simonton // Sternberg R.J. (eds.) The nature of creativity / R.J. Sternberg (eds.). – P. 386–426.
21. Tolman E. C. Purposive behavior in animals and man / E.C. Tolman. – N.Y., 1932.
22. Thorndaik E. L. Educational psychology / E. L. Thorndaik. – Vol. II. The psychology of learning. – N.Y., 1914.

**Т.А. Климонтова**

## **Особенности картины мира интеллектуально одаренных учащихся**

**В** настоящее время изучение картины мира личности, ее формирования в онтогенезе, а также взаимосвязи с поведением и деятельностью относится к кругу тех фундаментальных психологических проблем, которые не утрачивают своей актуальности. Разработка поставленной проблемы имеет выраженное теоретическое значение и открывает перспективы решения ряда прикладных задач психологической науки. Вопросы адаптации личности к социальной действительности, ее оптимальной интегрированности, психологического обеспечения процессов обучения, проектирования деятельности, регуляции поведения, необходимо решать в том числе и в контексте картины мира человека.

Особое значение данная проблема приобретает в связи с тем, что современное общество характеризуется стремительным изменением всех сфер жизнедеятельности человека. Как следствие, возрастает необходимость усиления личностной рефлексии, переосмысления окружающей действительности, более глубокого осознания своих жизненных целей.

Особенно важным это представляется относительно интеллектуально одаренных учащихся, актуализация потенциала которых становится одной из важнейших социальных задач науки и государства в целом. Кроме того, изучение картины мира интеллектуально одаренных детей актуально с точки зрения их психологической поддержки, что, в свою очередь, так же может способствовать реализации их творческих ресурсов.

Картина мира является объектом исследования многих наук, занимающихся проблемами человекознания. В психологии изучение понятия «картина мира» имеет достаточно долгую историю.

В отечественной психологии изучению картины мира, как особой психологической реальности посвятили ряд работ А.Н. Леонтьев [1], В.Ф. Петренко [2], С.Д. Смирнов [4] и многие другие. В то же время, отсутствуют работы, посвященные исследованию особенностей содержательных характеристик картины мира интеллектуально одаренных учащихся, что и определило выбор темы исследования. В связи с этим, цель нашего исследования — выявление особенностей картины мира интеллектуально одаренных учащихся.

Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения Лицея Иркутского государственного университета, муниципального образовательного учреждения гимназии № 44 г. Иркутска. Идентификация интеллектуальной одаренности учащихся проходила в три этапа. На первом этапе

проводилось диагностическое обследование с применением теста интеллекта Р. Кеттелла. По результатам исследования были отобраны учащиеся с коэффициентом интеллекта от 120 IQ. На втором этапе отобранные учащиеся проходили комплексное психологическое обследование с применением адаптированного варианта набора креативных тестов Ф. Вильямса, оценивались достижения на олимпиадах, конкурсах различного уровня. На третьем этапе, на основе «рабочей концепции одаренности» [3] из группы интеллектуально одаренных учащихся были выделены две группы: учащиеся с явной формой одаренности, имеющие показатели интеллекта выше 120 IQ, показатели креативности выше средних значений, победители областных, всероссийских олимпиад и учащиеся со скрытой формой одаренности, в которую вошли подростки, также имеющие показатели интеллекта выше 120 IQ, показатели креативности выше средних значений не имеющие достижений на олимпиадах. Однако принималось во внимание то, что дети второй группы были приняты в лицей на конкурсной основе, обучались в условиях повышенных учебных требований, хоть и не имели побед на олимпиадах и интеллектуальных конкурсах.

Таким образом, на констатирующем этапе были выделены три группы: I — интеллектуально одаренных учащихся — с явной формой одаренности, группа II — интеллектуально одаренных учащихся — со скрытой формой одаренности, III — обычных учащихся.

Анализ результатов исследования начнем с рассмотрения различий содержания картины мира у респондентов с явной формой одаренности, скрытой формой одаренности и обычных учащихся. В таблице 1 представлены данные, отражающие различия в содержании картины мира у учащихся с явной и скрытой формой интеллектуальной одаренности, а также обычных детей. Статистически достоверными ( $H = 6,865$ , при  $p = 0,03$ ) являются различия по количеству выделенных учащимися разных групп абстрактных понятий, при этом средние значения позволяют говорить, о том, что испытуемые со скрытой формой одаренности выделяют больше абстрактных понятий по сравнению с теми кто имеет явную интеллектуальную одаренность и среднеинтеллектуальными детьми.

Обращают на себя внимание различия, установленные по количеству взаимных связей между объектами картины мира у испытуемых. Принимая во внимание среднестатистические значения установленные достоверные различия, с нашей точки зрения, свидетельствуют о том, что интеллектуально одаренные учащиеся, выделяя большее количество связей между объектами картины мира, осознают, что окружающая действительность сложна и многомерна, мир обладает свойствами системы, где все явления находятся по отношению друг к другу если не в прямой, то в опосредованной зависимости. В доказательство можно привести комментарий одной испытуемой из группы интеллектуально одаренных учащихся, которая работая с методикой сказала, что если все объекты связаны между собой в мире, то объект «я» связан со всеми ними опосредованно. Обсуждаемый факт согласуется с различиями, выявленными по параметру «прямые связи». Анализ среднестатистических значений позволяет утверждать, что наименьшее количество связей такого рода между объектами наблюдается

в группе интеллектуально одаренных с явной формой, в отличие от испытуемых других выделенных групп. Это говорит о том, что учащиеся с явной интеллектуальной одаренностью осознавая сопряженность явлений и событий мира не используют односторонние связи для отражения существующих между объектами отношений, в отличие от обычных учащихся и учащихся со скрытой формой одаренности, в картине мира которых преобладают односторонние связи. Картина мира интеллектуально одаренных учащихся со скрытой формой одаренности имеет более абстрактный, разрозненный характер. Объекты меньше дифференцированы. Можно предположить, что в целом испытуемые оценивают картину мира как набор абстрактных объектов не связанных друг с другом, или связанных напрямую — линейно. Картина мира имеет фрагментарный характер — признаки калейдоскопичности.

Таблица 1

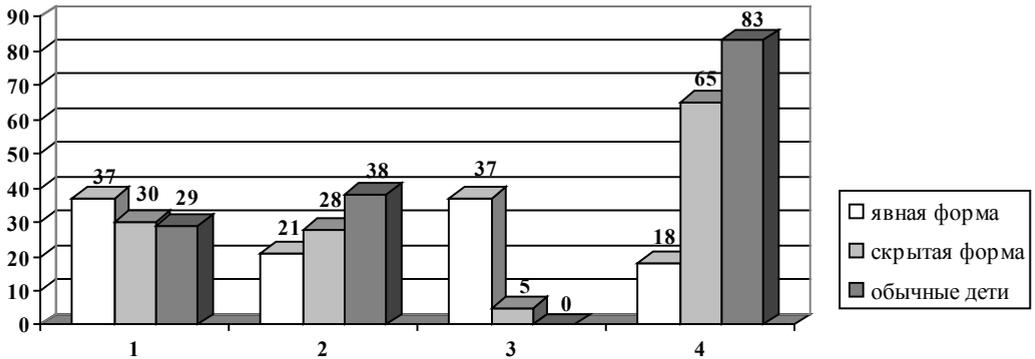
**Различия содержания картины мира у интеллектуально одаренных учащихся с явной, скрытой формой одаренности и обычных учащихся**

№	Параметр	средние значения			H	p
		I	II	III		
1	Взаимообратные связи	13,758	6,861	7,187	8,115	0,017
2	Прямые связи	1,206	6,472	5,03	10,029	0,007

*Примечание:* H — значение критерия Крускала-Уоллиса,  
p — вероятность допустимой ошибки.

Перейдем к рассмотрению данных полученных при изучении открытости познавательной позиции. На рисунке 1 представлены распределение испытуемых по характеру задаваемых «идеальному компьютеру» вопросов. В связи с тем, что испытуемые формулировали различное количество вопросов, мы посчитали целесообразным, подсчитать число вопросов различного характера в процентах от общего числа заданных идеальному компьютеру вопросов и представили в виде гистограммы распределение учащихся выделенных групп по характеру сформулированных вопросов, при этом за выраженность какого-либо характера вопросов мы приняли количество вопросов превышающих 70% от их общего числа.

Из рисунка 1 видно, что наибольшее количество объективированных вопросов, по сравнению с другими группами, сформулировали учащиеся с явной формой интеллектуальной одаренности. Следовательно интеллектуально одаренных детей с явной формой одаренности в большей степени, чем учащихся других групп интересовали ответы на вопросы не касающиеся их личной жизни или жизненного пути, испытуемых приоритетно интересовали вопросы об устройстве мира, закономерностях его существования, судьбы человечества и т.д. Это согласуется с результатами распределения испытуемых по количеству субъективированных вопросов, только у 21% испытуемых первой группы преобладал субъективированный характер вопросов, по сравнению с учащимися со скрытой формой одаренности у которых выраженность субъективированных вопросов встречается в 28% случаев и обычных де-



**Рис. 1.** Распределение учащихся по характеру заданных вопросов (более 70%) в группах интеллектуально одаренных с явной и скрытой формой одаренности, а также обычных детей (%):

1 — объективированный характер вопросов, 2 — субъективированный характер вопросов, 3 — категориальный характер вопросов, 4 — фактический характер вопросов.

тей (38%). Представленное распределение позволяет говорить, что обычные учащиеся в большей степени ориентированы не на познание объективных закономерностей окружающего мира, а на перспективы своей жизни в нем.

Приведенные данные согласуются с представлениями М.А. Холодной [5] о том, что интеллектуально одаренные испытуемые в большей степени склонны к объективации, чем среднеинтеллектуалы. Однако в таком случае интересны различия между представителями групп с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности личности. При равном интеллектуальном потенциале дети со скрытой формой одаренности меньше объективируют и более субъективируют свой потенциал в процессе познания.

Различия по количеству заданных объективированных — субъективированных и категориальных — фактических вопросов статистически достоверны.

В данном исследовании мы исходили из того, что объективация выступает показателем открытости внутреннего мира человека внешнему миру. С нашей точки зрения, представленные различия показывают, что учащиеся со скрытой формой интеллектуальной одаренности менее открыты информации поступающей из внешней сферы, следовательно, их внутренний мир как систему характеризует большая закрытость по сравнению с учащимися, имеющими явную форму одаренности.

Обратимся к распределению испытуемых выделенных групп по категориальному — фактическому характеру заданных «идеальному компьютеру вопросов». Мы видим из рисунка, что наибольшее количество категориальных вопросов было задано интеллектуально одаренными испытуемыми с явной формой одаренности (37%), тогда как в группе со скрытой формой одаренности количество респондентов задавших вопросы категориального характера составило только 5%, а в группе обычных детей 0%. Категоризация с позиции автора методики М.А. Холодной состоит в ориентации познавательной позиции субъекта на максимальный охват какого-либо аспекта реальности с выделением в ней причинно-

следственных связей. Таким образом, распределение испытуемых выделенных групп по количеству заданных вопросов категориального характера согласуется выявленными нами статистическими различиями по количеству причинно-следственных связей в картине мира учащихся. Их значимо большее количество также выделяют испытуемые с явной формой одаренности. В совокупности представленные данные позволяют утверждать, что картина мира интеллектуально одаренных учащихся характеризуется большей сложностью по сравнению с картиной мира их ординарных сверстников.

Доминирование вопросов фактического характера отмечается в группе обычных учащихся и составляет 83%, в то время как в группе интеллектуально одаренных детей со скрытой формой такой характер вопросов встречается в 65%, а в группе с явной формой одаренности — в 18% случаев. Это указывает на то, что одаренных учащихся интересуют в познании мира не отдельные факты, а причинно-следственные отношения между ними, системные закономерности взаимоотношений между явлениями.

Обобщая результаты можно констатировать, что в познании мира одаренных учащихся с явной формой одаренности характерна объективизация, ориентация на построение системных представлений о действительности, в отличие от одаренных со скрытой формой и обычных учащихся, которые более субъективируют и ориентированы в познании на конкретные факты без ориентации на построение из отдельных элементов системной картины мира.

Далее для выявления специфики картины мира трех групп испытуемых был применен семантический дифференциал. Испытуемым предлагалось с помощью 21 семизначной шкалы (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) биполярного личностного дифференциала оценить 12 объектов: Я, реальность, ответственность, картина мира, смерть, жизнь, семья, угроза, мое настоящее, личная независимость, мое прошлое, мое будущее.

В связи с ограниченным объемом статьи остановимся на анализе семантических универсалий, подростков выделенных групп.

Из таблицы 2 видно, что в оценивании объекта «я» группа интеллектуально одаренных учащихся с явной формой одаренности чаще выбирала прилагательные сложное, доброе, интересное, глубокое. Для группы интеллектуально одаренных учащихся со скрытой формой одаренности объект «я» — сложное, глубокое, разумное. Для обычных учащихся «Я» — доброе, яркое, разумное. Оценивая себя, как «интересное» интеллектуально одаренные с явной формой одаренности придают очевидный позитивный контекст — я — интересный себе и окружающим, я не простой, а глубокий и интересный. Для выборки одаренных с явной формой одаренности и для обычных учащихся объект «Я» представляется более оптимистичным, в отличие от выборки со скрытой формой одаренности, где «Я» оценивается, как сложное, глубокое, разумное. Не выявлено универсалий для группы интеллектуально одаренных учащихся с явной формой одаренности в оценивании объекта «реальность» — это свидетельствует о том, что данный объект испытуемые этой выборки оценивают по-разному — значение размыто. Обращает на себя внимание, что для группы

Таблица 2

**Универсалии оценки объектов  
картины мира по 80% критерию частоты выбора**

№	Объекты	Семантические универсалии		
		Одаренные (явная форма)	Одаренные (скрытая форма)	Обычные учащиеся
1.	Я	Сложное Доброе Интересное Глубокое	Сложное Глубокое Разумное	Доброе Яркое Разумное
2.	Реальность		Жестокое	Интересное
3.	Ответственность	Полезное Активное	Полезное Активное Очевидное Разумное	Полезное Закономерное
4.	Картина мира	Сложное	Сложное Интересное	
5.	Смерть	Забирающее	Забирающее	Глубокое
6.	Жизнь	Сложное Полезное Активное Интересное Глубокое Яркое	Сложное Активное Интересное Глубокое	Сложное Обогащающее Активное Интересное
7.	Семья	Полезное Обогащающее Милосердное Активное Спасительное Доброе Мирное Глубокое Яркое Близкое Истинное Разумное	Полезное Активное Спасительное Доброе Дающее Истинное Разумное	Полезное Спасительное Доброе Интересное Разумное
8.	Угроза	Жестокое Губительное Худое Воинственное Тревожное Опасное	Жестокое Губительное Худое Воинственное Тревожное Опасное	
9.	Мое настоящее		Сложное Близкое	Сложное
10.	Личная независимость	Полезное Активное Интересное Свободное Разумное	Полезное Обогащающее Активное Интересное Дающее Свободное Яркое Разумное	Активное Глубокое
11.	Мое прошлое		Интересное Яркое Истинное	
12.	Мое будущее	Сложное Полезное Обогащающее Активное Интересное Глубокое Яркое Разумное	Сложное Полезное Обогащающее Активное Интересное Свободное Яркое	Полезное Обогащающее Активное Доброе Интересное Яркое Разумное
Всего универсалий:		45	48	26

интеллектуально одаренных со скрытой формой одаренности «реальность» — жестокое. Ответственность для интеллектуально одаренных со скрытой формой одаренности «очевидное» и «разумное» «Мое будущее» для групп интеллектуально одаренных учащихся представляется сложным, в то время, как для учащихся с обычными способностями данная оценка не является универсальной. Чаще всего в оценивании объектов группа интеллектуально одаренных учащихся со скрытой формой одаренности использует прилагательное сложное (шкала простое – сложное). Объекты Я, картина мира, жизнь, мое настоящее, мое будущее оцениваются ими как сложные. Для интеллектуально одаренных с явной формой одаренности в оценивании объектов характерно использование прилагательного глубокое (шкала поверхностное – глубокое).

Количество выделенных универсалий для каждой из групп свидетельствует о семантическом богатстве и сформированности картины мира, как открытой самоорганизующейся системы. Из данных таблицы 2 видно, что большее количество универсалий выделено в группе одаренных учащихся (скрытая форма), незначительно меньшее количество в группе одаренных (явная форма). Для группы обычных учащихся характерно значительно меньшее количество универсалий.

Обычные учащиеся оценивают объекты картины мира в первую очередь как позитивные или негативные, и что примечательно все объекты картины мира (за исключением «Смерть» и «Угроза») для данной выборки вошли в полуплоскость фактора позитивного оптимизма. По результатам исследования можно предположить, что картина мира более благополучная и равновесная у выборки учащихся с обычными способностями. Учащиеся с явной формой одаренности в большей степени ориентированы на осмысление объектов, дифференциацию их как осмысленных – бессмысленных, в то время как одаренные со скрытой формой одаренности оценивают объекты картины мира с точки зрения надежности – безнадёжности. В совокупности результаты исследования позволяют предположить, что картина мира интеллектуально одаренных в большей степени обладает неравновесной структурой. При этом интеллектуально одаренные с явной формой одаренности обладают определенными свойствами (в частности большей объективацией и открытостью), позволяющими им переходить на новый, более дифференцированный и высокий уровень упорядоченности. Высокая степень объективации, и, как следствие большая открытость познавательной позиции помогает одаренным с явной формой одаренности направить вектор своего творческого потенциала на внешний мир, то есть реализовываться во внешнем мире. Это способствует большей структурированности и упорядочиванию картины мира. Для одаренных со скрытой формой одаренности характерна большая закрытость, меньшая упорядоченность, большая хаотичность и растерянность.

В целом, выполненное исследование подтвердило гипотезу о том, что существуют особенности картины мира интеллектуально одаренных учащихся по сравнению с обычными детьми.

*Литература*

1. *Леонтьев А. Н.* Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
2. *Петренко В. Ф.* Личность человека — основа его картины мира / В.Ф. Петренко // Модели мира. – М.: МГУ, 1997. – С. 9–24.
3. Рабочая концепция одаренности. – М.: ИЧП Изд-во Магистр, 1998. – 68 с.
4. *Смирнов С. Д.* Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 3. – С. 15–29.
5. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Барс, 1997. – 392 с.

*Literatura*

1. *Leont'ev A. N.* Obraz mira / A.N. Leont'ev // Izbranny'e psixologicheskie proizvedeniya. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 251–261.
2. *Petrenko V. F.* Lichnost' cheloveka — osnova ego kartiny' mira / V.F. Petrenko // Modeli mira. – M.: MGU, 1997. – S. 9–24.
3. Rabochaya koncepciya odarennosti. – M.: IChP Izd-vo Magistr, 1998. – 68 s.
4. *Smirnov S. D.* Mir obrazov i obraz mira / S.D. Smirnov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psixologiya. – 1981. – № 3. – S. 15–29.
5. *Holodnaya M. A.* Psixologiya intellekta: paradoksy' issledovaniya / M.A. Holodnaya. – Tomsk: Bars, 1997. – 392 s.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Г.М. Коджаспирова

### Феномен детства с позиций педагогической антропологии

Главные проблемы, от решения которых зависит освещение всех других вопросов педагогической антропологии, — проблемы детской природы. «Любите страну ваших детей: да будет эта любовь вашим новым благородством, — любите же эту страну, ещё не открытую, за дальними морями! К исканию и открытию её я призываю ваши паруса! Перед детьми своими вы должны оправдаться в том, что вы дети своих отцов: так вы должны искупить всё прошлое! Эту новую заповедь даю я вам!» — так говорил Заратустра за 6 веков до нашей эры [9].

Однако детство на протяжении многих последующих столетий не осознавалось в соответствии с этим заветом древнего мудреца. Ребёнок воспринимался как маленький взрослый, который в соответствии с этим и должен понимать всё почти как взрослый. Показателен в этом плане диалог отца с сыном в одном из древнеегипетских источников. Отец недоволен школьными успехами сына и выговаривает ему в том духе, что, например, осёл — животное, ему объясняют, что от него хотят на человеческом языке, и он, в конце концов, понимает, что ему требуется делать, а сын — человек, и как это он не может понять объяснения учителя, который разговаривает с ним на его же человеческом языке. У народов, живущих на стадии родоплеменных сообществ, детство очень короткое — в 8–11 лет (у разных народов) после обряда *инициации* ребёнок становится полноправным членом племени. Во многих культурах на протяжении многих веков существовала *инфантицида* — *разрешённое уничтожение детей*. Наглядной иллюстрацией невосприятия детской специфики служат полотна средневековых авторов, на которых ребёнок изображался с пропорциями взрослого, но небольшого роста. Определить, что это ребёнок, можно лишь по игрушке, яблоку в руках или другим деталям принадлежности к детству.

Непонимание особенностей детского восприятия мира, значения детства как совершенно специфического периода в становлении человека было одной из причин жестокого обращения с детьми, которые, по мнению взрослых, злобно и дико сопротивляются учению и только жесточайшим насилием мож-

но сломать это упорство и лень. Филипп Наваррский (1195–?) писал, что воспитатель во имя любви к ребёнку не должен уступать его злой воле, терпеть его плохие поступки, нехорошие игры, поэтому необходим жесткий контроль и дисциплина с возможными телесными наказаниями.

Даже Ж.-Ж. Руссо, с именем которого связывают идею детоцентризма, рассматривал детство (в индивидуальном и общественно-историческом смысле) лишь как иллюстрацию того, какова действительная, естественная, не искаженная культурными наслоениями, природа человека.

В мифах древности нет детских персонажей. Ребенок не выступает предметом культурного сознания. Исключение составляют некоторые герои, однако об их детстве рассказывается, и оно оценивается по законам взрослого поведения. Антропологи исследовали способы игровой деятельности в первобытных обществах. По их мнению, игры выражают природу культуры, ибо представляют собой как бы модели важной активности. Спортивные состязания в обобщенной форме изображают борьбу и охоту, игры образуют системы личностных отношений между людьми. По мнению исследователей, забавы — это метод социализации подрастающего поколения и средство обучения будущим жизненным ролям.

При ретроспективном взгляде на культуру обнаруживается, что ребенок включен в общественную систему по имплицитному принципу. Он либо с раннего детства участвует в трудовом процессе, либо подготавливается как профессионал, разделяя социальную жизнь взрослых. Право ребенка на детство отрицается или является приоритетом младенческого возраста. Отношение к ребенку только как к потенциальному взрослому подчеркивается и тем, что многие игры, считающиеся в новое и новейшее время достоянием детей, в традиционных культурах были играми взрослых, имеющими явный или забытый ритуально-магический смысл.

«Открытие» детства взрослыми происходило постепенно. Рассуждая о периоде детства, средневековая мысль выделяла *черты*, присущие всем детям вообще: *восприимчивость*, *греховность* и *неразумность*, и особенные, присущие разным этапам детства и разным индивидам. Положительной чертой детского возраста считалась его по сравнению со всеми другими возрастами восприимчивость к воспитанию. Филипп Наваррский в сочинении «Четыре возраста человека» утверждал, что детский возраст — это фундамент жизни, а на хорошем фундаменте можно построить большое и хорошее здание. Иначе говоря, детство закладывает в человеке его будущее развитие, ставит его на праведный или неправедный путь. Один из мыслителей этого периода Джованни Доминичи ограничивал период, благоприятный для успешного воспитания, 12 годами: стоит детям дорасти лет до двенадцати или больше, как они начинают понимать, что мать воспитывает их для их же пользы, и потянутся за другими примерами.

Значительный вклад в изменение отношения к детству был сделан Эразмом Роттердамским (1467–1536). В процессе воспитания ребёнка, считал он, надо учитывать возраст — не допускать ничего такого, что превосходит силы ребёнка, даже игры; склонности и способности ребёнка воспитателю необходимо как можно раньше распознать, опираться на них, потому что человек легче схватывает то, к чему предрасположена его природа. Эразм Роттердамский утверждал, что вну-

тренний мир ребёнка — это божественный мир, и к нему нельзя относиться с той жестокостью, которая царила по отношению к нему всюду.

Научное понимание своеобразия детской природы начало формироваться только во второй половине XIX века на основе утверждения самоценности ребенка, его включения в гражданско-правовое и моральное сообщества, предоставлявшие детям юридические и нравственные права. Но лишь в XX веке возникает устойчивый интерес общества к детству как социальному феномену, и формируется целая «детская» индустрия, охватывающая и материальную и духовную сферы. Именно в эти столетия усилиями Ф. Фребеля, Н.Ф. Песталоцци, М. Монтессори и других реформаторов педагогики получили развитие социально-психологические и культурологические идеи об особом статусе детства, в том числе о праве ребенка на игру и игровое сознание, имеющие особую роль в развитии человека и общества в целом.

В связи с этим перед философско-педагогической антропологией встали специфические вопросы: если особенности природы ребенка обусловлены его возрастом, то какова взаимосвязь между детством и общей природой человека; выражает ли детская природа изначальную сущность человека или человеческие свойства приобретаются в процессе индивидуальной социализации; допустимо ли оценивать свойственные детям искренность, открытость, доверчивость и другие черты как нравственно идеальные качества человека; состоит ли задача воспитания в сохранении и укреплении этих черт или состояние «моральной невинности» характеризует нравственный инфантилизм личности?

Со времен Ж.Ж. Руссо и И.Ф. Шиллера детство рассматривается как идеальная стадия развития человека. Согласно этой точке зрения ребенок лучше, потому что он ближе к природе и не развращен пороками взрослого мира. И сегодня люди на уровне обыденного сознания оценивают собственное детское состояние как совершенное, полагая, что раньше они были добрые и нравственные, а потом испортились. Среди части педагогов распространено убеждение, что все дети талантливы, а с возрастом в результате неправильного воспитания теряют талант. Ребенок не может быть плохим, и потому он заведомо выше взрослых, что в значительной мере искажает статус детского возраста.

На современном этапе психологи трактуют детство как сложный многомерный феномен, который, имея биологическую основу, опосредован многими социокультурными факторами. Д.Б. Эльконин считал, что ребёнок присваивает общество, и, следовательно, всё, что должно появиться у ребёнка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции. В.А. Сухомлинский считал, что детство — важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. Известная психолог и педагог Ф. Дольто писала, что ребёнок не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, правом быть понятым и принятым другими, способностью принимать и понимать других, совершать ответственные выборы, строить отношения со взрослыми не как с хозяевами и менторами, а как с равноправными, хотя и не одинаковыми партнерами по жизни.

Педагоги-гуманисты подчеркивали, что понимание сверхценности взрослой жизни приводит к выводу о том, что мир детства полностью посвящается задачам адаптации ребенка к миру взрослых. Адаптация, основанная на полном повиновении, ведет, в конечном счете, к отрицанию личности ребенка. Известный немецкий педагог Людвиг Гурлитт писал о том, что дети не хуже, чем их родители: они только позже родились, только моложе, только беднее опытом. Это не порок — быть ребенком, и в особенности, это не его вина. Ребенок не обязан быть равным взрослому, он также вовсе не обязан быть похожим на взрослого. И у ребенка, прежде всего, есть только одна обязанность, а именно: развиваться сообразно своей природе, своей среде, а, таким образом, и своему времени. Признание самоценности детства стало ключевой идеей воспитательных концепций гуманистической направленности: детские дома Я. Корчака, Саммерхилл А. Нейла, новая французская школа С. Френе, свободная школьная община в Виллерсдорфе Г. Винекена и др.

По мнению выдающихся педагогов, именно признание самоценности детства приводит к мысли о ценности сегодняшнего дня ребенка. «Этот сегодняшний день должен быть ясным, полным радостных усилий, ребячий, без забот, без обязанностей свыше лет и сил. Я обязан обеспечить ему возможность израсходовать энергию, я обязан независимо от громыхания обиженного писаного закона и его грозных параграфов — дать ребенку все солнце, весь воздух, всю доброжелательность, какая ему положена независимо от заслуг или вин, достоинств или пороков», — писал Януш Корчак [5]. Признание самоценности детства, по мнению Г. Винекена, должно найти отражение в целях школы, которая должна чувствовать дух юности, культивировать его, стать очагом юношеской культуры. Из учреждения, которое всегда имело цель готовить к жизни, школа сама должна стать центром жизни. Педагоги-гуманисты утверждали, что в основе воспитательной деятельности педагога должна лежать идея абсолютной ценности детства и потребности ребенка.

В современном российском законодательстве права ребенка трактуются как права человека, имеющего возрастные ограничения в дееспособности. Совокупность законодательных норм, направлена на защиту интересов ребенка во всех сферах жизнедеятельности. Отмечается, что ребенок — самостоятельный субъект права, что дети как граждане государства должны пользоваться всеми правами и свободами человека и иметь соответствующие гарантии их осуществления, что они не могут действовать наравне со взрослыми и нуждаются в специальной охране и защите. Государство при правовом регулировании общественных отношений законодательно устанавливает особые права для детей и нормы их обеспечения для всех детей в целом, и, в частности, для детей, лишенных по разным причинам родительского внимания и заботы.

Права ребенка представлены в Конвенции ООН — международном договоре, обязательном для подписавших его сторон. Конвенция ООН о правах ребёнка ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июля 1990 года. Появление Конвенции сыграло определенную роль в процессе гуманизации образования. Конвенция призывает взрослых к ответственности за судьбы детей, подчеркивает,

что детство — это время самого интенсивного развития человека, становления его личности, но именно в детстве человек наименее защищен и нуждается в помощи и поддержке старших. Конвенция привлекает внимание общественности к правовой защите детей от всех форм физического, психического и сексуального насилия. Ребенок имеет право быть защищенным от оскорблений, грубого обращения, он имеет право на заботу взрослых. В Конвенции подробно говорится о правах детей неполноценных в физическом и умственном отношении, детей-сирот и беженцев, детей, привлекаемых к уголовной ответственности за правонарушения. Важное место занимают статьи о защите детей от экономической эксплуатации, запрещающие привлечение детей к труду, который опасен для их здоровья. Особое место в Конвенции уделено проблеме школьной дисциплины. Подчеркивая необходимость дисциплины для безопасности детей, привлекается внимание к методам ее достижения. В нескольких статьях речь идет о равных стартовых возможностях детей в процессе получения образования, которое должно быть направлено на воспитание уважения к национальным ценностям собственной страны, а также к другим цивилизациям.

В современной педагогической науке впервые систематизированы права ребенка (Р.А. Валеева):

**1 группа прав** — «социальная подсистема» — представляет права ребенка на более высокий социальный статус. Сюда отнесены права детей на равенство со взрослыми в обсуждении общих проблем, на участие в рассуждениях и приговорах себе, на жалобу, на протест, на свободный обмен мнениями и высказываниями по любому вопросу, на защиту от произвола взрослых (самоурства и деспотизма). Право на защиту своего здоровья, на тайну и на отклонения тяжелой работы, на самостоятельное управление собственной жизнью, на собственность как на уважение к личным вещам и деньгам, на уважение сегодняшнего дня и текущего часа (ребенок живет сегодня, и он ценен как индивидуальность именно сегодня).

**2 группа прав** — это физическая или «средовая». Включает в себя требования контроля над окружающей ребенка средой.

**3 группа прав** — «личностные права», связанные с внутренней жизнью ребенка, носящие субъективный характер. Главное из них — право быть самим собой. Признание этого права не означает педагогической пассивности — речь идет о ненасилии над природой ребенка, об отказе подводить его под стандарт или приводить в соответствие с целями, которые поставили перед собой взрослые. Признавая право ребенка быть тем, кто он есть, воспитатель создает условия для развития ребенка, проявляя доброжелательность и понимание. «Я могу пробудить то, что дремлет в душе ребенка, — писал Я. Корчак, — но я не могу ничего создать заново. Я буду смешон, если стану сердиться из-за этого на себя или на него» [5]. С. Френе писал, что необходимо понять душу ребенка, его психологию, его склонности, возможности, устремления, богатство его натуры, именно исходя из этого знания, строить воспитательную деятельность.

Общества различаются по тому, какая возрастная группа обладает наибольшим статусом. В традиционных культурах статус индивида неуклонно повы-

шается с числом прожитых лет, и старики обладают абсолютным авторитетом. В индустриальном обществе наибольшее влияние имеют трудоспособные взрослые, оттесняя пенсионеров на периферию. В современном обществе наибольшую ценность приобретает юность, так как молодое поколение наиболее востребовано на рынке труда. Специфику современного индустриального и постиндустриального общества составляет всевозрастающая скорость изменений, а разрыв между культурой различных поколений все больше усиливается. По мере роста скорости изменений в обществе различия между молодежью и стариками неизбежно становятся все более заметными. Темп изменений настолько ошеломляющ, что несколько лет разницы дают большие различия в жизненном опыте человека. Молодое поколение, как носитель самых современных знаний и лучше подготовленное к будущему, приобретает более высокий статус, чем их родители. Взрослые начинают подражать детям, осваивать их стиль одежды, их жаргон, слушать их музыку. Стало модным снимать большие игровые фильмы для взрослых по мультфильмам и компьютерным играм.

В настоящее время интерес к детству становится все более пристальным, а образ ребенка занимает все более значимое место в мире взрослых.

К существенным издержкам процесса социализации современной молодежи можно отнести выраженный инфантилизм значительной ее части, который вызван особенностями игрового сознания, убежденного в своей защищенности от обязанностей и тягот повседневности. Игра с действительностью, или игра в иллюзорный мир, что характерно для модных молодежных сообществ, живущих по законам виртуальной реальности, в длительной материальной и бытовой зависимости от родителей и так далее, основывается на затаенном желании отказаться от тех социальных прав, реализация которых связана с практически ориентированными усилиями и вместе с этим от прав и обязанностей, предполагаемых «взрослой» жизнью. Право на детство гипертрофируется *до права на вечное детство*, что, по сути своей, есть отказ от права на взрослость.

Каждое новое поколение людей присваивает достигнутый человечеством уровень, принимая его как данность. Например, сегодня ребенок с раннего возраста свободно обращается с телевизором, компьютером. Он осваивает все это как уже решенные задачи, исходную позицию. Дети схватывают самый высокий достигнутый уровень. Между тем для взрослых задачи эти еще находятся в процессе разработки, заключают процесс решения. Более того, имея дело с новыми электронными, компьютерными игрушками, играми и прочим, ребенок в своих отношениях к ним ставит вопросы, которые требуют осмысления их взрослыми.

Современное детство стало, с одной стороны, значительно более активным в своей рефлексии направленной на окружающий мир в целом; с другой — более инфантильным в плане социальной направленности. Произошли серьезные смещения в мотивационно-потребностной сфере детей — появление новых, зачастую весьма спорных, ценностей, тревожном сдвиге мотивов и т.д. В значительной степени это связано с потерей и отсутствием устойчивых общественно выработанных ориентиров, четкости позиций в отношении к действительности самого взрослого общества. Кроме того, сведены к минимуму структуры, обеспе-

чивающие формирование детского социума, в частности, различные детские самодеятельные объединения. Существующие же различные секции, кружки и другие внеклассные формы ориентированы на конкретную предметную деятельность, а не на взаимодействие детей, не на проявление ребенком себя среди других, с другими, в своем социуме. Между тем дети испытывают потребность в развитии многоплановых связей между собой в разных возрастах, в организации особых социальных структур, которые несут определенную нагрузку, как в самом детском социуме, так и во взрослом мире. Эту потребность в связях со сверстниками подрастающие дети реализуют в субкультурах определённых групп, в стихийных объединениях, в малых, часто с негативной направленностью, группах, проявляясь по-своему в массовых шоу и дискотеках.

Сложилась сложная и неадекватная потребностям детей и задачам воспитания ситуация в построении отношений детей с взрослым миром. С одной стороны, взрослый мир как бы приблизился: дети стали не только более раскованными по отношению к взрослым, более уверенными, а нередко и снисходительно-презрительными, что связано с большей доступностью информации, с тем, что многое из ранее запретного стало доступным и дозволенным, появилась определенная независимость детей.

С другой стороны, одновременно взрослый мир отделился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований. При этом дети старших возрастов — подростки и старшеклассники сохраняют реально в глазах близких взрослых и взрослого мира в целом положение ребенка. Дети не включаются в сферу деятельности общества и в обсуждение на доступном уровне тех экономических, экологических, социально-политических и других проблем, которыми живут взрослые. В школе до сих пор не создаются в должной мере возможности включения детей в ситуации, требующие проявления ими личностной социальной активности, самоопределения и ответственности. Напротив, в силу снижения требований к освоению обязательных предметов, отсутствия должного контроля и так далее, с одной стороны, и изменения ценностных установок и целей современной молодежи — с другой, формируются условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулирующие формирование социальной пассивности и эгоцентризма. Не случайно, например, обязательные занятия — учебные и другие, при отсутствии соответствующей сформированной потребности, внутренней готовности к приобретению глубоких истинных знаний, воспринимаются школьниками лишь как навязанные, вызывая нередко ощущение непонятности, оппозицию. Очевидно резкое противоречие между ускоренным общим социальным развитием детей, связанным с условным приобщением к миру взрослых, и закрытыми для них возможностями реального социального функционирования и реальных личностно значимых путей социализации и индивидуализации.

В современных условиях появилось и качественно новое обстоятельство, значительно усложняющее процесс становления личности растущего человека — лавинообразная, неуправляемая, неконтролируемая информация

с кино-, телеэкранов и экрана компьютера, страниц журналов и газет разного уровня достоинства. Весь специально подаваемый ребенку материал от учебных предметов до нравственных установок как бы широк он ни был, и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком этой свободной информации.

Современное детство значительно растянулось во времени, удлинилось в развитых странах за последние сто – сто тридцать лет на одну треть — с 12 до 18-летнего рубежа. Одновременно происходит все более динамичное развитие внутри каждой ступени-стадии детства.

Говоря о детях и детстве, конечно же, выходим на проблему игры в развитии, воспитании и обучении детей. О первостепенности значения игры для естественного развития ребенка свидетельствует тот факт, что ООН провозгласила игру универсальным и неотъемлемым правом ребенка. Игра — это единственная центральная деятельность ребенка, имеющая место во все времена и у всех народов. В.Г. Белинский писал в одной из своих статей о том, что пусть дитя шалит и проказит, лишь бы его шалости и проказы не были вредны и не носили на себе отпечатка физического и нравственного цинизма; пусть оно будет безрассудно, опрометчиво, лишь бы оно не было глупо и тупо, мертвенность же и безжизненность хуже всего.

Игра, как известно, предполагает наличие других участников, с которыми обсуждаются правила и сценарий игры, распределяются роли и т.п. Даже в тех случаях, когда ребенок играет один, он как бы «раздваивается» и договаривается обо всем с самим собой. Игра — всегда диалог. В процессе игры часто возникают непредсказуемые ситуации, открывающие простор для принятия нестандартных решений, пробуждающие фантазию и воображение, стимулирующие самостоятельность и самодеятельность каждого участника.

Когда игра предлагается другими, дети, как правило, игровую часть легко и сразу берут на себя, однако с целеполаганием, контролем и оценкой, как наиболее рефлексивными компонентами, дело обстоит гораздо сложнее. Ж. Пиаже объяснял это существованием жесткого возрастного разделения функций ребенка и взрослого. Так в европейской и в нашей системе обучения и воспитания функции целеполагания, контроля и оценки в процессе взаимодействия с детьми закреплены за взрослым. В самостоятельной детской игре чаще всего и замысел игры, и его воплощение, и корректировка — дело только самого ребенка.

В этой связи В.С. Библер задает себе очень важный вопрос: «Почему же, попав в школу, ребенок вдруг оказывается способен лишь к исполнительской части учебной работы?» И сам же отвечает, что очевидно потому, что учебная деятельность построена как деятельность, направленная на формирование знаний, умений, навыков, присвоение способов действий, лежащих вне ребенка, как бы «внешних» для него, не имеющих, по А.Н. Леонтьеву, «личностного смысла» для ребенка.

Но и детские игры и игрушки претерпели значительные изменения, особенно в последние десятилетия. Информатизация и компьютеризация, охва-

тившие общество конца XX века, кардинально меняют веками сложившуюся ситуацию игрового воздействия на формирование личности ребенка. Место партнера по играм прочно занимает компьютер. Как бы ни была сложна игровая программа, в игре с компьютером ребенок реагирует на заданные правила, в то время как сам компьютер не учитывает индивидуальности ребенка. Отмечается и еще одна опасная тенденция. Современные сложные, пришедшие на смену механическим, игры и игрушки не дают возможности ребенку узнать принцип их работы, заглянуть внутрь и испытать при этом удивление и чувство открытия. А ещё древние заметили, что удивление — источник мудрости, оно всегда побуждало к самостоятельному творческому поиску.

Пора детства — это естественная гармония разума и чувств, не потерявших своей остроты и яркости, что так необходимо для приобретения культурного опыта и становления внутреннего мира ребёнка. В детстве разум и чувства равноправны и самодостаточны, хотя в известной мере автономны. Не случайно задача педагога — создать условия для их целостного развития. Можно предположить, что недооценка этого и других социальных факторов, воздействующих на ребенка в современных условиях, в состоянии свести на нет усилия педагогов, родителей, психологов по формированию неповторимой человеческой личности.

Для понимания детства необходимо не только изучать его современные проблемы и трудности, но и осуществлять исторический анализ состояния детей и детства в разные исторические эпохи в различных общественных устройствах. В этом исследователям помогают, давая неисчерпаемый материал, автобиографические рассказы о детстве.

Образовательная теория и практика исторически конкретного времени оказываются в автобиографическом подходе представленными через индивидуальную жизнь и опыт ребенка, воспроизводят его личное к ним отношение, хотя и осмысленное уже в зрелом возрасте. Воспоминания о детстве людей различных поколений показывают историю мира детства, историю эмоционального и ментального мира детей, историю педагогической практики не со стороны профессионала, а со стороны «бывшего ребенка». Экзистенциальные состояния человеческой личности приобретают историко-биографический характер.

Описание и анализ индивидуальной жизни и выбираемой человеком стратегии поведения оказались применимы не только в литературе как художественный прием, но и в социологии, истории, антропологии, педагогике, этнографии и других областях человекознания с целью понимания способа существования людей в данном обществе, механизмов складывания их судеб, путей их социализации, соотношения детства и судьбы. При чем это может быть рассказ о конкретной жизни реальной личности, абсолютно ничем не выдающейся, в отличие от классической биографии.

Еще в 1930-е гг. известным российским педологом Н.А. Рыбниковым и немецким педагогом К. Улигом разрабатывался биографический метод и использовались автобиографические материалы для изучения детства, однако в России это начинание не получило развития. В Германии ренессансу авто-

биографического метода в педагогике в 1960-е гг. положили начало Э. Хоффман и особенно Ю. Хеннингсен, который писал, что педагогика исследует автобиографии, так как они отсылают исследователя к индивидуальным историям обучения. Под обучением подразумевается не только и не в первую очередь учеба в школе. История обучения — вся жизнь человека.

Внимание современных исследователей, работающих в русле педагогической антропологии, автобиографические тексты о детстве привлекают в следующих аспектах:

- изучение исторической и социокультурной динамики взглядов на детство;
- изучение особенностей социализации и роли детства в структуре жизненного пути;
- решение проблем экологии воспитательного процесса и педагогической психологии;
- реконструкция обычаев воспитания у разных народов и другие (О.Е. Кошелева и др.).

Исследования автобиографий, дающие читателю живой материал повседневности той или иной эпохи, много дают для воссоздания сложных и вполне конкретных путей социализации индивида в зависимости от социально-исторических условий.

Практическая работа с воспоминаниями даёт возможность научиться понимать изменчивость, многовариантность детства и отдельных детских судеб, анализировать ситуации, понимать тот объем понятия «детство», который вкладывается в него разными людьми, поколениями, эпохами. Именно с опирающимися на собственный опыт представлениями проживания детства подходит каждый человек к конкретно-эмпирическому взаимодействию с миром детей.

«Всё начинается с детства» — считал известный детский писатель С.В. Михалков. В книге с таким названием он писал: «Именно в детстве происходит посев добра. Но лишь через годы будет ясно, оказались ли семена добра всхожими, или сорняки зла погубили их. Задача каждого из нас — помочь взойти семенам добра» [11].

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш. А.* Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А. Амонашвили. — М.: Изд. Дом Амонашвили, 2005. — 531 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Психологические проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. — М.: Воронеж: МПСИ, 2005. — 431 с.
3. *Гуревич А. Я.* Средневековые дети: культура и общество в Средние века / А.Я. Гуревич, Д. Херлики. — М.: Искусство, 1982. — 350 с.
4. *Детство: краткий словарь-справочник* / Под ред. А.А. Лиханова; Российский детский фонд; НИИ детства РФ. — М.: Дом, 1996. — 135 с.
5. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения: пер. с пол. К.Э. Сенкевич / Я. Корчак. — М.: Педагогика, 1979. — 472 с.

6. Кошелева О. Е. «Свое детство» в Древней Руси и в России эпохи Просвещения (XVI–XVIII вв.) / О.Е. Кошелева. – М.: УРАО, 2000. – 319 с.
7. Крылова Н. Б. Ребёнок в пространстве культуры / Н.Б. Крылова. – М.: Ин-т пед. инноваций РАО, 2000. – 96 с.
8. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход / В.Т. Кудрявцев. – Ч. 1. – Дубна: Б.и., 1997. – 172 с.
9. Мид М. Культура и мир детства: пер. с англ. / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
10. Мир психологии. – 2002. – № 1. (Тематический номер научно-метод. ж-ла Московского психол.-соц. ин-та: Детство в современном мире: явление, событие, прогресс.)
11. Михалков С. В. Всё начинается с детства / С.В. Михалков. – М.: Педагогика, 1980. – 157 с.
12. Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве от поздней античности до раннего нового времени (III–XVI вв.). – М.: УРАО, 2001. – 329 с.
13. Память детства. Западноевропейские воспоминания о детстве эпохи рационализма и просвещения (XVII–XVIII вв.). – М.: УРАО, 2001. – 351 с.
14. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях. – Вып.11. – М.: УРАО, 2001. – 187 с.
15. Природа ребёнка в зеркале автобиографии. – М.: УРАО, 1998. – 431 с.
16. Соколова В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире / В.Н. Соколова, Г.Я. Юзефович. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
17. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1987. – 295 с.
18. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве — времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: МИСИ Флинта, 1997. – 158 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
20. Френе С. Избранные педагогические произведения / С. Френе. – М.: Педагогика, 1990. – 338 с.
21. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика: пер. с нем. / Ю. Хеннингсен. – М.: УРАО, 2000. – 182 с.

### *Literatura*

1. Amonashvili Sh. A. Shkola zhizni. Traktat o nachal'noj stupeni obrazovaniya, osnovannyj na principax gumanno-lichnostnoj pedagogiki / Sh.A. Amonashvili. – М.: Izd. Dom Amonashvili, 2005. – 531 s.
2. Anan'ev B. G. Psixologicheskie problemy chelovekoznaniya / B.G. Anan'ev. – М.; Voronezh: MPSI, 2005. – 431 s.
3. Gurevich A. Ya. Srednevekovy'e deti: kul'tura i obshhestvo v Srednie veka / A.Ya. Gurevich, D. Herliki. – М.: Iskusstvo, 1982. – 350 s.
4. Detstvo: Kratkij slovar'-spravochnik / Pod red. A.A. Lixanova; Rossijskij detskij fond; NII detstva RDF. – М.: Dom, 1996. – 135 s.
5. Korchak Ya. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya: per. s pol. K.E'. Senkevich / Ya. Korchak. – М.: Pedagogika, 1979. – 472 s.
6. Kosheleva O. E. «Svojo detstvo» v Drevnej Rusi i v Rossii e'poxi Prosveshheniya (XVI–XVIII vv.) / O.E. Kosheleva. – М.: УРАО, 2000. – 319 s.

7. *Kry'lova N. B.* Rebjonok v prostranstve kul'tury' / N.B. Kry'lova. – M.: In-t ped. innovacij RAO, 2000. – 96 s.
8. *Kudryavcev V. T.* Razvitoe detstvo i razvivayushhee obrazovanie: kul'turno-istoricheskij podxod / V.T. Kudryavcev. – Ch. 1.– Dubna: B.i., 1997. – 172 s.
9. *Mid M.* Kul'tura i mir detstva: per. s angl. / M. Mid. – M.: Nauka, 1988. – 429 s.
10. Mir psixologii. – 2002. – № 1. (Tematicheskij nomer nauchno-metod. zh-la Moskovskogo psixol.-soc. in-ta: Detstvo v sovremennom mire: yavlenie, soby'tie, progress.)
11. *Mixalkov S. V.* Vsjo nachinaetsya s detstva / S.V. Mixalkov. – M.: Pedagogika, 1980. – 157 s.
12. Pamyat' detstva. Zapadnoevropejskie vospominanyia o detstve ot pozdnej antichnosti do rannego novogo vremeni (III–XVI vv.). – M.: URAO, 2001. – 329 s.
13. Pamyat' detstva. Zapadnoevropejskie vospominaniya o detstve e'poxi racionalizma i prosveshheniya (XVII–XVIII vv.). – M.: URAO, 2001. – 351 s.
14. Pedagogicheskaya antropologiya: fenomen detstva v vospominaniyax. – Vy'p. 11. – M.: URAO, 2001. – 187 s.
15. Priroda rebjonka v zerkale avtobiografii. – M.: URAO, 1998. – 431 s.
16. *Sokolova V. N.* Otcy' i deti v menyayushhemsya mire / V.N. Sokolova, G.Ya. Yuzefovich. – M.: Prosveshhenie, 1991. – 219 s.
17. *Suxomlinskij V. A.* Serdce otdayu detyam / V.A. Suxomlinskij. – Kiev: Radian'ska shkola, 1987. – 295 s.
18. *Fel'dshtejn D. I.* Social'noe razvitie v prostranstve — vremeni Detstva / D.I. Fel'dshtejn. – M.: MISI Flinta, 1997. – 158 s.
19. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy'sla: per. s angl. / V. Frankl. – M.: Progress, 1990. – 366 s.
20. *Frene S.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya / S. Frene. – M.: Pedagogika, 1990. – 338 s.
21. *Henningsen Yu.* Avtobiografiya i pedagogika: per. s nem. / Ju. Henningsen. – M.: URAO, 2000. – 182 s.

**Е.О. Матвеева**

## **Образ дошкольника в современной детской литературе: психолого-педагогический аспект**

**Д**ошкольный возраст справедливо считается одним из самых сложных и ответственных периодов социально-психологического развития личности, поскольку это время связано с началом активного самоутверждения ребенка, неизбежно сопровождающегося обретениями и потерями, творческим постижением окружающего мира и первым серьезным, а иногда и трагическим осмыслением человеческих отношений. Размышляя об особенностях социализации дошкольника, известная психолог В.С. Мухина справедливо подчеркивает: «В перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок постепенно обучается тонкой рефлексии на другого человека. В этот период через отношение со взрослыми интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, природными объектами, игрушками, изображениями» [2: с. 164]. Следовательно, создание условий для психологической децентрации (иначе говоря, способности преодоления эгоцентрического начала личности, умения понять точку зрения другого человека, способности к принятию его роли), являющейся ключевой предпосылкой для морально-нравственного и когнитивного развития личности, становится важнейшей воспитательной задачей. С этой точки зрения невозможно переоценить значение художественной литературы не только для интериоризации ребенком культуры, но и для гармоничного психического развития личности. Уроки, которые преподносят дошкольникам сказки, рассказы, стихотворения запоминаются на всю жизнь и имеют колоссальное (увы, не всегда до конца осознаваемое ближайшим социальным окружением) влияние на интеллектуальное, нравственное и гражданское становление личности. Обратимся к воспоминаниям и художественной прозе классиков литературы минувшего столетия М. Горького, М.И. Цветаевой, С.Я. Маршак, на долгие годы сохранивших память о своих первых книгах, о читательских впечатлениях, оказавших заметное влияние на их судьбу, и мы поймем, что приобщение к художественному слову, к книге, которую никогда не заменят ни телевидение, ни компьютерные игры, ни Интернет (ведь слишком уж не сопоставимо их влияние на социально-психологический потенциал подрастающей личности) должно стать центром эстетического воспитания дошкольника.

Процесс воспитания талантливой личности в различных его аспектах (психолого-педагогическом, эстетическом, искусствоведческом, лингвистическом, арттерапевтическом) всегда находился в центре внимания отечествен-

ных исследователей. З.А. Гриценко, рассуждая об особенностях читательского развития дошкольника, считает необходимым особо отметить: «Грамотный, или талантливый, как его называет С.Я. Маршак, читатель — это читатель, воспринимающий текст, согласно авторскому замыслу, постигающий его смысловую и художественную сущность, видящий его как произведение искусства, это читатель, умеющий обращаться с книгой, найти нужную для себя книгу, извлечь из нее информацию» [1: с. 6].

Не стоит доказывать, что талантливого читателя может воспитать только талантливая литература, адресованная подрастающему поколению. Детская литература минувших десятилетий отличалась пристальным вниманием к внутреннему миру и социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста: Н.Н. Носов, В.Ю. Драгунский, Б.В. Заходер, А.Л. Барто, С.В. Михалков не только создали художественно полнокровные образы дошкольников (не случайно маленькие читатели, поверившие, что стали прототипами сатирических стихотворений А.Л. Барто, присылали ей письма с обещаниями исправиться), но и актуализировали проблему психологического освоения человеком окружающего мира, проблему осмысления подрастающей личностью трагических сторон бытия: лицемерия и предательства, холодной жестокости и беззащитной доброты, стремления подлости избежать наказания и необходимости ежедневно, ежечасно отстаивать правое дело.

Славное прошлое отечественной литературы, адресованной подрастающему поколению, служит сегодня системой координат, по которой ориентируются авторы, чье творческое становление пришлось на конец XX – начало XXI веков и было сопряжено с серьезными социальными изменениями, повлиявшими на культуру и литературу России, в том числе и литературу детскую.

О недостатках отечественной литературы адресованной маленьким читателям, сказано уже довольно много: филологи, педагоги, психологи справедливо критикуют современных авторов за примитивные, не имеющие никакой воспитательной ценности сюжеты, отмечают убогий язык и стиль их книг, делают акцент на шаблонности и неубедительности образов героев многих произведений, увидевших свет в последнее десятилетие. Однако, автор статьи видит свою задачу не в том, чтобы в очередной раз привлечь внимание профессионального сообщества к недостаткам детской литературы и проблемам ее развития, а в том, чтобы обозначить положительные тенденции, наметившиеся в последнее время.

С 2005 года в Москве по инициативе члена Союза писателей России прозаика и журналиста И.В. Лангуевой-Репьевой проходит ежегодный международный конкурс детской и юношеской художественной и научно-популярной литературы имени А.Н. Толстого. За время существования, конкурс открыл десятки талантливых авторов, живущих в разных регионах Российской Федерации, ближнем и дальнем зарубежье (достаточно сказать, что на конкурс приходят работы из Англии, Германии, Израиля), которых, безусловно, объединяет интерес к миру детства и любовь к детям, сближает благородное стремление донести до подрастающего поколения вечные ценности и социально значимые цели человеческого бытия. Кроме того, последнее время было отмечено появлением произведений,

продолжающих традиции Е.А. Благиной, З.А. Александровой, И.П. Токмаковой, позволяющих утверждать, что лучшие традиции отечественной литературы для дошкольников развиваются и сегодня, в XXI веке.

Какие же проблемы волнуют современных авторов, о чем они, прежде всего, стремятся поговорить с детьми, какие идеи и идеалы транслируют они в социум, наконец, каким видят современные писатели ребенка-дошкольника? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Дошкольник на страницах современной литературы предстает неутомимым фантазером, неистощимым выдумщиком, стремящимся к активному, игровому познанию мира, умеющим замечать необыкновенное в самых, на первый взгляд, обыденных вещах. А. Анпилов, И. Плохих, Е. Григорьева, Д. Герасимова, А. Горн, М. Новикова, Л. Мирошникова отражают в произведениях predisposedность ребенка к деятельности воображения, являющуюся характерной психологической чертой дошкольника. В частности, В.С. Мухина подчеркивает: «...воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкое отступление от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта» [2: с. 211].

Дошкольник — герой детской литературы последнего десятилетия не боится мечтать и в фантазиях своих подниматься до облаков, ведь слово «мечта», по точному наблюдению поэта Елены Григорьевой, созвучно слову «мачта». Что же в психологическом смысле объединяет эти два понятия, почему они становятся важными для маленького героя ее стихотворения «Мечта». Обратимся к тексту этого произведения и мы услышим наполненные радостью бытия признания юного фантазера:

*Когда я мечтаю,  
То вижу всегда,  
Как разлетается  
В брызги вода.  
Вижу себя я  
На быстром корвете,  
Бьет в паруса мои  
Яростный ветер!  
Спешу я на помощь —  
Не знаю к кому,  
Спешу я на помощь  
Сквозь ветер и тьму!  
И держится мачта,  
Не гнется мечта.  
Я знаю, что общее в них:  
Высота! [3: с. 21]*

Итак, фантазия помогает ребенку подняться над повседневностью и создать в своем воображении удивительно яркий, светлый и добрый мир, в котором можно познакомиться с Бабой-Ягой, увидеть, как по небу летят кошки, почувствовать городской черепашке, которая живет в квартире, а поэтому никогда не увидит свою бабушку-черепаху морскую, заметить, что в облаках резвится розовая свинка и даже подружиться с ручейком, как это сделал герой стихотворения Татьяны Агибаловой «Ручеек»:

*Познакомьтесь, мой дружок —  
Маленький и быстрый  
Синеглазый ручеек —  
Чубчик серебристый!  
Он бежит издалека,  
По камням и сучьям,  
Я завидую слегка:  
Ах, какой везучий*  
.....  
*Поспешает ручеек  
По траве и шишкам,  
А на спинке он везет  
Лодочку мальчишки [5: с. 11].*

Калейдоскоп детских фантазий многолик, он не перестает удивлять своим чудесным разнообразием, умением сочетать несочетаемое и дарить взрослым невероятные истории, напоминая сегодняшним мамам и папам, что они тоже когда-то были детьми. В стихотворениях современных авторов подмечена важнейшая черта психологии ребенка дошкольного возраста, а именно: влияние образов воображения на восприятие ребенком реальной жизни, которое Л.С. Выготский обозначил, как «эмоциональную реальность воображения». В самом деле, дошкольнику бывает трудно дифференцировать мир фантастический и действительность, начав фантазировать, он расцвечивает жизнь невероятными красками, становясь участником захватывающих приключений и удивительных событий, рассказ о которых, как правило, не находит понимания у взрослых, в лучшем случае, вызывая у них снисходительную улыбку (вспомним героев В.Ю. Драгунского и Н.Н. Носова). Эмоциональная реальность воображения помогает ребенку совершить множество удивительных открытий. Например, герой стихотворения Сергея Махотина «Пират» повстречал на улице самого настоящего морского разбойника:

*Главарь бесшабашной эскадры,  
Внушает почтенье и страх,  
И рыжим огнем бакенбарды  
Горели на впалых щеках. [3: с. 58]*

При этом не так уж важно, что «пират» куда-то неспешно бредет по своим делам, что в руках у него не шпага или кинжал, а всего-навсего «сетка с кульком карамели», гораздо интереснее и важнее для понимания юного героя его

искренняя вера во встречу с героем книг и фильмов, встречу, заставившую мальчика, затаив дыхание идти за воображаемым пиратом целый квартал.

Взрослому человеку с его стереотипизированным мышлением бывает трудно и неинтересно жить, потому что он разучился радоваться первому снегу, весеннему дождю и веселой радуге, разучился искренне и по-дружески относиться ко всем обитателям Земли, перестал удивляться сам и удивлять окружающих. К счастью, сказанное не относится ни к детским поэтам, ни к юным героям их произведений, поражающих смелой и доброй фантазией. В самом деле, где кроме детского воображения коза может позавидовать стрекозе, рыбка стать преданной поклонницей фигурного катания, а медвежата написать сочинение на удивительную тему «Как я проспал каникулы и что видал во сне?»

Интенсивная работа воображения, жизнь в мире сказок, игр, фантазий, способность и потребность видеть необыкновенное в обыкновенном, каждый день совершать небольшие, но столь необходимые для духовного роста личности открытия — неременный залог успешной социализации, предполагающей также и возникновение в дошкольном возрасте системы нравственных координат, определяющих жизненный путь человека, характер его взаимоотношений с окружающим миром. В.С. Мухина считает необходимым отметить: «Социальное пространство — условия развития и бытия человека, которые определяются значениями и смыслами прав и обязанностей человека. В дошкольном возрасте социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребенка реализовать свою потребность в любви и эмоциональной поддержке, через стремление реализовать свои притязания на признание» [2: с. 223].

Осваивая социальное пространство, дошкольник — герой современной литературы закономерно попадает в ситуации, требующие нравственного выбора, иногда сопряженного с самоанализом и самоосуждением. Например, маленький герой стихотворения Сергея Махотина «В лифте», мальчик Коля, может быть, неожиданно для себя понял смысл своего скверного поступка:

*Был Коля сегодня  
Расстроен и зол:  
Он в лифте застрял  
И, заплакав,  
Сел на пол  
И все перечитывал  
Слово «козел»,  
Которое  
Только что  
Сам нацарапал [3: с. 61].*

А вот на долю брата и сестры — героев «Сказки о Розовой чайке» Лидии Думцовой выпадает испытание посерьезнее: им предстоит делом доказать свою любовь к маме, которую они не раз обижали и доводили до слез, пока ее не подхватил и не унес в заколдованное царство волшебник Вихрь, где в неприступной башне живут пленницы, собранные со всего света, а «невольницы эти — все ма-

тери, забытые или обиженные своими детьми. Прибирают они хоромы хозяина, да за садом ухаживают. Тоскуют и плачут они о своих детях, о потерянной свободе. И горькие слезы их становятся жемчужинами» [4: с. 79].

Пройдя множество испытаний, дети не просто научились быть вежливыми, послушными, аккуратными (хотя раньше никогда не убрали за собой игрушки и книжки), но поняли, что обижать родных и близких людей означает предавать их, обрекать их на страдания, а себя на одиночество.

Сказка Лидии Думцовой ценна нравственным уроком, который преподносит автор маленьким читателям. Действительно, в основе общественной морали с библейских времен находится фундаментальная идея о любви человека к своему дому, к своей семье, но прежде всего, конечно, к матери, подарившей жизнь.

Столь же серьезными перипетиями и нравственными проблемами отмечены сказки Валерия Квилория. В частности, герой сказки «Неправильное деревце» волшебный мальчик по имени Петька (оказывается, в сказках бывают и такие мальчики) посадил около своего дома маленькое деревце, а ухаживать за ним не захотел:

*«— Эй, — просит деревце, — полей меня, пожалуйста!»*

*— Да, ну тебя, — машет рукой волшебник Петька, — надоело!»* [4: с. 475].

Постепенно Петька начинает настоящую войну с деревом: то пытается смастерить из него собачью конуру, то силится (разумеется, безуспешно) срубить его под корень, а то, сев на коня и выхватив из ножен острую саблю, скачет на вредное дерево в атаку. В реальной жизни волшебник Петька легко бы победил противника, однако, сказочное пространство способно наделять невиданной силой и чудесными свойствами весь окружающий человека мир, а поэтому неудивительно, что деревце, в конце концов, побеждает незадачливого чародея, вместе с которым погибает и вся планета. Какое счастье, что такая страшная история может произойти только во сне! Проснувшись, Петька начинает понимать, самое главное на свете волшебство — это чуткость, сострадание и умение позаботиться о тех, кто рядом с тобой.

Дошкольник осваивает окружающий мир, начинает осознавать законы морали, попадая в ситуации, требующие нравственного выбора, причем, речь здесь не идет о глобальных вопросах, недоступных для понимания малыша, скорее следует сделать акцент на повседневных, незаметных на первый взгляд событиях, отдельных аспектах поведения ребенка, формирующих подрастающую личность. Кажется какие мелочи: не убрать за собой игрушки, испачкать новую книжку, грубо ответить бабушке! Однако в воспитании не может быть мелочей, ведь то, что сегодня представляется нам незначительным, завтра способно трансформироваться в уродливые душевные свойства и негативные личностные качества, поэтому так важно, чтобы детская литература без излишнего назидания и грубого дидактизма показывала малышу примеры социально одобряемого поведения. Например, герой стихотворения Т. Агибаловой «Сделай сам» помогает домашним, с удовольствием выполняя, пусть пока небольшую, но весьма значимую для нравственного и социального развития личности работу:

*Утром мне совсем не лень  
Застелить свою постель,  
Маме с бабушкой помочь  
Я и пол помыть не прочь,  
Все расставил по местам —  
Сделал сам [5: с. 16].*

В дошкольном возрасте важнейший аспект социального и морально-нравственного взросления подрастающей личности — установление позитивных психологических отношений между ребенком и его ближайшим социальным окружением, между детьми и родителями. Исследованиями отечественных и зарубежных психологов доказано: уровень социальных притязаний взрослых людей, их самооценка, способность ставить перед собой значимые цели и добиваться их, наконец, что, наверное, важнее всего — психологическая адекватность человека, его способность создать семью и воспитать детей, во многом зависят от обстановки в родительском доме, от первых детских впечатлений и первых уроков. Мечта каждого малыша жить в счастливой семье, быть любимым мамой и папой находит свое отражение и в современной поэзии для школьников. Например, герой Татьяны Агибаловой так представляет себе счастье:

*Я рисую на листочке  
Маму, папу и сыночка,  
Шапки, варежки потом —  
Это мы гулять идем [5: с. 16].*

А герой стихотворения Сергея Махотина «Фотограф» недоволен семейной фотографией, на котором его семья изображена совсем не так, как ожидал мальчик:

*На фотографии  
Наша семья.  
Вот он, мой папа,  
Вот мама моя.  
Рядом был дед,  
Он картошку копал...  
Странно, что он в объектив  
Не попал [3: с. 63].*

Требования ребёнка переснять неправильную, с его точки зрения, фотографию вполне законно и психологически оправданно, поскольку дошкольник, интуитивно стремясь к гармонии, хочет видеть её, прежде всего, в человеческих отношениях, в своей семье. Не только взаимные обиды родителей, ссоры, скандалы, но даже намёк на дисгармонию в межличностных отношениях способен вызвать у малыша обиду и отчаяние. Так же глубоко расстраивает ребёнка психологическое одиночество, ощущение своей заброшенности и ненужности взрослым, сопровождающее первые годы жизни многих современных дошкольников. Родители могут покупать ребёнку самые доро-

гие, красивые, престижные игрушки, пытаться радовать его модной одеждой, с первых лет жизни приобщать к электронным новинкам нашего технически сложного века, однако, ни один даже самый совершенный компьютер не заметит дошкольнику ласковой маминой улыбки. Психологическое одиночество малыша — единственного ребёнка в семье — особенно драматично и грозит со временем трансформироваться в серьёзные комплексы, препятствующие полноценной социализации личности, поэтому просьба героини стихотворения Марины Новиковой купить сестрёнку звучит как крик души ребёнка, остро переживающего отчуждение от родителей, мечтающего об общении с родственной душой:

*Папа сказал, что я солнышко, рыбка,  
Лучшая радость его и улыбка,  
Счастье его и его талисман...  
Только я знаю, что это обман!  
= - - - - - =  
Сколько должна я маму просить  
Братика или сестрёнку купить? [5: с. 112]*

Очень часто взаимонепонимание между малышами и родителями возникает потому что взрослые забывают о своём детстве, о том, что и они любили шутить и шалить, не всегда слушали советы старших и даже могли их огорчить. Между тем, в каждом человеке – и строгом педагоге, и в мудром враче, и в ответственном милиционере, и в весёлом артисте живёт маленький ребёнок, который также любит быть несерьёзным. Например, героиня стихотворения Дарьи Герасимовой «Мамы» делает удивительное открытие, оказывается что:

*Мамы любят лужи мерить,  
Находя их жарким летом,  
Забывать ключи от двери,  
А потом слоняться где-то  
= - - - - - =  
Мамы любят грызть конфеты,  
И кататься на трамвае,  
Но они молчат об этом.  
Почему? Никто не знает... [3: с. 88]*

Зорко подмечая внутреннего ребёнка в своих родителях, дети интуитивно стремятся к диалогу с ним, однако часто такой диалог реализуется лишь в мечтах и не становится явью. Маленький герой стихотворения Игоря Шевчука даёт простор фантазии и представляет, что бы было, если бы «...я бы стал вдруг папой, ну а папа мной бы стал».

Мальчик воображает, как его папа совершил множество шалостей и проказ, а он, став хотя бы на одни сутки отцом, строго спросил бы сына:

*Впереди у нас весь день  
Признавайся, где ремень? [3: с. 33]*

Неожиданный финал стихотворения, явно контрастирующий с его шутиливым, веселым тоном, резко снижает эмоциональное впечатление, поскольку он дает неутешительное представление о воспитательной практике, принятой в этом семействе.

Современные дошкольники — герои поэзии и прозы, появившейся в последнее время, часто оказываются нравственно выше и эмоционально тоньше своих родителей, именно они преподносят миру взрослых бесценные уроки доброты, милосердия, сострадания, они способны острее родителей почувствовать чужую боль и прийти на помощь.

Идеи сострадания и прощения, выступающие смыслообразующими в повести Ольги Гарнат «Фунтик и жизнь, или жизнь Фунтика», транслирует прежде всего самый маленький герой этого произведения — внук хозяина щенка Фунтика — Антошка.

Когда Вова Чаркин, *«свирепый предводитель бродячей стаи, гроза свалки и её окрестностей»*, пытается похитить огромный бублик у беззащитного, доверчивого малыша, родные люди спешат на помощь Антону и всеми силами пытаются прогнать беспризорного пса, а *«в это время Антоша вырвал свою руку из рук матери, вернулся к кусту сирени, сорвал с него всеми забытый бублик, подбежал к медленно пятившемуся Вовану и положил бублик перед ним на землю»*.

— Собачка, кушай! — всхлинул он. — Кушай собачка! Ты, наверное, голодная, кушай, мне совсем не жалко!» [4: с. 290].

Любовь маленьких героев современной литературы активна, деятельна, созидательна. Ребенок стремится подарить радость бытия окружающему миру и прежде всего тем, кому сейчас плохо. Героиня стихотворения Дины Бурачевской «Дворняжка» готова приютить бездомного щенка. А заботливые внуки из стихотворения Светланы Войтюк «Лекарство для бабушки» принимают вполне серьезное и благородное решение: помочь своей заболевшей бабушке пока, она лежит в кровати с высоким давлением:

*Приготовили обед,  
Пол блестит и пыли нет:  
Справились мы сами  
С разными делами* [5: с. 44].

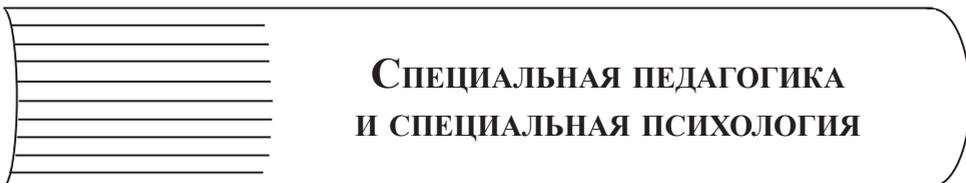
Поэзия и проза для дошкольников, появившаяся в последнее время, свидетельствует: традиции умного, доброго, психологически точного и педагогически значимого диалога с ребенком-читателем, заложенные в предыдущий период развития отечественной литературы, востребованы новым поколением авторов, которые не боятся говорить с детьми о серьезных проблемах бытия, пытаюсь актуализировать творческий потенциал маленьких читателей и воспитать в них лучшие человеческие качества: доброту, альтруизм, способность сострадать и сорадоваться.

*Литература*

1. *Гриценко З. А.* Ты детям сказку Расскажи. Методика приобщения детей к чтению / З.А. Гриценко. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 176 с.
2. *Мухина В. С.* Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
3. Новые стихи / Сост. Л. Яковлев. – М.: Махаон, 2007. – 125 с.
4. Пятьдесят писателей: Сб. произведений лауреатов Первого и Второго международного конкурса лауреатов детской и юношеской художественной и научно-популярной литературы имени А.Н. Толстого: в 2-х тт. – Т. 1. – М.: Российский писатель, 2008. – 478 с.
5. Пятьдесят писателей: Сб. произведений лауреатов Первого и Второго международного конкурса детской и юношеской художественной и научно-популярной литературы имени А.Н. Толстого: в 2-х тт. – Т. 2. – М.: Российский писатель, 2008. – 549 с.

*Literatura*

1. *Gricenko Z. A.* Ty' detyam skazku rasskazhi. Metodika priobshheniya detej k chteniyu / Z.A. Gricenko. – M.: Linka-Press, 2003. – 176 s.
2. *Muxina V. S.* Vozrastnaya psixologiya / V.S. Muxina. – M.: Akademiya, 2000. – 176 s.
3. *Novy'e stixi* / Sost. L. Yakovlev. – M.: Maxaon, 2007. – 125 s.
4. *Pyat'desyat pisatelej*: Sb. proizvedenij laureatov Pervogo i Vtorogo mezhdunarodnogo konkursa laureatov detskoj i yunosheskoj xudozhestvennoj i nauchno-populyarnoj literatury' imeni A.N. Tolstogo: v 2-h tt. – T. 1. – M.: Rossijskij pisatel', 2008. – 478 s.
5. *Pyat'desyat pisatelej*: Sb. proizvedenij laureatov Pervogo i Vtorogo mezhdunarodnogo konkursa detskoj i junosheskoj xudozhestvennoj i nauchno-populyarnoj literatury' imeni A.N. Tolstogo: v 2-h tt. – T. 2. – M.: Rossijskij pisatel', 2008. – 549 s.



## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Л.И. Аксёнова**

### **Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями**

**С**овременная система специального образования представляет собой горизонтальную и вертикальную структуры, где горизонтальный вектор отражает всё многообразие видов образовательных учреждений для воспитанников, имеющих особые образовательные потребности, а вертикальный — определяет дифференцированный возрастной статус этих учреждений, начиная с преддошкольного детства и заканчивая постшкольным периодом. Каждая педагогическая система специального образования соотносится с определённой отраслью специальной педагогики, которая служит её теоретическим основанием. Соответственно каждый из структурных векторов системы специального образования находится в зоне теоретического оформления научных концепций специальной педагогики и представляет собой автономную внутрипредметную область, находящуюся в процессе интеграции с другими звеньями системы. Так на горизонтальном уровне интеграция происходит в теоретических и практических позициях отраслей педагогического знания, разрабатывающих дидактические системы обучения и механизмы социализации лиц с различными видами ограничений жизнедеятельности: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия. В настоящее время эта система дополняется ранее отсутствовавшими звеньями: системой специального образования лиц с выраженными нарушениями аутистического спектра (РДА), с разнообразными нарушениями двигательной сферы (ОДА), со сложной структурой нарушений психофизического развития. Эти новые отрасли специальной педагогики не имеют пока общепринятого научного названия. Внутренняя оппозиционность научной терминологии новых и традиционных внутрипредметных областей специальной педагогики позволяет им функционировать в рамках единой науки, в едином смысловом поле, на основе единой методологии.

На уровне вертикального вектора системы специального образования также отмечаются инновационные изменения. В настоящее время формируется ранее отсутствовавшее начальное звено вертикальной структуры системы специаль-

ного образования, которое представлено ранней комплексной помощью. Ранняя комплексная помощь, как часть системы специального образования, призвана влиять на улучшение условий развития младенцев и детей раннего возраста с ограниченным потенциалом возможностей, а также детей, чье развитие обусловлено действием множественных факторов риска. Ранняя помощь обеспечивается теоретико-методологическими концепциями новой внутрипредметной области специальной педагогики — **абилитационной педагогикой**. Это область междисциплинарного знания, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей первых месяцев и лет жизни из групп медицинского, генетического и социального риска отставания в развитии.

Абилитационная педагогика — новое направление междисциплинарной области знаний, формирующееся на стыке общей и специальной педагогики, психологии развития и специальной психологии, социологии, медицины и ряда естественных наук.

Формирование внутрипредметного содержания новой научной области педагогики полностью соответствует социальному заказу на открытие новых специальностей и специализаций с соответствующим учебным наполнением.

Ранняя помощь — важная составляющая социально-экологической теории семьи, согласно которой именно семья является главным ресурсом **абилитации и социальной реабилитации** человека с ограниченными возможностями. **Абилитация** — комплекс мер по развитию и компенсации отсутствующих или нарушенных функций и адаптационных возможностей. Целенаправленная абилитационная деятельность должна начинаться сразу после выявления особых образовательных потребностей ребенка, независимо от возраста.

Программы ранней абилитации конструируются на основе результатов комплексной диагностики и оценки уровня сформированности основополагающих функциональных областей развития.

Конструирование **Индивидуальной программы развития (ИПР)** предполагает соблюдение следующих условий:

- организация целенаправленного обучения с момента выявления и определения отставания или нарушения развития ребенка (начиная с первых месяцев жизни);

- использование специфических средств обучения, «пошаговое», поэтапное освоение основных областей развития;

- особые формы организации образовательного пространства не только в условиях специального образовательного учреждения, но и в условиях семьи в форме домашнего визитирования специалистами;

- максимальное расширение образовательного пространства за счёт привлечения социальных институтов разных уровней на межведомственной основе;

- пролонгированность процесса обучения, выход за рамки не только дошкольного, но и школьного возраста;

- формирование междисциплинарного (командного) взаимодействия специалистов, определение профессионала – ответственного за «фокусное» ведение ребёнка на определённом этапе реализации ИПР;

– осуществление семейно-центрированного подхода в процессе раннего обучения, максимальное повышение уровня абилитационной компетентности родителей, обязательное включение родителей в команду специалистов;

– содействие всем возможным формам интегрированного обучения в среде сверстников (комбинированная, частичная, временная, полная интеграция).

**Программы ранней помощи** разрабатываются с учётом особых образовательных потребностей маленьких детей основных групп риска возникновения отклонений в развитии:

1. Дети, имеющие отставание в развитии, выявленное с помощью нормативных шкал.

2. Дети с выявленными нарушениями, которые могут стать факторами значительных отклонений в развитии ребёнка на последующих этапах онтогенеза:

а) снижения слуха;

б) слепоты и слабовидения;

в) церебрального и спинального паралича;

г) интеллектуальной недостаточности (генетические синдромы, органические и дегенеративные поражения центральной нервной системы, злокачественные формы эпилепсии, недифференцированные формы отставаний в становлении коммуникативной деятельности и др.);

д) нарушений в формировании социального поведения и эмоционально-коммуникативной деятельности ( аутистические проявления нарушения развития);

3. Дети биологической группы риска появления нарушений развития (недоношенные, маловесные дети, дети с заболеваниями, находящиеся в отделениях интенсивной терапии).

4. Дети социальной группы риска появления нарушений развития.

**Программы ранней стимуляции психомоторного развития** детей с отставаниями в той или иной функциональной области реализуются в процессе повседневного ухода за малышом и конструируются на основе целенаправленного формирования полисенсорного восприятия предметов окружающего мира с использованием совместной деятельности основных анализаторных систем: зрения, слуха, тактильно-кинестетического, обонятельного и вкусового каналов получения и переработки информации методом перцептивного обследования. Программы ранней стимуляции психомоторного развития разрабатываются на основе междисциплинарной оценки состояния основных функциональных областей. Оценка — это целенаправленное наблюдение с целью получения информации о той области развития, которая является предметом исследования специалистов. Информация, полученная в ходе оценки основных областей развития ребёнка, служит основой для разработки ИПР. Умения ребёнка на ранних этапах онтогенеза формируются в нескольких основных областях развития:

– Концентрация внимания.

– Общая моторика.

– Сенсорное и перцептивное развитие.

– Общение.

- Развитие речи.
- Навыки самообслуживания и социальные навыки.

Рассмотрим алгоритм конструирования отдельных программ раннего развития.

### **I. Программа формирования концентрации внимания.**

Базовым умением младенца и ребёнка раннего возраста считается концентрация внимания. Без овладения этим умением способность к обучению значительно снижается или отсутствует вовсе. Поэтому прежде чем начинать оценку умений малыша и предъявлять ему задания из разных областей развития, необходимо научить его концентрировать внимание. Считается, что зрительный контакт «глаза в глаза» означает, что ребёнок сосредоточил внимание. Даже ребёнок с глубокими нарушениями зрения может научиться фокусировать внимание на лице говорящего с ним человека или на ярком звучащем предмете. Известны три стадии, по которым проходит формирование умения концентрировать внимание:

- Концентрация внимания на лице человека путём поддержания зрительного контакта.
- Концентрация внимания на предмете или звуке.
- Концентрация внимания на предмете одновременно с другим человеком (совместное внимание).

Если ребёнок не обнаруживает каких-то из этих умений, то именно они должны стать первыми задачами обучения малыша.

С первых недель жизни ребёнка формируют **развивающую среду**: к кроватке подвешивают яркие игрушки (на расстоянии 70 см над грудью малыша), располагают в поле зрения младенца графические изображения человеческого лица, так как известно, что из всего предметного мира ребёнок первого года жизни отдаёт предпочтение восприятию именно лица человека. Для этой же цели используют зеркала, которые находятся в зонах пребывания ребёнка на уровне его глаз (на пеленальном столе, над кроваткой, в ванной комнате). Крупные яркие игрушки размещают в разных местах комнаты, а также раскладывают в поле движения рук младенца, чтобы он мог фокусировать на них зрительное внимание, ударять, хватать и ощупывать.

Важнейшие этапы формирования концентрации внимания напрямую связаны с активизацией процессов зрительного и слухового восприятия. С первых дней жизни внимание ребёнка привлекают к лицу говорящей с ним матери различными приёмами с использованием дополнительного освещения лица, яркой одежды и макияжа. Ребёнок должен научиться фиксировать и удерживать взгляд сначала на лице, затем на ярком предмете, появившемся в поле его зрения. Взрослый привлекает внимание ребёнка к игрушке, манипулирует ею, приближая и удаляя от глаз малыша, отводит в разные стороны. Одновременно стимулируют слуховое восприятие, развивая умения реагировать поворотом головы на источник звука, узнавать голос матери, различать интонационную окраску речи и откликаться на собственное имя.

В возрасте двух – трёх месяцев вырабатывают умение концентрировать внимание, как на перемещающихся предметах, так и на неподвижных объектах, побуждая ребёнка к длительному сосредоточению. Для развития зрительно-слуховых связей используют звучащие игрушки. На начальном этапе формирования концентрации внимания важно налаживание эмоционально-положительного взаимодействия в диаде «мать – дитя». Если оптимальное взаимодействие установлено, можно рассчитывать на эффективность развития зрительного и слухового сосредоточения, умения концентрировать внимание.

## **II. Программа развития общей моторики.**

После определения уровня развития моторики детей в младенческом и раннем возрасте по определённым шкалам, содержащим нормативные показатели, выявляют сферу отставаний в физическом развитии.

Связанные с движениями проблемы настолько индивидуальны, что помощь врача и специалиста по развитию движений (кинезиотерапевта) обязательна для проведения индивидуальных занятий с ребёнком.

Стимуляция формирования моторной сферы — важная задача физического воспитания ребёнка раннего возраста с отставаниями в развитии. Оптимизация развития моторики ребёнка происходит в условиях поэтапной организации занятий с учетом закономерностей моторного развития.

Программа развития общей моторики включает семь последовательных этапов.

**На первом этапе** моторного развития (в норме этот этап продолжается от рождения до 4 месяцев) основной задачей выступает формирование контроля за положением головы, развитие ее произвольных движений во всех направлениях.

**На втором этапе** (в норме этот этап длится от 4 до 6 месяцев) стимулируют развитие выпрямляющих рефлексов туловища в положении на животе и на спине. Продолжают совершенствовать умение устойчиво удерживать голову по средней линии с опорой на предплечья, согнутые под прямым углом в положении на животе.

**На третьем этапе** моторного развития (при нормальном развитии этот этап длится от 6 до 8 месяцев) стимулируют разнообразную двигательную активность ребёнка: повороты тела со спины на живот, повороты на животе по кругу с вытянутыми и отведенными в сторону ногами, в положении на животе повороты высоко поднятой головы в разные стороны, а иногда и назад, упражняют переносить центр тяжести с одной руки на другую, при опоре на одну руку другой рукой тянуться к игрушке.

**На четвертом этапе** моторного развития (в норме это возраст от 8 до 12 месяцев) особо важное значение имеют упражнения, направленные на приспособление туловища к вертикальному положению тела. К таким движениям относятся сегментарный поворот туловища, наружный поворот плеча, а также движение руки из положения пронации в нейтральную позицию и в положение супинации. На этом этапе отрабатывают контроль за положениями рук и ног. Малыша учат переносить вес

тела на руки, приподнимать грудь от поверхности в положении на животе. В этом возрасте стимулируют «ручное хождение», поддерживая ребенка за живот и наклоняя его вниз.

Для развития самостоятельной ходьбы формируют координированные согласованные движения, при которых противоположные нога и рука одновременно разгибаются и выносятся вперед. Эти движения постепенно включаются в новую форму передвижения.

**На пятом этапе** моторного развития (в норме этот этап продолжается с 12 до 18 месяцев) важное значение имеет стимуляция самостоятельной ходьбы, совершенствование устойчивости туловища в вертикальном положении, развитие пяточно-пальцевой формы шага с первоначальной опорой на пятку, потом на пальцы, так называемого «переката».

Продолжается стимуляция манипулятивной деятельности, развитие игровых действий, требующих симметричных и координированных движений обеих рук.

**На шестом этапе** моторного развития (в норме это возрастной период с 18 до 24 месяцев) ребенок учится вставать без поддержки из положений на животе и спине, подниматься вверх и спускаться вниз по ступенькам; совершенствуются навык самостоятельной ходьбы, учится ребенок бегать, ходить назад, особое внимание обращают на развитие функции равновесия. На этом возрастном этапе продолжается работа по совершенствованию предметной деятельности и тонкой моторики, мануальных действий, в частности, тех, которые требуют супинации предплечья: ребенок учится поворачивать ручку двери, высыпать предметы из ящика.

**На седьмом этапе** моторного развития (в норме это возраст от 2 до 3 лет) у ребенка развивают подвижность и равновесие. На этом этапе проводятся занятия по дифференциации движений ног, развитию пяточно-пальцевого навыка ходьбы (ребенок при ходьбе вначале опирается на пятку, потом на носок), продолжают упражнения по развитию равновесия с использованием различных приспособлений (ходьба босиком по дорожке из мокрой ткани или массажных ковриков и т.п.), что способствует улучшению координации движений при ходьбе.

Для развития и совершенствования равновесия ребенку предлагают следующие упражнения: постоять на одной ноге, сначала с открытыми, а потом с закрытыми глазами, пройти по низкой скамейке, перешагивать через предметы различной высоты.

### **III. Программа сенсорного и перцептивного развития.**

**Сенсорное развитие** — это развитие восприятия признаков предметов окружающего мира при помощи разных органов чувств. **Перцепция** — приём сенсорных (чувственных) раздражителей и их переработка в высших отделах головного мозга. Развитие сенсорного восприятия напрямую зависит от перцептивных способностей ребёнка. Необходимые условия для их развития — оптимальная деятельность мозга, анализаторных каналов, осуществляющих перцептивные процессы и достаточная сенсорная стимуляция, начиная с ранних этапов жизни ребёнка. Отставания в развитии перцептивных способностей объясняются

поражением и незрелостью мозга в раннем возрасте, сенсорными нарушениями (нарушения зрения и слуха), нарушением когнитивных процессов, эпилепсией, нарушениями церебральной функции.

Для формирования полисенсорного восприятия большое значение имеет развитие осязывающих движений рук, одновременно со зрительной фиксацией предмета. Неумение ребёнка хватать и удерживать предмет в руке или, наоборот, выпускать предмет из рук свидетельствует об отставании в сенсорном и перцептивном развитии. С целью стимуляции развития этих умений ребёнку вкладывают в руку различные по форме, величине, тяжести и фактуре предметы, и привлекают внимание к исследуемому объекту, формируя возможность ориентироваться в предметном мире путем разнообразных манипуляций с объектами. Предметы, игрушки подбирают соответственно психомоторным возможностям ребёнка.

Работа по стимуляции зрительно-моторной координации и формированию дифференцированных движений рук проводится в соответствии с закономерностями функционального развития (по Е.М. Мастюковой) [2].

От 1 до 3 месяцев — активизация зрительного и слухового внимания. Развитие тактильных ощущений при дополнительной зрительной стимуляции посредством манипулирования звучащими игрушками (погремушками) ярких оттенков. Ребёнка побуждают к захвату предметов, вкладывая их в его руку.

От 4 до 8 месяцев — развитие функции активного, произвольного захвата игрушек, варьируя их величину, фактуру и вес.

От 9 до 18 месяцев — развитие возможности узнавать знакомые предметы на расстоянии, захватывать с участием большого пальца и конечных фаланг других пальцев. В игре ребенка учат исследовать предметы путем повторных проб действий с ними, в том числе, проб с опорожнением и наполнением. Проводят игры-упражнения с наливанием и выливанием воды. Малыша обучают использовать предметы по назначению. Учат ребенка пить из чашки, пользоваться ложкой. Усложняют варианты заданий по захвату и манипуляции игрушками разнообразных размеров и форм. Ребенку предлагают игрушки, в захватывании которых необходимо участие большого пальца и конечных фаланг остальных пальцев («игрушки на ниточках»).

От 9 до 19 месяцев — развивают зрительное восприятие глубины пространства в вертикальной и горизонтальной плоскостях. Формируют манипулятивную деятельность на основе развития зрительного и тактильно-осязательного восприятия: складывание кубиков, игры с песком и водой, использование простейших сборных игрушек. Привлекают внимание ребёнка к различению предметов по форме, цвету, величине (вкладыши, пазлы, «чудесный мешочек»). Ребенок продолжает играть двумя руками, но уже выделяется преобладающая рука, хотя четкого доминирования нет.

В процессе развивающей работы с ребёнком в форме игр и сеансов предметного взаимодействия зрительно-тактильные связи совершенствуются.

К 3 годам у ребенка развиваются зрительно-моторные навыки, зрительное восприятие частей и целого, умение распознавать цвета, форму и величи-

ну предметов. В процессе манипулятивной деятельности ребенок обращает внимание на движения рук. На этом возрастном этапе для стимуляции развития используют пластилин, краски, цветные мелки и карандаши. Обучают ребенка графическим навыкам : провести линию, нарисовать круг и т.п. Формируют навыки простейшего конструирования с использованием кубиков и строительного материала. Целенаправленно развивают мелкую моторику рук в играх и манипуляциях с различными предметами, в том числе, с предметами одежды, обуви (шнуровка, расстёгивание пуговиц и т.д.).

К 4 годам навыки предметной деятельности в процессе сенсорного воспитания совершенствуются и усложняются. Ребёнок учится пользоваться цветными карандашами, красками, мелками и фломастерами. Малыша обучают вырезанию и склеиванию, определению на ощупь различных материалов (песок, бумага, мех и т.п.), а также геометрических форм. Детей учат использовать навыки предметной деятельности в повседневной жизни.

#### **IV. Программа формирования общения и эмоционального развития.**

**Общение** — один из важнейших факторов психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества. Исследования отечественных и зарубежных учёных показали, что дефицит общения в младенческом и раннем возрасте отрицательно сказывается на психомоторном развитии ребёнка. Многие исследователи отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в его психическом развитии, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю дальнейшую жизнь. Научные эксперименты подтверждают, что младенец уже с возраста двух месяцев, а, по-видимому, и раньше, активно иницирует контакт с внешним миром, освоение им социального опыта создает условия для стимуляции психического здоровья ребенка, причем даже при изначально неблагоприятных биологических и микросоциальных обстоятельствах. Концепция ранней профилактики нарушений коммуникации опирается на законы психического развития в раннем онтогенезе, которые проявляются через ряд психо-социо-биологических феноменов в психической деятельности младенца и ребёнка раннего возраста — **психическую активность, компетенцию и привязанность.**

Основной запускающий и формирующий механизм психического здоровья ребенка — окружающая среда: для младенца — это состояние психо-социо-биологической системы, или диады «мать – дитя». Большое значение имеет адекватность и сила эмоциональных реакций матери, связанных с уровнем развития такой интрапсихической структуры, как материнское чувство. Недостаточность или искажение материнского чувства нарушает материнско-детские взаимодействия, тормозит развитие основных интрапсихических систем и лежит в основе материнской депривации.

Развитие общения проходит в три этапа.

**Первый этап** называется довербальным. На первом этапе ребенок еще не понимает смысла речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам,

но именно в это время постепенно складываются условия, обеспечивающие овладению речью в последующем.

**Второй этап** — этап возникновения активной речи. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова.

**Третий этап** — этап развития речевого общения. Третий этап охватывает все последующие возрастные периоды вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает всеми языковыми компонентами речи и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми.

На каждом из трёх этапов генезиса общения определяющим фактором выступает ранняя коммуникация.

В раннем возрасте у детей выделяются четыре формы общения со взрослым: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное.

**Ситуативно-личностное общение.** Формируется на протяжении 1-го года жизни. К двум месяцам складывается как ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми. Оно имеет следующие особенности:

- общение является ведущей деятельностью детей, опосредуя все остальные отношения с миром;
- содержание потребности в общении выражается в желании доброжелательного внимания взрослых;
- основным средством общения младенцев с окружающими людьми служат выразительные (экспрессивно-мимические) движения и позы.

**Ситуативно-деловое общение.** Формируется в конце первого полугодия жизни, когда ребенок, овладевший хватанием, переходит на следующий уровень, более сложной формы общения со взрослыми. Оно отличается такими особенностями:

- общение разворачивается на фоне предметных манипуляций, составляющих новый вид деятельности ребенка, которая становится ведущей;
- содержание потребности детей в общении обогащается новым компонентом — стремлением ребенка к сотрудничеству, к совместному действию с окружающими взрослыми;
- ведущим мотивом общения становится деловой мотив, так как дети, побуждаемые практическими задачами манипулятивной деятельности, ищут контактов со взрослым;
- основным средством общения с окружающими людьми для младенцев служит категория изобразительных (предметно-действенных) движений и поз предметных действий, преобразованных для функционирования в качестве коммуникативных сигналов.

У младенцев рано появляется особое отношение к звукам речи вследствие их неразрывной связи с фигурой взрослого человека, составляющей для ребенка центр мира на этапе ситуативно-личностного общения и весьма важную его часть на этапе ситуативно-делового общения.

**Внеситуативно-познавательное общение.** Формируется к концу 1-го года, когда у детей наблюдается углубление анализа речевых звуков: выделяются два разных параметра тембровый и тональный. На втором году жизни ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым. В ходе этого взаимодействия у ребенка появляется потребность в новых средствах коммуникации. Такая форма общения получила название внеситуативно-познавательного общения. Оно характеризуется следующими аспектами:

- практическое сотрудничество со взрослым в ходе совместных действий составляет значительную часть социального опыта ребёнка;
- взрослые организуют познавательную деятельность ребёнка: участвуют в осуществлении процесса познания, контролируют и направляют его;
- изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения;
- овладение произвольной регуляцией речевыми средствами.

**Внеситуативно-личностное общение.** Удовлетворение познавательных интересов детей приводит к углублению их знакомства с окружающим предметным миром и к вовлечению в сферу их внимания мира людей — объектов и процессов социального мира. При этом перестраивается и форма общения детей — она становится внеситуативно-личностной. Ее отличительные признаки:

- общение ребёнка и взрослого протекает на фоне игры как ведущей деятельности;
- содержанием потребности детей в общении выступает потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого, так как совпадение мнений и оценок ребенка со взглядами старших служит критерием правильности этих оценок;
- среди мотивов общения ведущее место занимают личностные мотивы, признание взрослого как субъекта совместной деятельности, имеющего свои особые моральные качества, нравственные достоинства, всестороннюю богатую индивидуальность.

**Стимуляция эмоционального развития.** Стимуляция социально-эмоционального развития ребёнка происходит в три этапа.

**Первый этап** (условно первые 5 месяцев жизни) характеризуется развитием недифференцированных привязанностей к социальному окружению.

**Второй этап** (условно от 5 месяцев до 1 года) отличается развитием специфических привязанностей. Ребёнок выделяет одного человека из числа окружающих его взрослых и активно отказывается от общении с другими, проявляет эмоции страха на чужих.

**Третий этап** характеризуется появлением множественных привязанностей. Наиболее благоприятной для психического развития ребёнка считается «безопасная привязанность». Такая привязанность формируется в результате адекватного взаимодействия в диаде «мать – дитя». Нарушения социально-эмоционального развития способствуют появлению у ребёнка невротических состояний, страха, аутистических форм поведения, которые проявляются в избегании контактов, уходе в себя, утрате имеющихся социальных навыков. Программа эмоционального развития ребёнка должна поддерживать и разви-

вать родительскую позицию, помогать понять родителям важность близких, постоянных и эмоционально насыщенных отношений с ребёнком, важность создания в семье атмосферы любви и принятия ребёнка таким, каков он есть. Родителей необходимо обучать понимать «язык» особого ребёнка, способы его самовыражения.

На доречевом этапе развития ребёнка, проводятся мероприятия, направленные на формирование «комплекса оживления» с включением в него голосового компонента. С этой целью взрослый наклоняется к ребёнку, ласково, певуче с ним разговаривает, поглаживает его, показывает яркие игрушки. Важная составная часть «комплекса оживления» — улыбка. Необходимо зафиксировать и закрепить первую улыбку малыша, так как возникновение улыбки свидетельствует о зарождении у ребёнка потребности в общении со взрослым. Если у ребёнка в возрасте 12 недель отсутствует улыбка, то это серьёзное отклонение в отношении потенциала его развития.

Особое внимание обращается на формирование положительного отношения к игрушке. Привлекая внимание ребёнка к лицу взрослого, вызывают ответную улыбку, а потом переводят взгляд малыша на игрушку. Повторяя эти упражнения в разных режимных моментах, добиваются устойчивой ответной реакции ребёнка. Постепенно при виде игрушки или лица взрослого у ребёнка появляются вокализации: гуление, смех, а также эмоциональное оживление и двигательное возбуждение: движения всеми частями тела и конечностей. Стимуляция эмоциональных реакций у детей на доречевом уровне развития предполагает формирование у них положительно-эмоционального отношения к сеансам взаимодействия со взрослым и активизацию голосовой и лепетной активности.

На доречевом этапе развития ребёнка необходимо обеспечить условия для организации сеансов эмоционального взаимодействия с младенцем:

- располагать объекты для формирования оптимального зрительного сосредоточения на уровне глаз ребёнка;

- активизировать появление первой улыбки, как катализатора первого социального контакта, и закреплять её в различных вариантах эмоционального взаимодействия;

- формировать эмоциональную привязанность к социальному окружению;

- фиксировать момент дифференциации лиц, находящихся в родственных отношениях с ребёнком и осуществляющих постоянный контакт с малышом, от посторонних;

- максимально использовать возможность взаимодействия с малышом в периоды бодрствования, держа его на руках в вертикальном положении лицом вперёд;

- развивать вокализации малыша, повторяя за ним первые звуки и слоги;

- стимулировать проявления имитирующего поведения ребёнка в процессе ранней коммуникации (жесты : «До свидания», «Иди-иди», «Дай» и т.п.);

- формировать ответную реакцию ребёнка на обращение к нему по имени.

Дальнейшее стимулирование коммуникативного поведения ребёнка происходит через целенаправленное формирование основных психических функций:

речи, эмоциональной и волевой сфер, внимания, памяти, познавательной активности и социального поведения.

### **V. Программа развития речи.**

Определяющее влияние на ход психомоторного развития ребёнка младенческого и раннего возраста оказывают мероприятия по стимуляции доречевого и начального речевого развития. Работа проводится с привлечением родителей и организуется в соответствии с нормативными этапами речевого развития детей.

Для ранней оценки и стимуляции речевого развития важное значение имеет определение степени отставания ребенка в овладении навыками довербального и вербального поведения:

#### **1. Стимуляция развития речи в период от рождения до 8 недель (2 месяца).**

Оценка крика ребенка, который имеет важное диагностическое значение в период от рождения до 8 недель (2 месяца).

Если у здорового доношенного новорожденного крик громкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом, а звуки на этой стадии сопровождаются, в основном, соматические реакции ребенка, то у детей, относящихся к группам риска возникновения нарушений психоречевого развития, крик может быть пронзительным или очень тихим, в виде отдельных всхлипываний или вскрикиваний, которые ребенок обычно производит на вдохе; крик может отсутствовать вовсе или быть однообразным, без интонационной выразительности вплоть до 5–6 месяцев.

Основные задачи работы по стимуляции развития речи в период от рождения до 8-ми недель (два месяца) следующие:

- тактильная стимуляция губ;
- развитие слухового внимания;
- вызывание ответной реакции на речь взрослого, «совместное гуление».

#### **2. Стимуляция развития речи в период от 8 до 20 недель (2–5 месяцев).**

Оценка основных симптомов риска речевых нарушений у детей в период от 8 до 20 недель (два – пять месяцев) может выявить следующие особенности: отсутствие или недостаточность интонационной выразительности крика и гуления; однообразные, редкие и тихие звуки гуления, сопровождаемые хаотичными движениями конечностей; отсутствие смеха; преобладание назализованных звуков крика.

Основные задачи работы по стимуляции развития речи в период от 8 до 20 недель следующие:

- нормализация процесса кормления в период от рождения до 5–6 месяцев для создания необходимых артикуляционных предпосылок звукопроизношения;
- артикуляционная гимнастика для губ и языка в процессе кормления (сближение губ и растягивание в стороны, собирание губ в трубочку, вызывая сопротивление ребёнка);
- побуждение тянуться к соску, нежное надавливание пластмассовой ложечкой на кончик языка, стимуляция его подвижности при помощи соски,

пищи; методом пассивных движений побуждение жевания, подталкивая нижнюю челюсть вверх и вниз);

- развитие потребности в общении со взрослыми;
- формирование зрительной фиксации — способности следить за движущимся предметом;
- развитие слухового внимания — умения локализовать звук в пространстве;
- активизация голосовых реакций.

Большое значение на этом этапе стимуляции речевого развития ребёнка имеет правильная организация взаимодействия с малышом. Оптимальное время для занятий — через 20–30 минут после пробуждения ребенка. Перед началом занятий необходимо создать у ребенка эмоционально-положительный настрой. В ходе различных режимных моментов необходимо несколько раз эмоционально, с изменением громкости и высоты голоса, повторить имя ребенка или короткие рифмованные строки. На ответную реакцию ребёнка необходимо выразить одобрение, закрепить результат повторением заданий.

### **3. Стимуляция развития речи в период от 5–6 месяцев до полутора лет.**

Оценка симптомов риска в психоречевом развитии ребенка в возрасте от 5–6 месяцев до полутора лет представляет следующие варианты нарушений: отсутствие или рудиментарность лепета; дефицит избирательного предметно-действенного общения со взрослыми; невыполнение простых словесных инструкций; отсутствие подражательных игровых действий; стойкие реакции страха, протеста на незнакомую обстановку и новых людей, которые могут быть зафиксированы к 8–9 месяцам. Эти признаки могут относиться к целому ряду нарушений развития: поражению центральной нервной системы, повышенной нервной возбудимости (невропатии), минимальной мозговой дисфункции, синдрому РДА, алалии и многим другим патологическим состояниям, осложняющим раннее психоречевое развитие.

Основные задачи работы по стимуляции развития речи в период от 5–6 месяцев до полутора лет следующие:

- развитие подражательной способности, в частности, речевого подражания;
- формирование предметно-действенного общения ребенка со взрослым и начального ситуативного понимания обращенной речи;
- развитие тонкой моторики методом сопряженных действий с постепенным побуждением ребёнка к самостоятельным движениям в соответствии со словесной инструкцией (игры «Ладушки», «До свидания», «Дай ручку» и др.);
- развитие лепета (игры-переключки: взрослый повторяет звуки за ребенком, а затем произносит новые, побуждая ребёнка к повторению);
- развитие восприятия речи и активного вербального общения;
- обучение использованию средств альтернативной коммуникации (жесты, мимика, пиктограммы) при тяжёлых формах психоречевых нарушений.

#### 4. Стимуляции развития речи в период от 18 месяцев до трёх лет.

Оценка симптомов риска в психоречевом развитии ребенка в возрасте от 18 месяцев до трёх лет представляет следующие варианты нарушений: полное отсутствие речи или крайне низкая речевая активность; нарушения высших психических функций (внимания, памяти, мыслительной деятельности); выраженная трудность в овладении звукопроизносительной стороной речи и грамматическими нормами родного языка; отсутствие связной речи или ярко выраженная бедность активного словаря; непонимание конкретных инструкций, значений слов, обозначающих предметы и действия; поведенческие нарушения: непонимание и невыполнение норм и правил поведения в детском сообществе, агрессия и негативизм по отношению к советам и рекомендациям взрослых.

Основные задачи работы по стимуляции развития речи в период от 18 месяцев до трёх лет следующие:

- стимуляция развития основных психических функций;
- стимуляция развития речи по специализированным логопедическим программам;
- целенаправленное развитие эмоциональных и волевых процессов;
- целенаправленное развитие внимания, памяти и познавательной активности;
- формирование социального поведения и основных интрапсихических систем ребенка;
- профилактика девиантного поведения.

Все мероприятия по стимуляции речевого развития и предупреждению отставаний у детей групп риска в раннем возрасте носят комплексный характер и включают как общую стимуляцию психомоторного развития, так и активизацию вербального, невербального и социального поведения.

#### VI. Программа формирования навыков самообслуживания и социальных навыков.

**Навыки самообслуживания** — это умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, купаться, умываться, причёсываться и т.п. Овладение навыками самообслуживания напрямую влияет на самооценку ребенка и представляет собой важный шаг на пути к независимой жизни. Формирование навыков самообслуживания имеет первостепенное значение для развития познавательной деятельности ребенка, а следовательно, и для его психического развития в целом. Обучение навыкам самообслуживания детей с выраженными отставаниями в развитии начинается на ранних этапах формирования психомоторного статуса ребёнка. Основой для стимуляции жизненно важных навыков служат имеющиеся в наличии ресурсы организма ребёнка. На начальном этапе обучения взрослый выполняет все движения совместно с ребенком методом сопряжённых действий: берет руки ребенка в свои и производит все необходимые операции его руками. Каждое действие членится на отдельные операции и, выполняя действие руками ребенка, взрослый постоянно придерживается определенной последовательности. Например, обучая ребенка пользоваться чашкой, взрослый показывает (руками ребенка), как одной

рукой взять чашку за ручку, другой поддерживать ее; как поднести чашку ко рту и затем, отпив, аккуратно поставить на стол. Каждая операция обязательно сопровождается объяснением, например: — «Возьмем свитер, найдем воротник... вот он. Положим свитер перед собой... Теперь проденем руки в рукава...». Очень важно не упускать ни одной попытки ребенка самостоятельно выполнить то или иное движение. Малейшее стремление к самостоятельности должно поощряться и закрепляться.

На последующих этапах обучения нет необходимости выполнять все действия руками ребенка. Взрослый начинает выполнение действия, затем предоставляет ребёнку полную самостоятельность и включается в тот момент, когда нужно направить руки ребенка. Помощь также необходима и по окончании выполнения действия, при осуществлении контроля за результатом его выполнения. Взрослый вместе с ребенком проверяет, правильно ли выполнено действие: застегнута ли кофта, хорошо ли надеты колготки, осталась ли еда в тарелке, положена ли на место ложка, чисто ли вымыт рот и т.д.

В итоге все действия выполняются ребенком самостоятельно. Помощь взрослого предлагается ребёнку в начале действий и в самом конце действий для осуществления контроля. Впоследствии становится достаточным лишь словесное побуждение или инструкция взрослого (просьба, объяснение, направляющие вопросы). Через овладение практическими действиями по самообслуживанию развивается сначала предметная, а затем игровая деятельность — ведущая для ребенка дошкольного возраста. Сначала ребенок знакомится с ложкой при кормлении, учится манипулировать ею, использовать её по назначению, и лишь после этого появляется способность «кормить» куклу.

В процессе ознакомления ребенка с различными предметами и действиями по самообслуживанию, внимание ребенка постоянно обращают на цвет, форму и величину предметов. Для этого подбирают предметы (чашка, тарелка, вешалка для полотенца и т.д.) ярких, насыщенных тонов, разнообразных по форме и величине. Приемы обучения детей второго – третьего года жизни основным действиям по самообслуживанию (кормлению, навыкам туалета и др.) предполагают вариативность и усложняются. Главное условие процесса обучения — предоставление детям максимальной самостоятельности.

**Навыки одевания и раздевания** требуют достаточной степени развития двигательных функций и способности удерживать равновесие. Ребенка необходимо научить тянуться к предмету, хватать его и выпускать из рук.

**Навыки приема пищи** — предполагают наличие у ребенка возможности минимального контроля за своими движениями. Навыки приема пищи формируются с первых дней жизни в процессе последовательных этапов обучения.

**Навыки опрятности** — формируются на основе естественных физиологических процессов которые должны носить регулярный характер. Основная нагрузка в процессе обучения ложится на родителей, которые четко выполняют соответствующие инструкции и фиксируют результаты наблюдений.

Своевременная стимуляция основополагающих навыков в ведущих областях раннего развития ребёнка служит залогом профилактики отставания

ний в последующих возрастных периодах, а также способствует формированию мотивации, необходимой для активного познания окружающего мира.

### *Литература*

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1972. – 157 с.
2. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика / Е.М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 303 с.
3. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети / А.И. Мещеряков.– М.: Педагогика, 1974.– С. 123–124.

### *Literatura*

1. Aksarina N. M. Vospitanie detej rannego vozrasta / N.M. Aksarina. – M.: Medicina, 1972. – 157 s.
2. Mastyukova E. M. Lechebnaya pedagogika / E.M. Mastyukova. – M.: VLADOS, 1997. – 303 s.
3. Meshheryakov A. I. Slepoglaxonemy'e deti / A.I. Meshheryakov. – M.: Pedagogika, 1974. – S. 123–124.

С.Н. Степанова

**Сопоставительный анализ  
методов обучения чтению и письму  
на английском языке  
(на материале американской  
методической литературы)**

**В** наше время все возрастающего обмена информацией между различными странами большое место в жизни людей занимают чтение и письмо на английском языке. Современный человек все более приобщается к чтению художественной и научной литературы на английском языке.

В частности, в последние годы в связи с возросшим интересом к информационным технологиям, широкого и повсеместного распространения компьютерной грамотности и Интернета усилился интерес и к английскому языку, который применяется в этих областях. При недостаточных навыках пользователя в чтении английских пояснений к компьютерным программам смысл некоторых терминов может быть искажен. Кроме того, сформулировать правильный вопрос к составителям этих программ невозможно без навыков письма на английском языке. Количество подобных примеров можно было бы многократно увеличить. Поэтому чтению и письму на английском языке необходимо обучать как в школе, так и в вузе.

Цель данной статьи — совершенствование знаний в области методики преподавания языка, ознакомление с разнообразными методами, стратегиями и упражнениями, применяемыми в процессе обучения чтению и письму за рубежом.

Как известно, чтение и письмо реализуют письменную, опосредованную пространством и временем форму общения [2]. Они определяются как общими, так и различающимися характеристиками.

Чтение и письмо имеют некоторые важные общие черты:

1. Оба обеспечивают людям возможность общения по разнообразным поводам.
2. Оба имеют общую лексику и грамматику. Английский словарь, (как, впрочем, и любой другой) можно представить в виде огромного банка слов, накаплие-

мых в сознании, который мы в состоянии применять, когда мы читаем или пишем. Для устного и письменного общения в равной степени важны как лексика, так и грамматика. Лексика и грамматика равно необходимы для функционирования полной системы связи, которая требуется современному обществу.

3. Оба — эволюционные по природе, имеющие общие особенности: навыки и умения чтения и письма, улучшаются с практикой. Эта особенность положена в основу системы обучения языку.

4. Оба — творческие процессы, требующие осмысления, которое обусловлено потребностью принять или передать необходимую информацию без искажений.

Различия между чтением и письмом заключаются в следующем:

1. Чтение — рецептивный вид речевой деятельности, посредством которого человек осуществляет прием и последующую переработку речевого сообщения. Письмо — продуктивный вид речевой деятельности, при помощи которого человек осуществляет выдачу речевого сообщения, направляемого индивидуальному, или коллективному адресату.

2. Чтение определяется особенностями слухового и зрительного восприятия. Письмо обусловлено осуществлением сложной системы порождения речевого высказывания, включающей этапы генерации смысла сообщения, подбора вербального эквивалента и, наконец, — фиксации текста сообщения.

3. Чтение включает внутренний способ восприятия читаемого текста, его анализ с вычленением из него смысла авторского сообщения. Письмо служит целям фиксации и последующей передачи письменного способа формирования и формулирования мысли.

4. Чтение — внешне невыраженный процесс внутренней активности, вызванный необходимостью анализа заданного извне речевого сообщения. Письмо — внешне выраженный процесс активности. Оно включает интеллектуальные усилия при генерации мысли и ее оформлении в виде лексически и грамматически корректного текста, и, наконец, фиксации созданного текста на подходящем носителе: бумажном, магнитном или ином накопителе информации.

Рассмотрим некоторые общие черты и различия чтения и письма (см. табл. 1).

**Таблица 1**

<b>Чтение</b>	<b>Письмо</b>
Читающий человек до начала чтения пытается предугадать (прогнозировать) тематику сообщения, принимая во внимание автора сообщения и заголовков.	Пишущий человек до создания письменного сообщения размышляет, собирает информацию, осмысливает ее и оформляет, используя лексику и грамматику данного языка.
В процессе чтения читающий субъект пересматривает свои прогнозы, и достигает понимания прочитанного текста.	Пишущий человек придает форму написанной части, по мере того как он создает черновой вариант текста и корректирует его. Пишущий оформляет свои мысли и чувства письменно.

Чтение	Письмо
Смысл, который читающий человек извлекает из текста после его прочтения, обогащается за счет собственного опыта субъекта, чем достигается адекватное восприятие сообщения. Он делится своим пониманием с другими в ходе последующих обсуждений.	Пишущий человек анализирует, как будет воспринят написанный текст адресатом, может ли быть трактовка такого текста понятной и однозначной и не потребуются ли последующие уточнения.

Чтению и письму можно учить как отдельным предметам, но связь между этими двумя процессами очевидна. Студенты могут использовать тексты, которые они прочли, или написали сами ранее, как источники для нового сообщения любого рода — от простых до сложных. Когда студенты говорят о книгах, которые они читают, они вспоминают о прочитанных текстах и, таким образом, делают их более доступными для письменного изложения.

Преподаватели могут обучать чтению и письму посредством специальных методов — способов организации учебно-познавательной деятельности студентов [1].

Рассмотрим методы обучения чтению и письму.

#### **Метод обучения всей группы**

Данный метод предполагает следующее:

1. Формулирование преподавателем темы и заданий для всей группы.
2. Индивидуальный опрос студентов по предложенной теме и заданиям.
3. Поощрение хороших ответов. Комментарии к поощрениям.
4. Сопоставление вариантов ответов. Дискуссии.
5. Соблюдение культуры общения, внимательное выслушивание оппонентов, проявление вежливости и личного интереса несмотря на явно выраженную соревновательную атмосферу дискуссии
6. Усложнение задания в случае хороших результатов дискуссии. Формулировка более трудных заданий.
7. Обратная связь (подтверждение или исправление вариантов ответов преподавателем).
8. Перефразирование или ключи к ответам студентов.

#### **Совместное обучение**

В отличие от метода обучения всей группы совместное обучение предполагает *активное сотрудничество* между студентами в противоположность соревнованию. Четыре принципа, полезных при применении метода совместного обучения, заключаются в следующем: а) распределенное лидерство; б) равноправие; в) положительная взаимозависимость; г) совместная эффективная работа.

Для совместного обучения важно желание студентов помочь друг другу и обеспечение возможности для оказания помощи. Студенты должны чувствовать, что они ответственны перед группой за успешное выполнение заданий.

### ***Целенаправленное обучение***

Этот метод предполагает предварительное разъяснение студенту, какие умения он приобретет в результате обучения, почему приобретаемые умения важны, как они соотносятся с другими умениями, общим содержанием и целями обучения.

Основное преимущество данного метода заключается в том, что он обеспечивает основание для оценки преподавателем действий студентов. Преподаватель может подобрать тесты, которые непосредственно связаны с формируемыми умениями, анализируя ответы студентов, чтобы определить насколько успешным было достижение поставленной цели каждым из них.

### ***Адаптивное или индивидуальное обучение***

Преимущество этого метода заключается в том, что он предусматривает концентрацию усилий каждого студента на недостаточно усвоенных им разделах программы обучения. Другое достоинство этого метода — индивидуальное определение темпа обучения для каждого обучаемого.

При применении этого метода важно рассмотреть три основные особенности, относящиеся к студенту: а) его индивидуальные способности и предыдущие достижения, б) стили планируемого обучения, в) мотивацию и относящиеся к ней характеристики личности обучаемого. Условия, на которые следует обратить внимание в процессе использования этого метода, можно суммировать следующим образом:

- Задание должно учитывать индивидуальные знания и способности каждого студента.
- Преподавателю следует подобрать альтернативные материалы и упражнения.
- Студенты должны помогать друг другу в достижении индивидуальных и групповых целей.

### ***Совершенное обучение***

Суть этого метода заключается в последовательном развитии умений, которыми студентам необходимо овладеть. Для суждений о том, овладели ли обучаемые новым материалом после выполнения заданий, используются соответствующие тесты. Только тогда, когда студенты приобретают очередные умения, они переходят к отработке нового умения или ряда умений. Если обучаемые не овладевают умением, они выполняют дополнительные задания, направленные на овладение данным умением. Следующий подход, состоящий из пяти фаз, полезен для преподавателя, подготавливающего и использующего материал для совершенного обучения.

Фаза 1. Разбейте текст на части для того, чтобы студенты могли подробно изучить и оценить каждый отрывок.

Фаза 2. По каждому отрывку сформулируйте задание, соответствующее его содержанию и способствующее достижению поставленных целей.

Фаза 3. Создайте специальные тесты, которые должны быть выполнены студентами, а их результаты могли бы быть подсчитаны обучаемыми, для получения сведений о прогрессе каждого из них.

Фаза 4. Обеспечьте дополнительный материал для студентов, не усвоивших материал полностью.

Фаза 5. Дайте итоговый тест для определения овладения пройденным материалом. Студенты, не овладевшие пройденным материалом, проходят курс повторно до тех пор, пока не достигнут совершенного обучения.

### ***Обучение посредством выполнения действий***

Этот метод обучения включает подражание, ролевою игру и кейсовый метод. Он направлен на то, чтобы обучение было продиктовано практическими потребностями и потому было бы более конкретным. Это достигается, в частности, за счет выполнения студентом задания, которое требует определенных умений.

Основная цель подражания заключается в том, чтобы воспроизвести действия, необходимые для правильного ориентирования в обстановке «реального мира».

Ролевая игра позволяет обучаемым, сделать самостоятельный выбор варианта собственных действий при определенных обстоятельствах или побуждает их проанализировать отношения, лежащие в основе поведения студентов. Желание студентов «войти» в определенную роль является основным. При этом полезна обратная связь с преподавателем и другими студентами. Ролевая игра помогает студентам развить их мыслительные способности. Для улучшения взаимного понимания они могут обмениваться ролями и играть роли своих партнеров. Например, они могли бы разыграть беседу между «родителем» и «учеником», и наоборот, «родителем» становится студент, игравший ранее роль «ученика». Такой обмен ролями позволяет обучаемым более отчетливо понять точку зрения противоположной стороны. Ролевая игра становится более сложной в следующих случаях: а) при воспроизведении действительных событий, которые произошли в прошлом; б) при перемещении этих событий в современную окружающую обстановку, которая содержит нерешенные проблемы; в) при переносе этих событий в возможное окружение в будущем. Ролевая игра служит формой созидательной драмы, естественной для обучаемых. Она часто помогает преподавателям проникнуть во внутренний мир студентов и понять, что для них важно. Преподавателю следует помнить о том, что студентам не следует навязывать роли, которые им не нравятся.

Кейсовый метод позволяет обучаемым рассматривать проблемы и принимать решения, основанные на действительных событиях. Преподаватель дает студентам письменную информацию, описывающую событие или ситуацию. Затем они анализируют проблему и решают ее, указывая, какое действие следует предпринять. Студенты работают независимо друг от друга или в подгруппах. Суть кейсового метода заключается в интегративности к процессу обучения и использовании всех доступных учебных и технических средств. Обязательное условие в кейсовом методе обучения иностранным языкам – наличие у преподавателя и у всех студентов комплекта для изучения иностранного языка.

### ***Обучение при помощи компьютера***

Основное преимущество этого метода заключается в возможности повторных попыток многократно прорабатывать недостаточно усвоенный мате-

риал, то есть реализовать неограниченное «терпение электронного тьютера». Он делает возможным как индивидуальное обучение, так и обучение в группе студентов. Этот метод может способствовать усилению эффективности заданий, наиболее сложных для некоторых студентов. Тем не менее, возможность своевременного разъяснения заданий преподавателем остается в равной степени важным фактором при компьютерном обучении.

Компьютерное обучение также дает возможность разнообразить характер занятий, повышая их эффективность.

Необходимо отметить, что рассмотренные методы обучения чтению и письму тесно связаны со стратегиями понимания. Эти стратегии представляют собой сознательные и гибкие способы выполнения действий, которые студенты применяют в различных текстах. Такие стратегии помогают студентам лучше понять и запомнить то, что они читают или пишут.

Каждая стратегия помогает студенту извлекать смысл во время чтения текста. Кроме того, многие из этих стратегий побуждают студентов преобразовывать мысли из одной формы в другую и генерировать идеи. Например, когда студенты делают краткий устный или письменный пересказ, они должны сократить авторский текст; а когда обучаемые делают ссылки, они должны соотносить информацию в тексте с той, которую они уже знают. Рассмотрим основные стратегии.

### ***Использование прежних знаний***

Применяя эту стратегию, студенты вспоминают информацию, которая имеет отношение к той, о которой они собираются прочесть или читают. Таким образом, они создают структуру для новой информации, которая обеспечивает оптимальные связи с уже известным студентам информационным окружением.

### ***Написание вопросов и ответов на них***

Используя эту стратегию, студенты составляют письменные вопросы во время чтения текста. Это помогает сосредоточить внимание в процессе чтения. Затем обучаемые пытаются ответить на поставленные вопросы после чтения текста.

### ***Комментарии***

Написание комментариев к прочитанному рассказу или книге должно быть сделано студентами самостоятельно и зафиксировано на бумаге или в памяти компьютера. Преподаватель может поместить отрывок для чтения в компьютер и дать студентам задание разбить информацию на значимые части. Затем студенты пишут комментарии к каждой части.

### ***Формулировка выводов***

Применяя эту стратегию, студенты делают выводы, используя материал из текста и имеющиеся знания, чтобы обнаружить информацию, которая не выражена в тексте непосредственно. Ни один текст не выражен до конца, поэтому студенты должны делать выводы самостоятельно. Для формулирования выводов преподаватель помогает обучаемым использовать имеющиеся знания наряду с информацией, содержащейся в тексте. Сформулированные выводы фиксируются студентами письменно.

### ***Краткое изложение***

Применение этой стратегии требует, чтобы студенты, прежде всего, определили, какие аспекты наиболее важны в тексте и затем собрали бы их воедино и изложили своими словами устно или письменно. Некоторые основные правила для краткого изложения включают следующее:

- Удаление незначительной и неподходящей информации.
- Исключение избыточной информации.
- Обнаружение и использование авторских обобщений.
- Создание собственных обобщений, если они отсутствуют в авторском тексте.

### ***Работа с графическими изображениями***

При использовании этой стратегии студенты обращают внимание на визуальную информацию, данную автором. Обучение студентов тому как, почему и когда нужно использовать рисунки, карты, схемы и другие изображения позволяет обучаемым оптимально использовать имеющуюся в текстах наглядную информацию.

### ***Визуализация***

Применяя эту стратегию, студенты получают зрительное представление о тексте. Один из видов визуализации заключается в том, что студенты зрительно представляют людей, события и места. Этот вид наиболее часто используется в художественных текстах. Другой вид визуализации состоит из графического представления основных мыслей текста. Одним из методов визуализации, подходящим для студентов со средним уровнем знаний, является создание семантических карт ключевых понятий. Стратегия визуализации особенно эффективна для обучения студентов с развитым воображением.

А теперь рассмотрим, какие упражнения способствуют развитию навыков чтения и письма и помогают студентам понимать и лично откликаться на информацию в текстах; обогащают их способность «думать на бумаге», активно объединять прежние и новые знания, свободно общаться на английском языке в устной и письменной форме. Это — ведение рабочих журналов, написание писем друзьям или родственникам, составление семантических карт и карт рассказа, создание семантической паутины, использование созидательной драмы.

### ***Читательские журналы***

Иногда называют их журналами откликов, в которых каждый студент записывает свое мнение о литературе, которую он читает. Прежде чем писать в журналах, обучаемые обсуждают темы, о которых они собираются написать.

### ***Журналы с двойной записью***

Это — журналы с двумя колонками. Такие журналы могут быть использованы при чтении любого типа текста. В левой колонке студенты записывают выбранный отрывок из текста, а в правой колонке — их комментарии или вопросы. Часто вместо записи цитат или отрывков из текста, они могут написать о событиях, действующих лицах или окружающей обстановке в левой колонке, а затем сделать собственные комментарии о них в колонке, которая находится справа.

### *Письма*

Студенты, могут написать письма друзьям или родственникам и в этих письмах они описывают темы, относящиеся к прочитанному рассказу или книге, такие, как обсуждение событий или героев художественных произведений.

Обучаемые также могут писать письма вымышленным адресатам: героям художественных произведений. Двое студентов и даже целая группа также могут исполнять роли героев рассказов: писать друг другу письма и получать ответы. Переписка подобного рода может охватывать житейские сюжеты и сообщения о необычных ситуациях, с которыми они сталкиваются.

Переписка в форме игры служит прекрасным примером связи между чтением и письмом.

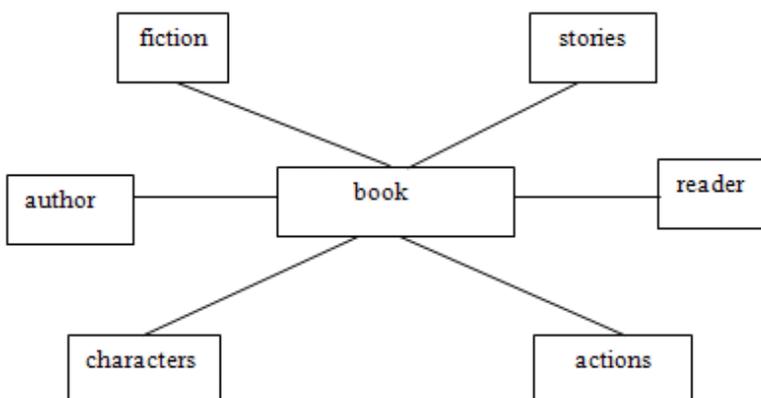
### *Семантические карты*

Такие карты могут использоваться для обучения родственным понятиям. Семантические карты представляют собой диаграммы, которые помогают учащимся понять, как слова соотносятся друг с другом.

Для создания семантической карты преподаватель пишет на доске слово, которое представляет понятие, основное для данной темы. Он просит студентов назвать слова, относящиеся к этому понятию. Обучаемые также могут предложить дополнительные понятия. Затем следует обсуждение основного и дополнительных понятий, а также взаимосвязей между ними.

Студенты предлагают определения к основным понятиям, содержащимся в семантической карте. Сначала преподаватель принимает активное участие в создании семантической карты, но постепенно студенты продолжают работать самостоятельно. Они начинают изучать контекст, в котором встречается слово, необходимое для создания семантической карты.

#### Семантическая карта



Постепенно преподаватель сообщает только частичный контекст, для обнаружения слова, подводя студентов к внешним источникам, таким как словари. И, наконец, преподаватель просит студентов написать определения, включающие все ранее занесенные на карту особенности, не внося это слово на карту.

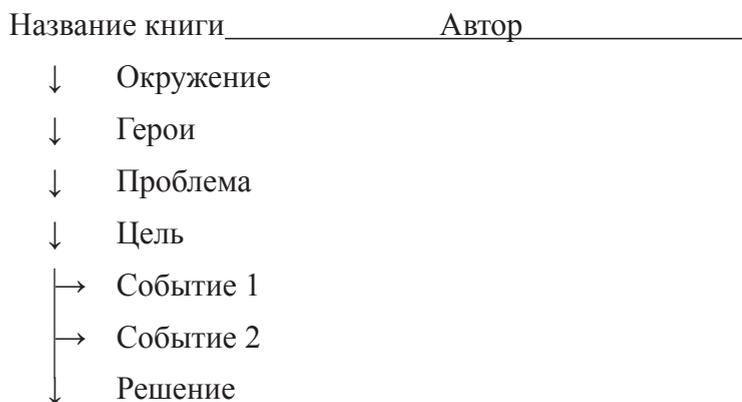
Эта деятельность помогает студентам понять значения неизвестных слов посредством аналогий и примеров.

Преподаватель может записать на доске слово, представляющее центральное понятие и попросить студентов образовать как можно больше групп слов, относящихся к основному понятию. Он пишет придуманные студентами группы слов на доске, просит обучаемых назвать категории, то есть научные понятия, выражающие наиболее общие свойства и связи явлений действительности [1], и может предложить дополнительные варианты. Наконец, преподаватель и студенты обсуждают основное понятие, другие слова и их взаимосвязь; представляют понятие, которое является основным для рассматриваемой темы. Обучаемые также могут предложить дополнительные категории. Затем следует обсуждение основного понятия, перечисленных слов, категорий и взаимосвязи между словами.

### ***Карта рассказа***

Эта карта изображает главных действующих лиц и события в тексте; она обычно показывает некоторое движение (то есть, от начала до конца). Преподаватель показывает студентам, как изобразить эти зрительные «модели» рассказа. Карта рассказа обычно объединяет чтение, письмо и говорение.

### **Карта рассказа**

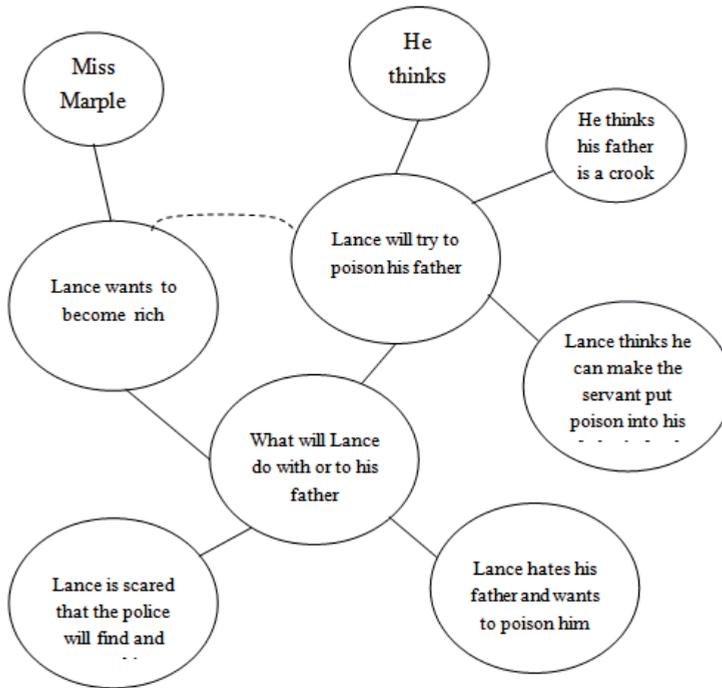


### ***Семантическая паутина***

*Это метод, который преподаватель и студенты могут использовать совместно, или который обучаемые используют самостоятельно для организации мыслей и графического изображения взаимосвязи. Паутина связывает основную тему с различными родственными понятиями и событиями.*

Паутина может использоваться до чтения отрывка или текста для развития и связи ключевого понятия с прежними знаниями студентов. Мыслительный процесс, вовлеченный в организацию понятий, посредством связей между ними, подготавливает студентов к подобным связям при встрече с ними в тексте.

### Семантическая паутина



Паутина иллюстрирует графически взаимосвязь идей. Восприятие понятий, которые находятся в паутине, конечно, должно быть особенно важным при чтении текста. Работа над созданием паутины может проводиться во время и после чтения. Студентам рекомендуется создавать собственную паутину во время или после чтения. Создание паутины также может быть выполнено под руководством преподавателя после чтения отрывка или текста. Студенты обсуждают паутину, отмечая, почему некоторые идеи подчинены другим.

Этот метод помогает студентам понять структуру художественного произведения.

#### ***Созидательная драма***

Преподаватель использует этот вид деятельности до чтения рассказа для того, чтобы улучшить его понимание. Он описывает проблему, с которой столкнулись герои рассказа, и дает студентам задание письменно изложить их собственное решение. Затем обучаемые читают рассказ для того, чтобы определить, насколько их решения сходны с теми, что даны в тексте.

Преподаватель может встать на сторону различных действующих лиц, для того чтобы студенты написали вопросы, относящиеся к выбранным действующим лицам и их эмоциям.

Упражнения могут выполняться до, во время и после чтения.

#### ***Упражнения до чтения***

Когда студенты пишут о своем личном опыте, до того как они прочтут рассказ, это приводит к более выраженному положительному восприятию главных действующих лиц и текста в целом.

### ***Упражнения во время чтения***

К таким упражнениям можно отнести обучающий тест, в котором слова заменены пробелами. Этот тест используется как стратегия для обучения пониманию. Применяя обучающий тест, в котором слова заменены пробелами, преподаватель исключает некоторую информацию из абзаца и просит студентов заполнить пропуски во время чтения, что существенно стимулирует творческую фантазию студентов и остроту их восприятия текста.

Задания данного обучающего теста могут включать изъятие слов, фраз и даже целых абзацев рассказа. Это обычно делается для того, чтобы сосредоточить внимание студентов на некоторых, специально подобранных заданиях. При подготовке отрывка для обучающего теста, предназначенного скорее для обучения, а не для тестирования, преподаватели должны оставлять первые и последние предложения и удалять не более десяти процентов всех слов.

### ***Упражнения после чтения***

К данному виду можно отнести следующие упражнения:

#### ***Расширенное обучение***

При таком обучении студенты получают возможность решить, какую дальнейшую информацию им бы хотелось получить о теме, и где они могут ее найти. Оно помогает студентам выйти за пределы рассказа или книги для того, чтобы осознать важность прочитанного в его связях с повседневной действительностью. Ответная активность также поможет студентам не только запомнить то, что они прочитали, но и позволит им выразить свое мнение письменно.

#### ***Резюме из одного предложения***

Примерные задания:

- Попросите студентов прочитать короткий отрывок и попытаться изложить его содержание письменно в одном предложении.
- Сравните достоинства различных ответов студентов по критериям лаконичности, адекватности содержанию, яркости и образности языка.
- Если в тексте говорится о невзгодах, с которыми сталкивается действующее лицо, попросите студентов письменно изложить драматизм ситуации в деталях.

#### ***Пересказ***

– Преподаватель начинает рассказ и просит студентов его дополнить. Затем преподаватель пишет дополнения обучаемых на доске, для того чтобы каждый студент мог их видеть. После этого студенты записывают индивидуальные варианты рассказа на кассету.

– Вся запись на кассете прослушивается еще раз, при этом каждый студент пересказывает свой вариант устно и фиксирует на бумаге,

– После того, как все студенты записали свои варианты рассказа, преподаватель дополняет начало рассказа авторским продолжением и сравнивает авторский текст с вариантами рассказа студентов. Наилучшим продолжением признается то, которое оказалось наиболее близким авторскому тексту.

#### ***Грамматика рассказа***

Грамматика рассказа предоставляет правила, которые способствуют определению его структуры. Структура рассказа содержит характеристику окру-

жения и героя повествования, который сталкивается с проблемой, требующей решения; а также включает описание цели, которую действующее лицо стремится достичь. В структуру рассказа входят также усилия героя по выбору средств решения имеющейся проблемы или способа достижения поставленной цели, и результаты таких попыток. И, наконец, заключение рассказа.

Преподаватели используют следующие упражнения для формирования общего представления о структуре рассказа:

– Прочитать рассказ и обсудить его структуру в терминах, понятных студентам.

– Попросить обучаемых изложить содержание рассказа письменно в соответствии с его предполагаемой структурой.

– Прочитать рассказ с последующим письменным предсказанием дальнейших событий студентами.

– Предложить обучаемым рассказы, в которых пропущены целые параграфы, и попросить заполнить пропуски, а затем обсудить ответы, обращая внимание на структуру рассказов.

– Попросить одного из студентов сделать письменное описание окружающей обстановки в предложенном рассказе. Затем передать работу партнеру, который продолжает текст и передает описание следующему студенту, который продолжает рассказ. Когда работа над рассказом закончена, преподаватель читает его вслух для всей группы.

Следует подчеркнуть, что рассмотренная здесь грамматика рассказа не предусматривает его жесткой структуры; она лишь помогает описать только короткие и простые рассказы.

#### *Схема рассказа*

Схема рассказа помогает студентам улучшить понимание и написание несложных, коротких рассказов. Она состоит из ряда пропусков, связанных словами, которые представляют линию мысли. Это помогает студентам построить схему.

Схема рассказа полезна в упражнениях до чтения, чтобы помочь студентам обратить внимание на основные части рассказа. Для того чтобы использовать схему рассказа до чтения, преподаватель сначала дает ключ к рассказу при помощи прочтения заглавия. Студенты затем используют схему рассказа как ориентир для предсказания хода событий.

Схема рассказа также используется и в упражнениях во время чтения. В процессе чтения рассказа студент заполняет пропуски в схеме подходящими словами или фразами. Схема рассказа разработана так, чтобы отражать читаемый рассказ в целом или обращать внимание на его отдельные элементы, такие как главная мысль, сюжет или сравнение действующих лиц. Схемы подчеркивают пять различных особенностей рассказа: сюжет, окружение, анализ действующего лица, сравнение образов, а также язык рассказа.

Схема рассказа также используется и в упражнениях после чтения. Она помогает обучаемым представить его части и способы их соотнесения. Знание структуры рассказа облегчает его понимание.

А теперь рассмотрим некоторые виды чтения, наиболее тесно связанные с письмом: критическое и творческое чтение.

#### *Критическое чтение*

При помощи критического чтения студент оценивает письменный материал, сравнивая обнаруженные идеи с известными нормами и делая выводы об их точности. Рассудительный студент должен быть активным, задающим вопросы, ищущим факты, неторопливым в выводах и оценках до тех пор, пока не рассмотрен весь читаемый текст.

Критическое чтение тесно связано с письменной речью. Оба этих вида деятельности требуют критического мышления. Студентам следует рекомендовать рассматривать их собственное письмо по тем же критериям, по которым они оценивают письменные работы других авторов.

Конференции по групповому обсуждению помогают студентам стать критическими читателями. На таких конференциях студенты читают вслух их собственные письменные работы. После прочтения преподаватель организует обсуждение, спрашивая студентов, о чем был доклад, что обучаемым понравилось и какие вопросы и предложения имеются к автору. После групповой конференции студенты перечитывают и подвергают критическому осмыслению свои собственные письменные работы.

#### *Творческое чтение*

Этот вид чтения выходит за пределы материала, представленного автором. Подобно критическому чтению, творческое чтение требует от студентов осмысления воспринимаемой информации. Но для творческого чтения этого еще недостаточно. Творческое чтение предполагает, что обучаемые в процессе ознакомления с текстом включают всю мощь интеллектуальных ресурсов, в частности, творческое воображение. Чтобы выйти за пределы исходного текста, студентам, овладевшим творческим чтением, следует объединить их предыдущие знания с идеями из данного текста. Такое чтение приводит к новым идеям. Развитое творческое воображение позволяет не только синтезировать имевшиеся ранее знания и новые, полученные при чтении, но и проанализировать выводы из такого синтеза и даже предугадать возможные последствия.

#### *Предсказание исхода*

Для предсказания исхода студентам следует объединить имеющуюся в наличии информацию и заметить новые тенденции, затем прогнозировать будущие события, принимая логические решения о тенденциях их развития и возможном конечном исходе.

Творческий читатель постоянно предсказывает, что далее произойдет в тексте, реагируя на события, о которых он (или она) читает, и делая выводы.

В процессе работы над предсказанием преподаватель может остановить студентов при чтении и попросить их предсказать, что произойдет дальше.

#### *Зрительный образ*

Отчетливо представляя события, изложенные словами автора, творческие читатели иногда воображают себя действующими лицами рассказа. Им представляется, что они живут в условиях и обстановке, описанной в рассказе.

во время чтения. Это, позволяет им получать большее удовольствие от рассказа и понимать его более глубоко.

Примерные задания:

– Используя абзац, который почти не содержит описаний, попросите студентов письменно восполнить этот пробел и описать детали рассказа.

– Попросите студентов дать письменное описание имеющихся в рассказе или книге иллюстраций. Затем дайте задание обменяться работами с другими студентами и обсудить с ними описания.

– Дайте обучаемым задание письменно сравнить действующих лиц и окружающую обстановку в просмотренном фильме с образами, сформировавшимися у них после прочтения рассказа.

*Решение проблем*

Творческие читатели соотносят события, о которых они читают, со своими собственными проблемами, иногда применяя решение проблемы, с которой они столкнулись в жизни, к иной, литературной ситуации.

Для того чтобы работать над развитием умений по решению проблем, преподавателю необходимо использовать рассказы и книги, в которых решаются аналогичные проблемы. Затем преподавателю следует попросить студентов дать письменные ответы на следующие вопросы:

- С какой проблемой сталкивается главное действующее лицо?
- Как он (или она) справляется с этой проблемой?
- Было ли решение проблемы хорошим?
- Какие другие возможные решения можно было бы предложить?
- Какое решение более разумно: данное в книге или одно из других?

*Улучшение изложения рассказа*

Творческие читатели способны понять, каким образом можно улучшить рассказ, для того чтобы сделать его более интересным. Например, избыточное описание может слишком замедлить развитие сюжета, а определенные части могли бы быть удалены или изменены без ущерба для содержания. В другом рассказе может не быть описания, которое позволило бы хорошо представить окружающую обстановку и действующих лиц. В этом случае преподавателю следует попросить студентов добавить описательные абзацы, чтобы облегчить зрительное представление.

*Создание новых произведений*

Создавая новое начало или окончание рассказа, добавляя новое действующее лицо или эпизод к существующему рассказу, студенты приобретают навыки творчества, характерные для писателей.

**Заключение**

Чтение и письмо характеризуются как общими, так и специфическими особенностями. Этим и объясняется целесообразность проведения сопоставительного анализа этих двух различающихся, но одновременно сходных видов речевой деятельности, предпринятого в данной статье.

Чтение можно охарактеризовать как рецептивный процесс получения информации. Во время чтения студенты работают над извлечением значения

из слов, которые писатель изложил на бумаге. Продуктом чтения становится понимание. Поскольку понимание — процесс, который использует информацию, как содержащуюся в тексте, так и привнесенную самими читателями, оно зависит от многих факторов. Среди них большую роль играет прежний опыт студентов и их мыслительные способности.

Беглость и мастерство чтения улучшаются с практикой. Преподаватели могут обучать чтению наиболее эффективно, применяя прогрессивные методы обучения, рассмотренные в данной статье.

Письмо — продуктивный вид речевой деятельности. Основная функция письма заключается в передаче сообщения. В то же время эффективное письмо так же, как и результативное чтение — творческий процесс, требующий интеллектуальных усилий и способности к осмыслению.

Очевидно, что прогресс в восприятии информации в процессе чтения и осмысления прочитанного, особенно при овладении критическим и творческим видами чтения, неизбежно сопровождается прогрессом возможностей адекватного отражения мыслей в сознании и их фиксации на подходящем носителе, что составляет основу деятельности пишущих. В этом состоит фундаментальная общность этих двух видов речевой деятельности: чтения и письма.

### *Литература*

1. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: Советская энциклопедия, 1970. — 900 с.
2. *Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. — М.: Русский язык, 1989. — 219 с.
3. *Степанова С. Н.* Обучение эффективному чтению текстов на английском языке / С.Н. Степанова. — М.: МГПУ, 2005. — 70 с.
4. *Степанова С. Н.* Виды активности при обучении письму на английском языке / С.Н. Степанова. — М.: МГПУ, 2006. — 50 с.
5. *Calkins L.* The Art of Teaching Reading / L. Calkins. — New-York: Longman, 2001. — 580 p.
6. *Christie A.* A Pocket Full of Rye / A. Christie. — New-York: Penguin Putnam Inc., 2000. — 220 p.
7. *Fountas I.* Guiding Readers and Writers / I. Fountas, G. Pinnell. — Portsmouth: Heinemann, 2001. — 648 p.
8. *Johannessen L.* Teaching Thinking and Writing for a New Century / L. Johannessen // English Journal. — V. 90, n. 6. — July 2001. — P. 38–45.
9. *Ruddell R.* Teaching Students to Read and Write / R. Ruddell. — Boston: Allyn and Bacon, 1999. — 503 p.
10. *Schenbach R., et. al.* Reading for Understanding / R. Schenbach, et al. — San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. — 193 p.

### *Literatura*

1. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo yazyka / S.I. Ozhegov. — M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1970. — 900 s.

2. *Zimnyaya I. A.* Psixologiya obucheniya nerodnomu yazy'ku / I.A. Zimnyaya. – М.: Russkij yazy'k, 1989. – 219 s.
3. *Stepanova S. N.* Obuchenie e'ffektivnomu chteniyu tekstov na anglijskom yazy'ke / S.N. Stepanova. – М.: MGPU, 2005. – 70 s.
4. *Stepanova S. N.* Vidy' aktivnosti pri obuchenii pis'mu na anglijskom yazy'ke / S.N. Stepanova. – М.: MGPU, 2006. – 50 s.
5. *Calkins L.* The Art of Teaching Reading / L. Calkins. – New-York: Longman, 2001. – 580 p.
6. *Christie A.* A Pocket Full of Rye / A. Christie. – New-York: Penguin Putnam Inc., 2000. – 220 p.
7. *Fountas I.* Guiding Readers and Writers / I. Fountas, G.Pinnell. – Potsmouth: Heinemann, 2001. – 648 p.
8. *Johannessen L.* Teaching Thinking and Writing for a New Century / L. Johannessen // English Journal. – V. 90, n. 6. – July 2001. – P. 38–45.
9. *Ruddell R.* Teaching Students to Read and Write / R.Ruddell. – Boston: Allyn and Bacon, 1999. – 503 p.
10. *Schenbach R., et. al.* Reading for Understanding / R. Schenbach, et. al. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. – 193 p.

## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.Н. Ганичева**

### **Гувернерство на новом этапе его развития в современной России**

**В** период глобальных социально-экономических преобразований в обществе, в том числе в области образования, резко повышается потребность в подготовке специалистов новых профессий. Можно предположить, что среди таких престижных профессий как маркетолог, дистрибьютер, программист и др. значимыми становятся ряд новых или возрождаемых профессий.

Известно, что гувернерство, как тип образовательной деятельности, для России не ново. Данная проблема широко изучалась в XIX – начале XX вв. Так, отдельные аспекты педагогической деятельности гувернера представлены в работах: В.В. Буша, Н. Зинченко, А. Казиной, Л. Лезгилье, Ю. Ломана, Л. Модзалевского, Л. Резника, Л.Н. Тюриной, А.А. Ширинского-Шахматова и др.

В отечественных исследованиях XX века (О. Волкова, Г. Колесниковой, К. Майстрах, Е. Перфильева, Н. Седова, Е.Б. Черновой и др.) гувернерство рассматривается как специфическое направление развития женского образования в дореволюционной России.

Социально-экономические преобразования в России на рубеже веков не только сделали проблему гувернерства вновь актуальной, но и потребовали специального системного педагогического анализа этого явления (Е. Василевская, С.В. Куприянов, С.В. Трошина, С.Н. Теплюк и др.).

Соответственно, возникает важная проблема педагогического анализа становления гувернерства не только как социально-педагогического явления, но и как профессии, с выявлением содержания и специфики этого вида педагогической деятельности и подготовке такого специалиста в системе высшего образования в современной России.

Рассмотрим истоки и этапы становления домашнего наставничества и гувернерства в исторической ретроспективе [7].

*Первый этап (VI–IX века)* связан с зарождением на Руси элементов наставнической деятельности у древних славянских племен. В период экзогамии и матриархата воспитание детей осуществлялось по принципу половой идентификации. До 4–5 лет дети обоего пола воспитывались в доме матери, позже мальчики пере-

ходили в дом мужчин, где обучались практическим умениям: стрелять, охотиться, изготавливать орудия и т.п. Воспитание детей поручалось мудрым наставникам, принимавшим детей на воспитание в «дома молодежи». Обучение навыкам изготовления орудий труда, охоте, стрельбе из лука и другим мужским обязанностям осуществлялось под руководством старейшин [2: с. 60]. Возраст детей и длительность обучения определялись индивидуальными особенностями детей и степенью их социализации. Позже, воспитанием и обучением детей занимались ближайшие родственники (как правило, брат матери или отца — дядька). Так постепенно в VI веке сформировалась еще одна форма внесемейного воспитания — «дядьки». «Каковы дядьки, таковы и дитятки» — поговорка, четко отражающая суть внесемейного воспитания на Руси этого периода. При отсутствии дядек воспитателей выбирали из числа соседей, отдавая предпочтение порядочным, нравственным, умелым, домовитым и благочестивым. Такая форма внесемейного воспитания в Древней Руси получила название «кумовство» [2: с. 64].

О семье, в традиционном нашем понимании значении, следует говорить, начиная с VIII–IX веков. Исследование показало, что многодетная семья со временем перестала нуждаться в воспитателях со стороны — дядьках и кумовьях. Повзрослев, дети рано привлекались к посильному труду по дому, отвечали за хозяйство и быт. Старшие дети в семье заботились о младших, беря на себя все хлопоты по уходу и воспитанию.

*Второй этап (X–XIII века)* относится к периоду становления Древнерусского феодального государства. В исследованиях С.Д. Бабишина и Б.А. Рыбакова подчеркивается достаточно высокий общий культурный уровень и самобытный, национальный характер воспитания в дохристианской Руси. «Ни педагогическая мысль, ни система образования Древней Руси не были копией византийской педагогической мысли» [2: с. 19].

Первым поколением русских образованных людей, получивших церковное образование, можно справедливо считать княжескую семью. Так, дети князя Владимира (12 сыновей), его внуки и правнуки были грамотные и высокообразованные люди своего времени. Обычай русских князей искать невест и женихов в иноземных краях оказывал значительное влияние на воспитание и образование княжичей. Сын князя Владимира Всеволод знал не только грамоту, но и 5 иностранных языков. Образование, дававшееся детям при дворе Владимира и Ярослава, распространялось и на женщин и было связано с расширением межгосударственных связей.

Анализ исторических и педагогических источников показывает, что воспитание детей княжеского рода имело ряд особенностей. Первые знания они получали при дворе — в школе «книжного учения», где обучались вместе с детьми бояр и дружинников. Определенного срока обучения и возраста обучающихся не было, группы были разновозрастные, по 10–12 человек. Обучение грамоте часто сопровождалось физическими наказаниями. Анализ содержания обучения детей в этот исторический период позволяет прийти к выводу, что образование отроков всецело зависело от личности наставника. После обучения чтению христианских текстов именно он определял дальнейшее направление образования.

В феодальной Руси сложилась система обучения, типичная для стран Западной Европы, получившая название «семи свободных искусств». Вместе с тем, следует отметить, что обучение при княжеском дворе отличалось основательностью и глубиной, а потому считалось предпочтительным и для детей княжеских родов других государств. При дворе Ярослава Мудрого (1016 г.) получили образование сыновья английского и шведского королей — Эдуард и Эдвин.

Получив первоначальное образование при дворе, молодые княжичи вступали в права владения уездными княжествами. Аналогично явлению кумовства дети княжеского рода в определенный исторический период передавались на воспитание в другую семью. Такая форма воспитания детей получила название «кормильство».

Кормильство — социально-педагогическое явление на Руси X–XII веков — для него было характерно наставничество и несение ответственности за нравственное, духовное и физическое воспитание молодых княжичей [4: с. 103]. Нередко покидая семью в возрасте 4–5 лет, дети поручались лицам, близким к княжескому роду, из числа знатных и благонравных. «Кормильцы» до определенного возраста княжичей управляли удельным княжеством и привлекали своих воспитанников к решению государственных дел. Так, например, известно, что малолетний сын Игоря участвовал в походе на древлян, а пятилетний Всеволод Константинович в 1215 году возглавлял отряд в междоусобной войне; сын Владимира Мономаха — Юрий Долгорукий обучался сюздальским воеводой Георгием Шимановичем.

Если первоначально образование распространялось лишь на детей княжеской семьи и бояр, то постепенно в разных городах на Руси священники стали обучать грамоте в открывающихся при церквях школах и училищах детей всех сословий. Со временем не только священники, но и люди не церковного звания стали обучать детей, таких учителей называли «мастерами грамоты». Дети мужского пола получали образование у священников или «мастеров», женское образование было сосредоточено преимущественно при женских монастырях.

С приходом на Русь христианства, функции воспитателей освящаются церковью, а в ряде случаев, кумовство, были переложены на священнослужителей. Кум при крещении младенца нарекался «крестным» и считался с той поры вторым отцом, почитался и уважался крестником. Перед богом и людьми он нес ответственность за будущее своего воспитанника, его дела и поступки, а в случае потери родителей — заменял их, беря крестника к себе в дом как родного сына.

Формы внесемейного воспитания в Древней Руси («дома молодежи», «школы книжного учения», кумовство, дядьки, кормильство) были определенной формой наставничества, и, можно сказать, предтечами деятельности домашних воспитателей и гувернеров. Изучение и анализ содержания обучения и воспитания детей в VI–XIII веках позволили отнести эти виды наставнической деятельности к истокам гувернерства.

Со второй половины XIII века сведения о развитии просвещения на Руси скудны и обрывочны. Известно лишь, что священнослужители и во времена татаро-монгольского нашествия (1240–1480) учили грамоте при церквях и монастырях. С XIII по XV века просвещение и образование поддерживалось и развивалось

лишь православием. Оставшиеся после монголов 180 монастырей на Руси служили в тяжелые времена очагами культуры и образованности.

Выделение *III этапа (конец XV–XVII века)* основано на распространении на Руси всеобщего образования. Дети высших и знатных сословий имели возможность получить образование в монастырях у наставников-священников. Незнатные и небогатые отдавали своих детей в обучение учителям-мирянам — «мастерам» и «мастерицам».

Со времен Ивана Грозного и Бориса Годунова при дворе в качестве послов и торговых людей было много иноземцев, однако в учителя иностранцы не допускались. Так, известны дневниковые заметки польского дворянина Маскевича, жившего в России во времена царствования В. Шуйского и семибоярщины (1609–1612 гг.). «Науками в Москве вовсе не занимаются, они даже запрещены» [8: с. 261]. В его дневниках упоминаются сведения о брате боярина Федора Головина, не имевшего возможности учиться открыто. Существующий запрет на обучение у иностранных учителей заставлял его переодевать наставников (немца и поляка) в русское платье и обучаться, запираясь в комнате.

Давая характеристику домашнего быта русских царей, историк Е.И. Забелин отмечает, что при обучении детей царских фамилий существенных различий в просвещении обоих полов не было. Царевны так же, как и царевичи, обучались с пятилетнего возраста чтению, а двумя годами позже — письму. Букварь, Часослов, Псалтырь, Евангелие и церковное пение преподавались царевнам в том же объеме, что и царевичам. Различие состояло лишь в наставниках: девочек учили учительницы-мастерицы, а мальчиков — дядьки [6].

Содержание и характер образования на Руси в XVI веке неразрывно связаны с христианством и развивались в двух направлениях:

- к первому относились сторонники традиционной, старой богословской школы, отрицавшие необходимость изучения других наук, кроме богословия;
- второе течение не было однородным и представляло собой противопоставление «латинистов» и «греков», избравшим основным языком, соответственно, латынь и греческий. Каждое из направлений боролось за право носить статус академии. В ход пускались все способы: подкуп, клевета, интриги. Не было однозначного отношения к происходящему и со стороны Московского правительства: оно шло на поводу то у одного течения, то у другого. В результате во главе академии встали преподаватели константинопольской патриархии, греки — братья Лихуды, получившие высшее образование в Венеции и Падуе. Они обучали «Греко-латинскому книжному писанию». В 1687 г. школа братьев Лихуды получила новый статус и стала называться «Славяно-греко-латинская академией».

Таким образом, с победой греческой богословской системы в просвещение вошло обучение новым наукам. Раскол церкви оказал влияние не только на содержание, но и на качество образования. Ученик С. Полоцкого С. Медведев создал Устав Академии, запрещающий принимать учителей-иностранцев без дополнительных свидетельств-рекомендаций. К обучению в Славяно-греко-латинской академии допускались только русские учителя и греки. Под наблюдением Академии находились и домашние иностранцы-

наставники. Без специального разрешения запрещалось принимать домашних учителей немецкого, польского и латинского языков. Запрету подлежали и книги для чтения, не прошедшие цензуру Академии.

Академия готовила образованных людей для государственной службы и церкви, осуществляла цензуру книг духовного содержания и суд над отступниками от православия. Устав академии запрещал принимать учителей-иностранцев в качестве наставников без специального разрешения и дополнительных свидетельств-рекомендаций.

Таким образом, проанализировав содержание образования XVI–XVII веков следует отметить, что в истории развития просвещения на Руси впервые был поставлен заслон невежественному иностранному влиянию на характер и содержание образования. В истории развития государственного и частного образования в России правительство еще не раз будет ставить преграду засилью иностранца-наставника в защиту отечественного образования.

Отличительной особенностью этого этапа выступает монополия духовенства на просвещение и формирование прообраза отечественного гувернера-наставника.

Эпоха Петра I открыла перед Россией новые горизонты, что определило выделение *IV этапа (XVIII век)*. Взгляды на образование и просвещение резко изменились, интерес к грамоте и тяга к образованию в сравнительно короткий срок позволили России создать основы национальной системы образования. Реформаторские взгляды Петра I на государственное устройство, создание армии, флота, российской науки требовали открытия новых учебных заведений для подготовки отечественных кадров.

В России открываются школы математических и навигационных наук, адмиралтейские, гарнизонные, горнозаводческие, цифирные. Однако основным типом школ в первой половине XVIII века оставались архиерейские школы. Наряду с чтением, письмом и богословием в архиерейских школах стали изучать основы славянской грамматики, начальной арифметики и геометрии. Вскоре, архиерейские школы были заменены семинариями, в которых могли обучаться дети разных сословий. Содержание обучения в семинариях коренным образом отличалось от других учебных заведений своей разносторонностью и основательностью. Кроме родного языка, там изучали латинский и греческий, пиитику, риторiku, логику, географию, политику.

Озабоченный созданием нужных государству людей, Петр I обратил внимание на практические знания и подготовку специалистов разных специальностей во всех отраслях науки. Допетровская Русь оценивала человека по принадлежности к определенному сословию, Петр же впервые поднял значение личных достижений и заслуг перед Отечеством. Государь повелел открыть государственные школы для элементарного обучения детей. Указ Петра гласил: «Во всех губерниях, дворянского приказного чина, дьячих и подьячих детей, от пяти до пятнадцати лет, опричь однодворцев, учить цифири и некоторой части геометрии»[5: с. 27].

Планы Петра о развитии образования не всегда находили поддержку среди бояр и духовенства. Указ 1721 года о создании малых народных школ так

и остался невыполненным. В созданные для детей всех сословий цифирные и арифметические школы, купечество и дворянство не спешили отдавать своих детей. Окончание цифирных школ по Указу 1714 г. стало обязательным, без свидетельств об их окончании запрещалось жениться.

В эпоху Петра I домашнее образование получило новое направление. В обществе стали складываться новые мировоззренческие ориентиры. Обучение этикету, иностранным языкам, западноевропейской моде повлияло на быт и сознание людей. Восхищение и преклонение перед всем «иноземным» не могли не сказаться на изменении подходов к воспитанию и обучению юношества.

Параллельно с развитием церковного и домашнего воспитания, начинает складываться обучение светского характера. Дети купеческого и дворянского рода стали получать образование за границей или дома под руководством учителей-иностранцев. Домашние учителя во времена Петра I были представлены двумя категориями. К первой относились русские подданные — отставные унтер-офицеры, канцелярские служащие, причетники приходских церквей; другую категорию домашних учителей составляли иностранцы.

Восемнадцатый век можно по праву считать эпохой гувернерства, что нашло отражение в языке. Слова «гувернер, гувернантка», образовавшиеся от французского «gouvernante» — управлять, появляются в русском языке в 1 половине XVIII века.

Обязанности знати бывать на приемах и ассамблеях, европейские правила поведения в обществе принуждали обратить внимание на воспитание и обучение молодежи. Давая характеристику русского быта С. Пекарский справедливо отмечал «...даже у небогатых людей было стремление воспитать детей по европейски» [12: с. 47].

Но образование понималось дворянством и купечеством по-своему, основополагающим считалось обучение детей иностранным языкам, манерам, танцам. Науки стояли на последнем месте и считались не столь обязательными [9: с. 415].

Наряду со становлением общественной системы образования представленной государственными учебными заведениями, новое направление складывается и в русле домашнего воспитания. На смену отечественным учителям и наставникам в Россию в первой половине XVIII века хлынула волна учителей-иностранцев. мода на все западное, иностранное, способствовала притоку людей, «годных для чего угодно, только не для воспитания».

Первые учителя-гувернеры были преимущественно немецкого и французского происхождения. Исследование развития на Руси домашнего воспитания позволяет утверждать, что традиция нанимать домашних учителей и гувернанток, сложившаяся в эпоху Петра, обосновалась в России надолго.

Иностранцы-гувернеры составили серьезную конкуренцию отечественным домашним наставникам. Дядьки, прежде выполнявшие функции воспитателей, постепенно уступают свои позиции иностранцам-гувернерам и осуществляют лишь функции ухода за одеждой, бытом, выполняя в большей степени роль слуги.

Приехав в Россию с целью решения своих материальных и финансовых проблем, гувернеры-иностранцы редко соответствовали нравственным идеа-

лам и слабо разбирались в науках. Но приглашение гувернеров-иностранцев стало показателем достатка и соответствия социальному статусу. Домашнее образование под руководством гувернеров-иностранцев признавалось в обществе как привилегированное, а, следовательно, предпочтительное.

Так, в художественных произведениях А.С. Пушкина, мы находим признание гувернера-француза Дефоржа об истинных причинах своего визита в Россию «...меня он выписал из Москвы через одного из своих приятелей, коего повар, мой соотечественник, меня рекомендовал. Надобно Вам знать, что я готовился было не в учителя, а в кондитеры, но мне сказали, что в вашей земле звание учительское не в пример выгоднее...» [12: с. 349].

Подобные причины, побудившие иностранцев заняться педагогической деятельностью, были характерны для России XVIII века. Отсутствие контроля за домашним образованием со стороны государства и подверженность моде на все иностранное, оказали, несомненно, отрицательное влияние на содержательную сторону воспитания и образования молодого поколения. Секретарь французского посольства Ла-Мессельер отмечал, что большинство французских подданных, занимающихся воспитанием юношества, были «бежавшие и скрывающиеся дезертиры, банкроты и развратники».

Но не все родители могли оценить профессиональную пригодность иностранных педагогов. Помещики и мелкие дворяне, жившие вдали от столицы, обращали внимание лишь на внешнюю сторону образования, не вникая в содержание обучения.

Иностранные учителя и гувернантки в большей степени обучали воспитанников внешнему лоску и манерам, чем поддерживали интерес к наукам. Умение вести светскую беседу, наряжаться и нравиться, обучение французскому, танцам, искусству игры на музыкальных инструментах — вот приблизительный перечень услуг, предлагаемых иностранцами-гувернерами.

Критерии выбора воспитателя-гувернера отсутствовали. Родители подчас и сами затруднялись четко определить желаемые возраст, внешние данные и индивидуальные личностные качества воспитателя-гувернера, уровень их знаний. Но в общественном сознании конца XVIII века начинают складываться представления о необходимых внешних данных воспитателя-гувернера: носить приличные бороды и бакенбарды, очки или лорнет, что предпочтительнее.

Ко второй половине XVIII века в обществе начинает постепенно складываться неоднозначное отношение к отечественным домашним воспитателям — дядькам. Известный план профессора Ф.Г. Дильтея «Об учреждении разных училищ для распространения наук и исправления нравственности» указывал на то, что первейшим недостатком воспитания юношества стало поручение их воспитания крепостным дядькам, «которые своим примером молодых детей так портят, что, наконец или с трудностью, или никак не могут быть исправлены; отсюда подлые многих нравы, отсюда повреждение сердца и другие им подобные пороки происходят». Ф.Г. Дильтей, ссылаясь на исторический опыт семейного воспитания в Греции и Риме, когда воспитание детей

поручалось образованным и хорошо воспитанным людям, был сторонником начального (до 10 лет) домашнего обучения под руководством дядьки.

План Ф. Дильтея заключался в учреждении специальных училищ для дядек в Москве и Санкт-Петербурге. Пятилетний срок обучения должен был включать изучение таких предметов как арифметика, риторика, история, география, латинский, русский языки, а также иностранные — немецкий и французский, «а особливо, в чем состоит хорошее воспитание, дабы они дядьки хорошо воспитанные доброе так же порученным им детям воспитание влагать могли» [14: с. 10].

Исторический анализ становления и развития гувернерства в России позволяет нам отметить, что специальных учебных заведений по подготовке воспитателей-гувернеров в конце XVII – начале XVIII веков еще не было, гувернеры выписывались из-за границы, учителя-немцы постепенно уступали первенство учителям-французам.

Вместе с тем, отсутствие контроля за домашним образованием со стороны государства, несомненно, оказывало отрицательное влияние на содержательную сторону воспитания и образования подрастающего поколения. Государыня Елизавета Петровна, проявляя заботу о нравственности и благополучии подданных, Указом 1755 года запретила обучать и воспитывать русских детей иностранцам, предварительно не выдержавшим экзамен в Академии наук и не представившим свидетельства о личности.

В Указе 1755 года отмечалось: «В Москве у помещиков находится на дорогом содержании великое число учителей, большая часть которых не только наукам обучать не могут, но и сами к тому никаких начал не имеют, многие, не снискавши хороших учителей, принимают к себе людей, которые лакеями, парикмахерами и иным подобными ремеслами все свои жизни препровождали» [9: с. 415].

Несмотря на указ 1755 года, иностранцы-гувернеры надолго обосновались в России. Эта «пена Франции» продолжала учительствовать и при Екатерине II. Граф Шувалов И.И. как курьез рассказывал, что, выписав из Франции лакеев был крайне удивлен, как они разошлись в качестве учителей-гувернеров в частные дома.

Анализ документов в области образования, архивных материалов позволяет сделать вывод, что гувернерство как форма домашнего образования, приобрело в XVIII веке широко распространенный характер и сформировалось в России как педагогическое явление.

Выделение *пятого этапа (XIX – начало XX века)* связано с «тоской по родным педагогам» [3: с. 4]. Прогрессивные деятели государства, интеллигенция неоднократно призывали передовую общественность страны к сохранению национальных черт воспитания и русской культуры. Л.Н. Толстой, Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Д.И. Писарев подчеркивали необходимость изучения родного языка, воспитания патриотических чувств и сохранения менталитета российского гражданина. «Няня Татьяны из «Евгения Онегина», Савелий из «Капитанской дочки», сама Арина Родионовна, нянюшка Пушкина — все они отходят в безвозвратное прошлое», — отмечает П.П. Блонский [3: с. 21].

Образование подрастающего поколения в XIX веке осуществлялось в форме домашнего воспитания, обучения в государственных учреждениях и духовных училищах. Характерной особенностью пятого этапа становится внимание к деятельности учителей-иностранцев, и принятие ряда мер со стороны государства в защиту отечественного образования.

20 декабря 1812 года Указом Государя было запрещено принимать иностранцев на службу без аттестатов. Обеспокоенный потерей корней и традиций образования, министр народного просвещения граф Разумовский отмечал: «В Отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иноземцами сообщаемое. Дворянство, подспорье государства, возрастает нередко под надзором людей, одною собственною корыстию занятых, презирающих все не иностранное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний. Следуя дворянству, и другие состояния готовят медленную гибель обществу воспитанием детей своих в руках иностранцев.

Все почти пансионы в империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами для сего потребными. Не зная нашего языка и гнушаясь оным, не имея привязанности к стране, для них чуждой, они юным россиянам внушают презренье к языку нашему и охлаждают сердце их ко всему домашнему и в недрах России из россиян образуют иностранца» [1: с. 15].

Указ 1831 года обязывал повысить надзор за частными учебными заведениями и учителями-иностранцами. До педагогической деятельности допускались учителя-иностранцы и наставники, имеющие дополнительно положительные характеристики, а открытие пансионов разрешалось лишь иностранцам, проживающим в России не менее 5 лет.

В 1834 году Высочайшим указом было запрещено «принимать в дома дворян, чиновников и купцов иностранцев обоего пола, не получивших аттестатов от русских университетов на учительские, наставнические и гувернерские звания и не имеющих требуемых указом 1831 года свидетельств о нравственном поведении» [1: с. 51].

Авторитетный педагогический журнал для родителей, наставников и воспитателей — «Детский сад» за 1870 год не только дает советы гувернерам «как умнее понравиться», но и представляет для семей характеристику гувернанток разных наций. Анализируя черты характера и достоинства гувернеров разных наций, приоритет отдается, по праву, русской гувернантке: «французенка учит только салонной болтовне, англичанка отличается непреклонностью воли, швейцарку и немку выделяет из всех прочих глубина мысли и уровень познания. Русская гувернантка — совершенство их всех. Говорит на двух языках (на французском и немецком), игрива как французенка, обладает чувством собственного достоинства, гордостью, обходительностью как англичанка. По уровню познания, умению обучать, глубине мысли и поэтическому настроению превосходит немку и швейцарку». [10: с. 637–639].

В XIX веке в России складывается система педагогического образования, в том числе женские учебные заведения разных форм собственности, которые могли составить серьезную конкуренцию учителям-иностранцам.

После 1917 года домашнее образование и деятельность гувернера как вид частной педагогической деятельности были запрещены, а подготовка отечественных кадров воспитателей-гувернеров и домашних учителей приостановлена.

Вместе с тем, в советский период мы отмечаем сохранение элементов наставнической деятельности в форме репетиторства, что и позволило выделить *шестой этап (30–70 гг. XX века)* гувернерства в России.

Репетиторство носило стихийный характер и было направлено на устранение недостатков государственной образовательной системы, и в значительной степени существовало в качестве дополнительного образования. Отличительная особенность этого этапа — перемещение акцента в деятельности гувернера с воспитательной на образовательную функцию. Отсутствие специальных исследований и педагогической литературы по данной проблеме в советский период затрудняет анализ образовательной деятельности гувернера-репетитора, что и позволило лишь выделить этот этап в истории развития гувернерства как самостоятельный.

Кризис государственной системы дошкольного образования, законодательно закреплённая возможность получения образования в форме семейного с правом на государственную аттестацию сделали проблему гувернерства вновь актуальной, что позволило выделить *седьмой этап (90-е гг. XX века – начало XXI века)*.

Смена образовательной парадигмы на личностно-ориентированную в контексте гуманизации системы образования не только возобновила интерес к этому виду наставнической деятельности, но и повлекла за собой создание курсов, школ, экспериментальных площадок. Таким образом, изучение основных целей и содержания образовательной деятельности гувернера в историческом прошлом России может служить основанием для системного анализа образовательной деятельности гувернера в современной России.

В 90-е годы XX века в России сложились предпосылки к возрождению гувернерства как социально-педагогического явления. Среди особенностей образовательной деятельности современного гувернера, которые делают эту профессию предпочтительной на рынке образовательных услуг столицы можно назвать следующие:

- гибкость графика работы и режима детской деятельности, что обеспечивает адаптацию воспитанника к условиям окружающей среды (особую значимость это имеет при работе с детьми, отнесенным и к специальным группам коррекции);

- возможность расширения образовательного пространства и личностно-ориентированная модель обучения, что позволяет создавать оптимальные условия для развития и формирования личностных новообразований ребенка-дошкольника;

- технологии подготовки гувернера к образовательной деятельности могут моделироваться с учетом ценностных ориентаций семьи и национальных традиций воспитания;

- открытость и постоянно действующая система контроля за деятельностью гувернера, которая требует формирования установки на саморазвитие и самообразование, как одного из показателей профессиональной компетенции.

На основе выявленных особенностей образовательной деятельности гувернера в условиях семьи, определим специфику этой деятельности на современном этапе по сравнению с тем, как она осуществлялась в прошлом в России. Эту специфику составляют следующие характеристики:

- всестороннее образование подрастающего поколения может осуществляться сегодня не автономно, а во взаимодействии с государственными учебно-воспитательными учреждениями;
- в условиях смены образовательной парадигмы взаимодействие гувернера и воспитанника строится на принципах субъектно-субъектных отношений, в рамках деятельности сотрудничества, что позволяет при организации образовательного процесса учитывать индивидуально-психологические характеристики личности;
- профессиональная деятельность гувернера не исключает, (а в идеале предполагает) педагогическое сотрудничество с родителями и другими членами семьи, через оказание семье консультативной психолого-педагогической помощи;
- возрастание потребности в услугах гувернера связывается с возможностью оказания семье многопрофильных образовательных услуг (уход за больным ребенком, диагностика и коррекция индивидуального психического развития, формирование и развитие способностей).

Сравнительный анализ гувернерства в исторической ретроспективе может быть представлен следующим образом (см. табл. 1):

Таблица 1

Гувернерство XVIII – XIX вв.	Гувернерство XX–XXI вв.
Преимущественно женская профессиональная деятельность.	Пол гувернера не играет значимой роли, ценятся профессиональные качества.
Подготовка гувернеров в равноуровневых женских образовательных учреждениях (государственных, частных, религиозных).	Отсутствие специальности гувернера в перечне специальностей педагогических вузов. Подготовка специалиста в негосударственном секторе, быстро реагирующего на потребности рынка.
В дореволюционной России деятельность гувернера подразделялась на уровни и квалификации: <i>домашняя наставница</i> (выпускницы женских училищ, гимназий, институтов, окончивших их с золотой или серебряной медалью), <i>домашняя учительница</i> , <i>домашняя воспитательница</i> (выпускницы женских епархиальных училищ).	Уровни и квалификации специалиста не выявлены.
Как правило, проживание в семье.	Проживание в семье встречается нечасто. Как правило, специалист приглашается на определенный период.
Гувернерство было самостоятельной, автономной формой образования.	Гувернерство выступает дополнением к общественной системе образования.

Губернерство XVIII – XIX вв.	Губернерство XX–XXI вв.
Деятельность губернатора ограничивалась, как правило, преподаванием по одной узкой специальности.	Широкий спектр профессиональных умений современного губернатора.
Поиск работы осуществлялся по рекомендательным письмам.	Доверие к личной протекции или хорошо зарекомендовавшим себя агентствам.
Социальная защищенность специалистов.	Слабая социальная защищенность (отпуск, оплата больничных листов, заключение трудовых договоров, педагогический стаж), зависимость от работодателя.

Вместе с тем, анализ деятельности губернатора на современном этапе позволяет выделить в этом направлении и ряд нерешенных проблем: неопределенность статуса губернатора, неразработанность механизма его социальной защиты и нормативно-правовой базы этой деятельности.

Таким образом, анализ состояния системы дошкольного образования на современном этапе в целом, и губернерства в частности, позволяет выявить специфические особенности педагогической деятельности современного губернатора от ранее осуществляемой в России и ставить вопрос о необходимости подготовки такого специалиста в системе государственного высшего профессионального педагогического образования.

Следует отметить, что системный научный анализ и реализация новых концептуальных подходов к решению проблем семейного и общественного дошкольного воспитания на современном этапе позволят:

- определить и научно обосновать статус губернатора;
- научно обосновать необходимость разработки нормативно- и организационно-правовой деятельности современного губернатора;
- разработать теоретические основы содержания подготовки, переподготовки и повышения квалификации губернерских кадров в системе государственного профессионального образования;
- повысить качество оказываемых услуг специалистами семейного образования;
- разработать механизмы «внедрения различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения образования для детей из разных социальных групп и слоев населения» [8: с. 47].

Государственная система высшего образования нуждается в системном научном обосновании содержания и форм подготовки современного губернатора. С этой целью следует разработать примерные учебные планы, перечень специализаций, виды подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Следует научно обосновать необходимость создания нового финансово-экономического механизма оказания патронатной педагогической помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в условиях семьи.

Теоретические основы профессиональной деятельности современного гувернера и разработанные на их основе квалификационные характеристики позволят спроектировать поэтапный план внедрения результатов научного исследования в практику: определить стандарт качества услуг различных видов гувернерской деятельности, разработать и реализовать критерии экспертных оценок качества подготовки гувернерских кадров.

Деятельность консультативных пунктов для родителей, а также пропаганда семейного образования и совершенствование редакционно-издательской деятельности позволят оказать адресную консультативную помощь родителям, дети которых не охвачены системой общественного дошкольного образования. Создание гувернерской службы в столице позволит рассматривать ее как одну из форм дошкольного образования.

### *Литература*

1. *Алешинцев И.* Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX в. / И. Алешинцев. – СПб., 1908. – 86 с.
2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVI вв. / Сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюрков. – М., 1985. – 341 с.
3. *Блонский Н. Н.* О национальном воспитании / Н.Н. Блонский // Вестник воспитания. – 1915. – № 4. – С. 21–29.
4. *Гарданов В. К.* Кормильство в Древней Руси / В.К. Гарданов // Советская этнография. – 1959. – № 6. – С. 103–109.
5. *Демков М. И.* История русской педагогики / М.И. Демков. – СПб., 1899. – 310 с.
6. *Забелин И. Е.* Домашний быт русских цариц / И.Е. Забелин. – М., 1872. – 269 с.
7. *Зверева О. Л.* Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – 256 с.
8. *Иностранцы о другой Москве.* – М.: Столица, 1991. – 428 с.
9. *Ключевский В. О.* Курс русской истории / В.О. Ключевский // Ключевский В. О. Соч.: в 9-ти тт. – Т. 5. – М.: Мысль, 1989. – С. 415–456.
10. *Лезгилье Л.* Руководство для гувернеров / Л. Лезгилье // Детский сад. – 1870. – № 11–12. – С. 637–639.
11. Методические рекомендации по внедрению различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 7.
12. *Пекарский С.* Наука и литература в России при Петре Великом / С. Пекарский. – СПб.: Общественная польза, 1862. – 112 с.
13. *Пушкин А. С.* Дубровский / А.С. Пушкин // ПСС. – Т. 3. – М.: Художественная литература, 1974. – 352 с.
14. *Рождественский С. В.* Из истории учебных реформ императрицы Екатерины II / С.В. Рождественский. – СПб.: Сенат. тип., 1909. – 97 с.

*Literatura*

1. *Aleshincev I.* Soslovny'j vopros i politika v istorii nashix gimnazij v XIX v. / I. Aleshincev. – 1908. – 86 s.
2. Antologiya pedagogicheskoy my'sli Drevnej Rusi i Russkogo gosudarstva XIV–XVI vv. / Sost. S.D. Babishin, B.N. Mityurov. – M., 1985. – 341 s.
3. *Blonskij N. N.* O nacional'nom vospitanii / N.N. Blonskij // Vestnik vospitaniya. – 1915. – № 4. – S. 21.
4. *Gardanov V. K.* Kormil'stvo v Drevnej Rusi / V.K. Gardanov // Sovetskaya e'tnografiya. – 1959. – № 6. – S. 103.
5. *Demkov M. I.* Istoriya russkoj pedagogiki / M.I. Demkov. – SPb., 1899. – 310 s.
6. *Zabelin I. E.* Domashnij by't russkix caric / I.E. Zabelin. – M., 1872.
7. *Zvereva O. L.* Semejnaya pedagogika i domashnee vospitanie detej rannego i doshkol'nogo vozrasta / O.L. Zvereva, A.N. Ganicheva, T.V. Krotova. – M.: TC «Sfera», 2009. – 256 s.
8. Inostrancy' o drugoj Moskve. – M.: Stolica, 1991. – 428 s.
9. *Klyuchevskij V. O.* Kurs russkoj istorii. / V.O. Klyuchevskij // Klyuchevskij V. O. Soch.: v 9-ti tt. – T. 5. – M.: My'sl', 1989. – S. 415–456.
10. *Lezgil'e L.* Rukovodstvo dlya guvernerov / L. Lezgil'e // Detskij sad. – 1870. – № 11–12. – S. 637–639.
11. Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu razlichny'x modelej obespecheniya ravny'x startovy'x vozmozhnostej polucheniya obshhego obrazovaniya dlya detej iz razny'x social'ny'x grupp i sloev naseleniya // Doshkol'noe vospitanie. – 2008. – № 4. – S. 7.
12. *Pekarskij S.* Nauka i literatura v Rossii pri Petre Velikom / S. Pekarskij. – SPb.: Obshhestvennaya pol'za, 1862. – 112 s.
13. *Pushkin A. S.* Dubrovskij / A.S. Pushkin // PSS. – T. 3. – M.: Xudozhestvennaya literatura, 1974. – 352 s.
14. *Rozhdestvenskij S. V.* Iz istorii uchebny'x reform imperatricy Ekateriny II / S.V. Rozhdestvenskij. – SPb.: Senat. tip., 1909. – 97 s.

**И.Б. Гриншпун**

## **Дж.Л. Морено и важнейшие представители психодинамической традиции: пространства пересечения**

### **Предварительные замечания**

**В** последнее время отечественная история психологии как наука меняется достаточно существенным образом. Наряду с традиционным вниманием к развитию теорий классического и неклассического типа, их инструментальному оснащению и строгому эмпирическому подтверждению, внимание историков привлекают построения иного типа, прежде всего связанные с психологической практикой (тренинговой, консультативной, психотерапевтической). Взаимоотношения между так называемой научно-исследовательской психологией и психологической практикой достаточно сложны, но последняя очевидным образом меняет лицо современной психологии. Достаточно вспомнить знаменитое высказывание Л.С. Выготского: «Нет ничего практичнее хорошей теории» и сформулированное вслед ему высказывание Ф.Е. Василюка: «Нет ничего теоретичнее хорошей практики». В связи с этим многие персоналии, традиционно не входившие в фундаментальные историко-психологические обзоры и учебники в связи с недостаточной теоретической строгостью их позиций, а часто и презрением к теориям как таковым (например, Ф. Перлз) вызывают к себе активный интерес, в том числе с точки зрения «постнеклассической» психологии. Один из них — Джекоб (Якоб) Леви Морено, 120-летие которого пришлось на 2009 год, вопреки его собственному указанию на иную дату рождения.

В данной статье мы постараемся показать роль — и отчасти место — Морено в пространстве психологии и психотерапии его времени, ограничившись соотношением его идей с идеями классиков психодинамической традиции — З. Фрейда, К.-Г. Юнга и А. Адлера. Наша работа отчасти будет носить квазиисторический характер — в тех случаях, когда влияние кого-то из авторов на Морено или его влияние (в целом и в деталях) мы не сможем подтвердить ссылкой на источники и ограничимся содержательными аналогиями. В данной статье мы не сочли нужным представлять непосредственно взгляды Морено, полагая, что квалифицированный читатель знаком с ними как по его работам, так и по пересказам.

### **Психодрама и классический психоанализ**

Исторически психодрама оказалась во многих отношениях противопоставлена психоанализу, прежде всего в связи с высказываниями самого Дж.Л. Морено, не принимавшего на декларативном уровне многих его общетеоретических

и частнотеоретических положений. Вместе с тем иногда бытует мнение — нечасто, впрочем, встречающееся, — что Дж.Л. Морено находился под сильным влиянием психоанализа и даже рассматривался как своего рода неотрейди́ст. Отчасти это противоречие смягчается словами самого Дж.Л. Морено, указавшего, что его протест против психоанализа связан не столько с несогласием с ним как с системой теоретической и практической, сколько с неприятием личности Фрейда. Встречное же долгое неприятие идей Дж.Л. Морено со стороны современного ему психоанализа было, по-видимому, следствием нечеткости и недостаточной аргументированности формулировок, что не могло устраивать естественнонаучно ориентированных и старающихся (не всегда успешно) соблюсти концептуальную определенность психоаналитиков, на что указывает П. Холмс. Помимо этого, не вполне понятно, насколько ведущие психоаналитики интересовались трудами и деятельностью Дж.Л. Морено; в частности, автобиографический рассказ самого Дж.Л. Морено о встрече и беседе с З. Фрейдом ничем не подтвержден, а его имя не упоминается ни в одной работе З. Фрейда. По мнению П. Холмса, негативное отношение Дж.Л. Морено к З. Фрейду распространялось и за пределы классического психоанализа, отвращая его от восприятия новых психоаналитических идей. Наиболее важные высказывания относительно З. Фрейда и психоанализа содержатся в «Автобиографии» Дж.Л. Морено, книге «Психодрама» и в работе «Психодрама Зигмунда Фрейда». Он следующим образом описывает беседу с З. Фрейдом (повторим, не подтвержденную никем). Согласно этой версии, после лекции З.Фрейда, на которой присутствовал Дж.Л. Морено, первый подошел к нему с вопросом о его деятельности, в ответ на что Дж.Л. Морено обратился к создателю психоанализа со следующими словами: «Доктор Фрейд, я начинаю с того момента, где Вы завершаете. Вы встречаете людей в искусственной обстановке своего кабинета, я же встречаюсь с ними на улице или у них дома, в естественной ситуации. Вы анализируете их сновидения, я же стараюсь вдохновить их на то, чтобы видеть их вновь. Вы анализируете их (людей — *И.Г.*) и разрываете на части; я же помогаю им отыграть конфликтующие роли и внутренне воссоединиться». Как отмечают И.М. Кадыров и Р.Ф. Марино, складывается впечатление сопротивления Дж.Л. Морено попыткам З. Фрейда «завербовать» его, в известном смысле «психологически усыновить». Подобная достаточно обоснованная интерпретация подтверждает, что отношение Дж.Л. Морено к психоанализу было опосредовано его личным отношением к З. Фрейду; в свою очередь, отношение к З. Фрейду было обусловлено, по-видимому, сложными идентификациями и проецированием отношений с собственным отцом, что попытался проинтерпретировать Р. Марино и не беремся интерпретировать мы. По словам самого Дж.Л. Морено, он чувствовал и себя, и Фрейда «отцами», несмотря на свою молодость, и не был готов уступать его позиции. Неприятие психоанализа, по его мнению, было не неприятием системы как таковой, а неприятием в первую очередь терапевтической позиции («роли») самого Фрейда, который не был спонтанным, креативным протагонистом в группе, а в силу занимаемой вне поля зрения пациента позиции избегал взаимодействий с ним; при этом перенос оказывался не моментом Встречи (что было бы возможно при взаимном проживании транс-

ферентных отношений как реальности «здесь и сейчас»), а служил лишь фоном для развертывания интерпретаций «нейтральным» терапевтом. (Используемое Дж.Л. Морено в данном контексте понятие «протагонист» несет здесь, с нашей точки зрения, не традиционный для психодраматической терапии смысл, а означает буквально «первое действующее лицо».) Подобная критика, с нашей точки зрения, предвзята и оттого справедлива лишь отчасти; насколько нам известно, Дж.Л. Морено лишь теоретически представлял себе психоаналитический процесс и имел возможность оценить психотерапевтическую ситуацию психоанализа лишь на основе книг и лекций. Превосходный, с нашей точки зрения, анализ реального соотношения психодрамы и психоанализа в этом (и других) отношении дан И.М. Кадыровым. В отношении психоаналитической теории Дж.Л. Морено он высказывает преимущественно критические суждения в плане его сосредоточенности на проблемах прошлого, а не на интересующей его самой ситуации «здесь и сейчас»; аргументация, однако, достаточно абстрактна и условна.

На *духовно-философском* уровне различия между идеями Дж.Л. Морено и З. Фрейда представляются нам достаточно очевидными и существенными. Строго говоря, З. Фрейд не только не обозначает этого уровня в своих работах, но и намеренно его избегает, в том числе избегает ссылок на философские системы, казалось бы, вполне соотносимые с его идеями. Отсутствие «духовной вертикали» неоднократно вызывало если не критику, то сомнение в отношении правомерности применения психоанализа по отношению к духовно-нравственной проблематике (К.Льюис); последняя по преимуществу предстает у атеиста Фрейда через представления о сублимации, проецировании родительских образов в виде религиозных символов и интроецировании родительских позиций в форме Сверх-Я в индивидуальном развитии в ходе проживания эдиповых проблем, иными словами, высшие стремления человека Фрейд трактует как порождение низших влечений. В то же время для Дж.Л. Морено духовно-нравственная проблематика, в частности, религиозная, связана с утверждением онтологической реальности Божественного, живущего в том числе в человеке как «искра Божья» (спонтанность). Эти различия, спроецированные на психологическое знание и практику, порождают существенные различия в их базовых основаниях.

На *научно-методологическом* уровне различия видятся в том, что классический психоанализ в теоретических построениях реализует естественнонаучный подход, пытаясь представить человека как существо прежде всего подчиняющееся природным закономерностям, в частности, физическим и биологическим. Проблемы человеческого бытия описываются через трансформации энергии, катектирование и антикатектирование; развитие человека описывается с позиций биогенетического подхода, одним из базовых оснований психоаналитической теории З. Фрейд считает теорию Ч. Дарвина и непосредственно из представлений последнего заимствует первоначальную идею о влечении к самосохранению и сексуальном влечении, «миф первобытной орды» и т.д. Наиболее явно естественнонаучная установка З. Фрейда реализуется, с нашей точки зрения, в общей идее причинного детерминизма, на основе которой пристраиваются и теоретические,

и терапевтические его идеи. Позиции Дж.Л. Морено в этом плане более двусмысленны, однако в целом он придерживается экзистенциально-гуманистической ориентации, в частности, идеи целевого детерминизма и творческой мотивированности человека на самостроительство (самоосуществление) как соучастника Творения.

Соотношение основных теоретических представлений З. Фрейда и Дж.Л. Морено мы рассмотрим относительно подробно в силу *принципиальности противостояния психодрамы психоанализу*. Они видятся следующим образом.

<b>З. ФРЕЙД</b>	<b>Дж.Л. МОРЕНО</b>
Человек — существо в первую очередь биологическое.	Человек — духовное богоподобное существо.
Жизнь человека детерминирована биопсихическими влечениями и соответствующей энергетикой.	Жизнь человека детерминирована его сущностными свойствами — креативной мотивацией и спонтанностью, выступающими как воплощение вселенской энергии творчества.
Человек и мир противостоят друг другу; человек стремится защититься от мира.	Человек стремится к единству с миром как соучастник Творения.
Приход человека в мир — «травма рождения», связанная с разлучением с матерью.	Приход человека в мир — первая совместная победа матери и ребенка, их совместный творческий акт.
Психологические проблемы человека в настоящем определяются преимущественно неосознаваемыми событиями прошлого.	Психологические проблемы человека в настоящем определяются, наряду с событиями прошлого, сложностями в спонтанной креативной самореализации «здесь-и-сейчас» и ролевым дефицитом.
Человек неизбежно внутренне конфликтен. Основной конфликт — конфликт желания и запрета.	Человек внутренне конфликтен в силу межролевых и внутриролевых конфликтов.
Отношения людей должны рассматриваться как амбивалентные в силу противоречивых проекций и двойственной эрото-танатической природы человека.	Отношения людей должны рассматриваться как Встреча, в которой они взаимораскрывают пространства Бытия на уровне «Мы».

Очевидно, что между взглядами З. Фрейда и Дж.Л. Морено есть существенные различия, но они не абсолютны. Так, оба автора признают наличие бессознательного; оба автора считают человека внутренне конфликтным. То и другое определяет и некоторые общие тенденции в построении психотерапевтической практики.

И.М. Кадыров следующим образом видит понимание Дж.Л. Морено соотношения психоанализа и психодрамы (именно в плане психотерапии):

<b>ПСИХОАНАЛИЗ</b>	<b>ПСИХОДРАМА</b>
Происходит в искусственной обстановке кабинета.	Протекает в естественной среде (на улице, дома и т.д.).
Анализируется и разрывается на части психический мир пациента.	Отыгрываются конфликтующие роли, что помогает снова собрать все части воедино.
Привержен принципу детерминизма, ориентирован на прошлое.	Базируется на принципе спонтанности, интересуется отношениями «здесь-и-сейчас».
Строится на искусственных отношениях перенесения. Терапевтическая процедура полностью исключает любые аспекты реальных отношений.	Основывается на реальной, творческой встрече. Понятие «теле» как единица такого реального двустороннего взаимодействия заменяет понятие трансфера.
Пациент пребывает в пассивной позиции, лежа на кушетке.	Протагонист активно играет на сцене, исследуя «правду» драматическими средствами.
Аналитик невидим и избегает взаимодействия.	Режиссер — спонтанный, креативный протагонист в гуще группы.

Данный анализ основывается на словах Дж.Л. Морено, высказанных на вышеупомянутой гипотетической встрече Дж.Л. Морено и Фрейда, состоявшейся не позже начала 1912 г. Отметим, что в это время психодрама не представляла еще даже относительно целостной системы; собственно, не возникло еще и само слово «психодрама», и психотерапевтическая практика Дж.Л. Морено состояла преимущественно в неглубоко отрефлектированных попытках осуществления «психотерапевтического театра». Действительно, в то время подобные слова вполне могли бы прозвучать с достаточным основанием, однако последующее развитие психодрамы позволяет усомниться в правомерности подобного противопоставления сейчас, и И.М. Кадыров показывает достаточную его условность. Ниже мы последуем логике рассуждений И.М. Кадырова, однако, в силу специфики нашей работы, будем, в отличие от него, акцентировать внимание именно на классическом психоанализе и представлениях Дж.Л. Морено, а не на последующих изменениях в психоанализе и психодраме.

Противопоставление искусственности (в психоанализе) и естественности (в психодраме) терапевтической среды представляется попросту неверным. Отметим вслед за И.М. Кадыровым, что собственно психодраматическая работа самого Дж.Л. Морено осуществлялась во вполне искусственной с формальной точки зрения среде — в специально оборудованном помещении с нетрадиционной сценой. В этом плане кабинет психоаналитика и психоаналитическая кушетка ничем не «искусственнее». Равным образом психодрама требует специальной организации как в плане состава группы, так и в плане пространственно-временных параметров. Противопоставление анализа и синтеза как основных стратегий соответственно психоанализа и психодрамы также некорректно. Известное высказы-

вание З. Фрейда относительно целей психоанализа («На место Оно должно прийти Я») по сути означает, что речь идет именно о синтезе, возникающем благодаря осознанию и соответствующему повышению возможностей саморегуляции. Иное дело, что синтетическая работа не осуществлялась особыми средствами и в этом смысле специально не обсуждалась. В классическом психоанализе подразумевается, что осознание уже есть синтез, поскольку устанавливаются сознательные связи между диссоциированными психическими образованиями (в отличие, например, от психосинтеза Р. Ассаджоли, где осознание считается лишь первым моментом психосинтетической работы). В психодраме такая работа специально осуществляется как в ходе сценического действия, так и в ходе шерринга; тем не менее при первоначальном обозначении проблемы и ее аспектов, равно как в начальные моменты построения сценического действия и определения «вспомогательных Я» осуществляется, несомненно, работа аналитическая. Эта работа может иметь место и при ролевой обратной связи, и в ходе шерринга — в ряде случаев обратные связи из ролей и из собственного опыта разрушают переживание протагонистом завершенности ситуации и разрешенности проблемы, порождая новую неопределенность.

Ориентация на прошлое в психоанализе и настоящее в психодраме, в плане теоретических установок обозначенная выше, выглядит несколько иначе на уровне практики. Действительно, в психоанализе главный акцент делается на необходимости проработки с пациентом его прошлого; однако это прошлое реанимируется и проживается через состояния в настоящем. Так, перенос является событием настоящего; невроз переноса (трансферентный невроз) прорабатывается как «второе издание» инфантильного невроза. Отношения переноса не становятся Встречей с точки зрения Дж.Л. Морено, но от этого не перестают быть фактом настоящего (что, с нашей точки зрения, принципиально отличает психоаналитическую работу от ранних революционных опытов Й. Брейера или П. Жане по воспроизведению и проживанию под гипнозом событий прошлого и изменению — в практике П. Жане — воспоминаний об этих событиях). Равным образом обязательный момент конфронтации со своими переживаниями (например, при анализе сопротивлений) также является событием «здесь-и-сейчас». Несомненно, однако, что эти события в психоанализе исследуются и интерпретируются вместе с пациентом в свете причинно-следственных отношений, предполагающих поиск причины в прошлом.

Пассивность пациента в психоанализе, противопоставляемая активной позиции протагониста в психодраме, также отчасти условна. Речь, скорее, идет о требовании физической неподвижности, но оно, по З. Фрейду, должно способствовать речевой активности. З. Фрейд, по сути, создал особый метод исследования внутреннего мира пациента, основанный на предоставлении последнему свободы высказываний, не ограниченной привычными рамками нормативных требований («основное правило психоанализа»). Вместе с тем свободные ассоциации пациента психоаналитика сложно обозначить как творчество, тогда как не подлежит сомнению творчество протагониста, создающего сценическое действие.

В отношении *позиций терапевта* в классическом психоанализе и психодраме противопоставление нам кажется действительно важным и принципиальным. Психоаналитик, по З. Фрейду, представлял собой своеобразный экран для проекций пациента, и в связи с этим выдвигался как один из основополагающих принцип нейтральности психоаналитика и его анонимности. Более того, в соответствии с правилом абстиненции психоаналитик (точнее, его нейтралитет) является источником страданий для пациента, Ведущий психодрамы — активный член группы, переживающий и сопереживающий, стремящийся к отношениям «теле»; как уже говорилось, Дж.Л. Морено противопоставлял перенос и теле как соответственно поверхностный и «истинный» уровень взаимоотношений.

### Сравнительный анализ идей Дж.Л. Морено и К. Юнга

К.Г. Юнг (1875–1961) идеи аналитической психологии первоначально — в самых общих набросках и без использования термина — сформулировал в 1910 г. в работе «Трансформации либидо», послужившей одним из поводов его разрыва с З. Фрейдом; в более системном виде — в работе «Психологические типы» (1921 г.), в относительно завершеном виде — в Тавистокских лекциях 1935 года. Таким образом, формирование его оригинальных взглядов незначительно опережает во времени формирование взглядов Дж.Л. Морено. Отметим, однако, что к моменту встречи с З. Фрейдом в 1907 г. К. Юнг уже обладал весьма значительным психиатрическим опытом, в том числе опытом сотрудничества с Э. Блейлером и П. Жане, тогда как Дж.Л. Морено в начале 30-х гг. лишь входил в пространство профессионального психиатрического сообщества. Судя по всему, Дж.Л. Морено в период своего становления не был знаком с работами К.Г. Юнга (Э. Барц, директор Института юнгианской психодрамы, утверждает, что не только с работами, но и с идеями). В работах 40–70-х гг. Дж.Л. Морено иногда ссылается на К.Г. Юнга, но лишь в общем виде, без развернутого соотнесения его и своих идей, в основном в плане противопоставления. С точки зрения Дж.Л. Морено, К.Г. Юнг не изменил принципиально метод работы З. Фрейда и на него распространяется критика психоанализа в целом. В свою очередь, К.Г. Юнг обращался к идеям Дж.Л. Морено в общем виде, через обозначение отношения к групповой психотерапии. Несмотря на кажущуюся альтернативность позиций К.Г. Юнга и Дж.Л. Морено по различным поводам, начиная с общей интровертивной обращенности первого и явной экстравертивности второго и, соответственно, различных ценностных ориентаций, между их идеями обнаруживается ряд общих моментов, позволяющих, в частности, успешно синтезировать идеи того и другого в так называемой юнгианской психодраме (Э. Барц).

Отметим прежде всего, что тот и другой рассматривают человека в пространстве духовности, причем духовности религиозной, и рассматривают задачи терапии в связи с этим. В том и другом случае речь идет об открытии Бога через себя. К.Г. Юнг рассматривал Самость как архетип Бога; собственно, Самость дана индивиду через образ Бога или образы космической гармонии.

Встреча с коллективным бессознательным — это встреча с миром вне пределов привычного пространства и времени, встреча с общечеловеческим. Для Дж.Л. Морено утверждение божественной природы человека — основополагающее положение; задачу терапии он видел в возвращении человека Космосу наряду с пространством, временем и причинностью, где действует четвертое, космическое измерение. Духовность антропологических установок сказывается и в организации терапии, приобщение к которой для клиента К.Г. Юнг рассматривал как аналог инициации при вхождении в храм.

Методологические позиции того и другого эклектичны и вступают в противоречие с практикой. К К.Г. Юнгу может быть обращено замечание, адресованное психоанализу З. Фрейда А. Башляр в том отношении, что естественно-научные принципы построения теории никак не обосновывают принципов терапевтической работы со свободными ассоциациями. Для К.Г. Юнга это противоречие представляется еще более острым: принцип причинности, традиционный для естественно-научного подхода, вступает в явное противоречие с принципом синхронии, рассмотрение энергетических основ психической жизни и применение к ней закона сохранения энергии и второго закона термодинамики не дают юнгианского понимания природы символов, само утверждение реальности, где отсутствуют «здесь и там», «раньше и позже» явно выходит в сферу вне традиций ортодоксальной науки.

Можно усмотреть явные параллели в основах представлений о личности. Так, по К.Г. Юнгу ведущим мотивом оказывается изначальное стремление к индивидуации, обретению целостности через самоосознание. Индивидуация означает тем самым обретение новых возможностей и в силу изменения содержания сознания, и в силу высвобождения связанной энергии и интеграцию ее в энергию сознания, и в силу приобщения к опыту человечества, данному в архетипах коллективного бессознательного. В сущности, проявление изначально заданного может рассматриваться в терминах спонтанности; самоосознание обретается через активность, главным образом — через активное воображение, то есть творчество в широком смысле. Вместе с тем, К.Г. Юнга часто упрекают в том, что его теория сугубо интрапсихична и практически не рассматривает социального бытия человека. В индивидуации человек утрачивает зависимость от конкретного социума (научаясь контролировать иррациональные силы коллективного бессознательного, обретая опору на себя), приобщаясь к всечеловеческой мудрости. В этом отношении позиция К.Г. Юнга и позиция Дж.Л. Морено выглядят действительно принципиально различными, однако представляется, что это не совсем так. Уделяющая этому специальное внимание Э. Барц приводит следующее замечание К.Г. Юнга: «Очень важны позитивные отношения между индивидом и обществом или группой, потому что ни один индивид не живет сам по себе, он находится в зависимости от принадлежности к какой-то группе» [4]. Впрочем, по замечанию Э. Барц, это может рассматриваться как уступка времени. В основном в представлениях К.Г. Юнга отношения с другим важны в первую очередь потому, что он (другой) может выступать для индивида как символизирующий архетипы, то есть он важен не как самоценность. Это трудно согласуемо

с идеей Встречи, однако характерно, что аналитика и клиента К.Г. Юнг видит как двух партнеров, движущихся к индивидуации — в совместном пути, но каждый по-своему. Эти различия в представлениях К.Г. Юнга и Дж.Л. Морено проецируются на их подход к терапии и, в частности, на отношение К.Г. Юнга к групповой терапии. Последний относился к групповой терапии неоднозначно. Так, он видел в ней очевидную опасность регрессии, переноса на группу родительских образов и актуализации детского архетипа, то есть опасность инфантилизации, прямо противоположной индивидуации. Вместе с тем, в силу того, что невроз характеризуется нарушением социальных отношений, групповая терапия целесообразна, но как дополнение к индивидуальной.

По справедливому замечанию Э. Барц, психодрама может быть рассмотрена как встреча с самим собой, в том числе так называемая интерпсихическая драма. В этом плане психодраматическая терапия и аналитическая вполне совместимы. Психодраматическое действие может быть рассмотрено как экспликация и особая форма активного воображения; в ней могут быть реализованы (и реализуются) разнообразные формы терапевтического взаимодействия сознательного и бессознательного, практикуемые в классическом юнгианском анализе — как диалоги, так и невербальные средства взаимодействия, в том числе арттерапевтические. Разумеется, в психодраме представлены и чуждые юнгианскому анализу бытовые проблемы и проблемы реальных взаимодействий, в том числе без их символического видения; вместе с тем введение Дж.Л. Морено представления о сверхреальности и реализация его в психодраматическом действии показывает, что в психодраме проявляется и нечто близкое юнгианской глубинной психотерапии.

### **Идеи Дж.Л. Морено в соотношении с «индивидуальной психологией» А. Адлера**

А. Адлер взаимодействовал с Дж.Л. Морено в период их сотрудничества в журнале «Даймон» в 20-е гг. XX столетия. По мнению Г. Лейтц (материалы личных бесед автора), А. Адлер может считаться единственным психологом, кто оказал прямое и явное влияние на становление теоретических и терапевтических идей Дж.Л. Морено. Ко времени их знакомства А. Адлер уже сформулировал свои основные идеи и активно практиковал в отрыве от психоаналитического движения в организованной им группе «индивидуальной психологии».

Основные идеи «индивидуальной психологии», отношение к которым З. Фрейд выразил, отлучив А. Адлера от психоанализа, положили начало так называемому «социально-психологическому психоанализу» (К. Хорни, Э. Фромм, Г. Салливан и др.), а также повлияли на становление идей американской «гуманистической психологии», в частности, К. Роджерса, и частично — на логотерапию В. Франкла. Вместе с тем влияние их на Дж.Л. Морено было, по-видимому, самым ранним, состоявшимся еще в тот период, когда он еще занялся непосредственно психотерапией, но пробовал себя в ее ранних аналогах. Сведениями о том, встречались ли Дж.Л. Морено и А. Адлер в период их одновременного проживания в США (с 1932 г., когда А. Адлер начал

обретать там относительно стабильный статус, до его смерти в 1937 г.), мы не располагаем.

Духовно-философский уровень в работах А. Адлера явным образом не представлен. Вместе с тем разработанное им положение о врожденном каждому человеку «социальном интересе» — чувстве принадлежности к человечеству, готовности к сотрудничеству, — предстает, по сути, развитием идеи Ж.-Ж. Руссо об исконной нравственности каждого человека; по А. Адлеру, человек по природе социален. Это дает основание некоторым естественнонаучно ориентированным критикам заявлять о том, что А. Адлер — не столько психолог, сколько моралист. Убежденность в исконной социальности человека приводит А. Адлера к представлению о психическом здоровье, основанном на критерии социальном и нравственном — подлинно здоровый человек представляет собой гармонично развивающуюся личность при непрерывном условии развитого социального интереса.

Внимание А. Адлера прежде всего к социально-психологическому аспекту бытия задает некоторую парадоксальность методологического подхода. С одной стороны, А. Адлер отчасти следует естественнонаучной традиции, заимствуя из теории эволюции идею приспособления, а идею неполноценности выводя по аналогии с описанной им с позиций общей медицины в 1907 г. органической неполноценностью. Вместе с тем принципиально, что человек в представлениях А. Адлера не просто адаптируется к условиям, но преодолевает препятствия, стремясь к совершенству, активно формируя собственную личность, чем принципиально отличен от животных. В этом плане он явно вводит в психоанализ гуманитарный подход к человеку и пониманию его психики. В представлениях этого уровня А. Адлер находился под влиянием двух философов, чьи идеи повлияли также на другие направления психологии. В представлениях Х. Вейхингера на человека оказывает влияние не столько прошлый опыт, сколько надежды на будущее; в связи с чем в адлеровской психологии причинный детерминизм дополняется целевым, что является принципиальным изменением ортодоксальной психоаналитической позиции. Идея «фикционного финализма» Вейхингера позволила также поставить вопрос относительно реалистичности целей и — более широко — реалистичности видения бытия, так как деятельность человека с этой точки зрения детерминирована именно его субъективной реальностью. Эта сформировавшаяся под влиянием идей Вейхингера феноменологическая философско-методологическая позиция сближает А. Адлера не только с собственно феноменологами, ему современными, но и с некоторыми аспектами прагматизма У. Джеймса, экзистенциалистами, более поздней гуманистической психологией. Принцип «как будто» вполне отчетливо звучит у Морено (см. Келлерман), хотя и обретает иной смысл и реализацию в практике. Вторым философом, повлиявшим на становление идей А. Адлера, был Ян Смутц, который ввел в философию понятие «холизм», применив его к проблемам эволюции. Принцип холизма был введен А. Адлером в его систему как основополагающий: человек должен рассматриваться, во-первых, как целостное психофизическое существо, и, во-вторых, как уникальная целостность (индивидуальность). По словам А. Адлера, наиболее

важная задача индивидуальной психологии — видение единства в каждом конкретном человеке, в различных его проявлениях, в том числе в бессознательном. Отметим, что принцип холизма в целом сильно повлиял на психологию XX столетия, в частности, на идеи В. Райха, гештальтпсихологов и приложившего их идеи к неврологии К. Гольдштейна, в дальнейшем — на А. Ангяла и А. Маслоу и в целом на подавляющее большинство теорий личности. Три названных философско-методологических принципа — принцип детерминации поведения субъективной реальностью, принцип целевого детерминизма и принцип холизма — присутствуют и в позиции Дж.Л. Морено.

Общеизвестно, что, с точки зрения Адлера, человек руководствуется стремлением к превосходству (другие варианты на различных этапах становления адлеровских идей — к власти либо к совершенству), выступающим в качестве компенсаторного в отношении чувства неполноценности. Термин «стремление к превосходству», как показала Е. Сидоренко, не вполне адекватно интерпретируется критиками: с ее точки зрения, А. Адлер имеет в виду прежде всего превосходство человека над самим собой, превосхождение себя, то есть стремление стать больше, совершеннее, чем в настоящий момент; точнее, в каждый момент времени человек больше, чем он есть. Такому пониманию стремления к превосходству вполне соответствуют идеи Дж.Л. Морено о творческой сущности человека. С точки зрения А. Адлера, З. Фрейд не уделил должного внимания или просто проигнорировал такие качества личности, как уникальность, ясность сознания и способность быть хозяином своей судьбы. Процитируем фрагмент, даже по метафорическому строю очень близкий Дж. Морено: «В каждом индивиду одновременно представлено и единство личности, и индивидуальная форма этого единства. Поэтому индивид одновременно **и актер, и его роль** (выделено нами — *И.Г.*). Он творец своей собственной личности». Отметим, что представление о стремлении к совершенству А. Адлер заимствовал у Пьера Жана.

Как уже говорилось, человек посредством целей обращен в иллюзорное будущее. Цели и избираемые человеком способы их достижения (жизненный стиль) индивидуально уникальны, в то время как стремление к превосходству универсально. (Аналоги у Дж.Л. Морено: креативность и спонтанность как свойства универсальны, их конкретные проявления через ролевые позиции уникальны.)

Представление А. Адлера о чувстве неполноценности, вызывающем стремление к компенсации, также понимается чаще всего не вполне адекватно. Сама по себе неполноценность (то есть неполнота, недостаточность) вполне позитивна, так как означает потенциал развития. Чувство же неполноценности может переживаться по-разному, в том числе болезненно (в результате чего формируется комплекс неполноценности), что, в свою очередь, означает опасность бессознательного избрания деструктивного компенсаторного пути (жизненного стиля) в связи с тем, что не получает подкрепления и развития социальный интерес, в этой ситуации вытесняемый. Формирование жизненного стиля связано с опытом первых пяти лет жизни, в ходе которых формируются базовые апперцептивные схемы, определяющие отношение к миру, причем именно инфантильный опыт практически окончательно определяет характер. Решающей системой факторов разви-

тия (в качественном его аспекте) оказываются отношения в семье — отношения между родителями и детьми и между сиблингами; отвержение или балование ребенка, в ряде случаев отягощенные реальным физическим или психическим дефектом, оказываются основными факторами угасания социального интереса и формирования деструктивного жизненного стиля; в противоположность этому, демократические отношения оказываются определяющими для конструктивного развития. Таким образом, А. Адлер выводит систему поиска факторов формирования личности из психосексуальной сферы в сферу межличностных отношений — ту, которая для Дж.Л. Морено становится сферой наивысшего интереса. Таким образом, для Дж.Л. Морено оказываются близки оба основных постулата А. Адлера — о социальной сущности человека и его стремлении к совершенству, самостроительству. Семья, по Дж.Л. Морено, выступает как первый социальный атом ребенка, и в этом отношении сходство с идеями А. Адлера также достаточно очевидно. Вместе с тем Дж.Л. Морено не разделяет идей о предопределенности развития характера инфантильным опытом, полагая возможным изменение на различных этапах жизни.

### *Литература*

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Прогресс, 1995. – 214 с.
2. *Адлер А.* О воспитании детей / А. Адлер. – Ростов-н./Д., 1988. – 413 с.
3. *Александров А. А.* Современная психотерапия / А.А. Александров. – СПб.: Академический проект, 1997. – 335 с.
4. *Барц Э.* Игра в глубокое / Э. Барц. – М.: Класс, 1997. – 144 с.
5. *Василюк Ф. Е.* На подступах к синергийной психотерапии: история упований / Ф.Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 2.
6. *Гриншпун И. Б.* Психодрама / И.Б. Гриншпун, Е.А. Морозова // Основные направления современной психотерапии. – М.: Когито-центр, 2000. – С. 301–342.
7. *Кадыров И. М.* Психодрама и психоанализ: два театра для психической драмы / И.М. Кадыров // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 1. – С. 5–20.
8. *Келлерман П. Ф.* Психодрама крупным планом / П.Ф. Келлерман. – М.: Класс, 1998. – 240 с.
9. *Кондрашенко В. Т.* Общая психотерапия / В.Т. Кондрашенко, Д.И. Донской. – Минск: Высшая школа, 1997. – 464 с.
10. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 379 с.
11. *Лоренцер А.* Археология психоанализа / А. Лоренцер. – М.: Прогресс-Академия, 1999. – 304 с.
12. *Марино Р. Ф.* История доктора / Р.Ф. Марино. – М.: Класс, 2001. – 224 с.
13. *Морено Дж.* Театр спонтанности / Дж. Морено. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. – 127 с.
14. *Морено Я.* Психодрама / Я. Морено. – М.: Апрель-пресс, 2001. – 528 с.

15. *Морено Я. Л.* Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено. – М.: Академический проект, 2001. – 315 с.
16. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 944 с.
17. *Сидоренко Е. А.* Психотерапия по А. Адлеру / Е.А. Сидоренко. – СПб., 2001. – 352 с.
18. *Холл К.* Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. – М.: Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 1999. – 592 с.
19. *Шутценбергер А. А.* Синдром предков / А.А. Шутценбергер. – М.: Изд. Института психотерапии, 2001. – 238 с.
20. *Элленбергер Г. Ф.* Открытие бессознательного / Г.Ф. Элленбергер. – СПб, Академический проект, 2001. – 558 с.
21. Энциклопедия глубинной психологии. – Т. III. – М.: Когито-центр, 2002. – 410 с.
22. *Юнг К. Г.* Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 320 с.
23. *Юнг К.* Тавистокские лекции / К. Юнг. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 211 с.
24. *Freud S.* Group psychology and the analysis of ego / S. Freud // Standart edition of complete works of Sigmund Freud. 18. – London: Hogart Press, 1971.
25. *Moreno J. L.* Psychodrama and the psychopathology of interpersonal relations / J.L. Moreno // Psychodrama Monographs, 16. Beacon. – NY: Beacon House, 1945.
26. *Moreno J. L.* The First Psychodramatic Family / J.L. Moreno, Z.T. Moreno, J. Moreno. – Beacon, NY: Beacon House, 1964.

### *Literatura*

1. *Adler A.* Praktika i teoriya individual'noj psixologii / A. Adler. – М.: Progress, 1995. – 214 s.
2. *Adler A.* O vospitanii detej / A. Adler. – Rostov-n./D., 1988. – 413 s.
3. *Aleksandrov A. A.* Sovremennaya psixoterapiya / A.A. Aleksandrov. – SPb.: Akademicheskij proekt, 1997. – 335 s.
4. *Barc J.* Igra v glubokoe / J. Barc. – М.: Klass, 1997. – 144 s.
5. *Vasilyuk F. E.* Na podstupax k sinergijnoj psixoterapii: istoriya upovanij / F.E. Vasilyuk // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. – 1997. – № 2.
6. *Grinshpun I. B.* Psixodrama / I.B. Grinshpun, E.A. Morozova // Osnovny'e napravleniya sovremennoj psixoterapii. – М.: Kogito-centr, 2000. – С. 301–342.
7. *Kady'rov I. M.* Psixodrama i psixoanaliz: dva teatra dlya psixicheskoy dramy' / I.M. Kadyrov // Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal. – 1996. – № 1. – S. 5–20.
8. *Kellerman P. F.* Psixodrama krupny'm planom / P.F. Kellerman. – М.: Klass, 1998. – 240 s.
9. *Kondrashenko V. T.* Obshhaya psixoterapiya / V.T. Kondrashenko, D.I. Donskoj. – Minsk: Vy'she'jshaya shkola, 1997. – 464 s.
10. *Lejtc G.* Psixodrama: teoriya i praktika. Klassicheskaya psixodrama Ya.L. Moreno / G. Lejtc. – М.: Progress, Univers, 1994. – 379 s.
11. *Lorencer A.* Arheologiya psixoanaliza / A. Lorencer. – М.: Progress-Akademiya, 1999. – 304 s.
12. *Marino R. F.* Istoriya doktora / R.F. Marino. – М.: Klass, 2001. – 224 s.
13. *Moreno Dzh.* Teatr spontannosti / Dzh. Moreno. – Krasnoyarsk: Fond mental'nogo zdorov'ya, 1993. – 127 s.
14. *Moreno Ya.* Psixodrama / Ya. Moreno. – М.: Aprel'-press, 2001. – 528 s.

15. *Moreno Ya. L.* Sociometriya: e'ksperimental'ny'j metod i nauka ob obshhestve / Ya.L. Moreno. – M.: Akademicheskij proekt, 2001. – 315 s.
16. Psixoterapevticheskaya e'nciklopediya / Pod red. B.D. Karvasarskogo. – SPb.: Piter, 2000. – 944 s.
17. *Sidorenko E. A.* Psixoterapiya po A. Adleru / E.A. Sidorenko. – SPb, 2001. – 352 s.
18. *Holl K.* Teorii lichnosti / K. Holl, G. Lindsej. – M.: Aprel'-press, Jeksmo-press, 1999. – 592 s.
19. *Shutcenberger A. A.* Sindrom predkov / A.A. Shutcenberger. – M.: Izd. Instituta psixoterapii, 2001. – 238 s.
20. *E'llenberger G. F.* Otkrytie bessoznatel'nogo / G.F. E'llenberger. – SPb.: Akademicheskij proekt, 2001. – 558 s.
21. E'nciklopediya glubinnoj psixologii. – T. III. – M.: Kogito-centr, 2002. – 410 s.
22. *Yung K. G.* Psihologiya bessoznatel'nogo / K.G. Yung. – M.: Kanon, 1994. – 320 s.
23. *Yung K.* Tavistokskie lekicii / K. Yung. – SPb.: B.S.K., 1998. – 211 s.
24. *Freud S.* Group psychology and the analysis of ego / S. Freud // Standart edition of complete works of Sigmund Freud. 18. – London: Hogart Press, 1971.
25. *Moreno J. L.* Psychodrama and the psychopathology of interpersonal relations / J.L. Moreno // Psychodrama Monographs, 16. Beacon. – NY: Beacon House, 1945.
26. *Moreno J. L.* The First Psychodramatic Family / J.L. Moreno, Z.T. Moreno, J. Moreno. – Beacon, NY: Beacon House, 1964.

### **Межвузовская научно-практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание в современной России: проблемы, подходы, пути решения»**

**4** декабря 2009 года в Институте педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ прошла научно-практическая межвузовская конференция «Духовно-нравственное воспитание в современной России: проблемы, подходы, пути решения». В работе конференции приняли участие студенты, преподаватели и аспиранты нескольких вузов Москвы (РГСУ, МПГУ, МПГИ, МГПИ) и Мордовского государственного педагогического института (Саранск). Гостями конференции была большая группа студентов с преподавателями из Казахстана и Южно-Сахалинска.

Духовно-нравственное воспитание стало предметом пристального внимания в последние годы не только в системе образования, но и в общественном сознании. Немалый интерес проявляют к этому вопросу с начала девяностых годов религиозные конфессии страны. С 1 апреля 2010 года в 18 регионах страны вводится курс «Основы религиозной культуры и светской этики». Это событие вызвало в стране неоднозначную реакцию. Студенты педагогического вуза — будущие учителя, которые тоже должны будут подключиться к реальному решению данной проблемы, поэтому им, и тем, кто занимается их подготовкой, необходимо разобраться в данной проблеме, определить свою позицию, что, собственно, и стало причиной, побудившей провести подобную конференцию.

В пленарной части конференции после приветствия директора института доктора педагогических наук, доктора психологических наук, профессора **А.И. Савенкова** были представлены интересные доклады, с которыми выступили **А.Я. Данилюк** (член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор), **Ш.А. Амонашвили** (академик РАО, доктор психологических наук, профессор), **Л.П. Илларионова** (доктор педагогических наук, профессор), **И.З. Гликман** (кандидат педагогических наук, профессор), **Л.В. Матюк** (студент очно-заочного отделения факультета начальных классов МГПУ).

В докладе **А.Я. Данилюка** были изложены основные положения разработанной в академии Концепции духовно-нравственного воспитания в стране и дана характеристика курса «Основы религиозной культуры и светской этики». Доклад вызвал большой интерес у слушателей: докладчику были заданы достаточно острые вопросы, особенно касающиеся введения основ религиозной культуры как учебного предмета в светские государственные школы.

Доклад **Ш.А. Амонашвили** содержал основные идеи гуманной педагогики, сопровождался интересным иллюстративным материалом и педагогическими рекомендациями по конкретному воплощению этих идей в педагогический процесс.

**Л.П. Илларионова** эмоционально и чётко обозначила наиболее яркие проблемы нравственного воспитания в современных условиях, сделав акцент на состоянии патриотического воспитания.

Выступления **И.З. Гликмана** и студента **Л.В. Матюка** были посвящены путям решения проблем нравственного воспитания. И.З. Гликман так и назвал своё выступление: «Практические аспекты нравственного воспитания». Л.В. Матюк показал, что искусство пронизано взаимопроникновением религии и религиозных сюжетов и это надо ярко и убедительно раскрывать перед детьми в курсе мировой художественной культуры.

Вторая часть конференции была организована как круглый стол. Заседание круглого стола прошло бурно, интересно, при высокой активности участников.

В работе Круглого стола приняли участие доктор педагогических наук, профессора **С.А. Козлова**, **Г.М. Коджаспирова** (МГПУ), **Е.Н. Землянская** (МПГУ), **Л.П. Илларионова** (РГСУ), **Е.Н. Приступа** (МГПИ), профессора **Т.А. Куликова** и **И.З. Гликман** (МГПУ), доценты **Н.Н. Петрикова** (РГСУ), **П.И. Арапова**, **С.К. Гуськова** (МГПУ), студенты МГПУ (факультетов начальных классов, дошкольной педагогики и психологии, специальной педагогики, изобразительных искусств, химико-биологического, дизайна и технологии), студенты — социальные педагоги (РГСУ, МГПИ), аспиранты и соискатели. Выступили все желающие с изложением своего отношения к затрагиваемым проблемам нравственности и нравственного воспитания, было задано много вопросов, возникла полемика, особенно, когда заявляли о своей позиции сторонники введения религиозного воспитания в детские сады и школы. Горячий и заинтересованный разговор не оставил никого равнодушными.

Все участники конференции: и лично принявшие участие, и те, кто не смог присутствовать, но, очень заинтересован данной проблемой, представили статьи для сборника по материалам конференции, который уже находится в работе и планируется к выпуску в ближайшее время. Собранные материалы, отражая общую проблему конференции, содержат интересные мысли, оригинальные суждения, предлагаются обдуманные подходы к решению острой проблемы современной России – духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

Особенно отрядным результатом конференции стало то, что в её работе активное участие приняли студенты — с принятия темы конференции, её подготовки, проведения и участия в её работе и до сбора материалов для сборника.

Спасибо всем участникам. Приглашаем всех заинтересованных лиц к активному участию в научной деятельности Института педагогики и психологии образования и в дальнейшем.

*Г.М. Коджаспирова*

## **VII Московская городская научно-практическая конференция «Современные технологии начального филологического образования и подготовки учителя»**

**10** декабря 2009 года на факультете начальных классов Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ состоялась VII Московская городская научно-практическая конференция «Современные технологии начального филологического образования и подготовки учителя».

Организаторы конференции — кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе факультета начальных классов ИППО МГПУ. На конференции присутствовали представители управления аспирантуры и докторантуры МГПУ, преподаватели, аспиранты, студенты МГПУ, МПГУ, МГГУ им. М.А. Шолохова, преподаватели педагогических колледжей города Москвы, учителя московских школ. В конференции приняли участие преподаватели Тамбовского, Смоленского, Кызылского, Забайкальского, Самарского, Леонского (Испания), Северо-Двинского Поморского, Орского, Мордовского, Псковского, Приднестровского университетов, осуществляющих подготовку учителей начальных классов. Всего в работе конференции участвовало более 100 человек.

Открыл конференцию **А.И. Савенков** — директор Института педагогики и психологии образования МГПУ, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор. С приветственным словом выступила **Т.И. Зиновьева** — заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, декан факультета начальных классов, кандидат педагогических наук, профессор. Она отметила важность обсуждения проблем филологического образования и технологий его осуществления в условиях всестороннего обновления всех звеньев образовательной системы России.

На пленарном заседании выступили:

- **Н.Н. Светловская** (доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО МГПУ) в филолого-философском аспекте осветила проблему появления новых образовательных технологий и оценки их новизны, обратила внимание на необходимость учета собственно научных и социальных факторов

при разработке и внедрении инновационных технологий в филологическое образование начальной школы и педагогического вуза.

- **Н.Д. Десяева** (доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой управления системой образования, декан факультета повышения квалификации преподавателей МГУ им. Н.П. Огарева) подняла проблему ценностного отношения к гуманитарному образованию с учетом этнокультурной составляющей и возможностей профессиональной деятельности учителя в этом направлении.

- **З.С. Смелкова** (доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи ГОУ ВПО МПГУ) рассмотрела возможности внедрения технологии организации проектной деятельности в процесс начального филологического образования и подготовки учителя начальных классов.

- **М.С. Соловейчик** (кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики начального обучения МГГУ им. М.А. Шолохова, автор учебников русского языка для начальных классов) раскрыла возможности школьного учебника в решении задачи реализации деятельностного подхода при обучении младших школьников русскому языку.

- **Н.А. Ипполитова** (доктор педагогических наук, профессор кафедры риторики и культуры речи ГОУ ВПО МПГУ) обосновала важность коммуникативно-речевой подготовки учителя к осуществлению лингвистического образования и речевого развития младших школьников.

После пленарного заседания работа была продолжена в шести секциях, где обсуждались актуальные проблемы начального филологического образования и подготовки учителя начальных классов в условиях обновления общего и высшего профессионального педагогического образования. Было заслушано более 70 докладов.

Секцией «Обучение младших школьников творческому чтению» руководили **Н.Н. Светловская** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ) и **Л.С. Сильченкова** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ). На секции обсуждались различные аспекты формирования личности ребенка средствами творческого чтения.

Секцией «Подготовка учителя к обучению младших школьников творческому чтению» руководили **Т.С. Пиче-оол** (кандидат педагогических наук, профессор МГПУ) и **О.В. Сосновская** (доктор педагогических наук, профессор МПГУ). Здесь рассматривались вопросы филолого-методической подготовки учителя, в том числе – вопросы подготовки учителя начальных классов к внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения младших школьников творческому чтению на основе формирования типа правильной читательской деятельности.

Секцией «Современные технологии начального языкового образования и подготовки учителя» руководили **Э.В. Криворотова** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ) и **Л.С. Трегубова** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ). На секции обсуждались возможности внедрения современных образовательных технологий в процесс формирования лингвометодической

компетенции педагога, различные подходы к развитию языковой личности младшего школьника в условиях современного мегаполиса.

Секцией «Современные технологии речевого развития младших школьников и подготовки учителя» руководили **Л.В. Ассуирова** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ), **И.Н. Курочкина** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ) и **Л.В. Хаймович** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ). Участники конференции обсудили возможности внедрения новой интегративной технологии риторизации, направленной на решение задач развития мышления и речи современных младших школьников; обсудили пути реализации коммуникативно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке учителя начальных классов.

Секцией «Информационно-коммуникационные технологии в начальном филологическом образовании и подготовке учителя» руководили **С.Н. Вачкова** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ) и **Е.Р. Боровская** (кандидат филологических наук, доцент МГПУ). На секции были обсуждены проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения младших школьников русскому языку и чтению, а также — вопросы повышения филолого-методической компетенции будущего учителя начальных классов за счет всемерного использования в образовательном процессе вуза цифровых образовательных ресурсов, современных мультимедийных средств и др.

Секцией «Технологии раннего изучения иностранного языка» **С.Я. Ромашина**, (доктор педагогических наук, профессор МГПУ) и **К.Н. Бичелдей** (доктор филологических наук, профессор МГПУ). Выступления участников секции были посвящены актуальным вопросам обучения младших школьников иностранному языку и русскому языку как иностранному.

В процессе подведения итогов работы конференции ее участники отметили высокий научный уровень выступлений, актуальность и своевременность затронутых проблем общего и профессионального филологического образования, предложили продолжить их обсуждение в рамках научно-практических мероприятий разного формата (семинаров, круглых столов, мастер-классов) с привлечением учителей-практиков Москвы.

*Т.И. Зиновьева*

## Исследовательская деятельность студента в структуре профессиональной подготовки: межвузовский круглый стол

2 декабря 2009 года на факультете дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования состоялось заседание круглого стола, посвященное проблеме формирования исследовательской деятельности студентов. Круглый стол собрал 40 специалистов, преподавателей психолого-педагогических дисциплин, аспирантов Московского городского педагогического университета, Московского педагогического государственного университета, Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка.

Приветствуя собравшихся, заведующая кафедрой дошкольной педагогики МГПУ доктор педагогических наук, профессор **С.А. Козлова**, напомнила предысторию круглого стола. О необходимости обмена опытом по проблеме формирования исследовательской деятельности студентов записано в решениях межвузовской конференции «Подготовка специалистов для системы дошкольного воспитания в процессе вузовского образования: дидактический аспект» (декабрь 2007 г.). Общеизвестно, что научно-исследовательская деятельность студентов — обязательная, органически неотъемлемая часть подготовки специалистов в университете и входит в число основных задач университета, решаемых на базе единства учебного и научного процессов. Но справедливости ради, следует признать, что не все в этой области делается на должном уровне. Между тем, задача формирования у студентов исследовательских умений, степень ее решения тесно сопряжена с целым комплексом проблем социально-экономических, образовательных и личностных. Сегодня необходимость подготовки педагога с нестандартным, исследовательским подходом к выполнению своих профессиональных функций диктуется рядом причин. Основные среди них: увеличение объема научной информации; отказ от унитарной системы образования; появление различных видов и типов воспитательно-образовательных учреждений, вариативность программ воспитания и обучения детей, предоставление педагогу определенной свободы в творческих исканиях; изменение социального, этнокультурного состава воспитанников; возрастающие требования общества к профессионализму воспитателя, учителя и т.д. Во многих дошкольных учреждениях ведется опытно-экспериментальная работа, в которой предстоит принимать участие и нашим выпускникам. Поэтому

с полным правом можно сказать, что повышение компетентности выпускников вуза в организации, осуществлении исследовательской деятельности, в анализе и презентации ее результатов — объективная потребность общества, реализация которой зависит от качества педагогического образования.

**Т.А. Куликова** (МГПУ, профессор) говорила о системном подходе к формированию исследовательской деятельности студентов. В этом отношении не следует переоценивать роль учебного предмета «Методология», считая его основным и ответственным за научно-исследовательскую подготовку студентов. Сам по себе этот предмет не может обеспечить полноценного формирования у студентов исследовательских компетенций, которые в комплексе проявятся при выполнении научно-исследовательских работ в процессе вузовского обучения, а впоследствии при решении разных типов профессиональных исследовательских задач, при организации опытной работы в системе образования. Условно в содержании исследовательских компетенций выделяют их составляющие: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический компоненты. Указанные компетенции представляют собой совокупность знаний и умений, формирование которых — задача каждого преподавателя в сфере своей области знаний. Естественно, что учебные дисциплины отличаются своей спецификой в методах исследования, которыми должен овладеть студент. И в каждом виде, форме учебной и внеучебной исследовательской работы, несомненно, заложен свой потенциал приобщения студентов к исследовательской деятельности. Но при этом важно не упускать из вида системный подход, учитывать, что в основе организации исследовательской деятельности студента лежит переход от учебно-исследовательской деятельности к научной; от выполнения исследовательских работ «малых» форм (небольших рефератов, мини-исследований в виде проектов, диагностических работ и пр.) — к осуществлению развернутых работ; от получения субъективно нового знания к объективно новому.

**Т.И. Ерофеева** (МППУ, заведующая кафедрой дошкольной педагогики, профессор) посвятила свое выступление проблеме преподавания курса «Методология и методика психолого-педагогических исследований». Бесспорно, курс серьезный, теоретический, сложный для усвоения студентами. Но цель у курса — прикладная: обеспечить готовность студентов к выполнению выпускной квалификационной работы. Студент должен изучить теоретические вопросы плюс овладеть исследовательскими навыками. В настоящее время, когда все студенты выполняют выпускную квалификационную работу, а не только желающие, как это было ранее, преподавание курса вызывает особую озабоченность. У студентов должна быть возможность попробовать себя в исследовательской деятельности, но как это сделать на очном отделении? Мы моделируем методики исследования, но не можем показать их в условиях дошкольного учреждения. Выход нашли в создании видеоматериалов с помощью которых вводим студентов в суть эксперимента, использования проективных методов, учим наблюдению (например, за играющим детьми, но цель наблюдения дифференцируем для каждого студента). Выполнение конкретных заданий позволяет собрать фактические данные, которые необ-

ходимы для обучения студентов методам и способам обработки материала. Оказывается сложным развести в сознании студентов качественные и количественные параметры исследования, сформировать умения качественного анализа результатов исследования. В основе мотивации изучения курса «Методология и методика психолого-педагогических исследований» — рейтинг. На первом занятии студенты знакомятся с содержанием и методикой рейтингового контроля. Сначала их интересует количество набранных баллов, потом появляется внутренняя познавательная мотивация, начинает преобладать самоуправление студента в собственной учебной деятельности по сравнению с управлением со стороны педагога. Таким образом, процесс обучения демократизируется, перестраивается на основе сотрудничества, возрастает активность и самостоятельность студентов.

В заключение Т.И. Ерофеева подчеркнула некоторую «размытость» требований к выпускной квалификационной работе, следует их дифференцировать в зависимости от способностей студентов к исследовательской деятельности. Это побудило участников к обсуждению вопроса о требованиях к содержанию, составу, структуре выпускных работ, выполняемых студентами на разных этапах профессионального образования. Собравшиеся отмечали существующий парадокс: требования к ВКР в колледже и вузе практически совпадают (различие лишь в объеме работы). **О.М. Газина** (МПГУ, профессор) отметила, что на государственном уровне не определены требования и к диссертациям магистрантов, это отдается на откуп вузам, а значит, будет разноречивой в требованиях.

**Л.Н. Комиссарова** (МГПУ, заведующая кафедрой музыкального воспитания, профессор) отметила, что у основной массы студентов преобладает внешняя мотивация исследовательской деятельности: выполнить работу в срок, успешно защитить ее. На развитие внутренних мотивов студентов к научно-исследовательской деятельности влияет атмосфера вуза, личность научного руководителя, его научные интересы и отношение к собственной деятельности, научная деятельность кафедры и факультета, формы и методы ведения учебной и научной работы. Целесообразно больше внимания уделять развитию у студентов интереса к исследовательской деятельности, стимулировать «мотив достижения», стремление к успеху.

**Е.А. Дубровская** (МГПУ, профессор кафедры эстетического развития) поделилась опытом проведения учебных конференций на тему «Дошкольник в выпускных квалификационных работах студентов», которые повышают интерес студентов к исследовательским работам друг друга, способствуют взаимообогащению идеями, творческими находками.

О необходимости строить систему университетского образования на основе обучающе-исследовательского принципа говорила **Н.С. Стражинская** (БГПУ им. М. Танка, профессор). Но при этом она констатировала недостаточный уровень довузовской общеобразовательной подготовки студентов дошкольного факультета. Поскольку эту точку зрения разделили все участники круглого стола, то активно обсуждались вопросы о путях повышения общекультурного, обще-

образовательного уровня студентов как основы полноценного профессионального образования. В выступлениях **Н.С. Стражинской**, **Н.В. Сидячевой** (МГГУ им. М.А. Шолохова, доцент), **А.Н. Ганичевой** (МГПУ, доцент) освещался опыт организации проектного обучения, чтения проблемных лекций, лекций-дискуссий и т.д. Многие выступающие рассматривали в одной «связке» вопросы формирования исследовательских и общеучебных умений, в частности умения работать с текстами. **О.Л. Зверева** (МГПУ, профессор) рассказала о так называемом устном реферате, когда несколько человек учебной группы готовят сообщение по определенному вопросу, самостоятельно подбирая первоисточники, логику и форму их представления.

Составной частью методики формирования у студентов учебно-исследовательских умений на основе логико-дидактического подхода является работа по отбору и конструированию учебных заданий. **Л.В. Козилова** (МГГУ им. М.А. Шолохова, доцент), **С.А. Пашина** (МГГУ М.А. Шолохова, доцент), **Д.Н. Дубинина** (БГПУ им. М. Танка, доцент) поделились опытом использования на занятиях заданий *репродуктивного, частично аналитического, аналитического*, конструктивно-вариативного характера.

В этом аспекте немаловажен вопрос о типах заданий, которые предлагаются студентами при прохождении практик: их целевая направленность, последовательность предъявления, исходя из содержания тех исследовательских компетенций студентов, которые предстоит формировать.

**Н.Б. Полковникова** (МГПУ, старший преподаватель) считает, что обучение на факультете дошкольной педагогики и психологии дает возможность включать студентов в азы исследовательской деятельности в ходе учебной практики. На втором курсе (дневное отделение) задания для ознакомительной практики конструируются с прицелом на формирование у студентов профессиональных умений и навыков, а также профессионально значимых качеств личности педагога. Комплекс заданий для практикантов включает в себя наблюдения и анализ режимных моментов, а также разнообразных форм работы с дошкольниками в группе детского сада. Студенты учатся принимать, а затем самостоятельно формулировать цель и задачи наблюдения, определять объект изучения, разрабатывать схему наблюдения, адекватную поставленной цели. Наибольшие трудности сопряжены с обучением студентов умениям анализировать, интерпретировать собранные данные с целью формулировки предложений к совершенствованию работы в дошкольном учреждении. Видимо, причину надо искать в том, что студенты второго курса еще не владеют полной психолого-педагогических знаний, необходимых для диагностики и прогнозирования педагогического процесса дошкольного учреждения.

**В.Н. Кубышкина** (МГПУ, старший преподаватель) заострила внимание собравшихся на потенциале педагогической практики в колледже в формировании исследовательской деятельности студентов. При написании конспектов уроков студент демонстрирует ранее усвоенные умения работать с литературой, в том числе и реферирование. Но конспект урока — это особый текст, отличный от реферата, на создании которого студенты к старшим курсам

«набивают руку». Создание конспекта урока требует от студента творческого подхода, гибкости, потому что надо ориентироваться на уровень подготовленности класса, предусмотреть внутрипредметные и межпредметные связи, в совокупности реализовать развивающие, культурологические, воспитательные, здоровьесберегающие функции урока. Практика оттачивает у студентов умения публичных выступлений, самоанализа и взаимоанализа, помогает овладеть ролями консультанта и консультируемого.

Участники заседания круглого стола поддержали мысль, высказанную **И.В. Житко** (БГПУ им. М. Танка, доцент), об особом эффекте так называемых «внеурочных», внеаудиторных форм вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность. Обсуждался опыт организации проблемных групп и научных кружков, помощь студентам в подготовке публикаций — **С.В. Кожокарь** (МГПУ, доцент), **Н.С. Стражинская**, **М.М. Борисова** (МГПУ, доцент) подчеркнула, что участие студентов в конференциях (факультетских, университетских, всероссийских, международных), конкурсах, олимпиадах, фестивалях имеет особое значение для развития творчества, стимулирования их саморазвитию и самореализации.

Завершая заседание круглого стола, **С.А. Козлова** отметила, что обмен опытом получился плодотворным, обогащающим каждого из участников. Обсуждение проблемы выявило много частных, но чрезвычайно важных вопросов для совершенствования профессиональной подготовки студентов. Видимо, целесообразно часть из поднятых вопросов вынести на нашу следующую встречу в 2010 году.

*Т.А. Куликова*

## АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

### ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

**П.В. Середенко**

#### **Подготовка будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям**

Статья базируется на аналитических аргументах и эмпирических данных и обосновывает необходимость обучения студентов, будущих педагогов, организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Описываются педагогические условия подготовки студентов педагогических специальностей к развитию исследовательских умений и навыков у школьников. Представлены результаты обучения студентов, на основании которых выявлены основные тенденции и определены главные современные подходы к проблеме исследовательского обучения в современном образовании. Анализ количественных данных, выполненных математическим методом статистики, доказывает потребность в проведении специально направленного обучения студентов.

*Ключевые слова:* исследовательское обучение; учебно-исследовательская деятельность; научно-исследовательские умения.

**Seredenko, Pavel .V.**

#### **Training the Future Teacher to Teach Research Skills to Pupils**

Based on analytic arguments and empirical data, the article gives grounds for dedicated training of students of teachers' training colleges to set up research activity among schoolchildren. It outlines factors of educational enhancement enabling the efficiency of training, which is considered to be part of the general educational process of the college. The article also presents the results of students' testing, on the basis of which there have been determined major trends in and modern approaches to the problem of research-oriented teaching in present-day education. The analysis of the quantitative data performed by a mathematical statistics method proves that it is necessary to carry out a special functional training of students..

*Key-words:* research-oriented training; learning and research activity; research skills.

**Т.И. Зиновьева**

#### **Формирование профессиональной компетенции педагога в области начального языкового образования**

В статье обоснована необходимость внедрения современных образовательных технологий в процесс формирования профессиональной компетенции педагога в области начального языкового образования. Представлено описание учебно-методического обеспечения этого процесса: характеристика учебного пособия-практикума и технологии его использования.

*Ключевые слова:* профессиональная компетенция педагога; компетентностный подход; учебно-методическое обеспечение; вузовский учебник-практикум; технология самостоятельного обучения.

**Zinovieva, Tatiana I.**

### **Formation of the Professional Competence of the Teacher in the Field of Elementary Language Teaching**

The article proves that nowadays it is necessary to introduce modern educational technologies into the process of forming the professional competence of the teacher in the field of elementary language teaching. It also gives a presentation of the corresponding provision of the process: a text-book (manual) and teaching techniques.

*Key-words:* the professional competence of the teacher; competence approach; teaching provision; text-book (manual) for high school; self-study techniques.

## **ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY**

**А.И. Савенков**

### **Викарное научение и подражание в развитии креативности**

Проблема научения путем подражания изучалась в психологии на протяжении всего XX века. Эмпирические исследования давали противоречивую картину. Однако было доказано, что процесс научения путем подражания возможен. Исследования в области психологии творчества свидетельствуют о том, что подражание — основной путь развития креативности.

*Ключевые слова:* креативность; подражание; научение; викарное научение; интеллект.

**Savenkov, Alexander I.**

### **Vicarious Learning and Imitation to Develop Creativity**

The problem of learning by imitation was under psychological study during the XX-th century. The empirical data, however, were controversial. But it has been proved that the process of learning by imitation is possible. Research in the field of the psychology of creativity testifies to the fact that imitation is the basic way to develop creativity.

*Key-words:* creativity; imitation; learning; vicarious learning; intellect.

**Т.А. Климонтова**

### **Особенности картины мира интеллектуально одаренных учащихся**

В статье рассматриваются особенности картины мира интеллектуально одаренных и обычных учащихся с различной формой одаренности. Предлагается методика для изучения картины мира, приводятся результаты ее апробации, а также психосемантического исследования картины мира интеллектуально одаренных старшеклассников.

*Ключевые слова:* внутренний мир; открытость; объективация; объекты картина мира.

**Klimontova, Tatiana A.**

### **Peculiarities of Intellectually Gifted Students' World Picture**

The article deals with problems of the peculiarities of the world picture of intellectually gifted students and those with various levels of being gifted. It also puts forward some techniques to study

the world picture, proving the results of its testing as well as the psychological and semantic research into the world picture of intellectually gifted senior schoolchildren.

*Key-words:* inner world; openness; objectivity; objects the world picture.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

**Г.М. Коджаспирова**

### **Феномен детства с позиций педагогической антропологии**

Статья посвящена проблемам понимания детства как самоценного периода в развитии человека, которое во многом определяет, как пойдёт развитие личности, какой потенциал раскроется, а какой пропадёт втуне. Без глубокого осознания места детства в истории человеческой жизни и общества в целом невозможен антропологический подход к организации образования.

*Ключевые слова:* детство; детоцентризм; мир детства; мир взрослых; детское видение; педагогическая антропология

**Kodzhaspirova, Galina M.**

### **The Phenomenon of Childhood from the Standpoint of Pedagogical Anthropology**

The article is devoted to the problems of understanding childhood as a self-valuable period in the development of a person, which greatly determines the development of the personality, which of the potentials will be discovered, and which one will be lost. Without a deep understanding of the place of childhood in the history of human life and society on the whole it is not possible to apply the anthropological method of approach to the process of education.

*Key-words:* childhood; child-centrism; the world of childhood; the world of grown-ups; children's vision; pedagogical anthropology.

**Е.О. Матвеева**

### **Образ дошкольника в современной детской литературе: психолого-педагогический аспект**

В статье рассматриваются нравственно-эстетические проблемы произведений современных авторов, адресованных читателям дошкольного возраста. Темы и образы отечественной детской литературы последних лет проанализированны в контексте социальной ситуации развития дошкольника, а также с точки зрения важнейших воспитательных задач. Особое внимание уделяется в статье художественным особенностям и педагогическому потенциалу произведений лауреатов международного конкурса детской и юношеской художественной и научно-популярной литературы имени А.Н. Толстого.

*Ключевые слова:* читатель-дошкольник, социальная ситуация развития, возрастные особенности, детская литература, психологическая характеристика, нравственно-эстетическое воспитание.

**Matveeva, Elena O.**

### **Image of the Pre-School Child in Modern Children's Literature: Psychological-and-Pedagogical Aspect**

The article deals with moral and aesthetical problems touched upon in the works by modern writers, aimed for small readers. The themes and characters of Russian children's literature of recent years have been analyzed from the standpoint of the social situation of the development of a child, as well as from the standpoint of the major educational goals. Special attention is paid to the artistic

peculiarities and pedagogical potential of the works by writers, who are laureates of the A. Tolstoy International Contest of Children's and Youth Literature.

*Key-words:* small reader; social situation of development; age peculiarities; children's literature; psychological characteristics; moral and aesthetical education.

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY

**Л.И. Аксенова**

### **Ранняя психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями**

В статье представлено программно-методическое обеспечение технологий ранней психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста (от 0 до 3-х лет) из основных групп риска возникновения отклонений в развитии. Ранняя помощь обеспечивается теоретико-методологическими концепциями новой внутрипредметной области специальной педагогики — абилитационной педагогикой. Это направление междисциплинарной области знаний, формирующееся на стыке общей и специальной педагогики, психологии развития и специальной психологии, социологии, медицины и ряда естественных наук. В статье рассматривается абилитационная работа по следующим направлениям: концентрация внимания; общая моторика; сенсорное и перцептивное развитие; общение; развитие речи; навыки самообслуживания и социальные навыки.

*Ключевые слова:* абилитационная педагогика; ранняя психолого-педагогическая помощь; основные группы риска возникновения отклонений в развитии; программы раннего развития; стимуляция психомоторного развития.

**Aksenova, Lydia I.**

### **Early Psychological-and-Pedagogical Assistance to Children with Health Faults**

The article gives a description of the methodical provision of the technologies of early psychological and pedagogical assistance to children (0–3 years old) from major risk groups — risks of deviations in children's development. Early assistance is provided by the theoretical concepts of the new interdisciplinary branch of special pedagogy – habilitation pedagogy. The said branch of knowledge is being developed at the crossroads of general and special pedagogy, the psychology of development and special psychology, sociology, medicine and a number of natural sciences. The article considers the habilitation activity in the following fields: attention concentration, general motility, touch and perception development, communication, the development of speech, self-service skills, social skills.

*Key-words:* habilitation pedagogy; early psychological-and-pedagogical assistance; major risk groups; programs of early development; stimulating the psychomotor development.

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА / COMPARATIVE PEDAGOGY

**С.Н. Степанова**

### **Сопоставительный анализ методов обучения чтению и письму на английском языке (на материале американской методической литературы)**

Статья предназначена для преподавателей английского языка и студентов старших курсов — будущих преподавателей. В ней используется оригинальная американская литература по методике обучения чтению и письму. Цель статьи — совершенствование знаний в области методики преподавания языка, ознакомление с разнообразными методами, стра-

тегиями и упражнениями, применяемыми в процессе обучения чтению и письму за рубежом, расширение кругозора преподавателей и студентов.

*Ключевые слова:* сопоставительный анализ; методическая литература; чтение; письмо; методы обучения.

**Stepanova, Svetlana N.**

### **Comparative Analysis of Methods of Teaching Reading and Writing in English (Based on American Methodical Literature)**

The article is intended for teachers of English and senior students — future teachers. In this work the author uses the original American literature on methods of teaching reading and writing. The purpose of this article is perfection of knowledge in the field of methods of foreign language teaching; acquaintance with different methods, strategies and exercises which are used in the process of teaching reading and writing abroad; expanding teachers' and students' horizons.

*Key-words:* comparative analysis; methodical literature; reading, writing; methods of teaching.

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION**

**A.Н. Ганичева**

### **Гувернерство на новом этапе его развития в современной России**

Статья раскрывает этапы становления и развития домашнего образования и гувернерства в исторической ретроспективе как социально-педагогического явления. Автором приведена сравнительная характеристика гувернерства в историческом прошлом и настоящем России, названы отличительные особенности и проблемы становления современного гувернерства.

*Ключевые слова:* семейная педагогика; домашнее воспитание; родительство; гувернерство; подготовка кадров.

**Ganicheva, Alla N.**

### **Governance at a New Stage of Its Development in Russia**

The article gives a retrospective description of the development stages of home education and governance as a socially pedagogical phenomenon. The author presents a comparative description of governance in the past and present of Russia, names distinctive peculiarities and problems of modern governance.

*Key-words:* family pedagogy, home education, parenting, governance, staff training.

**И.Б. Гриншпун**

### **Дж.Л. Морено и важнейшие представители психодинамической традиции: пространства пересечения**

В статье осуществлен историко-методологический анализ идей создателя психодрамы и социодрамы Дж.Л. Морено в соотношении с положениями современных ему психодинамических концепций З. Фрейда, К.-Г. Юнга и А. Адлера. Показаны существующие расхождения между представлениями Морено и Фрейда относительно позиции и функций психотерапевта, между Морено и Юнгом относительно значения социальных контактов в личностном развитии, между Морено и Адлером относительно роли инфантильного опыта в развитии характера. В то же время раскрыты области пересечения и совпадения взглядов классиков психодинамической традиции и Дж.Л. Морено.

---

*Ключевые слова:* психодрама; психоанализ; психодинамика; спонтанность; эмпатия; групповая психотерапия.

**Grinshpun, Igor B.**

**J. L. Moreno and Most Outstanding Representatives of  
Psychodynamic Tradition: Overlapping Ideas**

The article deals with J.L. Moreno's theoretical ideas and practice in the fields of psychology and psychotherapy in comparison with three great psychodynamic systems — S. Freud's classical psychoanalysis, C. Young's "analytical psychology" and A. Adler's "individual psychology". It describes how different J. Moreno and S. Freud were regarding the role and functions of a psychotherapist; how different J. Moreno and A. Adler were regarding the role of infantile experience in the development of character; how different J. Moreno and C. Young were regarding the importance of social contacts in the development of the person. But it also shows where their views overlap.

*Key-words:* psychodrama; psychoanalysis; psychodynamics; spontaneity; empathy; Encounter; group therapy.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2010, № 1 (11)**

*Аксёнова Лидия Ивановна* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Московского городского педагогического университета, ведущий научный сотрудник лаборатории модернизации подготовки кадров для специального образования НИИСО Московского городского педагогического университета.

**E-mail:** liaonline@yandex.ru

*Ганичева Алла Николаевна* — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**E-mail:** agan12@mail.ru

*Гриншпун Игорь Борисович* — кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии Московского психолого-социального института.

**E-mail:** SNV555@yandex.ru

*Зиновьева Татьяна Ивановна* — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, декан факультета начальных классов Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**E-mail:** zinovievat@ped.mgpu.ru

*Климонтова Татьяна Анатольевна* — кандидат психологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования».

**E-mail:** klim75@bk.ru

*Коджаспирова Галина Михайловна* — доктор педагогической наук, профессор кафедры истории и теории педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**E-mail:** kodzhgm@yandex.ru

*Матвеева Елена Олеговна* — кандидат педагогических наук, профессор Московского государственного университета культуры и искусств.

**E-mail:** kr@mguki.ru

---

***Савенков Александр Ильич*** — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**E-mail:** asavenkov@bk.ru

***Середенко Павел Васильевич*** — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения и воспитания Сахалинского государственного университета, заведующий лабораторией исследовательского обучения.

**E-mail:** pvs1946@mail.ru

***Степанова Светлана Николаевна*** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**E-mail:** svetste47@yandex.ru

**Authors / МСРU Vestnik, № 1 (11) – 2010**

**Aksenova, Lydia I.** — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor of at the Department of Special Pedagogy, Moscow City Pedagogical University, Scientific Leader at the Laboratory of Upgrading Qualifications for Special Education at the Research Institute of Education in the Capital, Moscow City Pedagogical University.

**E-mail:** liaonline@yandex.ru

**Ganicheva, Alla N.** — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor of at the Department of Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

**E-mail:** agan12@mail.ru

**Grinshpun, Igor B.** — PhD-candidate (Psychology), Professor of at the Department of General Psychology, Moscow Institute of Psychology and Sociology.

**E-mail:** SNV555@yandex.ru

**Zinovieva, Tatiana I.** — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Physiological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, Dean of the Faculty of Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

**E-mail:** zinovievat@ped.mgpu.ru

**Klimontova, Tatiana A.** — PhD-candidate (Psychology), Associate Professor, ast Siberian STATE Academy of Education.

**E-mail:** klim75@bk.ru

**Kodzhaspirova, Galina M.** — PhD (Pedagogy), Professor of at the Department of History and Theory of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

**E-mail:** kodzhgm@yandex.ru

**Matveeva, Elena O.** — PhD-candidate (Pedagogy), Professor at Moscow State University of Culture and Arts.

**E-mail:** kr@mguki.ru

**Savenkov, Alexander I.** — PhD (Pedagogy), PhD (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of Education, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

**E-mail:** asavenkov@bk.ru

---

*Seredenko, Pavel .V.* — PhD (Pedagogy), Professor at the Department of Theory and Methods of Education, Sakhalin State University, Head of the Laboratory of Research Training.

**E-mail:** pvs1946@mail.ru

*Stepanova, Svetlana N.* — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor of at the Department of Early Studying of Foreign Languages, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

**E-mail:** svetste47@yandex.ru

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 1 (11), 2010

**Главный редактор:**  
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*  
Редактор:  
*Р.Д. Смирнова*  
Компьютерная верстка, макет:  
*О.Г. Арефьева*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Подписано в печать: 01.03.2010 г. Формат 70×108 1/16.  
Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.