

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 2 (12)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2010

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 2 (12)

**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,
заместитель 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
- Дармодехина В.И.** кандидат педагогических наук, доцент
- 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

Педагогическое образование

- Воропаев М. В.* Проблема поддержания устойчивости
интерсубъектных реальностей в образовательных
учреждениях: дискурс повседневности 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Рачкова Е. В.* Структурно-диалектический подход
в обучении студентов 17
- Рахманина М. Б.* Системный подход к формированию
лингвистической компетентности студентов
педагогических университетов 27

Психология

- Вачков И. В.* Интегративная сказкотерапия
как метод реализации субъектного подхода
в работе школьного психолога 34
- Веракса Н. Е.* Диалектическое мышление ребенка
и возможности его активизации 46

Теория и практика обучения и воспитания

- Хаймович Л. В.* Особенности понимания и использования
прецедентных текстов современными школьниками 54
- Ассуирова Л. В., Борбот Л. В.* Ценностный аспект
современного образования 63
- Львова А. С.* Современные педагогические технологии
как средство развития диалогической речи младших
школьников 71

История педагогического и психологического образования

- Павлова Н. П.* Благотворительность в России как социокультурный феномен: исторический и образовательный аспект 80
- Штец А. А.* О механизмах синтетического чтения в обучении первоначальному чтению 90

Сравнительная педагогика

- Назарова Н. М., Фуряева Т. В.* Профессиональное образование человека с ограниченной трудоспособностью за рубежом 101

Страницы молодых ученых

- Кривова В. А.* Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся 115

Научная жизнь

- Александрова В. Г.* Педагогические зарисовки с IX Международных педагогических Чтений – 2010 124
- Стойлова Л. П.* О совещании-семинаре «Современные проблемы непрерывной подготовки учителя начальных классов» 128

Аннотации и ключевые слова 131**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2010, № 2 (12) 138****Требования к оформлению статей 142**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Voropaev M. V.* Maintaining the Stability of Inter-Subject Realities
in Educational Establishments: Daily-Occurrence Discourse..... 8

Problems of Professional Training

- Rachkova E. V.* Structural Dialectic Approach to Teaching Students..... 17
Rakhmanina M. B. Systematic Approach to Forming Linguistic
Competence of Students at Pedagogical Universities 27

Psychology

- Vachkov I. V.* Integration Fairy Tale Therapy as a Method of Realizing
a Subjective Approach in the Work of a School Psychologist 34
Veraksa N. E. A Child's Dialectic Thinking and Possibilities
of its Enhancing..... 46

Theory and Practice of Learning and Upbringing

- Khaymovich L. V.* Peculiarities of the Understanding and Use
of Precedent Texts by Present-Day Schoolchildren 54
Assuirova L. V., Borbot L. V. The Value Aspect of Modern Education 63
L'vova A. S. Modern Educational Technologies as a Means
of Developing Dialogue Speech of Primary School Children 71

History of Pedagogical and Psychology Education

- Pavlova N. P.* Charity in Russia as a Social-and-Cultural Phenomenon:
Historical and Educational Aspect 80
Shets A. A. On Mechanisms of Synthetic Reading in Teaching
Elementary Reading..... 90

Comparative Pedagogy

<i>Nazarova N. M., Furjaeva T. V.</i> Vocational Training of People with Limited Abilities Abroad.....	101
---	-----

Young Scientist's Pages

<i>Krivova V.A.</i> Peculiarities of the Evaluation and Self-Evaluation of Pupils' Intellectual Potential	115
--	-----

Scientific Life

<i>Aleksandrova V. G.</i> IX International Pedagogical Conference – 2010. Pedagogical Reviews.....	124
<i>Stoilova, L.P.</i> On the Conference Seminar «Primary School Teacher Continuous Training. Present-Day Problems».....	128

Summaries and Keywords	131
-------------------------------------	-----

MCPU Vestnik Authors, Series «Pedagogic and Psychology».

2010, № 2 (12)	138
-----------------------------	-----

Style Sheet	142
--------------------------	-----

М.В. Воропаев

**Проблема поддержания устойчивости
интерсубъектных реальностей
в образовательных учреждениях:
дискурс повседневности**

Проблемы повседневности в рамках развитого в зарубежной науке феноменологического направления (А. Шюц, П. Бергер и Т. Лукман [1]) исследовали и отечественные философы (Н.Н. Козлова [5] и Н.М. Смирнова [10]). Именно они ввели в научный оборот проблемы естественной установки, границ интерсубъектной реальности, дифференциации актора и субъекта и многое другое. Конечно, в истории философии образования были теоретические программы, основанные на методологии близкой к социальной феноменологии. В частности можно упомянуть структуралистскую герменевтику Э. Венигера. В центре ее внимания — интерсубъектная область между воспитателем и воспитуемым которая трактуется как сфера, где дано единство теоретических и практических действий. Для Э. Венигера эта интерсубъектная сфера и представляет собой ту структуру образовательной деятельности, которая должна быть интерпретирована герменевтически, то есть не выходя за ее пределы, а исходя из тех смыслов, которые существуют в образовательной системе. Однако, «исходным для герменевтического структурализма Венигера является герменевтика предпонимания, то есть нерелексивная и еще неартикулированная практика взаимоотношений между «учителем и учениками»» [9: с. 231].

Научный потенциал для педагогики этого направления был реализован лишь отчасти: это исследования Л.М. Лузиной [7], Р.А. Куренковой [6], отчасти наши.

Проблема анализа повседневности была и остается актуальной. Школьная повседневность остается размываемым со всех сторон островком, который с разной степенью успеха сопротивляется попыткам реформирования и контрреформирования. К счастью, повседневные практики в школе достаточно устойчивы, но их устойчивость не бесконечна. ЕГЭ, грядущее «убийство» классного руководителя, подушное финансирование, размывание повседневных практик в масштабе общества, продолжающееся разрушение

устойчивого символического ряда — профессиональной идеологии — это слишком много для школы.

Напомним, что согласно феноменологам педагогическая действительность целостна и дана человеку в едином «потоке» жизни. Такая повседневность создается рядовыми педагогами и учащимися в их мыслях и действиях и переживается ими в качестве реальности. Все они в разной степени «погружены» в обыденность своего учебного заведения: кто-то думает о нем днем и ночью, кто-то механически отбывает какое-то количество часов для того, чтобы, преступив порог учебного заведения сразу о нем забыть. В своих работах мы уже использовали феноменологическое понимание intersubjectной реальности для анализа жизни воспитательной организации. Реальность воспитательной организации создают ежесекундно сталкивающиеся субъективные реальности педагогов и воспитанников, которые накладываются на имеющиеся структуры ролевого поведения. Под школьной реальностью мы понимаем достаточно устойчивую область intersubjectной реальности, результат интерференции (наложения) и согласования субъективных реальностей педагогов и учащихся.

Мы подошли в рассуждениях к логической «развилке». Отсюда можно подняться на «верхние этажи» школьной реальности — и мы окажемся в проблемной области теории воспитательных систем, так как воспитательную систему школы можно описать как высоко-интегрированную и педагогически управляемую школьную реальность. Но можно и спуститься на нижние ступени — и мы окажемся в мире школьной повседневности, автоматизмов, привычек, другими словами — в мире естественной установки, так нелюбимом традиционной педагогикой.

Повседневность — место встречи разных научных дисциплин и место, где придется забыть о сохранении педагогической невинности. И в этом заключена высшая педагогическая правда. Школа — это единый организм, связанный с массой факторов в окружающей действительности — с предметным миром (школьным зданием, отоплением и т.п.), с проявлениями вышестоящих институциональных структур (приказы «свыше», программы обучения, зарплата и типовые функциональные обязанности и многое другое), с факторами окружающей социальной среды. Любой педагог, принимая решения, и вообще реагируя на то или иное событие, достаточно редко дифференцирует для себя — на какое именно явление он реагирует — педагогическое, психологическое, или экономическое. В своем личном опыте педагог «сплавляет» все стороны той реальности, которая называется «школа».

Повседневность, как и любой другой фрагмент социального мира, структурирована. Это общее место всех современных теорий описывающих социальность. Даже Эрик Берн, автор знаменитых психологических бестселлеров «Игры, в которые играют люди» и «Люди, которые играют в игры» [2] вводит потребность в структурировании времени в число базовых потребностей человека и на этой основе строит свой сценарный анализ.

Без структурирования реальность не может существовать. Так что решение задачи структурирования реальности — это решение задачи ее интеграции.

Структурирование реальности, в том числе обыденной может быть произведено по трем осям:

1. Пространственной.
2. Временной.
3. Содержательно-смысловой.

Пространственное структурирование — это увязывание структур социальной реальности с физическим пространством.

Временное структурирование — это формирование ритмов и циклов функционирования основных процессов, поддерживающих социальную реальность (например, коммуникационных).

Содержательно-смысловое структурирование — это структурирование социального опыта, в том числе в символической форме. Основа такого структурирования — уже существующие в рамках социальных институтов символические структуры (особенно ролевые).

Важнейший фактор такого структурирования, связанный с формальной структурой организации (штатной структурой, функциональными обязанностями) и деловыми взаимоотношениями (аналог бизнес-процессов у экономистов) мы называем «эффектом платформы» [4]. Для школы, которая в нашей стране встроена в государственные структуры управления, такой платформой служит платформа бюрократическая. Проявлением влияния бюрократической платформы выступает характерная для многих учебных заведений субъект-объектная парадигма управления (хотя и скрываемая под псевдо-гуманистической фразеологией): «цель-задача — воздействие (проведение мероприятия, применение санкции или поощрения и т.п.) — результат (формирование качества характера)».

Мы считаем, что воспитание может и должно войти в область обыденности. Точнее говоря, в массовой практике оно из нее и не уходило. Только обыденность пряталась под другими терминами и ярлыками. Но для того, чтобы пытаться управлять повседневностью именно в педагогическом смысле необходимо все-таки выйти за ее границы, то есть осуществить педагогическую рефлексию.

Но педагогическая рефлексия трудно верифицируема. Образно говоря, в современной научной (точнее — околонучной) практике существует некое «педагогическое Лукоморье». «Лукоморье» — это особый пограничный слой обыденности — слой мифологем [11]. Говоря языком феноменологии, это слой седиментированного опыта, который выполняет функцию вторичной легитимации, то есть функцию оправдания существующего. И дело вовсе не в том, что личностный или деятельностный подход устарели или тем более неправильны. Проблема в том, кто ими пользуется. Использование терминов, даже без искажения смысла — вовсе не свидетельство того, что человек, который это делает, действительно понимает то о чем говорит. Необходимо знать научный и практический контекст, чувствовать сам «дух» подхода — а это достаточно сложно.

Весьма показательны были результаты, которые получены Е.Г. Юдиной. Она утверждает, что «...в профессиональном сознании воспитателей... выделяется мощный слой декларируемых норм и ценностей, которые отнюдь не всегда выступают в качестве основания для реальных действий... Интерес вызывает именно мощность, сильная выраженность этого декларативного слоя, в отличие от обычных феноменов сознания, когда декларируемые ценности находятся в динамике, исчезая, появляясь, становясь реально действующими и т.д. Содержание этого слоя представляет собой некий конгломерат псевдогуманистических установок и шаблонных высказываний, относящихся обычно к личностно-ориентированному образованию <...>. Этот слой фактически представляет собой внешний, так сказать, верхний уровень структуры их профессионального сознания, часто очень сильно отличающегося от следующего, реально действующего уровня норм» [12: с. 99].

Но допустим, мы сумели дифференцироваться от «педагогического Лукоморья» и увидеть объективное положение дел в школе. Как воздействовать на повседневные школьные практики?

Но сначала — «зачем». С точки зрения «чистой» педагогики — массовая повседневная практика — это не педагогика. Так, в ней нельзя выдвинуть рациональную цель воспитания как воздействия (взаимодействия) на субъекта. Во-первых, нет самих субъектов. Есть акторы. И, во-вторых, нет рациональности. Это так. Но можно воздействовать на структуры повседневности, и это скажется и на субъектах (точнее подтолкнет актора к тому, чтобы стать субъектом) и, в конечном счете, на воспитанности. Причем, учитывая, что воздействие будет осуществлено на сам фундамент социальности — оно будет чрезвычайно мощным.

Суть воздействия — структурирование и интеграция повседневности с таким расчетом, чтобы временные, пространственные и ролевые структуры оказались привязаны, соотнесены с социально-позитивными ценностно-смысловыми образованиями. Можно то же самое сказать проще, хотя и не так точно: нужно стремиться к упорядочению жизнедеятельности школы и к насыщению ее социально-позитивными ценностями (см. [3; 4]). В организации такой упорядоченности есть несколько простых ориентиров.

1. Необходимо стремиться к определенному балансу между открытостью и закрытостью школы. Школа не может быть совершенно закрытой от микросоциума, но в то же время она не может быть и полностью открытой. Должен сохраняться некоторый баланс. Вспомните, как тяжело переживаются школой разные конференции, «обобщения передового опыта», которые проводятся на ее базе.

Закрытость осуществляется не только в виде наличия забора или охраны при входе. На уровне быта наиболее наглядное выражение такой обособленности — ношение особой формы одежды, или неких отличительных знаков. В культурной области обособленность проявляется в существовании школьной культуры. Одно из ее проявлений — развитая система внутренних (не-

формальных) санкций, источником которых выступают сами учебные коллективы.

2. Пространственное структурирование проявляется в четкой пространственной дифференциации отдельных дизайнерских, архитектурных и ландшафтных элементов. В идеале проекты школьных зданий должны быть индивидуальными, выполненными с учетом местных культурных и национальных особенностей и т.п. Но, увы, не имеет смысла все это обсуждать применительно к массовой школе. Хотя некоторые элементы физического пространства все-таки могут быть использованы даже в условиях школьной нищеты. Например, организация пространства, в том числе с помощью средств архитектуры, должна выделять объекты, имеющие высокую социально-культурную значимость. Так, например, один из способов добиться повышения значимости мемориальной стелы — размещение ее в «композиционном центре» территории. Как этот «центр» искать, и вообще, какими способами можно не переносить стены, изменить «атмосферу» помещения — это вопросы к специалисту по дизайну. К сожалению — это область сугубо специальная, и если у вас есть хотя бы малейшая возможность запустить талантливого дизайнера, — то приложите к этому все усилия. Изменением наклона подвесного потолка, подбором цветов и т.п. он может совершить совершенно чудесное превращение вашей школы.

3. Временное структурирование находит свое выражение в определенном режиме, установленном распорядке дня. Циклы и ритмы пронизывают школьную жизнь. В школе существует целый ряд годовых, семестровых, недельных и ежедневных ритмов функционирования, большая часть из которых задается требованиями к организации учебного процесса. Ежегодные циклы — необходимая составляющая долговременных процессов развития повседневности. Именно благодаря этим циклам можно выделить четкие этапы репликации (повторения, восстановления) школьной повседневности. Не забудем о том, что ежегодно в учебное заведение приходит множество новых учащихся (да и педагогов) и их субъективные реальности необходимо интегрировать в общую реальность.

Для воспитательных коллективов особенно важны **эмоциональные ритмы**, которые являются одной из психологических основ временного структурирования повседневной жизни.

Многими исследователями-психологами показано воздействие эмоциональной составляющей на групповую деятельность (А.С. Чернышев, А.Н. Лутошкин, К.Д. Раина, А.А. Стэр и др.). Закон периодичности эмоциональных состояний, сформулировал в общем виде еще В.М. Бехтерев. А.Н. Лутошкин [8] описал маятниковый эффект в группах, который заключался в чередовании настроений различной тональности. В его исследованиях средние показатели расстояния между пиками амплитуды составляли 4–6 дней (в первичных коллективах), причем более четкий ритм проявлялся в группах высокого уровня развития. Применяя эти данные к школьному классу, получаем «размах эмоциональной амплитуды» 2–3 раза в 2 недели.

Для школы управление эмоциональными ритмами выглядит как последовательность традиционных ритуалов и иных мероприятий, закрепленных в ритуалах и в фольклоре, которые могут использоваться как опора для эмоциональной синхронизации реальности.

4. Структурирование обыденной деятельности и отношений. К сожалению, одна из ведущих деятельностей школы — учебная — на данном уровне не может выступать средством интеграции жизнедеятельности в масштабе школы. В свое время было много написано о специфике учебной деятельности. В работах многих ученых было показано, что без специальной организации — за исключением форм коллективной учебной деятельности, или системы обучения В.В. Давыдова — учебная деятельность относится к категории совместно-индивидуальных (то есть сидят все вместе, а учатся по отдельности). На такой объективной основе сложно выстроить общешкольный коллектив.

Поэтому приходится искать другие пути. Самый основной рецепт звучит очень просто: «Надо правильно проводить мероприятия». Да, то самое мероприятие, всеми ругаемое, — универсальный «ключик» к решению проблем организации привычных действий и отношений учеников и учителей. Тень того, что в «горних высях» выступает духовной экзистенциальной встречей воспитанника с воспитателем, «на земле» называется мероприятием. Знаменитый «годовой цикл Караковского» может быть примером реализации на практике этого рецепта. Однако во многих школах, которые «работают по Караковскому» «цикл» получается «мертвый»: то есть организация традиционных мероприятий не приносит никакого положительного эффекта, и, наоборот, может приносить вред в виде нервного истощения участников, раздражения, обычной усталости, дефицита времени. На самом деле вопрос вовсе не в «годовом цикле». Он не есть самоцель, он лишь очень удобная форма проявления **временного и пространственного структурирования в организации жизнедеятельности школы**. Для того, чтобы он сработал, необходимо добиваться синхронизации восприятия участников мероприятия (хотя бы на некоторые промежутки времени) и предъявления (актуализации) участникам социально-позитивных ценностей, желательно в виде символов, подкрепленных ритуалами.

Важный фактор успешности — правильный расчет времени между организацией мероприятий. Очевидно, что их нельзя проводить слишком часто. Во-первых, много мероприятий — это посягательство на свободу как педагога, так и ребенка. Во-вторых — каждое такое мероприятие — не просто точка во времени, оно имеет «шлейф последствий» и «шлейф ожидания». Чем крупнее мероприятие, тем более мощные и продолжительные эти шлейфы. Нельзя, чтобы они накладывались друг на друга. Плюс к этому учебный год также имеет свои «шлейфы» и очень мощные.

Следующая позиция переплетается с организацией проведения мероприятий. Но все-таки имеет несколько иную специфику, что позволило выделить ее отдельно.

5. Организация символического наполнения повседневности школы.

Символизация вкладывает свой причудливый смысл в ежедневные, даже кажущиеся бессмысленными на первый взгляд, требования. Без нее повседневная жизнедеятельность школы могла бы показаться ежеминутным насилием над личностью. Различного рода статусные привилегии, восприятие различных классовых коллективов или микрогрупп, обставлены теми или иными неформальными ритуалами.

Все основные моменты повседневного режима дня должны иметь свой символический смысл, и вхождение в систему этих смыслов должно отмечать уникальные места каждого класса, ученика и учителя. Ритуалы, без сомнения «держат» школьную культуру. Даже утренняя зарядка в коридорах также может стать ритуалом. Никаких особенных секретов в организации ритуализации и символизации школьной жизни не существует: все правила подготовки и организации таких мероприятий давным-давно описаны в методических разработках и во многих школах утвердились в практике работы. Самое простое и очевидное правило — чем проводить плохое мероприятие — лучше не проводить никакого. Любой ритуал должен удовлетворять требованиям эмоциональности, целостности, точности в выражении содержания и выполнения. Без этого сами по себе ритуалы, даже очень качественно подготовленные «повиснут в воздухе». Они должны быть скоординированы с другими элементами школьной повседневности. Логика построения такого символического ряда достаточно проста. Чем более сложен и важен для коллектива школы тот или иной этап (или цикл жизнедеятельности), тем более значимой должна быть символическая проработка этого события.

Поле для символизации достаточно большое: школьная форма (или какие-то части формы, традиционные мероприятия, уже приобретающие черты ритуала и др.). Хороший символ, способный выступить в качестве «координатора» разных пластов повседневности — это знак (герб) учебного заведения. Он отражает уникальный характер данного учебного заведения.

Каждое из сформулированных выше направлений заслуживает более подробного рассмотрения. Но надеемся, что приведенного материала достаточно для того, чтобы с одной стороны, показать значимость изучения повседневности для теории воспитания, а с другой — продемонстрировать эффективность социально-феноменологической методологии.

Литература

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. — 323 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. — СПб.; М.: Университетская книга, 1999. — 340 с.
3. Воропаев М. В. Антикризисное управление школой / М.В. Воропаев. — Ростов-н./Д.: Феникс, 2007. — 124 с.

4. *Воропаев М. В.* Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях / М.В. Воропаев. – М.: Academia, 2009. – 343 с.
5. *Козлова Н. Н.* Социология повседневности: переоценка ценностей / Н.Н. Козлова // *Общественные науки и современность*. – 1992. – № 3. – С. 16–23.
6. *Куренкова Р. А.* Философия. Феноменология. Образование / Р.А. Куренкова, Е.А. Плеханов, Е.Ю. Рогачева, А.Т. Тименецки. – Владимир: ВГПУ, 2000. – 212 с.
7. *Лузина Л. М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания / Л.М. Лузина // *Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. ст. / Сост и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова*. – Пермь: Изд-во Пермского пед. ун-та, 2001. – С. 56–73.
8. *Лутошкин А. Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
9. *Огурцов А. П.* Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 516 с.
10. *Смирнова Н. М.* От социальной методологии к феноменологии «естественной установки» (феноменологические мотивы в современном социальном познании) / Н.М. Смирнова. – М.: ИФ РАН, 1997. – 268 с.
11. *Тюнников Ю. С.* Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко // *Наука и школа*. – 2004. – № 5. – С. 16–28.
12. *Юдина Е. Г.* Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // *Психологическая наука и образование*. – 2001. – № 1. – С. 89–100.

Literatura

1. *Berger P.* Social'noe konstruirovanie real'nosti: traktat po sociologii znaniya / P. Berger, T. Lukman. – М.: Academia-Centr; Medium, 1995. – 323 s.
2. *Bern E'.* Igrы', v kotory'e igrayut lyudi. Psixologiya chelovecheskix vzaimootnoshenij / E'. Bern. – SPb.; М.: Universitetskaya kniga, 1999. – 340 s.
3. *Voropaev M. V.* Antikrizisnoe upravlenie shkoloj / M.V. Voropaev. – Rostov-n./D.: Feniks, 2007. – 124 s.
4. *Voropaev M. V.* Social'noe vospitanie v voenizirovanny'x uchebny'x zavedeniyax / M.V. Voropaev. – М.: Academia, 2009. – 343 s.
5. *Kozlova N. N.* Sociologiya povsednevny: pereocenka cennostej / N.N. Kozlova // *Obshhestvenny'e nauki i sovremennost'*. – 1992. – № 3. – S. 16–23.
6. *Kurenkova R. A.* Filosofiya. Fenomenologiya. Obrazovanie / R.A. Kurenkova, E.A. Plekhanov, E.Yu. Rogacheva, A.T. Timenecki. – Vladimir: VGPU, 2000. – 212 s.
7. *Luzina L.M.* Filosofsko-antropologicheskij podxod v sovremennoj metodologii vospitaniya / L.M. Luzina // *Sovremennyye gumanitarnyye podxody' v teorii i praktike vospitaniya: Sb. nauch. st. / Sost. i отв. red. D.V. Grigor'ev, red. E.I. Sokolova*. – Perm': Izd-vo Permskogo ped. un-ta, 2001. – S. 56–73.
8. *Lutoshkin A. N.* E'mocional'ny'e potencialy' kolektiva / A.N. Lutoshkin. – М.: Pedagogika, 1988. – 125 s.
9. *Ogurcov A. P.* Obrazy' obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek / A.P. Ogurcov, V.V. Platonov. – SPb.: RXGI, 2004. – 516 s.

10. *Smirnova N. M.* Ot social'noj metodologii k fenomenologii «estestvennoj ustanovki» (fenomenologicheskie motivy' v sovremennom social'nom poznanii) / N.M. Smirnova. – M.: IF RAN, 1997. – 268 s.
11. *Tjunnikov Yu. S.* Pedagogicheskaya mifologiya kak oblast' teoreticheskogo znaniya: nekotory'e aktual'ny'e problemy' / Ju.S. Tjunnikov, M.A. Maznichenko // Nauka i shkola. – 2004. – № 5. – S. 16–28.
12. *Yudina E. G.* Professional'noe soznanie pedagoga: opy't postanovki problemy' v sovremennom obrazovanii / E.G. Yudina // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2001. – № 1. – S. 89–100.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.В. Рачкова

Структурно-диалектический подход в обучении студентов

В настоящее время ведется активный поиск новых технологий, развивающих процесс преподавания в высшей школе. Вводятся новые формы и методы обучения, использование информационных технологий в учебном процессе изменяет саму структуру информационного поля, в котором действуют студент и преподаватель. Однако в нашем понимании поиск новых методов не может выступать в качестве самоцели. Новый метод рождается из целостного видения актуального пространства науки и, соответственно, тех проблем и задач, которые встанут перед будущим специалистом. Для нас в качестве такого основания выступил структурно-диалектический подход, разрабатываемый научной группой под руководством проф. Н.Е. Вераксы [1].

Следует заметить, что применение структурно-диалектического подхода в обучении студентов не может рассматриваться как отдельный прием или методика, которые призваны улучшить качество преподавания. С самого начала перед преподавателем ставится сложнейшая задача: опираясь на изученные универсальные принципы преобразования содержания, выстроить свой курс с позиций диалектики [2]. Это требует серьезной переоценки материала и зачастую — изменения всей логики преподавания дисциплины. Предполагается, что как только педагог обучается применять вышеупомянутые принципы и обнаруживает логику разворачивания содержания предмета, процесс обучения автоматически видоизменяется и достигается положительный эффект.

Однако практика показывает, что одного факта понимания преподавателем структурных отношений внутри предмета недостаточно для организации продуктивного процесса обучения. В чем же дело? Можно назвать две наиболее важные причины.

Первая заключается в том, что эталоном хорошей лекции становится логичное, завершенное изложение некоторой структуры и организующих ее оппозиций. То есть преподаватель представляет продукт своего размышления как развернутое рассуждение, в результате которого описывается обнаруженная структура. Зачастую из-за нехватки аудиторного времени основную

часть лекции занимает описание структуры, а логика ее обнаружения остается за скобками. Неоднозначность получаемого образовательного эффекта обусловлена теми характеристиками лекции, которые обычно считаются ее достоинствами: лекция красива, увлекательна и (в силу прозрачности и ясности предъявленной структуры) понятна. Точнее, *кажется понятной* студентам. Такая лекция, как правило, не вызывает вопросов и оставляет чувство удовольствия от общения с умным собеседником, в роли которого выступает лектор. Разочарование и удивление приходят в тот момент, когда оказывается, что студенты не в состоянии применить и даже просто грамотно воспроизвести те красивые и логичные построения, которые казались такими доступными для понимания.

Что происходит на самом деле? В основе любой структуры лежат отношения противоположности, напряженность между которыми задает потенциал для развития структуры. Однако обыденное мышление привыкло оперировать противоположными элементами в абсолютных, статичных формах: черное всегда противоположно белому, мужчины — женщинам, наука — религии. В такой формулировке отсутствует контекст, система условий, в которых существуют выделенные противоположности, а значит, сознание ориентировано не на *постановку задачи*, а на *констатацию «факта»*. Внутренний конфликт, присущий исследуемому понятию, не проживается студентом как реальный и требующий своего решения. Решение уже дано в лекции в форме описанной структуры, противоречие снято, и остается только записать некоторое констатирующее суждение.

Таким образом, совершив сложнейший и развивающий по отношению к себе шаг, преподаватель отнимает у студента возможность совершения подобного *самостоятельного* шага. Возникает вопрос: каким образом проблематизировать уже освоенное и предельно проблематизированное преподавателем содержание? Как вызвать у студента реакцию проживания, как подвести его к постановке проблемы и формулировке задачи? Ответ один — смоделировать учебную ситуацию, в которой студент пройдет путь от обнаружения проблемы до определения системы отношений, конституирующих исследуемую ситуацию или объект. И здесь возникает вторая трудность.

Удерживая в сознании оппозицию, к которой нужно подвести студентов, преподаватель строит проблемную ситуацию, в которой эта оппозиция должна проявиться. И вдруг оказывается, что там, где преподаватель видит существенные отношения противоположности, задачу развития, студент *не видит ничего*. Там, где преподавателю видится пропасть, студент видит ровную поверхность.

Поскольку структура предполагает описание внутренних, невидимых, но сущностных связей, она *неочевидна*. И в проблемной ситуации, которую конструирует педагог, студент выделяет иные, зачастую совершенно неожиданные оппозиции, не имеющие никакого отношения к тем, которые планировалось акцентировать. То есть студент демонстрирует нечувствительность

к реальному противоречию и обнаруживает видимое, внешнее, очевидное противоречие, которое, по сути, противоречием не является.

Приведу пример из практики. Разбирая со студентами идею гуманитарной экспертизы в образовании, и соответственно, позицию эксперта, я планировала акцентировать переход от позиции инспектора (как человека, оценивающего эквивалентность наличного или прошлого состояния некоторому эталону) к экспертизе (как прогнозированию и описанию пространства возможного, тенденций развития процесса, субъекта и т.п.). Однако студенты обнаружили совсем другое «неразрешимое» противоречие: экспертизу запрашивают тогда, когда нужно *объективное* мнение по какому-то вопросу, когда нужно принять решение, а эксперт вместо этого высказывает свое, то есть *субъективное* мнение. Более того, допускается, что эксперт может ошибаться. И что еще более странно, вместо правильного (читай — объективного) решения, он предлагает некоторый веер возможностей и прогнозы, касающиеся состояния исследуемого объекта в каждом из вариантов будущего.

Оказывается, что, вступая на путь самостоятельного обнаружения противоречия, студенты, даже при существенной «помощи» со стороны преподавателя, долгое время не могут увидеть *сущностного* противоречия. И преждевременное называние искомой оппозиции приводит только к формальному (и надо сказать — весьма неохотному) согласию с преподавателем, которое трудно считать развивающим.

Таким образом, перед преподавателем встают две задачи: проблематизировать содержание и *отработать ложные оппозиции*, которые не позволяют студенту увидеть скрытые, сущностные отношения. Пока в процессе обучения не проговорены и не осознаны эмпирические и формальные представления, которые формировались долгое время и очень устойчивы, реального продвижения в диалектическом содержании не случится, так как в условиях решения задачи студент будет снова и снова применять привычный (эмпирический) способ прочитывания ситуации.

Один из продуктивных, хотя и трудоемких способов проработки эмпирических представлений студента, — прием «майевтики» (в широком смысле этого слова) как осознания оснований, опираясь на которые человек приходит к определенному выводу. Нужно отметить, что количество ложных ходов, применяемых студентами, принципиально исчислимо и невелико, так как на разном содержании допускаются одни и те же ошибки.

В числе таких ошибок можно назвать использование метафизики как способа реконструкции реальности. Напомню, что идея метафизиков состояла в предельном противопоставлении изменчивой, текучей, становящейся и преходящей реальности, в которой живет человек, вечному неизменному, совершенному и завершенному (все в себе содержащему) бытию. Существование бытия интуитивно улавливается человеком, однако с трудом доказуемо в силу своей неочевидности. Невозможность осознать, почувствовать и объять нечто, все в себе содержащее, ставшее и совершенное, с необходимостью приводило к идее перехода от из-

менчивого мира к вечному бытию через смерть (жизнь как изменчивость должна была прекратиться и остановиться). Однако остановка жизни предполагала, что некоторая часть человека — его душа — принадлежащая скорее бытию, чем изменчивому миру (в котором она заключена, искажена и ограничена), откроет человеку доступ к ненаблюдаемому при жизни, но истинному «миру» — то есть бытию. Знаменитые апории Зенона (например, про летящую стрелу, которая неподвижна в каждый момент своего движения) были призваны продемонстрировать идею бытия в пределах умопостигаемых конструкций.

По своей внешней форме метафизическая оппозиция напоминает диалектическое противоречие. Нам даны два предельно противопоставленных и взаимоисключающих постулата (мир и бытие), и переход от одной противоположности к другой возможен только через уничтожение одной из них (так в бытие можно «войти» только оставив мир — его изменчивость и текучесть, то есть, потеряв жизнь). Продвинутый студент может даже обнаружить «опосредствование» — человеческую душу, которая присутствует в обоих мирах и связывает их между собой, обеспечивая переход. Однако если мы взглянем в метафизическую оппозицию повнимательнее, то увидим два важных момента. Во-первых, такая оппозиция *не предполагает и не описывает возможности перехода* между двумя полюсами. Подчеркну, что речь идет о возможности прямого перехода. Так, если взять (вроде бы аналогичные) противоположности «жизнь» и «смерть», то отчетливо видно, что для перехода от жизни к смерти достаточно одного факта жизни (ее исчерпаемости). А для перехода от изменчивого мира к неизменному бытию нужно нечто третье, потому что по своей структуре они друг друга не предполагают.

Если же мы проанализируем способ разрешения метафизической оппозиции, то увидим, что человеческая «душа» или «дух» тоже не объясняют идеи перехода. Дух принадлежит миру бытия, бестелесен и нематериален, он «выше» мира, и потому так ценен. Но тогда мы обнаруживаем тождество (по своему внутреннему строению) духа и бытия. А вот между духом и телом, духом и миром никаких способов взаимодействия не обнаруживается, кроме механического: «дух заключен в теле», «дух свернут в теле», «дух, несущий на себе печать вечности, не может раскрыться внутри ограниченного биологического существа».

Указанное различие — довольно тонкое и кажется несущественным. Но если эту оппозицию погрузить в психологию, то мы получим проблему психофизического параллелизма, когда для объяснения взаимодействия души и тела выдумывались гибридные конструкции (например, животные духи Рене Декарта), представляющие собой попытку срастить несовместимые вещи, и с трудом объясняющие даже самих себя, не говоря уже об основной оппозиции. Аналогичные оппозиции можно обнаружить и в педагогике, и в представлениях, характерных для обыденной жизни.

В чем их опасность? По внешней форме совпадая с противоречием, они загоняют сознание человека внутрь оппозиции, из которой невозможно выйти. И пока человек не произведет действие «смены альтернативы» или не про-

тивопоставит эти же полюса, по иному описав само основание для противопоставления, ситуация будет казаться неразрешимой.

Действие смены альтернативы можно совершить, если начать анализировать метафизическую оппозицию не через внешнюю форму слов, ее составляющих, а через способ отношения, который они задают. Оказывается, что если смотреть на словесную оболочку и на противоположности *как на противопоставление слов по значению*, выйти за пределы оппозиции не удастся. Вечность антонимична и очевидно противопоставлена по значению конечному. Но нюанс заключается в следующем: *если попытаться описать способ отношений между миром и бытием, заданный метафизиками, то окажется, что составляющие его реальные противоречия «лежат в другом месте», не в том, которое им отведено в метафизической оппозиции*. Например, в метафизическом определении «жизнь» и «становление» являются рядоположенными характеристиками «мира» и противоположны «бытию». Однако очевидно, что процесс становления возникает из одновременного присутствия в нем «жизни» и «умирания», «покоя» и «движения», «изменчивого» и «неизменного». Таким образом, то, что разводилось как принципиально несовместимые сущности, на самом деле «прорастает» одно из другого, *становится одной из возможностей существования объекта*, потенциальным состоянием, достигаемым за счет качественного изменения объекта. Точно так же отношения взаимоисключения между понятиями «конечное» и «бесконечное» заведут мысль в тупик, если будут пониматься как жестко отделенные друг от друга. Если же мы посмотрим на них с точки зрения диалектики, то окажется, что конечное — это возможность существования бесконечности [5], и как показано в современных физических теориях, конечная Вселенная, замкнутая в себе, — бесконечна.

Разберем более простой пример из практики, о котором я писала в начале статьи. Студенты описали противоречивость экспертной позиции через несоответствие задачи, поставленной перед экспертом, и тем действием, которое он реально выполняет. К эксперту обращаются за объективным суждением, а он выносит свое, субъективное суждение, к тому же неоднозначное (расписывая потенциальные состояния объекта и возможные следствия). Очевидно, что студенты опираются на оппозицию «субъект – объект», «субъективное – объективное» (вторая оппозиция следует из первой, так как по мнению студентов, отражает главные свойства первой). Опасность, заключающаяся в таком суждении, очевидна — пока не преодолено ложное противопоставление субъекта и объекта, невозможно заниматься наукой. Утверждая противоположность одного и другого, студент подрубает сук, на котором сидит, опровергая саму возможность существования науки как объективного знания о мире (ведь наука творится людьми).

Логическая ошибка, допускаемая при построении аналогичных оппозиций, не позволяет студентам *осваивать научные понятия* как таковые, хотя они обучаются с большей или меньшей степенью успешности употреблять их, низводя до уровня слова. Еще одним следствием, катастрофическим для будущего педагога или психолога, становится вынужденное обращение студента к механи-

стическим воззрениям на человека и окружающий мир. Так, противопоставляя субъекта (как носителя субъективного) объекту (как носителю объективного), студент приходит к мысли о невозможности объективного оценивания ситуации человеком. И в пределе делается вывод о том, что экзаменатора (специалиста, преподавателя, и прежде всего — *человека*) нужно заменить машиной (как неэмоциональным, не ошибающимся, следовательно, *объективным*). Что лучшим оценщиком живого, развивающегося существа (например, ребенка) может быть только неразвивающееся, «мертвое», механическое устройство, которое по определению не способно уловить всего того, что собственно, и составляет жизнь. Причем этот парадокс даже не осознается студентами!

Невольно вспоминается реплика А.Ф. Лосева, обращенная к вымышленному аспиранту Чаликову в его книге «Дерзание духа»: «Ведь ты только представь себе: твое пространство бесконечно, оно нигде не имеет никакой пространственной особенности, то есть оно везде однородное, нигде не оформленное. Да еще прибавь к этому, что космическое пространство абсолютно темное, прямо-таки сказать, черное. <...> В этой страшной бесконечности даже бесчисленные галактики и скопления неведомых светил кажутся заброшенными в одиночество и пустоту. При механической связанности всех небесных тел эта бесконечность пахнет каким-то трупом. Ну и структура же мирового пространства у тебя! Это не структура, а какая-то тюрьма, если не прямо кладбище» [5; 18].

С ходу обосновать отсутствие реального противоречия между объектом и субъектом не так просто — в языке они противоположны и антонимичны. Конечно, в сознании преподавателя они отнюдь не противопоставлены. И на уровне логики, и интуитивно, отсутствие реального противоречия *очевидно*. Вся сложность заключается в том, что для студента *очевидно обратное*. И простой констатации для преодоления этой очевидности недостаточно.

Преодолеть это несовпадение в видении ситуации можно через обсуждение системы отношений, задаваемой этой оппозицией. И вопрошание, приводящее к осознанию тупиковости и ограниченности занятой позиции, оказывается весьма продуктивным приемом, обеспечивающим переход к диалектическому пониманию.

Ирония ситуации заключается в том, что студент, как правило, уже знаком с концепциями и понятиями, которые помогли бы ему преодолеть неразрешимость метафизического противоречия. Но сам факт того, что они не используются и даже не анализируются, как имеющие отношение к разбираемой ситуации, свидетельствует об их неосвоенности, о неумении оперировать ими при решении конкретных задач. Поэтому приходится снова обращаться к понятиям «отражение», «психика», «наука», «мышление» и показывать, каким образом они позволяют выстроить и разрешить диалектическое противоречие (в противовес метафизическому). Так идея мышления как идеального отражения системы отношений, объективно существующих в реальности, объясняет, почему человек, не имеющий прямого доступа к реальности (опосредованно-

го данными органов чувств, которые могут искажать реальность), способен управлять реальностью, делать верные, объективные умозаключения и входить в комнату через дверь, а не пытаться пройти сквозь стену. И тогда человек, оставаясь носителем субъективного, получает возможность отражать объективные связи. А значит, объективность *оказывается одной из возможностей, а не одной из «невозможностей»*. Ложная оппозиция снимается.

С методической точки зрения, процесс обнаружения ложности метафизической оппозиции состоит в задавании вопросов или приведении примеров, вынуждающих студентов делать противоположные и взаимоисключающие, одновременно неприемлемые суждения. Хотя интуитивно студент ощущает, что оба суждения верны. В результате такого обсуждения можно сделать три важных вывода:

1) инвариантом в ситуации выступает не внешняя форма утверждения или значение слова, а *отношение*, которое задается этим утверждением, или двумя противопоставленными словами, конституирующими противоположность;

2) проблема применения инварианта в изменчивой ситуации из установления отношений эквивалентности (или тождества) превращается в *решение задачи*, когда необходимо в реальном содержании обнаружить искомое отношение;

3) только *удержание отношения* как полноценного присутствия элементов, задающих это отношение, позволяет решить задачу.

Когда студент самостоятельно выводит данные «правила» и обнаруживает, что благодаря им из тупика он выходит к решению проблемы, возникает действительное осознание диалектики как инструмента познания реальности и самого себя. Если же эти правила присваиваются на уровне принципа, происходит взрывное расширение пространства возможностей студента. Разумеется, для этого недостаточно одного занятия и однократного обнаружения собственной ошибки. Но осознавая структуру ошибки, понимая, когда и каким образом она возникает, учащийся получает реальное средство для управления собственным мыслительным процессом.

Анализ собственного опыта преподавания отчетливо показывает, что методологические основания науки должны предъявляться студенту как можно раньше, желательно на первом курсе. И весьма показателен тот факт, что методология отсутствует в большинстве учебных планов. Это мотивируется многими причинами, в том числе недоступностью столь сложных конструкций сознанию студента и избыточностью подобных знаний для психолога образования или дошкольного педагога. Однако вне методологии невозможны понимание основ науки, сознательное оперирование научными понятиями, постановка задач и их решение в процессе исследования [1].

Я отнюдь не утверждаю, что нужно завалить первокурсника сложнейшими и трудночитаемыми текстами по методологии. Достаточно последовательно, раз за разом демонстрировать на материале педагогической или психологической науки последствия и возможности использования того или иного методологического подхода. Рассмотрим еще один пример.

Понятие развития — центральное для психологии и педагогики. И именно при освоении этого понятия студенты испытывают максимальное количество трудностей. За одним и тем же словом у преподавателя и студента стоят совершенно разные конструкции, и пока этот факт не будет осознан, мы будем с удивлением фиксировать глупые и «необъяснимые» ошибки в суждениях студентов.

Ни один студент не скажет, что ребенок — это недочеловек или недоразвитый взрослый. Будущие педагоги уверенно говорят, что ребенок — это личность, развивающаяся по своим законам в соответствии с возрастными особенностями и самоценная сама по себе. Однако если предложить им объяснить идею развития с помощью простых рисунков, обозначив ребенка кругом, то большинство нарисуют следующую картинку (рис. 1), где серым цветом отмечено все, чему ребенок научился за время своей жизни.

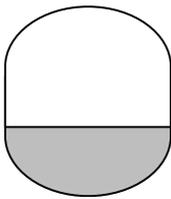


Рис. 1

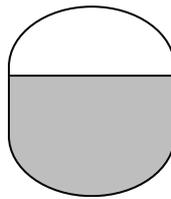


Рис. 2

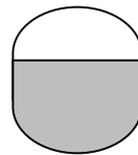


Рис. 3

Пояснение звучит следующим образом: «ребенок знает и умеет мало, он рождается совсем беспомощным; когда ребенок приходит в детский сад, он уже кое-что умеет (рис. 1), но наша задача — дать ему как можно больше (знаний, умений, компетенций), развить его способности». На рисунке 2, соответственно, изображено состояние более развитого ребенка. Вдохновившись этими рассуждениями, некоторые студенты идут дальше: «педагогическая и психологическая диагностика важны потому, что определяют предел возможностей ребенка — некоторые дети учатся медленно, имеют нарушения, соответственно, педагог может дать им гораздо меньше, чем другим, и в этом случае это не вина педагога, а особенность ребенка». Другими словами, «объем» у некоторых детей меньше (рис. 3), а значит, и «поместится» в него меньше.

Изредка в аудитории оказывается студент, которого смущает подобный рисунок, и он просит закрасить овал полностью — ведь ребенок в каждый момент своей жизни «наполнен», так как умеет и знает именно то, что может знать и уметь ребенок его возраста. Однако это не отменяет вопроса о том, что в этом случае будет означать развитие ребенка. После недолгих мучений рядом с закрасленным овалом появляется еще один овал, больший по величине («ребенок растет и способен вместить в себя все больше»). Нетрудно заметить, что по сути эти ответы аналогичны.

Итак, исходя из уже сформировавшихся эмпирических представлений, студент подменяет понятие структуры как целостности представлением о структуре как о сумме элементов. Развитие представляется ему процессом, при котором «чего-то становится больше». Тезис ассоциативных

психологов, в соответствии с которым из хаоса разрозненных ощущений за счет их частого повторения и ассоциирования возникают комплексы ощущений, а затем и образ восприятия, представляется студенту близким и правильным. Значит, восприятие развито у того ребенка, который больше видел, слышал, ощущал, имел богатый сенсорный опыт. Какой ребенок обладает развитой памятью? Ребенок, который может больше запомнить и медленнее забывает, или как прирожденные эйдетики — не забывает вообще. И так далее.

Очевидно, что в этом случае психические процессы интерпретируются как пассивный отпечаток воздействий окружающей среды. Развитие объясняется с механистических позиций — нужен внешний толчок (воздействие взрослого или среды), который приведет объект (ребенка) в движение, потому что в этой логике не обнаруживается никаких иных источников внутреннего движения. И каждый раз, когда в своем рассуждении студент демонстрирует подобную позицию, нужно совместно обнаруживать в его ответе признаки механистического подхода.

Важно заметить, что студенты искренне удивляются, когда их рассуждения анализируются в таком ключе: они вовсе не думают, что ребенок — это механизм, который нужно приводить в движение. Но решая педагогические и психологические задачи, интерпретируя наблюдаемые и моделируемые феномены, они неререфлексивно исходят именно из этой позиции. И в тот момент, когда этот факт осознается, создается достаточно мощное внутреннее напряжение: студент ощущает разрыв между своими ценностными (вполне гуманистическими) ориентациями и своими реальными представлениями. Только после этого начинается настоящая работа по перестройке его сознания.

В конечном итоге все «несовпадения» умственных конструкций преподавателя и студента сходятся в одной точке: в понимании процесса развития как реализации возможностей изучаемого объекта, описываемого средствами структурной диалектики. В точке преодоления статических, механистичных представлений о человеке и окружающем мире в целом.

Наш опыт показывает, что несмотря на трудоемкость и чрезвычайную сложность описанного процесса как для студента, так и для преподавателя, он провоцирует системный сдвиг в способах осмысления окружающей реальности. А так как разговор ведется одновременно в двух плоскостях: обсуждаются ценностно-смысловые ситуации, в которых пытается самоопределиваться каждый человек («живое» знание), и специальные (психологические) и философские концепции (как правило, «мертвое» знание) — студенты на определенном этапе осознают, что знание о мире — это *инструмент, средство* познания мира и способ существования в нем. Внезапно открывается, что психология и философия, религия и наука — это не «слово о жизни», это способ жизни, то есть — сама жизнь.

Литература

1. *Веракса Н. Е.* Методологические основы психологии / Н.Е. Веракса. – М.: Академия, 2008 – 240 с.
2. *Веракса Н. Е.* Структурно-диалектический метод построения психологического знания / Н.Е. Веракса // XI Международная конференция: логика, методология, наука. – Т. IV. – М.: Обнинск, 1995. – С. 171–174.
3. *Ильенков Э. В.* Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э.В. Ильенков – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – 464 с.
4. *Левин К.* Переход от аристотелевского к галилеевскому способу мышления в биологии и психологии / К. Левин // Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – С. 54–84.
5. *Лосев А.Ф.* Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1988. – 366 с.

Literatura

1. *Veraksa N. E.* Metodologicheskie osnovy' psixologii / N.E. Veraksa. – М.: Akademiya, 2008 – 240 s.
2. *Veraksa N. E.* Strukturno-dialekticheskij metod postroeniya psixologicheskogo znaniya / N.E. Veraksa // XI Mezhdunarodnaya konferenciya: logika, metodologiya, nauka. – Т. IV. – М.: Obninsk, 1995. – S. 171–174.
3. *Il'enkov E'. V.* Dialektika abstraktnogo i konkretnogo v nauchno-teoreticheskom my'shlenii / E'.V. Il'enkov. – М.: «Rossijskaya politicheskaya e'nciklopediya» (ROSSPJeN), 1997. – 464 s.
4. *Levin K.* Perexod ot aristotelevskogo k galileevskomu sposobu my'shleniya v biologii i psixologii / K. Levin // Dinamicheskaya psixologija: Izbranny'e trudy'. – М.: Smy'sl, 2001. – S. 54–84.
5. *Losev A. F.* Derzanie duxa / A.F. Losev. – М.: Politizdat, 1988. – 366 s.

М.Б. Рахманина

Системный подход к формированию лингвистической компетентности студентов педагогических университетов

В системе массовой коммуникации и познания чтение на современном этапе выступает как ведущая персонифицированная форма интеллектуальной деятельности человека. Развитие всё более компьютеризуемой радиотелевизионной и иной техники массовой коммуникации никак не снижает роли и функции чтения, которое обладает рядом превосходных качеств.

Интерес к проблеме интенсификации умственной деятельности, в том числе и чтения, как процесса, лежащего в основе этой деятельности, нашёл выражение в поисках приёмов быстрого (динамического) чтения. Вместе с тем анализ теоретических концепций и практики динамического чтения (ДЧ) свидетельствует о спорности или недостаточности многих из них. Несмотря на обилие публикаций по вопросам ДЧ, их качество, как и качество исследований, оставляют желать лучшего. Одна из причин такого положения, на наш взгляд, — отсутствие исходной методологической концепции. Именно этим, а как следствие дурным влиянием зарубежной рекламной информации на страницах газет и популярных журналов, объясняются механистическо-периферические концепции, на основе которых проводятся некоторые исследования и строятся программы обучения.

Следует отметить, что проблема ДЧ рассматривается и анализируется в двух аспектах: научном (как исследовательская проблема) и практическом (как учебная дисциплина). Понятно, что в идеальном варианте учебная дисциплина должна базироваться на научных достижениях в данной области знаний, хотя до сравнительно недавнего времени ДЧ рассматривалось преимущественно со стороны своих практических приложений. Процессы информатизации современного общества стимулируют интерес к ДЧ со стороны отдельных групп читателей и разных педагогических систем. Анализ современного состояния обучения ДЧ свидетельствует о том, что эта проблема развивается в большей степени как учебная дисциплина (как правило, применительно к обучению на родном языке учащихся), к тому же в основном эмпирическим путём. Совершенно очевиден тот факт, что слабая разработанность теоретических основ ДЧ как научной дисциплины тормозит её развитие. Приходится констатировать определённый разрыв между теоретическим обоснованием ДЧ и общей теорией чтения. Отсюда наблюдается закономерное расхождение между теоретическим обоснованием ДЧ и си-

стемой упражнений, включаемых в методики обучения. Некоторые авторы пытаются обосновать и решить проблему ДЧ как частный вопрос совершенствования чтения на основе взаимодействия анализаторов, участвующих в процессе чтения.

Важно подчеркнуть, что ДЧ на иностранном языке за исключением отдельных разрозненных работ, не выделялось в особую исследовательскую задачу. Между тем, синтетичность и многоаспектность процесса чтения делают его предметом изучения разных наук: психологии, библиотековедения, науковедения, истории культуры и литературы. В языкознании чтение не заняло своего места с феноменом устной речи и продуцированием письменной речи, изучение особенностей связного текста остаётся в пределах текстологии и литературоведения как узкоспециальных филологических дисциплин. Педагогика и педагогическая психология также касаются вопросов чтения только в отдельных моментах и связях.

Подход к обучению ДЧ на иностранном языке может быть достигнут, по нашему мнению, на методологической основе науки, которая в последнее время всё чаще называется лингводидактика [5].

Не вызывает сомнения то, что накоплен большой эмпирический материал, который необходимо обобщить и теоретически осмыслить. В настоящее время в данной проблеме практика опережает теорию. Таким образом, дальнейшее развитие вопросов ДЧ во многом будет зависеть от разработанности теоретических положений.

Нетрудно заметить, что единая методологическая платформа по исследованию проблем ДЧ позволит:

- провести системный ретроспективный анализ отечественных и зарубежных исследований и на его основе выявить систему категорий и понятий, методы, формы тенденции, особенности и перспективы развития;
- найти оптимальные средства для решения стоящих задач;
- улучшить организацию комплексных исследований;
- устранить терминологическую путаницу;
- внести ясность в понятийный аппарат.

В связи со сказанным выше представляется необходимым определить наиболее эффективный, с нашей точки зрения, подход к разработке методики и практического курса ДЧ на английском языке.

Исходя из полиподходности в трактовке образования и принимая концепцию четырёхуровневости методологического анализа И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина, предпримем попытку рассмотрения процесса обучения ДЧ на иностранном языке с позиции философского уровня, на котором находятся ряд подходов, в том числе и системный.

В последние годы интенсивно внедряются подходы к обучению, совершенствующие образовательный процесс, в том числе и системный подход, основанный на рассмотрении целого объекта, его частей не оторванно друг от друга, а во взаимосвязи друг с другом.

В педагогической литературе понятие «система» определяется как упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов, объединённых общей целью функционирования [4]. В связи с тем, что взаимосвязь компонентов системы не всегда возводится в ранг наиболее существенных ее признаков [4], предпримем попытку проследить эту взаимосвязь в образовательном процессе применительно к обучению иностранному языку в процессе овладения ДЧ.

Сфера образования как суперсистема или макросистема включает в себя, как известно, совокупность различных образовательных подсистем, одну из которых образует система языкового образования, которая также неоднородна, поэтому на современном этапе развития принято говорить о совокупности образовательных процессов как компоненте общей системы языкового образования.

Подходы к языковому образованию могут быть рассмотрены через призму преимущественно отдельных категорий педагогики. Безусловно, все подходы к образованию, могут быть рассмотрены через призму основных категорий педагогики и частных методик, однако, системный подход центрируется в большей степени, нежели другие подходы, на совокупности основных исходных теоретических понятий образовательного процесса, таких, как цели, содержание, принципы, методы и средства обучения, в силу чего он может быть рассмотрен как более масштабный, интегрирующий подход.

Вряд ли можно сомневаться в том, что важнейшей категорией образовательного процесса выступает *цель*. Источник цели — это не только общество и государство, но и личность обучающегося. Цели образовательного процесса формируются не только извне, но и изнутри. Именно поэтому взаимодействие всех субъектов образовательного процесса — сущностная характеристика образовательного процесса.

Результаты нашего исследования образовательного процесса применительно к овладению студентами ДЧ на иностранном языке, позволяют утверждать, что он способствует достижению личностнообразующих целей, так как это достижение происходит через призму развития культуры интеллектуального труда, культуры восприятия текста как общей культуры словесности, культуры мировидения.

Воплощением цели в образовательном процессе является его *содержание*, ещё один компонент при рассмотрении образовательного процесса с позиций системного подхода. Вопросы отбора и структурирования содержания учебного материала решаются, как известно, в зависимости от желаемого конечного результата процесса обучения и воспитания, его направленности, акцентов на тех или иных сторонах воспитания личности. Не случайно, Закон РФ «Об образовании» в ст. 14 «Общие требования к содержанию образования» определяет именно его направленность, ориентированность на конкретные цели [3]. Таким образом, если цели определены, то отбор содержания образовательного процесса приобретает объективную основу.

Присвоение студентами содержательного аспекта в процессе овладения ДЧ на иностранном языке способствует пониманию ими другой культуры, ду-

ховному совершенствованию обучающихся на базе новой культуры в её диалоге с родной.

Сущность и основу образовательного процесса определяют не только заявленные цели, содержание, но и базовые положения — *принципы*, господствующие в педагогической и методических науках и общественном сознании и закреплённые в качестве принципов государственной политики в области образования. Речемыслительная активность — важнейшая характеристика коммуникативности и присуща процессу ДЧ. Важно подчеркнуть, что обобщённым результатом профессионального образования должна стать готовность выпускника к социальной и профессиональной деятельности, ибо только через собственную активную деятельность человек способен развиваться, чтобы «превзойти самого себя», что выступает одной из целей образования [1]. Таким образом, благодаря тому, что студенты принимают участие в целеполагании своей деятельности, цели, задаваемые извне, становятся их собственными личными целями.

Но нельзя и абсолютизировать умение осуществлять определенные действия, отрывать их от знаний. Обучение чтению на иностранном языке ориентированное на понимание текста через его осмысление может основываться на процессе решения проблем в ходе разрешения проблемных ситуаций, создаваемых на основе проблемных задач, где основным способом усмотрения и вскрытия проблем является проблематизация. В качестве объектов проблематизации, согласно исследованию Л.И. Колесник [2], может выступать как учебный текст, так и задания к нему.

В теории и практике обучения иностранному языку известны такие способы проблематизации учебного текста: деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на прогнозирование. Метод вероятностного прогнозирования; создание эффекта избыточности информации за счет добавления в текст лишних предложений, абзацев; создание эффекта недостаточности информации за счет исключения из текста предложений, абзацев; перемена мест отдельных частей текста; повторение информации — предложений, абзацев, отдельных частей текста.

Таким образом, отражая в себе основные черты научного поиска, обучение, в том числе и обучение чтению, в нашем случае ДЧ, базирующееся на реализации принципа проблемности, направлено на развитие продуктивного, творческого мышления.

Сущность и основу функционирования образовательного процесса по обучению ДЧ на иностранном языке определяет и такой важнейший принцип дидактики, как наглядность. Воплощение принцип наглядности находит, например, при решении задач на перекодирование вербальной информации в схематическую, образно-схематическую или образную в процессе овладения обучающимися ДЧ на иностранном языке. При решении подобного рода задач требуется представить содержащиеся в текстах числовые величины, их соотношения в схематизированном виде, то есть в форме диаграмм, графиков, таблиц, что позволяет наглядно выделить определённые сущностные харак-

теристики социальных явлений, процессов и событий, а в ряде случаев проследить динамику их развития. Таким образом, в образовательном процессе по обучению ДЧ на иностранном языке широко используется опора на лингвографическую наглядность, способную создавать оптимальные условия для овладения речемыслительной деятельностью на иностранном языке.

Процесс приобретения учащимся личностного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. К числу таких ситуаций мы относим и процесс обучения ДЧ на иностранном языке.

Важно отметить, что чтение научно-популярных текстов в образовательном процессе обучения ДЧ на иностранном языке способствует формированию вторичной языковой личности, поскольку они отражают картину мира. Тезаурус-2 [5], как известно, соотносится со знаниями о мире (которые языковая индивидуальность получает в нашем случае из научно-популярных текстов), что способствует развитию в обучаемых черт вторичной языковой личности, поскольку он подключён в рамках курса обучения к пониманию текстовой деятельности как на основе языкового, так и когнитивного сознания.

Рассмотрение процесса обучения ДЧ на иностранном языке как системы предполагает не только выявление совокупности и взаимосвязи его элементов (целей, содержания, принципов, организационных форм, средств и подходов к обучению), но и вычленение его основной единицы. Структурной единицей общения, а под ДЧ мы понимаем опосредованное через графический текст общение субъектов (индивидуальных, коллективных, совокупных), является, считаем мы вслед за И.А.Зимней, коммуникативная задача, которая выступает функциональной единицей, поскольку выполняет разные функции. Задача коммуникативного акта со стороны читающего — понимание сообщения (текста), его смысловая декодировка, запоминание этого сообщения в целях сохранения для себя или передачи другому. В то время как задача коммуникативного акта со стороны автора текста — сообщение какой-то информации. Коммуникативными задачами в процессе ДЧ, как известно, являются сообщение, доказательство, убеждение.

Таким образом, образовательный процесс обучения ДЧ на иностранном языке как система есть взаимодействие педагога и обучающихся, опосредуемое через совокупность таких теоретических понятий образовательного процесса, как цели, содержание, принципы, методы, организационные формы, средства и подходы к обучению в целях решения коммуникативных задач, направленных на удовлетворение потребности общества в социально зрелой, активной личности с продуктивным, творческим мышлением с одной стороны, и удовлетворение коммуникативных, образовательных, мыслительных, познавательных, учебных и иных потребностей обучающихся, с другой стороны. Овладение динамическим чтением представляет собой пример успешной реализации возможностей и умственных способностей человека.

Известно, что в современной педагогике и педагогической психологии утверждается целостный подход к развитию личности.

Условно выделяют несколько важнейших познавательных уровней формирования личности: уровень потребления информации, уровень самостоятельного поиска информации, уровень творческого использования информации. Для последних двух уровней характерна высокая познавательная активность. Естественно, что переход на более высокий уровень представляет качественное изменение в развитии личности.

Овладение динамическим чтением и создаёт благоприятные условия для формирования познавательной активности. Цель и средство находятся здесь в диалектическом единстве и гармоничном взаимодействии. Совершенствование чтения, достижение определённого успеха побуждают читать больше, а расширение объёма чтения становится потребностью и стимулирует поиск методов дальнейшей оптимизации чтения. Так что в неразрывном единстве здесь выступают и обучение, и воспитание, и развитие.

Курс динамического чтения включает в свою практику тренировку основных механизмов творческого мышления, известных современной психологии. Это ведёт к тому, что стимулирование мыслительной активности способствует умению абстрагировать главное от второстепенного, глубоко понимать задачи, ставить вопросы, владеть речевым переформулированием, регулировать и переключать внимание, преодолевать барьеры в рассуждении, предвосхищать результаты и гипотезы решения задач. Органическое соответствие интенсификации творческого труда и динамического чтения позволяют рассматривать ДЧ как средство, «психологическое орудие» перестройки и совершенствования деятельности человека в условиях интенсификации труда, информатизации общества, компьютеризации обучения на разных его ступенях. Одновременно ДЧ выступает и как средство обучения поисковому чтению вообще. Последнее определяет особое место ДЧ в системе обучения любому иностранному языку.

Проведённые нами исследования показали, что ДЧ — эффективное средство обучения чтению на иностранном языке, поскольку оно невозможно без отработки психофизиологических механизмов чтения и механизма преобразования языкового звена в смысловое. Динамическое чтение представляет собой эффективное средство обучения чтению на иностранном языке и потому, что овладение им предполагает сформированность рациональных навыков и умений работы с текстом. Кроме того, овладение, ДЧ на иностранном языке предполагает оригинальную систему упражнений, способствующую мотивации изучения иностранного языка.

Динамическое чтение на английском языке, рассматриваемое нами как разновидность поискового чтения, с одной стороны, и средство обучения, с другой стороны, есть не просто самоцель, а средство развития творческого мышления, повышения познавательного уровня учащихся и, наконец, обучения иностранному языку. В этом заключается один из главнейших итогов исследования проблемы обучения динамическому чтению на английском языке

сегодня, в век постоянного роста информации, а системный подход может быть рассмотрен как его методологическая основа.

Литература

1. *Делор Ж.* Образование — сокровище. Предисловие к докладу международной комиссии по образованию для XXI века, представленному ЮНЕСКО / Ж. Делор // Университетская книга. — 1997. — № 4. — С. 1–22.
2. *Колесник Л. И.* Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): Дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Колесник. — Нижневартовск, 2004. — 173 с.
3. Об образовании. Федеральный закон РФ № 12-ФЗ от 13.01.1996 г. // Собрание законодательства РФ. — 1996. — № 5. — С. 3–38.
4. *Сластенин В. А.* Воспитательный процесс как система / В.А. Сластенин // Стратегия воспитания в образовательной системе России. — М.: Издательский сервис, 2004. — С. 229–241.
5. *Халева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халева. — М.: Высшая школа, 1989. — 238 с.

Literatura

1. *Delor Zh.* Obrazovanie — sokry'toe sokrovishhe. Predislovie k dokladu mezdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka, predstavlennomu YuNESKO / Zh. Delor // Universitetskaya kniga. — 1997. — № 4. — S. 1–22.
2. *Kolesnik L. I.* Problematizaciya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazy'ke): dis. ... kand. ped. nauk / L.I. Kolesnik. — Nizhnevartovsk, 2004. — 173 s.
3. Ob obrazovanii. Federal'ny'j zakon RF № 12-FZ ot 13.01.1996 // Sobranie zakonodatel'stva RF. — 1996. — № 5. — S. 3–38.
4. *Slastenin V. A.* Vospitatel'ny'j process kak sistema / V.A. Slastenin // Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sistemy' Rossii. — M.: Izdatel'skij servis, 2004. — S. 229–241.
5. *Xaleeva I. I.* Osnovy'teorii obucheniya ponimaniyu inoyazy'chnoj rechi / I.I. Xaleeva. — M.: Vy'sshaya shkola, 1989. — 238 s.

И.В. Вачков

Интегративная сказкотерапия как метод реализации субъектного подхода в работе школьного психолога

Что за странное слово?

Сегодня слово «сказкотерапия» уже не вызывает недоуменных взглядов и уточняющих вопросов у практических психологов. Слово знакомое, часто используемое в обиходе. Сказкотерапевтов можно встретить в образовательных учреждениях и психологических центрах, хосписах и больницах. Однако до сих пор это чарующее слово «сказкотерапия» понимается психологами очень по-разному, и смыслы, которые в него вкладываются, отличаются порой не меньше, чем, скажем, бытовые сказки и волшебные.

Одной из причин этого является, по-видимому, буквальная расшифровка слова «сказкотерапия» — «лечение сказками». Вообще понятия, имеющие в своем составе слово «терапия» (гештальттерапия, телесная терапия и подобные), не получили полной легитимности в системе образования (в том числе, дошкольного). Ведь в функциональных обязанностях детского психолога не предусмотрены психотерапевтические процедуры. Более того: медики периодически напоминают психологам о запрете «внедряться на чужую территорию». Психотерапия, по их мнению, — сугубо медицинская область. Им, правда, невдомек, что психологи и не претендуют на то, чтобы кого-нибудь лечить. И психотерапевтические методы (лукаво называя их психокоррекционными) используют не для работы с психопатологиями, а — чаще всего — в развивающих целях. Потому-то, чтобы как-то оправдать и объяснить применение психотерапевтических методов психологами, в последние годы все чаще говорят о психологической модели психотерапии. Впрочем, в дошкольном образовании использование даже такой модели пока не признано.

Хотя сказкотерапию назвать клиническим психотерапевтическим методом тоже вроде бы нельзя. Во всяком случае, в солидной и серьезной «Психотерапевтической энциклопедии», вышедшей в 1999 году под редакцией Б.Д. Карвасарского, никаких упоминаний о сказкотерапии нам найти не удалось. Значит,

все-таки это психологический метод? И да, и нет. Потому что сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, И каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи.

Попробуем сначала разобраться с местом сказкотерапии среди других методов психотерапевтической и психологической работы. Обратимся к имеющимся классификациям сходных с нею методов.

По мнению, известного специалиста в области арт-терапии Л.Д. Лебедевой можно построить следующую иерархию направлений на основе искусства и творческой деятельности:

Тип: терапия искусством.

Класс: терапия творчеством (креативная терапия).

Подкласс: экспрессивная терапия.

Семейства: терапия творческим самовыражением; музыкальная терапия; игровая терапия; драмотерапия; сказкотерапия; библиотерапия; танцевальная терапия; телесно-двигательная терапия; арт-терапия.

Таким образом, получается, по Л.Д. Лебедевой, что самая крупная таксономическая единица (тип) в этой иерархии — терапия искусством. Она связывает все научные и прикладные направления, имеющие общее основание: использование в лечебных целях различных форм художественной деятельности субъекта, продуктов его творчества или прославленных шедевров. Тогда сказкотерапия оказывается одной из составляющих терапии искусством.

Как указывает Л.Д. Лебедева, в терапевтическом мире, основанном на гуманистических принципах, за невербальной и/или метафорической экспрессией зарезервирован термин «экспрессивная терапия» (от англ. — выражающий, выразительный). Это комплекс разнообразных форм творческого (художественного) самовыражения с применением движения, рисования, живописи, скульптуры, музыки, письма, вокализации, импровизации, — в условиях, обеспечивающих поддержку человека с целью стимулирования его личностного роста, развития и исцеления. С этой позиции сказкотерапию можно считать наряду с другими направлениями частью экспрессивной терапии. Однако, безусловно, у сказкотерапии есть специфика в предмете изучения и практической работы, в целевой направленности, содержании, формах, используемых средствах, о которых поговорим ниже.

Кроме того, не следует забывать, что можно говорить и об альтернативных классификациях сказкотерапевтического направления. Так, например, существуют психоаналитически ориентированная сказкотерапия, юнгианская сказкотерапия, психодраматическая сказкотерапия и т.д.

Проблема определения

Сам термин «сказкотерапия» появился сравнительно недавно. Основатель метода комплексной сказкотерапии — Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. Она определяет сказкотерапию как набор способов передачи знаний о духовном пути

души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, своеобразную духовной природе человека [4].

Раскрывая свое понимание, она пишет о том, что сказкотерапия:

- это и «открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими» [4: с. 8];
- и «процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем» [4: с. 8];
- и «процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни» [4: с. 9];
- и «процесс объективации проблемных ситуаций» [4: с. 12];
- и «процесс активизации ресурсов, потенциала личности» [4: с. 12];
- и «процесс экологического образования и воспитания ребенка» [4: с. 13];
- и «терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может реализоваться мечта» [4: с. 14];
- и «процесс подбора каждому клиенту его особенной сказки» [4: с. 15].

Безусловно, все эти аспекты могут быть выделены в содержании сказкотерапевтической работы. Однако такое определение сказкотерапии носит скорее функциональный характер и оставляет в тени сущность самого метода.

Врач-сказкотерапевт А.В. Гнездилов выделяет в качестве предмета сказкотерапии «процесс воспитания Внутреннего Ребенка, развития души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой силы» [2: с. 6]. Кроме того, он подчеркивает, что «сказкотерапия — это еще и процесс «вспоминания» и возвращения подростку и взрослому гармоничного мироощущения» [2: с. 6].

Такое определение, на наш взгляд, слишком широко и может быть отнесено не только к сказкотерапии, но и к целому ряду других методов. Разработка методологических основ сказкотерапии требует более четких и конкретных дефиниций. К сожалению, большинство авторов книг и статей по сказкотерапии избегают определений, ограничиваясь общими рассуждениями о практических аспектах применения метода. Прежде, чем мы предложим собственную трактовку данного термина, расскажем коротенькую сказку, придуманную одним маленьким мальчиком:

«Однажды заяц спросил лису: «Почему ты такая хитрая и злобная и ловишь нас, зайцев? Стань лучше такой же доброй, робкой, тихой, как мы». Лиса подумала и попыталась стать доброй, робкой и тихой. И у нее стали расти уши.»

Вот так — незатейливо, образно и метафорично — ребенок поведал о том, что каждый должен быть самим собой.

Сказки — и народные, и авторские (художественные), и созданные «под задачу» сказкотерапевтом, и написанные самим клиентом — позволяют решить, прежде всего, две важнейшие задачи. Первую можно метафорически назвать «задачей зеркала»: сказка может помочь клиенту (ребенку или взросло-

му) увидеть самого себя, встретиться с собой, а значит, развить самосознание и дать возможность гармонизировать свое личностное пространство. Вторая задача может быть названа «задачей кристалла»: сказка позволяет по-новому увидеть других людей и мир вокруг себя, и, следовательно, построить новые более конструктивные отношения с людьми и миром. Именно способность стать творцом собственного внутреннего мира и мира внешнего определяет человеческую субъектность. В рамках такого понимания сказкотерапии могут быть применены самые разнообразные методы психологического и психотерапевтического использования сказок из самых разных подходов, что позволяет назвать данное направление **интегративной сказкотерапией**.

Таким образом, можно дать следующее определение: **интегративная сказкотерапия** — это такое направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъектности.

Сказкотерапия как метод работы школьного психолога

Главным средством психологического воздействия в сказкотерапии выступает метафора как ядро любой сказки. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми и взрослыми (об этом речь шла выше).

При этом, думается, вполне правомерно рассматривать сказкотерапию, прежде всего, как **психологический** метод, поскольку важнейшие цели, достигаемые с помощью этого метода (развитие самосознания и построение высоких уровней взаимодействия между субъектами) имеют психологический характер. Однако возникает вопрос: а есть ли основания считать важнейшими целями сказкотерапии именно эти? И второй: почему же сказкотерапия может стать одним из важнейших методов работы школьного психолога?

Психолого-педагогическая практика настоятельно требует разработки адекватных методов, приемов, технологий, направленных на повышение уровня самосознания как основного условия развития взрослого и ребенка, их становления как субъектов саморазвития. Для этого могут быть использованы качественно новые средства имагинативного (от *imago* — образ, представление) характера — специально созданные психологические сказки.

Есть и другие соображения, позволяющие обосновать не только правомерность, но и необходимость применения сказкотерапии в школе. Современные научные концепции в психологии все больше уделяют внимания субъектности человека и взаимодействию субъектов на разных уровнях, считая это основополагающим условием человеческой жизнедеятельности.

Особо важную роль субъект-субъектное взаимодействие играет в педагогическом процессе, поскольку именно в образовательной среде возникает специфическая ситуация, требующая от учителя специальных усилий для организации взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Построение

субъект-субъектных отношений между учителем и учащимися определяет эффективность педагогического труда и может способствовать развитию субъектности всех участников образовательного процесса. Поэтому так важно найти способы построения полисубъектного взаимодействия учителя и учащихся в рамках единой развивающейся системы. Противопоставление учителей и учащихся при изучении, характерное для современных исследований, мешает пониманию того, что в образовательном процессе происходит (или не происходит) развитие и тех, и других. Субъектный подход к деятельности практического психолога, внутри которого и разрабатываются авторские сказкотерапевтические технологии, позволяет рассмотреть общность «учитель-учащиеся» как единую развивающуюся систему и вскрыть средства, с помощью которых можно помочь развитию этой системы и развитию всех субъектов, входящих в эту систему, в частности, развитию их самосознания.

Итак, если понимать сказкотерапию описанным выше образом, то становится ясным, почему вдруг рядом оказываются такие понятия, как «сказка», «субъект», «самосознание», «образовательная среда». Сказкотерапия — это достойный инструмент из арсенала психолога образования. И использовать его следует максимально эффективно.

Психологические особенности сказки

Исследователи (лингвисты, психологи, философы) не раз отмечали, что в волшебных сказках постоянно используется прием материализации целого ряда категорий: все значимые для ее содержания элементы приобретают четкую форму, выраженную телесность (например, волшебными способностями обладают предметы или существа — конь, скатерть, печь, золотая рыбка и т.д.); конфликты, споры реализуются не в нудных препирательствах, а в конкретных действиях, чаще всего соревновательных: кто со Змеем справится, кто дальше стрелу пустит.

Проанализировав содержание русских волшебных сказок, П.И. Яничев выделил психологическую триаду тенденций, или потребностей, которые актуализируются, закрепляются и в определенной степени удовлетворяются при восприятии и усвоении сказки. Эта триада включает в себя потребность в автономности (независимости), потребность в компетентности (силе, всемогуществе) и потребность в активности.

Первая потребность связана с такими мотивами, характерными для многих сказок, как отсутствие матери с самого начала, высылание отцом сына или сыновей, женитьба героя, преобразование героя при прохождении через череду испытаний (очевидное отражение древних обрядов инициации) и т.п. Волшебная сказка потому и волшебная, что в ней всегда обнаруживаются некие волшебные средства, помогающие герою справиться с препятствиями. В этом обнаруживается потребность во всемогуществе. Преодоление испытаний — необходимый элемент волшебной сказки, достижение всемогущества оплачивается соответствующей ценой.

Однако актуализация этих двух потребностей не исчерпывает необходимых условий обретения взрослости и достижения успеха. Следует помнить и о потребности в активности. Интересно, что во многих сказках герой сначала абсолютно пассивен и вынуждается внешними обстоятельствами к активности (но уж потом-то его не остановишь!). В женском варианте проявления активности присутствуют с самого начала: падчерица (золушка) трудолюбива, усердна, исполнительна.

Помимо трех вышеназванных потребностей существуют еще некоторые, актуализирующиеся у ребенка через сказку: потребность в нарушении запретов и правил, без чего невозможно совершить переход от детского состояния к взрослому и научиться принимать на себя ответственность за свои поступки, и потребность в абсурде, благодаря которому сказка становится посредником между внутренним (аутистическим) миром ребенка и внешним, объективным миром.

Последняя из выделенных потребностей представляется важной в силу интересующей нас темы — развития самосознания через сказку. Ведь в абсурдности сказки заложен глубочайший смысл — отражение процесса осознания границ внешней и внутренней реальностей. Ребенку с активно развивающимся самосознанием абсурдность сказки — так в жизни не бывает! — помогает лучше понять, где «я в воображаемом мире» и где «я, играющий в воображаемый мир». При этом особую, универсальную роль приобретает метафоризация, без которой построение сказочных миров просто невозможно.

В процессе использования сказкотерапии в работе школьному психологу следует учитывать следующие психологические механизмы воздействия сказок.

Во-первых, волшебные сказки есть символическое отражение древних ритуалов, важнейшим из которых для сказок выступила инициация. Преодолевая разнообразные трудности, герой получает возможность изменения — перехода на иной качественный уровень.

Во-вторых, сказки описывают глубинный опыт проживания эмоциональных кризисов, характерных для развивающегося человека. Это может быть непосредственный телесный опыт, связанный с прохождением психофизиологических кризисов. Воздействуя на бессознательном уровне, сказки включают адекватные механизмы защиты Я, в частности, адаптационные механизмы, помогающие преодолеть кризис.

В-третьих, воспроизводя кризисные жизненные ситуации, сказка учит ребенка продуктивно переживать страх и обращаться со страхом, направляя, проецируя его в конкретные сказочные образы [6].

В-четвертых, образы сказки не только проецируются на реальную жизненную ситуацию слушателя и воспроизводят в метафорической форме моральные нормы и принципы взаимоотношений между людьми, но и включают глубинные механизмы бессознательного за счет непривычных для разума архетипических элементов [7].

В-пятых, сказка лишь тогда воздействует на человека, когда возникает сходство между семантическим пространством его души и семантическим пространством сказки.

И, наконец, в-шестых, при оценке силы воздействия сказки на слушателя не следует забывать о ее эстетической, художественной стороне. Особенно это касается авторских сказок (народные при внешней скудости используемых эстетических средств потрясающе отшлифованы столетиями использования).

Буквальный смысл сказки воспринимается сознанием, в то же время подсознание занимается более тонким и кропотливым делом: разгадыванием и обработкой метафорических сообщений, расшифровкой скрытого смысла, второго плана, неочевидного содержания. Если на сознательном уровне ребенок воспринимает сказочные метафоры как иной, вымышленный мир и проживает ее события не вполне всерьез, играючи, то его подсознание «верит» в сказочные ситуации как в реальные. Психологами не раз отмечалось, что метафорический смысл сказки часто усваивается только на подсознательном уровне и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурировании ценностей, взглядов и позиций. Это и позволяет считать сказки и метафоры важным психотерапевтическим приемом, помогающим ребенку упорядочить свой внутренний мир. Специалисты-практики, использующие в психотерапевтической работе метафоры, обращают внимание, что желаемые перемены не всегда наступают, если человек старается вспомнить метафору на сознательном уровне. Опыт показывает, что человек редко вспоминает о метафоре, она действует вне и помимо его сознания.

Как установить сходство пространств?

Однако остается неясным: как, каким образом в процессе работы со сказкой происходит процесс построения границ между мирами — внутренним и внешним, реальным и вымышленным? Ведь вряд ли процесс идентификации себя с главным героем выступает в качестве единственного психологического механизма изменений в отношениях с самим собой и своей жизненной ситуацией!

Для разрешения этого вопроса оказалось продуктивным использование понятия семантического пространства, под которым понимается система функционально оправданных связей между значимыми для некоторого круга лиц семантическими элементами (смыслами и значениями). Семантическое пространство душевного мира человека содержит в себе множество подпространств — тех фрагментов внутреннего мира, которые соответствуют определенным фрагментам внешнего мира и жизненному опыту взаимодействия человека с ними. Повседневную жизнь человека, согласно Е.Л. Доценко, можно рассматривать как непрерывное путешествие (переходы) из одного семантического пространства в другое — по мере того, как человек относит (идентифицирует) себя к той или иной общности людей, обладающей сходными смысловыми характеристиками: потребностями, интересами, знаниями, привычками, установками и пр. Фактически, когда создается сказка, содержание которой соответствует особенностям

жизненной ситуации человека в данный конкретный момент, два семантических пространства — психолога-сказочника и клиента — должны взаимно отобразиться. То есть определенному содержанию одного из этих двух семантических пространств ставится в соответствие некоторое содержание другого, так что язык каждого из них может быть иносказательно (метафорически) использован для описания содержания другого. Однозначного изоморфного отображения в большинстве случаев, как правило, не происходит, потому что психолог, предлагающий сказку, не может знать о человеке абсолютно все.

Следует обратить внимание на очень важный момент, на который указывает Е.Л. Доценко: задача состоит не в том, чтобы что-то узнать о фактах жизни человека, а понять то, какова эта жизнь в его представлениях. Создаваемая сказка позволяет (даже при недостатке информации) очертить общий контур проблемы, охватить ключевой круг реально работающих метафор, обозначить возможный баланс ресурсов клиента, вскрыть содержательные и динамические моменты, типичные затруднения и привычные стратегии взаимодействия, способы решения возникающих проблем.

В отношении психологических сказок заметим, что их воздействие на самосознание ребенка осуществляется, по-видимому, в соответствии с указанным выше психологическим механизмом. В психологических сказках, конечно же, не существует прямой аналогии между жизнью ребенка и сказочного героя в силу большей обобщенности сюжета — ведь психологические сказки обычно нацелены не на одного конкретного ребенка, а на широкую группу детей одного возраста, обладающих сходными психологическими характеристиками.

Вместе с тем, прелесть сказок в том и заключается, что в одном и том же сказочном пространстве разные люди находят смыслы и значения, близкие и понятные им. Это происходит не только благодаря наполненности сказок архетипическими образами, но и потому, что типичные речевые обороты сказок («однажды, давным-давно...», «в одной семье...», «жила-была девочка...» и т.п.) задают условные ситуации в особом пространстве сказки, в котором происходят события, в той или иной форме имеющиеся в опыте практически любого человека. То, что ребенок взаимодействует со сказкой, сразу и неизбежно задает для него семантическое пространство, насыщенное метафорами. Текст сказки поэтому не является для него однозначным и ограниченным некоторым набором значений. Напротив, любое значение любого сказочного содержания тут же ребенком доосмысливается, обогащается личностными смыслами, интериоризируется. Отклик в душе слушателя возникает тогда, когда сказка сконструирована таким образом, чтобы, будучи конкретным, интересным, увлекательным, ярким художественным произведением, оставаться «открытой возможностью» для разнообразных толкований и чтобы между ее семантическим пространством и семантическим пространством детской души возникло взаимное отображение.

А как происходит установление сходства семантических пространств сказки и слушателя? Результат обнаружения этого сходства Е.Л. Доценко предлагает называть семантическим резонансом. Момент его возникновения

переживается человеком как узнавание, понятность, сходство. Фактически речь идет о завершении поиска соответствия между актуальной ситуацией и фрагментами жизненного опыта, а механизмом этого поиска выступает семантический резонанс. Если он произошел, слушателя захватывают особые переживания, возникают ощущения значимости материала сказки. В результате становится возможным изменение способа видения мира и себя в этом мире и отношений к себе и к миру.

Можно обозначить следующие важные особенности применения сказкотерапии.

Во-первых, сказка всегда, во всех поколениях служила средством *встречи* ее слушателя или читателя (обычно ребенка), с самим собой, потому что метафора, лежащая в основе сказки, выступала не только «волшебным зеркалом» реального мира, но — в первую очередь — его собственного, скрытого, еще не осознанного внутреннего мира. Об этом много писали К.Г. Юнг и его последователи.

Во-вторых, все отдельные функции сказкотерапии (и не только сказкотерапии, кстати, но и других психологических методов) в конечном итоге направлены к одной цели — помочь человеку развиваться наиболее оптимальным и естественным для него образом, реализуя свои возможности. А базовое условие такого развития — повышение уровня самосознания — надо же иметь представление, что и как развивать в себе.

В-третьих, нацеленность сказкотерапии на развитие самосознания человека, определяемая сущностью сказок, обеспечивает как контакт с самим собой, так и контакт с другими. Социальную природу человека составляет система его взаимодействий с людьми. Сказочная метафора в силу присущих ей особых свойств оказывается способом построения взаимопонимания между людьми.

В-четвертых, поскольку одной из важнейших задач практической психологии образования в настоящее время принято считать создание оптимальных условий для естественного психического развития детей, то следует помнить о значении социальных взаимодействий ребенка. А значит, в построении эффективного взаимодействия между субъектами образовательной среды — того, над чем приходится работать детскому психологу, — сказкотерапия может оказать неоценимую помощь.

Прямой путь — не самый короткий

Вместе с тем, наивная дидактика «Поступай, как герой сказки, и все будет хорошо» вряд ли сама по себе смогла бы стать эффективной. Лобовые указания обычно встречают внутреннее сопротивление человека, а очевидно-примитивные ухищрения психолога впрямую построить изоморфизм семантических пространств сказки и клиента часто вызывают у последнего чувство неловкости за наивность специалиста. Прямой путь в психологии не всегда самый короткий, и преодолевать расстояние между двумя точками лучше не по траектории отрезка, а по довольно сложной кривой. Увы, в практической психологии законы ма-

тематики, как и законы формальной логики, часто вынуждены отступить ввиду очевидного преимущества внерационального подхода.

Метафорические образы и архетипические символы сказки, наполняемые клиентом каждый раз особым содержанием и смыслом, способствуют возникновению переживания, через которое и происходят переоценка и переосмысление. У сказочных метафор имеются две важные особенности: во-первых, защищенность человека с ней работающего (метафора помогает обсуждать многие трудные проблемы более отстраненно); во-вторых, метафора часто действует на уровне бессознательного и работает даже без ее рационального анализа. При этом понимание клиентом совпадения семантических пространств своего внутреннего мира и сказки происходит как глубокий внутренниий процесс, а не путем снисходительного узнавания, усмотрения результатов потуг психолога. Лишь в этом случае сказка обретает психотерапевтический, развивающий потенциал.

В связи со сказанным можно задуматься: почему же из всего многообразия сказок, созданных на протяжении тысячелетий человечеством, только некоторые (причем с очень сходными сюжетами!) сохранились в памяти людей самых разных культур? И почему из авторских сказок пережили своих создателей тоже совсем немногие?

Можно предположить, что остались в народе только те сказки, которые при своей неиндивидуальной адресованности затрагивали важнейшие психологические механизмы, общие для всех людей. Те сказки, которые помогали становлению зрелой личности, которые способствовали построению взаимодействия между ребенком и взрослым, которые предлагали бессознательному пути разрешения важнейших жизненных кризисов, закономерно возникающих в процессе естественного детского развития. На это указывал Бруно Беттельхайм, говоря о том, что смерть и последующее возрождение героя сказки — это символ кризиса роста, а счастливый конец сказки символизирует победу в этих психологических сражениях и возможность взростеть.

Интересно, что подобным потенциалом из авторских сказок обладают только те, которые созданы в соответствии с законами и принципами народных сказок, то есть такие, которые несут в себе минимум личностных проекций автора и в определенном смысле надындивидуальны. Отсюда непреходящая популярность сказок братьев Grimm и Ш. Перро, А.С. Пушкина и некоторых сказок Г.Х. Андерсена. Относительно последнего сказочника следует заметить, что целый ряд его сказок несет в себе очевидный след невротической личности автора (на это обращают внимание многие психоналитики, см., например, мнение М. фон Франц).

Е.В. Улыбина предлагает рассматривать «правильные» и «неправильные» тексты. «Правильные» связаны с верой в то, что мир справедлив и каждый получает в нем то, что заслуживает. Они составляют основную часть официальной культуры или близки к ней по духу; направлены на упрочение существующего мира, выражают ценности стабильности и значимости принадлежности к группе. «Неправильные» тексты рассказывают о нарушениях основных за-

претов, налагаемых культурой на человека, показывают несовпадение морали и успеха, силы и добродетели. Мир, изображенный в них, неудобен, непригоден для жизни, и соблюдение в нем любых правил либо глупо, либо трагично. В массовую культуру «неправильные» тексты почти не попадают.

По мнению Е.В. Улыбиной, оба вида текстов выполняют в человеческой психике защитную функцию, сосуществуют на уровне обыденного сознания, воспроизводя исходную амбивалентность и поддерживая полноту системы смыслов. Нарушение этой системы негативно сказывается на функционировании личности. Таким образом, раскрывая вместе с детьми неочевидные смыслы таких, например, трагических сказок, как «Русалочка» или «Снегурочка», психолог может способствовать развитию у них новой картины мира.

Литература

1. *Вачков И. В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку: учеб. пособие / И.В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось – 89, 2007. – 143 с.
2. *Гнездилов А. В.* Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балугина) / А.В. Гнездилов. – СПб.: Речь, 2002. – 292 с.
3. *Доценко Е. Л.* Семантическое пространство психотехнической сказки / Е.Л. Доценко // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 72–87.
4. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2000. – 310 с.
5. *Лебедева Л. Д.* Теоретические основы арт-терапии / Л.Д. Лебедева // Школьный психолог. – № 3 – 2006. – С. 9–11.
6. *Обухов В. Я.* Для чего нужны страшные сказки / В.Я. Обухов // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 115–117.
7. *Петрова Е. Ю.* Проблема использования сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекционной и педагогической работе / Е.Ю. Петрова // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 207–225.
8. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 1999. – 752 с.
9. *Улыбина Е. В.* Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.
10. *фон Франц М.-Л.* Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / М.-Л. фон Франц. – СПб., 1998. – 360 с.
11. *Яничев П. И.* Психологические функции волшебной сказки / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10–11. – С. 27–37.

Literatura

1. *Vachkov I. V.* Skazkoterapiya. Razvitie samosoznaniya cherez psixologicheskuyu skazku: ucheb. posobie / I.V. Vachkov. – 3-e izd., pererab. i dop. – M.: Os' – 89, 2007. – 143 s.

2. *Gnezdilov A. V.* Avtorskaya skazkoterapiya. Dy'm starinnogo kamina (skazki doktora Balu) / A.V. Gnezdilov. – SPb.: Rech', 2002. – 292 s.
3. *Docenko E. L.* Semanticheskoe prostranstvo psixotexnicheskoy skazki / E.L. Docenko // Zhurnal prakticheskogo psixologa. – 1999. – № 10–11. – S. 72–87.
4. *Zinkevich-Evstigneeva T. D.* Praktikum po skazkoterapii / T.D. Zinkevich-Evstigneeva. – SPb., 2000. – 310 s.
5. *Lebedeva L. D.* Teoreticheskie osnovy' art-terapii / L.D. Lebedeva // Shkol'ny'j psixolog. – № 3 – 2006. – S. 9–11.
6. *Obuxov V. Ya.* Dlya chego nuzhny' strashny'e skazki / V.Ya. Obuxov // Shkola zdorov'ya. – 1997. – № 3. – S. 115–117.
7. *Petrova E. Yu.* Problema ispol'zovaniya syuzhetov narodnoj volshebnoj skazki v psixokorrekcionnoj i pedagogicheskoy rabote // Zhurnal prakticheskogo psixologa / E.Yu. Petrova. – 1999. – № 10–11. – S. 207–225.
8. Psixoterapevticheskaya e'nciklopediya / Pod red. B.D. Karvasarskogo. – SPb.: Piter, 1999. – 752 s.
9. *Uly'bina E. V.* Psixologiya oby'dennogo soznaniya / E.V. Uly'bina. – M.: Smy'sl, 2001. – 263 s.
10. *fon Franc M.-L.* Psixologiya skazki. Tolkovanie volshebny'x skazok. Psixologicheskij smysl motiva iskupleniya v volshebnoj skazke / M.-L. fon Franc. – SPb., 1998. – 360 s.
11. *Yanichev P. I.* Psixologicheskie funkcii volshebnoj skazki / P.I. Yanichev // Zhurnal prakticheskogo psixologa. – 1999. – № 10–11. – S. 27–37.

Н.Е. Веракса

Диалектическое мышление ребенка и возможности его активизации

Основанием для написания данной статьи послужила дискуссия, которая проходила на кафедре философии МГПУ совместно с представителями структурно-диалектической психологии в связи с обсуждением проблемы развития диалектического мышления у детей дошкольного возраста. Развитие диалектического мышления в структурно-диалектической психологии рассматривается как становление механизма оперирования противоположностями, основу которого составляет система диалектических умственных действий. Овладение диалектическим мышлением рассматривается как присвоение диалектической логики, которая в свою очередь понимается как универсальная структура, отражающая продуктивную трансформацию материальных и идеальных объектов.

В исследованиях, проведенных Н.Е. Вераксой, Н.А. Багдосаровой, Л.Ф. Баяновой, А.К. Белолуцкой, Е.Е. Крашенинниковым, И.Б. Шияном, О.А. Шиян и др., была показана универсальность диалектического мышления, основанная на общности диалектических умственных действий, применяемых в различные периоды исторического развития общества в разнообразных видах творческой деятельности, установлены возрастные особенности функционирования механизма диалектического мышления.

Если кратко охарактеризовать ход развития диалектического мышления в онтогенезе, то представляется он в следующем виде. Становление диалектического мышления обусловлено развитием образного предвосхищения и преобразованием противоречивых проблемных ситуаций. Простейшие противоречивые ситуации могут возникать уже у детей раннего возраста. Однако собственно диалектические преобразования противоречивых ситуаций, связанные с постановкой диалектической задачи, впервые систематически осуществляются в старшем дошкольном возрасте.

Основу механизма диалектического мышления в дошкольном возрасте составляют средства диалектического мышления и диалектические мыслительные действия. В качестве средств выступают комплексные и циклические представления. Комплексные представления отражают один и тот же объект в совокупности его многообразных свойств и отношений, в том числе противоречивых. В циклических представлениях отражаются этапы преобразования различных ситуаций и объектов.

В младшем школьном возрасте наблюдается перестройка механизма диалектического мышления, связанная с переходом к доминированию знакового

отражения объектов и подавлению отражения объектов в комплексах. Этот процесс проявляется в снижении у младших школьников, в сравнении с детьми дошкольного возраста, выполнения заданий на преобразование диалектических отношений.

К старшему школьному возрасту наблюдается развитие механизма диалектического мышления с преобладанием знаковой формы отражения проблемной ситуации и включения в свой состав таких действий как диалектическое отождествление и диалектическое замыкание.

Однако даже у взрослых испытуемых механизм диалектического мышления не сформирован в полной мере. Взрослые испытывают трудности при постановке диалектической задачи в ходе применения диалектических умственных действий и при выявлении в ситуации отношений противоположности.

Существует возможность активизации развития диалектического мышления путем формирования комплексных и циклических представлений в ходе специально организованного обучения, что позволяет уже в дошкольном возрасте сформировать у детей достаточно эффективный инструмент познавательной и творческой деятельности.

Проведенные исследования показали, что структура диалектического мышления изменяется с возрастом. В этой связи необходимо иметь в виду одно важное обстоятельство. Вся логика анализа проблемы диалектического мышления убеждает, что диалектические переходы возможны не только на уровне теоретического мышления. Диалектические преобразования могут быть переданы, если не с помощью любых образов и понятий, то, по крайней мере, большого их числа, традиционно рассматриваемого в психологии. Диалектическое мышление предъявляет к ним требования отражать отношения противоположности. В этом случае одно и то же явление можно отражать традиционно, то есть метафизически, и наоборот, диалектически. Приведем пример. Рассмотрим такое понятие как «копия». Это понятие может быть как средством метафизического, так и диалектического мышления. Все будет зависеть от того, какая структура лежит в его основе. Метафизическое определение копии: «Точно соответствующее подлиннику воспроизведение чего-либо». Метафизичность этого определения состоит в отсутствии реального противопоставления. Диалектическим мы считаем следующее определение: «Копия — это такой предмет, который одновременно является тем же самым и другим». Наше определение понятия «копия» уже служит средством диалектического мышления, так как передает отношения реального противопоставления: тот же самый — другой.

Новизна рассматриваемого подхода к диалектическому мышлению и диалектическим структурам состоит в следующем утверждении: реальные противоположности могут находиться в различных диалектических отношениях — от отношений превращения до отождествления. Выделяются следующие отношения противоположности: превращения, опосредствования, диалектического перехода, обращения, объединения, смены альтернатив. Они представляют собой универсальные диалектические структуры.

Соответственно выделенным диалектическим отношениям между противоположностями мы выделяем диалектические мыслительные действия. Прежде всего, мы выделяем действие *диалектического превращения*. Схема, лежащая в основе этого действия, связана с констатацией того, что противоположностей две, а соответственно для каждой противоположности есть своя иная противоположность. Поэтому цель действия превращения заключается в определении своей противоположности, своего иного, другими словами, установления соответствия между одной и другой противоположностью. Примером действия превращения может служить ответ на вопрос: «Что является противоположным жизни?» Естественный ответ: «Смерть». Он и указывает на выполнение действия превращения. Приводя этот, весьма простой пример, мы хотим обратить внимание на то, что это действие содержит внутри себя разрыв. В нем фиксируется два крайних состояния, каждое из которых является противоположностью другого. Но это действие не требует рассматривать сам процесс изменения противоположностей.

Еще одно действие диалектического мышления мы называем *объединение*. Оно направлено на установление в некотором целом противоположностей, то есть в первую очередь взаимоисключающих тенденций. Универсальная схема, лежащая в основе этого действия может быть выражена в следующей формулировке: любое единство есть отношение взаимоисключающих противоположностей. В качестве примера рассмотрим такой важный в психологическом отношении объект как слово. Слово представляет собой знак, который есть единство материального (внешняя оболочка слова) и идеального (его значение).

Третье диалектическое действие было названо *диалектическим опосредствованием*. Оно направлено на поиск единства, в рамках которого только и могут существовать противоположности. Оно отражает соответствующий универсальный диалектический фрагмент: две любые противоположности существуют только в единстве. Примером действия опосредствования служит поиск, в результате которого происходит опосредствование двух конкретных реальных противоположностей. В качестве иллюстрации действия опосредствования, точнее его результата, приведем ответ на вопрос: «Какой объект является одновременно и живым и неживым?» Один из возможных ответов: «Вирус» — подчеркивает, что этот объект обладает свойствами неживого (он может кристаллизоваться) и живого (размножаться).

Также выделяется действие *диалектической сериации*. Само отношение диалектической сериации вводит временную координату. Одна противоположность как бы постепенно переходит в другую. Другая противоположность появляется не сразу, а через промежуточное состояние. Например, ночь не сразу превращается в день, а существует промежуточное состояние — утро. Таким образом, правильнее говорить не о превращении ночи в день, а о переходе.

Чрезвычайно часто встречается действие, которое мы называем *обращение*. Это действие представляет собой переход, но выполненный в обратном направлении, то есть упорядочивание развития событий осуществляется

от той противоположности, которая раньше была конечной. Проиллюстрировать действие обращения можно случаями, когда в рассуждениях поступают наоборот, конечное берут за исходное.

Действие *смены альтернативы* характеризует переход от одной пары противоположностей к другой. Оно осуществляется при анализе какого-либо конкретного явления или целостности.

Процесс мышления мы рассматриваем как преобразование исходной ситуации. Поэтому под механизмом диалектического мышления мы понимаем инструмент, который обеспечивает диалектическую трансформацию исходной ситуации. Как уже отмечалось, его основу составляют средства и действия диалектического мышления. Их анализ позволяет выделить несколько уровней в структуре механизма диалектического мышления.

Первый уровень представляет собой уровень конкретного (эмпирического) отражения ситуации, в которой устанавливаются конфликтные отношения несоответствия способов действия и получаемых результатов. Они могут быть выражены как в плане образов, так и в плане понятий, с применением средств традиционного мышления. Фактически, — это уровень формирования проблемной ситуации, понимаемой традиционно.

Второй уровень характеризуется качественно иным отражением ситуации. В ней устанавливаются отношения реальной противоположности. На этом уровне проблемная ситуация отражается как противоречивая. Установление отношений противоположности предполагает акцентирование их взаимоисключения друг другом. Соответственно, смысловое единство ситуации стягивается к этим отношениям. Используя терминологию Ж. Пиаже, можно было бы сказать, что второй уровень характеризуется центрацией на реальных противоположностях. Реальные противоположности представляют собой конкретные взаимоисключающие свойства или тенденции конкретного целого. В качестве средств отражения применяются образы или понятия.

Существенная черта третьего уровня отражения — осознание противоположностей, что предполагает перевод их в знаковую форму и выражение в суждении: конкретная целостность обладает конкретными взаимоисключающими свойствами или тенденциями. В качестве примеров таких суждений можно привести ответы детей: «Сумка и легкая, и тяжелая», «Кубик и падает, и не падает» и т.п.

Четвертый уровень диалектических преобразований представляет универсальную абстрактную часть механизма диалектического преобразования ситуации.

Работу механизма диалектического мышления схематично можно представить следующим образом. В конкретной предметной ситуации, отражаемой традиционным мышлением, задается цель действия. Далее устанавливается несоответствие выбранного способа действия полученному результату: результат не соответствует цели. Формируется проблемная ситуация. Важным этапом является отражение проблемной ситуации как противоречивой. Переход проблемной си-

туации в противоречивую происходит в процессе выявления противоположностей. К. Дункер отмечал, что конфликтный момент особенно легко осознается на основе своей противоположности. Осознание противоречивой ситуации как диалектической, то есть обладающей взаимоисключающими свойствами, представляет собой отдельный момент в работе механизма диалектического мышления. Противоположности выражаются в знаковой форме, что позволяет дать предварительную оценку ситуации. После этого формулируется диалектическая задача. Она характеризуется выбором стратегии диалектического преобразования. Стратегия выбирается благодаря переводу реальных противоречий в абстрактные и приложению к ним возможных вариантов стратегий. После выбора стратегии осуществляется ее реализация путем применения соответствующих диалектических действий, но уже к реальным противоположностям. Для этого формулировка задачи конкретизируется применительно к данному случаю.

Как показали исследования, формирование диалектического мышления происходит уже в дошкольном возрасте. Оно связано, прежде всего, с овладением средствами диалектического мышления, позволяющими отразить реальные противоположности на образном уровне. Кроме того, дошкольники овладевают и средствами, передающими отношения противоположности на вербальном уровне: в частности они употребляют антонимы, адекватные их наглядно-действенному опыту. Владение антонимами позволяет дошкольникам осознавать отношения противоположности. Также было установлено, что у дошкольников формируются и диалектические действия. Среди первых формируется действие превращения и диалектической сериации.

Развитие действия диалектической сериации связано с усвоением последовательности выполнения различных действий, организуемой взрослыми. Эти последовательности действий носят циклический характер и ритуализируют поведение детей. Они подчинены социальной целесообразности. В качестве примера такой последовательности действий, в которой участвует ребенок, можно привести воспроизводящуюся ежедневно схему выхода на прогулку. Здесь существует определенная последовательность действий: сначала одевание (нижняя одежда – платье – обувь – верхняя одежда), затем открывание дверей, их закрывание и т.д. Наблюдения и беседы с родителями показывают, что дошкольники проявляют чрезвычайную чувствительность к нарушению этих ритуальных действий: например, изменение привычной очередности выхода через дверь, или нажатия кнопки вызова лифта может сопровождаться бурной, отрицательной эмоциональной реакцией у младшего и среднего дошкольника с требованием восстановить потерянный фрагмент. Этим подчеркивается, что дошкольники не только включены в последовательность действий, но у них существуют и представления об этих последовательностях.

Усвоение таких последовательностей ведет к освоению универсальных диалектических схем, которым они объективно подчиняются. Например, в такой последовательности сначала надеть носки, а потом ботинки, отражается диалектическая сериация: «босая нога – носки – ботинки», предполагающая

и диалектическое обращение: «ботинки – носки – босая нога». Таким образом, ребенок овладевает сразу двумя диалектическими фрагментами, основанными на реальных противоположностях, и, тем самым создается основа для выполнения соответствующих умственных диалектических преобразований. Более того, оказывается, что одновременно с этим ребенок усваивает еще очень важный диалектический фрагмент — превращение. Действительно, прямая последовательность задает совершенно определенный контекст — уход на улицу, в то время как обратная также задает контекст, но противоположный по смыслу — возвращение с прогулки. Момент, когда носки и валенки надеты, является общим и для ситуации выхода на прогулку и для ситуации возвращения с прогулки. В нем отражается фрагмент опосредствования противоположных контекстов. Поэтому овладение такого рода ритуализированными формами поведения подготавливает схемы диалектических мыслительных преобразований. Для большинства дошкольников не представляет трудностей ответить на вопрос, что является сразу и живым и неживым? Они дают разнообразные ответы: «Волк в мультфильме», «Яблоко, сорванное с дерева», «Смертельно раненный» и т.д. Нужно заметить, что взрослые, как правило, испытывают значительные трудности в ответах на подобные вопросы.

В развитии диалектического мышления, как уже говорилось, можно выделить два этапа: дошкольное детство, которое характеризуется развитием диалектического мышления преимущественно на основе образных средств, и школьный возраст, в котором происходит переориентирование мышления с образных средств на знаковые, что сопровождается подавлением диалектического мышления с последующим его развитием на знаковом уровне. При этом появляются и новые диалектические умственные действия. В целом диалектические умственные действия формируются в комплексе на протяжении всего периода развития в детском саду и в школе. Существует возможность активизировать развитие механизма диалектического мышления и уже в детском саду заложить его прочные основы, которые могут способствовать такому качеству мышления ребенка как диалектическое видение ситуации. Оно раскрывает пространство возможностей для ребенка, что в первую очередь характеризует творчество.

Формирование диалектического мышления мы связываем с присвоением диалектических структур, осуществляемым в процессе деятельности. Можно выделить несколько главных направлений активизации диалектического мышления.

Первое направление заключается в организации противоречивых проблемных ситуаций, которые заставляют ребенка выделять отношения противоположности между ее сторонами и их преобразовывать. Однако само формирование противоречивых проблемных ситуаций возможно благодаря развитию предвосхищения, в частности при сопоставлении предвосхищающего образа и реальной ситуации.

Второе направление активизации диалектического мышления мы связываем с развитием его гибкости. Один из важных факторов развития гибкого мышления — формирование комплексных представлений, отражающих пред-

мет в совокупности его признаков. Особую роль здесь приобретает игровая деятельность, в которой предмет заместитель обогащается различными контекстами. Как бы вбирая в себя различные контексты, предмет-заместитель сближает их и делает возможным переход от одного контекста к другому. Этот процесс нашел отражение в существовании двух классов предметов: с жестко фиксированными функциями и полифункциональных. Динамика развития здесь была выявлена следующая: если первоначально полифункциональный предмет обладает сравнительно большим числом контекстов, а предмет с жесткой функцией нет, то в дальнейшем, с возрастом, наблюдается увеличение числа контекстов, как в том, так и в другом случае с опережением у полифункциональных объектов.

На уровне знакового отражения развитие гибкости мы связываем с развитием многозначной символизации, которая возникает благодаря сопоставлению одного и того же символа в разных содержательных системах, подобно тому, как это описывал А.Ф.Лосев.

Третье направление активизации диалектического мышления задается структурным оформлением предметного материала в соответствии с основными диалектическими отношениями и преобразованиями. В подходе П.М. Эрдниева было заложено несколько идей [5]. Во-первых, автор в ходе обучения любого раздела математики старался одновременно давать взаимно обратные действия, операции, функции, теоремы и т.п. Во-вторых, учащимся давали задание не только решить задачу, но и составить ее. В-третьих, проводилось укрупнение дидактических единиц. Ценность этого подхода заключается в том, что автор рассматривал весь учебный материал как содержание, подчиняющееся диалектическим закономерностям. Тогда сам смысл укрупнения представляет собой выделение одной и той же структуры на разных уровнях. Не сформулированная П.М. Эрдниевым, но вытекающая из его подхода идея, заключается в том, что понимание математики во многом обусловлено умением ученика выделять универсальные диалектические структуры. Они основаны на реальных противоположностях: «деление» — это инобытие «умножения», аналогично, интегрирование и дифференцирование и т.д. Автору удается повысить эффективность обучения математике. Однако в ходе обучения диалектическая структура представлена весьма ограниченно. Поэтому мы предлагаем оптимизировать обучение, если более полно представить диалектическую структуру на разных предметах, учитывая, что именно она ответственна за творчество детей.

Литература

1. Белолуцкая А. К. Анализ особенностей диалектических структур мышления детей и взрослых: дис. ... канд. психол. наук / А.К. Белолуцкая. – М.: Институт развития дошкольного образования РАО, 2006.
2. Веракса Н. Е. Методологические основы психологии: учеб. пособие для студентов вузов / Н.Е. Веракса. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

3. Диалектическое обучение / Сост. И.Б. Шиян. – М.: Эврика, 2005.
4. Шиян О. А. Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов / О.А. Шиян // Психологическая наука и образование. – М.: МГППУ, 2008. – № 2. – С. 45–57.
5. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения / П.М. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1992. – 257 с.
6. Veraksa N. E. Pensamiento dialectico y creatividad / N.E. Veraksa // Eclecta. Revista de Psicologia General. – Vol. 5. – 2007. – № 11.

Literatura

1. Beloluckaya A. K. Analiz osobennostej dialekticheskix struktur my'shleniya detej i vzrosly'x: dis. ... kand. psixol. nauk / A.K. Beloluckaya. – М.: Institut razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya RAO, 2006.
2. Veraksa N. E. Metodologicheskie osnovy' psixologii: ucheb. posobie dlya studentov vuzov / N.E. Veraksa. – М.: Akademiya, 2008. – 240 s.
3. Дialekticheskoe obuchenie / Sost. I.B. Shiyann. – М.: E'vrika, 2005.
4. Shiyann O. A. Razvivayushhee obrazovanie v vuze: dialekticheskaja struktura uchebnogo kursa kak uslovie razvitiya studentov. Psixologicheskaya nauka i obrazovanie / O.A. Shiyann. – М.: MGPPU, 2008. – № 2. – S. 45–57.
5. E'rdniev P. M. Ukrupnenie didakticheskix edinic kak texnologiya obucheniya / P.M. E'rdniev. – М.: Prosveshhenie, 1992. – 257 s.
6. Veraksa N. E. Pensamiento dialectico y creatividad // Eclecta. Revista de Psicologia General / N.E. Veraksa. – Vol. 5. – 2007. – № 11.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Л.В. Хаймович

Особенности понимания и использования прецедентных текстов современными школьниками

Для осуществления успешной коммуникации, в том числе педагогической, необходимо, чтобы все ее составляющие были адекватно поняты и интерпретированы адресатом. Поскольку именно в школьном возрасте происходит активное формирование языковой личности и становление языковой картины мира, важно установить каналы трансляции знаний, согласующихся с ценностными представлениями и нормативами.

Социальный заказ все жестче требует от всех ответственных за образование и социализацию личности особых усилий в деле исследования языка в плане его взаимодействия с культурой, определения того, как влияет исследуемый процесс на состояние речевой культуры общества. В последнее время такие вопросы чрезвычайно актуальны на страницах научной периодики, однако нет объективных сведений о том, как происходит передача и усвоение культурно-информационных образцов, транслируемых и воспроизводимых в определенных коммуникативных ситуациях.

Для того чтобы осуществлялась духовная работа нашего образования, необходимо ориентироваться в различных особенностях современного культурно-информационного пространства. Необходимо определить систему взаимосвязанных источников информации, влияющих на нравственное становление личности в процессе освоения культурных образцов жизни.

Один из аспектов педагогической коммуникации, который связан с проблемой следования национально-культурным историческим традициям, — понимание и использование школьниками прецедентных текстов.

К прецедентным относят «тексты: 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой лично-

сти» [1: с. 216]. Особенностью каждого прецедентного текста является то, что он «выступает как целостная единица обозначения» [1: с. 217], а именно как знак, отсылающий к тексту-источнику и представляющий его по принципу «часть вместо целого».

Прецедентным текстом считается условное наименование речевого явления, потому что в широком понимании этот феномен включает как слова (*Геркл, Обломов*), словосочетания (*моя семья, гадкий утенок, щедрая душа*), так и единицы более высокого синтаксического уровня (*статистика знает всё*) Прецедентный текст редко вводится в речь целиком, чаще — в свернутом виде — фрагментом, словом, ставшим символом (*День сурка*).

Основными источниками прецедентных текстов, используемых на уроках, выступают: художественная литература (в том числе и стихотворные строки), мифологические и библейские тексты, публицистические произведения исторического и философского звучания, фольклор (сказки, пословицы, поговорки, загадки, считалки), художественные фильмы, рекламные тексты, строки из песен, анекдоты, лозунги.

Использование в речи прецедентных текстов — показатель уровня развития языковой личности. Обращение к прецедентному тексту осуществляется через цитаты, имена персонажей, ситуации, которые актуализируют сам прецедентный текст.

Сегодня педагоги постоянно сталкиваются с тем, что школьники не понимают значения лексических единиц, которые на взгляд взрослого кажутся абсолютно прозрачными, например: *озябнуть, кавалерия, обоз* (Например, в диктанте: «*А босс катился по дороге*»). В этой связи обеспечить восприятие прецедентных текстов — задача еще более сложная. Если адресату доступно только буквальное восприятие текста, содержащего прецедентное высказывание, то можно говорить о неадекватной интерпретации им текста, сбое в коммуникации, так как смысл прецедентного высказывания не есть простая сумма значений входящих в текст лексических единиц. Для адекватной интерпретации необходимо совпадение составляющих культурного багажа коммуникантов, общность соответствующих пресуппозиций. Чаще несовпадение элементов апперцепционной базы обучающего и обучаемого происходит из-за незнания адресатом соответствующих текстов, в первую очередь, литературных произведений.

В идеале в качестве прецедентных текстов, воздействующих на адресата, обладающих богатым воспитательным потенциалом, рассматриваются образцы русской и мировой художественной культуры. Ценно, если прецедентные тексты значимы для школьников в познавательном плане (например: «*Счастливые часов не наблюдают*»). Безусловно, необходимо учитывать, что за прецедентным текстом стоят определенные ассоциации, вызываемые им в сознании общающихся. Если не учитывается разрыв в знании фактов языка и жизненном опыте между обучающим и обучаемыми, эти ассоциативные связи нарушаются, что накладывает обязательство особенно тщательно выбирать языковые единицы, которые сближают языковой опыт адресанта и адресата, учитывать пресуппозицию. Так,

например, высказывание учителя «*Молчи, зависть, молчи!*» может не ассоциироваться у школьников с определенным произведением, хотя и пониматься с точки зрения смысла. Но, с другой стороны, появление в фоновых знаниях ученика такого рода высказываний от авторитетного источника (учителя) и более позднее знакомство с текстом тоже может быть эффективным для дальнейшего осознания смысла высказывания с точки зрения уже существующего опыта. Только синтез сведений позволяет автору речи эффективно организовать общение с учениками определенного возраста. Прецедентный текст, отражая индивидуальность языковой личности, способствует адекватному пониманию производимого текста, приобщению учащихся к культуре.

В процессе анкетирования было установлено, что в примерах, ссылках современных школьников проявляется тяготение к явлениям массовой культуры, и современные тексты, в полной мере не являющиеся источниками культурных знаков (названия фильмов, строки из песен, рекламные тексты), вызывают больший отклик и понимание молодежной аудитории. Частотные отсылки к кинематографу, мультфильмам, эстраде вызваны также тем, что телевидение — сфера, воздействующая на огромную телеаудиторию в целом; кроме того, воздействие это повторяющееся. Эти причины вызывают постепенное (нередко неосознанное) внедрение транслируемых знаков в тезаурус большей части зрителей.

В настоящее время зарубежные фильмы также становятся источниками прецедентных текстов. Естественно, в большей степени высказывания из этих фильмов становятся крылатыми для тех стран, в которых они были сняты. Но некоторые культурные знаки из фильмов глубоко проникают в массовое сознание независимо от национальной принадлежности, например: «*Беги, Форест, беги!*», «*Жизнь — как коробка шоколадных конфет. Никогда не знаешь, что внутри*» (Форест Гамп). Кроме того, это яркие, запоминающиеся и смешные выражения: «*Улыбаемся и машем! Мы мягкие и пушистые*» (Мадагаскар).

Некоторые исследователи считают возможным обращение на уроках к текстам рекламы, так как это способствует формированию у школьников информационной культуры, «в том числе умений различать факт и вымысел, факт и мнение, выявлять предвзятость и необъективность в информации, «читать» подтекст» [3: с. 49].

Зачастую примеры, бытующие в ученической среде, незначимы для преподавателя, но в отдельных ситуациях помогают установить благоприятную тональность для общения, поскольку обладают ценностью для детей: «*Изменим жизнь к лучшему*»; «*Не тормози, сникерсни!*»; «*Сделано с умом*».

Частотность «рекламных» ассоциаций демонстрирует, что фрагменты рекламного текста, слоганы, бренды воспринимаются школьниками в качестве прецедентных текстов. Как отмечает Ю.Б. Пикулева, «элементы рекламного текста и рекламного сценария входят в современный речевой оборот, становятся яркой стилиевой приметой повседневного языкового существования. Реклама становится источником прецедентных культурных знаков, отражающих процесс карнавализации языкового сознания» [2: с. 16].

Зафиксировано влияние рекламных текстов на произношение лексических единиц. Например, был замечен случай произнесения слова *жилет* (одежда без рукавов, надеваемая поверх рубашки, блузки) как [дж]илет, что, как выяснилось, было вызвано повторяющейся рекламой: «[Дж]илетт» — *лучше для мужчины нет...*

Справедливости ради, необходимо отметить, что создатели рекламных роликов также опираются на прецедентные феномены. Отдельные запомнившиеся ролики оставили след в истории российской рекламы и стали ценными не просто как решение задачи продать больше товара, а как нечто более глубокое. Например, строки А.Блока легли в основу рекламы МТС:

*Ночь, улица, фонарь, аптека,
Бессмысленный и тусклый свет.*

Текст: «*Мы делаем все, чтобы ни одно слово не потерялось. МТС. Люди говорят*».

Обращение к огромному количеству рекламных роликов в качестве источников прецедентности также показывает, что общий культурный фон современного школьника в основном определяет массовая культура.

С феноменами же, предполагающими обращение к подлинно общечеловеческим ценностям, историческим традициям (например, библейские тексты, классическая литература), значительная часть информантов обнаруживает степень знакомства, которую можно сформулировать приблизительно так: «Где-то об этом что-то слышал» или «Кажется знакомым».

Так, в настоящее время сложности возникают с пониманием текстов, связанных с бытом, реалиями сельской жизни, фольклорных текстов. Дети с трудом воспринимают смысл пословиц, а ведь пословицы заключают в себе «идеальное воплощение лучших качеств подлинной художественности: чувства красоты и меры, правды и простоты, общедоступности и заразительности, вызывающих бесчисленное множество мыслей, представлений и объяснений» [5: с. 356]. Так, используемые в настоящее время учителем самые «прозрачные» пословицы и поговорки, воспринимаются, но почти не продуцируются детьми в своей собственной речи: «*Одна голова хорошо, а две — лучше*» (списывание); «*Не все то золото, что блестит*» (внешний вид ученика); «*Что, с миру по нитке?*» (списывание).

Существует мнение, что восприятие смысла пословиц служит своего рода характеристикой уровня умственного развития подростка, а сами пословицы одновременно содействуют этому. Восприятие пословиц зависит от того, насколько у человека развита способность к абстрактному мышлению и насколько он умеет применять результаты своих размышлений к конкретным случаям жизни. Но, на мой взгляд, происходит еще какой-то процесс, который отторгает воспроизводимость ранее устойчивых малых фольклорных жанров и языковых единиц, иначе правильным будет признать, что большинство школьников, в отличие от пожилых городских и особенно сельских жителей, не имеют способности абстрактно мыслить. Так, например, философы отмечают, что если исчезает

из обихода какое-либо понятие, если слово перестает употребляться в обществе, то люди постепенно перестают понимать само явление. Уменьшается словесный ряд, и за счет этого сокращается набор качеств, которые есть у людей. Именно эта проблема в большей степени касается восприятия школьниками фольклорных текстов, и она должна волновать образование.

Вызывает беспокойство, что ученики не узнают тексты, которые отсылают к уже изученным произведениям и используются в заголовках газет или в устной речи («*Читай не так, как пономарь, А с чувством, с толком, с расстановкой*»). В некоторых случаях источник определяется, но нет понимания первоначального смысла текста, ставшего прецедентным (например, «*Быть или не быть — вот в чем вопрос?*»).

Подобное явление наблюдается также в отношении текстов религиозного и мифологического характера: «*Петров, имеющий уши да услышит*» — Евангелие от Матфея (разговоры на уроке); «*Явление Христа народу*» (опоздание); «*Почему опаздываешь, Демидов, мы уж думали, ты канул в Лету*» (опоздание). Как правило, дети опознают смысл единицы, но первоисточник (место и роль цитируемого фрагмента в тексте-источнике) им чаще всего незнаком.

В настоящее время текст у большинства адресатов вызывает ассоциативные связи не с художественным произведением, а, в первую очередь, с кинофильмом, мультипликационным фильмом, то есть первичность художественного текста-источника, скорее всего, не осознается, что тоже можно считать характерной чертой культурной ситуации нашего времени.

Школьники, вспоминая любимые высказывания в своих примерах ссылаются в большей степени на прецедентные тексты, почерпнутые ими из кинофильмов, песен: «Я часто употребляю выражение из фильма про Шерлока Холмса «*Элементарно, Ватсон*», или когда я географию не хочу учить, я папе говорю (это тоже из Холмса): «*Допустим... Земля вращается вокруг Солнца, но мне в моём деле это не пригодится*». «Я всегда говорю “*Стреляли*”, когда ситуация подходит (“Белое солнце пустыни”)). «*Don't Worry, Be Happy*» — это мое кредо (Не беспокойся, будь счастлив! Бобби Макферрин)».

Непосредственное цитирование не из текста-донора приводит к нелепым ситуациям. Так, например, стихотворение «Родное» В. Орлова:

*Я узнал, что у меня
Есть огромная родня:
И тропинка, и лесок,
В поле — каждый колосок,
Речка, небо надо мною —
Это все моё, родное! —*

объявлялось со школьной сцены как «стих из “*Брата – 2*”».

Надо отметить, что учитель и сам не всегда уместно обращается к цитате, например:

1. Ученик, вызванный к доске, не готов и отвечает невпопад. Учитель: *«Да, Иванов, какие же гадости ты говоришь. Порядочная женщина не выдержала бы и пяти минут»* (неуместное обращение к отрывку из к/ф «Здравствуйте, я ваша тетя»).

2. Классный руководитель отчитывает учеников: *«Маюсь, маюсь с вами, правильно говорят, как ты к земле, так и она к тебе»* (Неуместное использование пословицы).

Неуместное или неправильное использование прецедентного текста приводит к снижению авторитета педагога и не воспринимается детьми или воспринимается искаженно, например: Ученик-пятиклассник не хочет выходить к доске, говорит, что ему лень вставать из-за парты. Тогда педагог ему замечает: *«Ну, ты как Обломов, обленился!..»* На что школьник недоуменно реагирует: *«Как кто?»*. Другие ученики, также ничего не поняв, начинают высказывать вариации на тему услышанной фамилии: *«Облом полный», «обломился» и т.д.»*

Еще одна проблема при продуцировании прецедентного высказывания — учет сферы и ситуации общения. Так, выразительно, но не всегда уместно и корректно употребление учителем следующих текстов в ситуации педагогического общения: *«Может быть, тебе дать ещё ключ от квартиры, где деньги лежат?»*; *«Скоро только кошки родятся»*; *«И жить с ними невозможно, и пристрелить жалко»*. Если такого рода юмористические прецедентные элементы не идентифицируются ребенком, их использование может привести к серьезным коммуникативным неудачам и даже обидам.

Вообще, речевой контекст современной эпохи постоянно выявляет тенденцию к стремлению автора разрушить дистанцию между собой и адресатом, «снизить» общепринятые нормы или отказаться от них. Данное явление, обозначенное М.М. Бахтиным как явление фамильярности, затрагивает в наше время все функциональные стили, находя отражение практически во всех сферах общения.

В смеховых произведениях прецедентный текст при определенных условиях может подвергаться фамильяризации, которая производится на трех уровнях: стилистическом (наполнение пародии языковыми средствами, контрастирующими с языком пародируемого текста), содержательном (апелляция в тексте пародии к концептам, контрастирующим с содержанием текста-источника) и жанровом (апелляция в тексте пародии к нескольким контрастирующим между собой текстовым концептам). Считается, что разного рода семантическим и формальным трансформациям подвергаются прецедентные тексты особенно в его художественной разновидности, что позволяет им выполнять разнообразные художественные задачи.

Например: *«Мрачен и безграничен наш лес в хмурую погоду. Редкая шапочка дойдет до его середины — разве уж самая красная. Ну а которая дойдет, та непременно повстречается там с волком...»* (С. Семикрылов).

Или доступный самым маленьким детям случай преобразования: *Жили себе дед да баба. Была у них курочка ряба. Снесла курочка яичко — яичко*

не простое, а золотое. Обрадовался дед. Обрадовалась баба. Взяли они яичко и понесли на рынок. И там за это золотое яичко продали им десять тысяч простых. Сто яичек они съели, а остальные протухли (Е.В. Клюев).

В педагогическом общении, цель которого не только информировать, но и воздействовать на эмоции и чувства учеников, убедить, склонить к своему мнению, формы фамильярности также имеют место и могут трактоваться неоднозначно. С одной стороны, это использование экспрессивных языковых средств негативного плана, обладающих ярко выраженной отрицательной коннотацией, что ведет к появлению грубости, вольности, вульгаризации публичной речи, упрощению литературного языка в плане выражения. С другой же стороны, данное явление включает в себя приемы, основанные на игре, фантазии. Шутливое замечание, оценка — ирония, объяснение — обман, другие жанры, организованные на начале смеха, имеют право на существование.

В этом отношении прецедентные тексты — смысловые блоки речевого произведения, которые актуализируют значимую фоновую информацию и апеллируют к «культурной памяти» [4: с. 7], — один из способов косвенной передачи смысла. Введение в речь прецедентных текстов означает выход за рамки повседневности, ординарности в использовании языка. Оно рассчитано не на сообщение информации, а на воздействие. Отсылая учеников к художественной литературе, фольклору, фильмам, публицистике они позволяют в определенных ситуациях нейтрализовать коммуникативную агрессию и достичь взаимопонимания между учителем и учеником. Например, подпись учителя под списанным сочинением «*Откуда "дровишки"?*» имеет целью не только осуждение поступка, но и эмоциональное воздействие на ученика. Значимым оказывается само знание ими обоими этого стихотворения Н. Некрасова. Как известно, общность знаний, опыта, воспоминаний способствует сближению и облегчает общение.

Ответы учителя на просьбы учеников перенести сроки диктанта: «*Надо, Федя, надо!*» или «*Торг здесь неуместен! Командовать парадом буду я!*» также имеют целью разрядить обстановку.

Прецедентный текст с уже устоявшейся положительной или отрицательной коннотацией помогает создавать определенное настроение у адресата: «*Ну, заяц, погоди!*», «*Ребята, давайте жить дружно!*».

Причем прецедентные единицы могут использоваться как в оригинальном, так и в трансформированном виде: «*Маша — ты наше все!*»; «*Утром — сочинение, вечером — хорошая отметка за четверть!*»; «*С ума поодиночке сходят. Это только гриппом все вместе болеют!*»; «*Не ешьте меня, пришельцы! У меня ученики. Съешьте их!*» (*Не ешьте меня, пришельцы! У меня жена и дети. Съешьте их!* Симпсоны).

Подобные высказывания позволяют, несколько нарушая формы ритуального речевого поведения, внести в коммуникацию элементы импровизации и игры. Причем игровые формы нередко становятся прецедентными, узнаваемыми в каком-либо отдельно взятом коллективе (классе, семье), они несут ин-

формацию о ситуации или тексте только для данной группы людей, а для других не служат своеобразной отсылкой к ситуации или тексту.

Многие тексты становятся прецедентными на относительно короткий срок, и перестают быть актуальным знаком раньше, чем сменится поколение носителей языка (например, слоганы рекламы).

В настоящее время высказывания появляются на постерах в метрополитене, на магнитах, на обложках тетрадей, используются в качестве рингтонов в мобильных телефонах. Таким образом, происходит невольное приобщение как к мировой культуре, к мудрости, которая накапливалась веками, так и к образцам сомнительного качества. Все это приводит к тому, что в тезаурусе школьника появляются не только прецедентные тексты собственно детской литературы, но и прецедентные высказывания (цитаты, устойчивые речевые формулы), значимые во взрослом социуме.

Таким образом, прецедентные тексты выступают одним из ярких средств презентации языковой личности, помогая оценить ее индивидуальность, уровень культуры, систему ценностей. Многие высказывания настолько плотно вошли в наш обиход, что употребляются уже неосознанно. Прецедентные феномены появляются в речи ребенка буквально с первых лет жизни (так, двухлетний ребенок поет: *«Моя мамулечка, твоя дочурочка, звонит и ждет когда ты снимешь трубочку»*). В течение определенного времени они хранятся в памяти человека. Знание и использование таких текстов говорит о его принадлежности к определенному социуму, возрасту, определенной культуре.

Анализ прецедентных феноменов позволяет выявить ядро культурных ценностей современных школьников. Изучая прецедентную базу школьников как часть культурных знаний, необходимых любому человеку, приходится констатировать, что высказывания, возникшие на основе общечеловеческих прецедентных текстов, мало востребованы в молодежной среде, хотя именно они обладают богатым воспитательным потенциалом, приобщают учащихся к национальным нравственным приоритетам, системе эстетических оценок. Речь становится более унифицированной: в ней преобладают стандарт, клише, штамп, и нередко (даже в том случае, когда прецедентный текст используется) школьники не знают истоков его происхождения. Многие национально-прецедентные феномены, ранее известные любому человеку, в школьные годы заучиваемые им наизусть, в настоящее время оказываются невостребованными.

В процессе трансляции культурно-информационных образцов огромна роль педагога, его коммуникативное поведение, включающее не только знаковую парадигму, но и культурный уровень, стиль общения и когнитивный стиль, развитость как субъекта интерпретации. Использование прецедентных текстов в речи учителя привлекает внимание к новой информации, позволяет пропустить речь «через собственное восприятие», когда говорящий прямо или косвенно высказывает своё мнение. Употребляя прецедентное слово или предложение, педагог обогащает содержание высказывания, которое становится более информативным и выразительным.

Кроме того, прецедентный текст, помимо помощи в понимании создаваемого текста, вызывает непосредственный интерес к личности обучающего. Его знания в области культуры, литературы, истории; умение разрядить обстановку обращением к художественному произведению, любимому фильму, цитате из песни — все это вызывает уважение к речи учителя.

Литература

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
2. *Пикулева Ю. Б.* Прецедентный культурный знак в современной телевизионной рекламе: Лингвокультурологический анализ: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ю.Б. Пикулева. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
3. *Ростова Е. К.* Использование прецедентных текстов в преподавании РКИ: Цель и перспективы / Е.К. Ростова // Русский язык за рубежом. – 1993. – № 1. – С. 7–26.
4. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 696 с.
5. *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. / Л.Н. Толстой; ред. М.М. Мендельсон, В.Ф. Саводник / Л.Н. Толстой. – Т. 8. Педагогические статьи. 1860–1863. – М., 1936. – 665 с.

Literatura

1. *Karaulov Yu. N.* Russkij yazy'k i yazy'kovaya lichnost' / Yu.N. Karaulov. – M.: Nauka, 1987. – 264 s.
2. *Pikuleva Yu. B.* Precedentny'j kul'turny'j znak v sovremennoj televizionnoj reklame: Lingvokul'turologicheskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk / Yu.B. Pikuleva. – Ekaterinburg, 2003. – 22 s.
3. *Rostova E. K.* Ispol'zovanie precedentny'x tekstov v prepodavanii RKI: Cel' i perspektivy' / E.K. Rostova // Russkij yazy'k za rubezhom. – 1993. – № 1. – S. 7–26.
4. *Stilisticheskij e'nciklopedicheskij slovar' russkogo yazy'ka* / Pod red. M.N. Kozhinoj. – M.: Flinta; Nauka, 2003. – 696 s.
5. *Tolstoj L. N.* Poln. sobr. soch. / L.N. Tolstoj; red. M.M. Mendel'son, V.F. Savodnik. – T. 8. Pedagogicheskie stat'i. 1860–1863. – M., 1936. – 665 s.

**Л.В. Ассуирова,
Л.В. Борбот**

Ценностный аспект современного образования

Всемирно известный психиатр и философ В. Франкл писал: «Мы живем в век распространяющегося все шире чувства смыслоутраты. В такой век воспитание должно быть направлено на то, чтобы не только передавать знания, но и оттачивать совесть так, чтобы человеку хватило чуткости слышать требование, содержащееся в каждой отдельной ситуации» [9: с. 7].

Современное образование находится в очень сложном положении. Изменяющаяся социальная и политическая ситуация заставляют идти путем модернизации. Процесс модернизации должен охватить все стороны образовательного процесса, в том числе аксиологическую, предполагающую формирование парадигмы духовно-нравственных ценностей школьника.

При этом данный процесс зависит как от внешних условий, в которых существует человек, так и от самого процесса образования, реализуемого в рамках образовательных стандартов.

Что представляет собой то жизненное, культурное и идеологическое пространство, в котором формируется личность, если учесть, что смыслы, ценности, понимание мира, менталитета и культуры передаются и воспринимаются посредством текстов? Следует высказать несколько положений, иллюстрирующих ситуацию в целом.

«Культура больше не является неким классическим набором главных произведений. Культура — это твой персональный набор книг («Илиада» и «Одиссея» в этом наборе являются необязательными)», — констатировал в конце 2000 года литературный критик и писатель Л. Данилкин [4: с. 180]. «Они (современные писатели) не создают свою художественную реальность, как Лермонтов, Пушкин, Достоевский и Толстой, с героями которых мы существуем как с более чем реальными, — они описывают существующую. С минимумом художественного преображения. И воображения», — замечает другой литературный критик Н. Иванова [4: с. 180].

«В 1991 году мир оповестили об изобретении и запуске в действие некоей Всемирной паутины, чаще всего именуемой просто Интернетом. Человечество вышло на просторы виртуальной вечности и бесконечности...

Интернет работает круглосуточно и везде, где его устанавливают или где он ловится. Поэтому Интернет весьма преуспел в том, в чем никак не преуспеет не виртуальный социум, — в предоставлении равных возможностей людям с разными стартовыми позициями в физической реальности.

Интернет являет специфическое сочетание публичности и неофициальности, свободы высказывания и свободы нереагирования на высказывание... Интернет — невиданный ранее громоотвод, оттягивающий критическую энергию масс», — пишет телеобозреватель, культуролог Е. Сальникова [4: с. 186–187].

Ценностная, достаточно распространенная позиция сегодняшнего человека, пожалуй, хорошо отражена в нашумевшем романе «Люди в голом» Санкт-Петербургского филолога Андрея Аствацатурова: «Я стал частью мира, в основе которого лежит положение: выживет тот, кто живет за счет другого... Герой — тот, кто сможет придумать и пропагандировать новые ценности» [1: с. 23].

Вряд ли даже социокультурная ситуация рубежа тысячелетий, предполагающая, что в мироощущении человека «на переломе» всегда стоит проблема выбора целей и поисков смысла, заставит отменить те вечные ценности, которые существуют испокон веков.

Но тем не менее какие-то изменения ощущаются и в этой сфере и связаны они с тем, что происходит вокруг нас: «Синдром отставания духовного развития человечества от научно-технического прогресса. Доминирование технократического и прагматично-потребительского мироотношения. Процессы отчуждения и утрата культурной памяти, разрушение классических ценностных иерархий, неустойчивость информационного поля культуры. Многообразие проявлений деструктивных процессов: этно-региональные конфликты и национальное самосознание; «проблемы молодежи», феминистское движение и другие; мистицизм и магия, новые и древние культы; “смерть искусства” и поставангардизм, масскульт и его ценности» [2: с. 3].

Ценности охватывают жизнь человека во всех ее проявлениях и сторонах, в том числе познавательную сферу жизни человека.

В настоящее время насчитывается более 400 определений понятия «ценности». Такая многогранность в определении понятия «ценность» приводит ряд исследователей к тому, чтобы вообще отказаться от трактовки данного понятия. А. Маслоу по этому поводу высказывал мнение, что термин «ценности» получает самые разные определения и означает разное для разных людей.

Во всех определениях есть нечто общее: ценности — это осознаваемые (то есть, они могут быть осознаны) представления, которые выступают для личности идеальной моделью, основанием выбора и непосредственно задействованы в процесс выбора человеком той или иной стратегии поведения в жизненной ситуации.

Какие ценности называются учеными (философами и психологами) среди приоритетных в современной культуре?

Высшие ценности: правда, красота, цельность, гармония, активность, уникальность, совершенство, нужность и необходимость, завершенность, справедливость, порядок, простота, богатство, спокойствие, свобода, игра, самодостаточность.

Терминальные ценности: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, любовь,

материальная обеспеченная жизнь, познание, развитие, семья, счастье других, уверенность в себе.

Инструментальные ценности: аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, исполнительность, независимость, непримиримость, образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, смелость, твердая воля, терпимость, широта взглядов, честность, чуткость.

Поскольку образование представляет собой ценностно-формирующий социальный феномен, именно оно должно формировать и передавать систему общечеловеческих ценностей. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (серия «Стандарты второго поколения») говорится: «Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сферах массовой информации, искусства, отдыха и так далее. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни» [3: с. 5].

Важно не просто знание как итог, извлеченный из дидактического материала, а целостность понимания, присвоения знания вместе с миром культуры, приобщение личности к определенному уровню культуры, причем любая особенность культурной сферы находит отражение в содержании языковых единиц.

Но приходится констатировать, что в настоящее время мы живем не в информационно-культурной, а в большей степени в информационно-знаниевой стихии, — в постоянном потоке информации, занятии большей части населения информационной деятельностью, что во многом отражается на образе жизни социума. К сожалению, это отражается и на содержании того учебного материала, который заложен в учебных пособиях, в том текстовом материале, который предлагается детям для анализа и собственного творчества.

Исследование лексикона младшего школьника, проведенное пермскими учеными И.Г. Овчинниковой, Н.И. Берсеновой, Л.А. Дубровской, Е.Б. Пенягиной, показывает особенности развития лексикона у детей от 1-го к 4-му классу. Наиболее объемные тематические поля — это школа и игра, что может быть обусловлено, по мнению авторов исследования, отражением в сознании ребенка двух основных видов его деятельности — игровой и учебной. Следующие по значению тематические поля: природа (животные, неживая природа, погода); человек (человек, семья, свойства и качества человека); друг, дружба [6: с. 312].

Интересно заметить, что, по данным проведенного пермскими учеными исследования, практически отсутствуют ассоциативные реакции, отражающие внутренний мир человека, его чувства.

Означает ли данное утверждение, что детей не интересуют ни внутренний мир человека, ни чувства, что для детей мир природы главнее мира человека?

На наш взгляд, проблема кроется в построении учебных пособий для предметов гуманитарного цикла, то есть русского языка и литературы в рамках начальной школы. Мы не будем обсуждать предметное языковое содержание

учебников, поскольку нас интересует тематическое наполнение — слова, использованные в тренировочных упражнениях, текстах для списывания и изложения, а, следовательно, подразумевается, что именно эти слова чаще всего используются школьниками.

Основные темы, представленные в классическом учебнике по русскому языку (автор — Т.Г. Рамзаева) — это темы «Природа» — 78% лексического материала; «Человек» (семья, профессия, праздники, труд) — 10%; «Школа» (дети в школе, школьные праздники, учебные принадлежности) — 6%; «Дружба» — 4% [7].

Полученные данные позволяют увидеть взаимосвязь между темами лексического содержания учебника и содержанием и объемами тематических полей лексической системы, отраженной в сознании ребенка. Тема «Природы» доминирует практически во всех учебниках русского языка для начальной школы. В основном это слова-названия животных, растений, птиц, явлений природы и тексты чаще описательного или информативного характера. Известно, что чем чаще слово используется, тем прочнее оно входит в активный лексикон, тем чаще оно будет выплывать в ассоциативных связках. Следовательно, мы сами упускаем из виду человечность в человеке.

Но, может быть, детям все-таки интересней разговаривать о природе, чем о человеке?

Опрос 130 учащихся 1–3 классов, детей из разных регионов России, приехавших на летнюю образовательную смену в детский оздоровительный лагерь г. Анапа, показал, что для общения младшие школьники используют широкий круг тем, но наиболее тематически значимые — игра, познание, человеческие отношения. Результаты наблюдений таковы: деловые и личностные мотивы занимают большую часть разговоров. Дети 8–9 лет говорят между собой о своих чувствах, о чувствах к другим, дают оценочные характеристики сверстникам и взрослым.

Результаты опроса и наблюдения подтверждаются исследованиями А.В. Мудрика об особенностях общения младших школьников. А.В. Мудрик отмечает, что детей младшего школьного возраста интересует информация о себе и своих сверстниках, также он включает в тематическое содержание общения познание, деятельность, игру [5: с. 120].

Таким образом, оставляя в стороне на уроках гуманитарного цикла, в частности русского языка, такие значимые для детей темы, как темы личностных взаимоотношений, внутреннего мира человека, чувствования, мы не вправе говорить о полноценно формирующейся языковой личности, так как самая главная ценность — человечность в человеке — выпадает из языкового осознания и осмысления культурных ценностей человечества.

Итак, в учебниках для начальной школы по крайней мере некоторые из ценностных понятий представлены широко. Что происходит с предъявлением некоторых понятий в текстах учебных пособий для средней школы?

В учебном пособии «Русский язык» для 7 класса под редакцией М.Т. Баранова и других (заметим, что лингвистическое наполнение данного пособия не вы-

зывает никаких сомнений и проверено многолетней практикой использования его в качестве основного пособия в общеобразовательной школе) представлено 464 упражнения. Из них в 131 даны текст и фрагменты текста, остальные 333 — набор предложений [8]. Из 131 текста (фрагментов) 39 стихотворных: 20 — о природе, 4 — о труде, 3 — о дружбе, по 2 — о родине, труде, маме, на лингвистические темы, по одному — о школе, о языке, о мире, об отношении к учебе.

Из 92 прозаических текстов лишь 10 представляют собой законченные тексты, остальные — фрагменты. Из них: 33 упражнения с дидактическим материалом о природе, 17 — о языке и лингвистах, 7 — описание внешности; 5 — о работе; 4 — о правилах поведения, 3 о родине; по 2 — о мире, описание интерьерера, животных, о книгах, спорте, по одному тексту о победе, о красоте.

Темы сочинений, предлагаемые в 7 классе: «Летний сад осенью», описание окрестностей города, «Я сижу на берегу», описание внешности человека, «Вы с ним знакомы», сочинение о труде, сочинения по картинам, на которых чаще всего изображены пейзажи.

Из учебников исчезли тексты, рассказывающие о семье, дружбе, практически нет познавательных текстов, повествующих, например, о традициях нашей страны, совсем не звучат слова «патриотизм», «честь», «счастье других» и т.д. При этом в американском образовании именно патриотизму отводится такое серьезное место, что в результате их патриотизм по глубине проявления на фоне отдельных обстоятельств будет гораздо глубже российского патриотизма. Совсем не представлены темы, рассказывающие о других народах, об их культуре, жизни, образовании.

При этом адаптированное пособие по английскому языку «Happy English – 2», — совместный труд Т. Б. Клементьевой и российско-американского авторского коллектива, содержит много занимательных текстов об истории Америки, жизни, учебе, традициях, развлечениях американцев.

Естественно, это другой языковой и понятийный аппарат. В частности, в приличном американском обществе, как и в русском, проявлять зависть к успехам другого не принято, и учебник предлагает фразы, характерные для данной ситуации: *I am really glad / how nice / for you.*

Кроме того, мир и его ценности может быть понят только через посредство индивидуального опыта человека. В этом отношении текст должен удивить, зацепить, быть понят именно с позиций имеющегося опыта и актуализирован в данной аудитории.

Мы не уверены, что семиклассника, особенно современного, может тронуть и сформировать у него определенные ценности такой (хотя и отличающийся художественным богатством) текст: «Коля рисовал хлеба, которые были убраны в копны. Большая серия акварелей изображала то поле перед дождем, то реку и кусты, покорно затихшие в ожидании надвигающейся грозы, то гладь лугов, прошитую первыми нитями дождя, или развидневшееся, только что омытое недавним ливнем небо, напоенные долины, деревья с отяжеленной лиственной» [7: с. 64].

Следовательно, языковой тезаурус семиклассника обогатится лексической группой слов, называющих явления природы; та основная ценность, которая будет сформирована в курсе русского языка 7 класса — любовь к природе.

Безусловно, в списке произведений, предлагаемых для изучения в курсе литературы, практически все тексты ориентированы на то, чтобы знакомиться с определенными ценностями. И здесь важна работа учителя по актуализации того материала, который заложен внутри текстов. Сведения о культуре и традициях других народов тоже есть в курсе литературы, но обращается ли внимание при изучении именно на этот аспект или больше происходит литературоведческий анализ? Тем более что учитель последнее время ориентирован на ЕГЭ по литературе, где не важна аксиологическая оценка, важно знание, демонстрируемое выпускником.

Существует и внешний аспект, влияющий на формирование ценностей при изучении литературы, выраженный литературным критиком Натальей Ивановой: «Трудно формировать ценности на литературных текстах, так как литература потеряла былую привлекательность как для читателей (40% взрослого населения России вообще не читает книг), так и для писателей. Молодые люди выбирают сегодня другие пути для реализации себя в стране и мире.

Литература перешла в разряд занятий необязательных — и в то же время обременительных.

Литературная карьера только в исключительных случаях приносит социальный успех и богатство (в списке русских миллионеров Александра Маринина, Дарья Донцова и Борис Акунин)» [4: с. 178].

В последние 10–12 лет только по школьному курсу «Отечественная история XX в.» предлагают более 10 учебников, а всего их по истории в перечне более 60.

По сравнению с былым стандартным учебником новые имеют много достоинств: их авторы используют документальные вставки, дают яркие характеристики исторических личностей, делают ставку на самостоятельную работу учащихся. Но, как правило, в большинстве таких учебников на первый план выдвигается не экономическая, социальная, культурная, внешнеполитическая, военная история, а история, главным образом, политическая. И тут многое зависит от той позиции, которую занимает автор.

Например, автор одной из учебных книг фактически утверждает, что русская цивилизация неполноценна и нежизнеспособна. Другой автор полагает, что Россия принадлежит к странам «догоняющего развития» и ей придется догонять развитые страны без надежды когда-нибудь это сделать, что Россия — страна, далекая от идеалов цивилизованного общества (автор имеет в виду общество западного типа). Можно изучить другие учебники, делая горький вывод: у нас нет учебника, который бы адекватно и объективно анализировал «русскую цивилизацию».

В образовательных стандартах по всем предметам обозначена цель — формирование определенных ценностей.

Но содержание материала учебных пособий далеко не всегда способствует их формированию. Поэтому основным источником формирования культурно-нравственного идеала остается учитель, своей личностью, своим творческим подходом показывающий, что есть незыблемые традиции русского народа, вечные ценности, являющиеся образцом для человека любого поколения. Если учитель сумеет победить внешние и внутренние факторы, действующие независимо от него.

Для того чтобы образование действительно было ценностным, совокупность ценностей и смыслов должна лежать в основании всей системы жизнедеятельности школы, всех форм взаимоотношений, существующих между субъектами образовательного процесса, в системе используемых для обучения текстов, обладающих определенными ценностными концептами, в существовании действительных ценностей, пропагандируемых обществом. Соединить все это — сверхсложная задача.

Литература

1. *Аствацатуров А.* Люди в голом / А. Аствацатуров. – СПб.: Ад Миргинем Пресс, 2009. – 304 с.
2. *Валицкая А. П.* Программа курса «Аксиология личности» / А.П. Валицкая. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 32 с.
3. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 52 с.
4. *Иванова Н.* Трудно первые десять лет / Н. Иванова // Знамя. – 2010. – № 1. – С. 179–192.
5. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
6. *Овчинникова И. Г.* Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И.Г. Овчинникова, Н.И. Берсенева, Л.А. Дубровская, Е.Б. Пенягина. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. – 312 с.
7. *Рамзаева Т. Г.* Русский язык: учебник / Т.Г. Рамзаева. – Ч. 1–2. – М.: Дрофа, 2007. – 158 с.
8. *Русский язык: учебник для 7 класса общеобразоват. Учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.* – 27-е изд. – М.: Просвещение; АО «Московские учебники», 2005. – 204 с.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл // Электронная библиотека «TheLIB. Ru». Перевод. – М., 1985. – 245 кб.

Literatura

1. *Astvacaturov A.* Lyudi v golom / A. Astvacaturov. – SPb.: Ad Mirginem Press, 2009. – 304 s.

2. *Valickaya A. P.* Programma kursa «Aksiologiya lichnosti» / A.P. Valickaya. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2005. – 32 s.
3. *Danilyuk A. Ya.* Konceptiya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M.: Prosveshhenie, 2009. – 52 s.
4. *Ivanova N.* Trudno pervy'e desyat' let / N. Ivanova // Znamya. – 2010. – № 1. – S. 179–192.
5. *Mudrik A. V.* Obshhenie v processe vospitaniya / A.V. Mudrik. – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. – 320 s.
6. *Ovchinnikova I. G.* Leksikon mladshogo shkol'nika (karakteristika leksicheskogo komponenta yazy'kovoj kompetencii) / I.G. Ovchinnikova, N.I. Berseneva, L.A. Dubrovskaya, E.B. Penyagina. – Perm': Izd-vo Permskogo un-ta, 2001. – 312 s.
7. *Ramzaeva T. G.* Russkij yazy'k: uchebnik / T.G. Ramzaeva. – Ch. 1–2. – M.: Drofa, 2007. – 158 s.
8. Russkij yazy'k: uchebnik dlya 7 klassa obshheobrazovat. Uchrezhdenij / M.T. Baranov, T.A. Lady'zhenskaya, L.A. Trostencova i dr. – 27-e izd. – M.: Prosveshhenie; AO «Moskovskie uchebniki», 2005. – 204 s.
9. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy'sla / V. Frankl. – E'lektronnaya biblioteka «TheLIB.Ru». Perevod. – M, 1985. – 245 kb.

А.С. Львова

Современные педагогические технологии как средство развития диалогической речи младших школьников

Одно из основных положений Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения — формирование у школьников коммуникативных универсальных учебных действий, важнейшим компонентом которых являются диалогические умения.

Сегодня вопросы развития и совершенствования диалогической речи младших школьников приобретают первостепенное значение, что объясняется многими обстоятельствами. Во-первых, демократическое общество заинтересованно в формировании личности, в совершенстве владеющей культурой общения в ситуации обсуждения той или иной проблемы. Во-вторых, ребенок в условиях образовательного процесса испытывает значительную потребность в диалоге, в обсуждении различных точек зрения. Это неизбежно приводит к возникновению дискуссионных ситуаций, обязывающих ученика придерживаться правил культуры общения, что позволяет не допустить перехода мирного обсуждения проблемы в конфликт или ссору. В-третьих, один из важнейших аспектов организации учебного процесса в современной начальной школе — реализация инновационных педагогических технологий: технологии диалогического обучения, технологии проблемно-поискового обучения, технологии саморазвивающего обучения.

Анализ практики внедрения названных технологий в образовательный процесс начальной школы показывает: постановка проблемы, которая возбуждает интерес младшего школьника и порождает различные точки зрения, обнаруживает неумение учащихся культурно обсудить сложный вопрос, приводит к ссоре. Диалогическая речь современных младших школьников без специального обучения носит бытовой, ситуативный характер, неоправданно насыщена междометиями, репликами ответного характера. Не владея диалогом как формой общения, младшие школьники в ситуации групповой самостоятельной работы нередко вовсе уходят от сотрудничества (обсуждения проблемных вопросов, результатов познавательной деятельности, оценки учебного труда и др.).

Между тем, успешность обучения младших школьников в современной школе в значительной мере определяется уровнем коммуникативной компетенции учащихся. Эффективным средством развития диалогической речи младших школь-

ников в условиях реализации современных педагогических технологий являются активные методы обучения: исследовательские, поисковые, проектные и др.

Российские и зарубежные педагоги (Н.Н. Гоппе, А.З. Зак, В.В. Рубцов и др.) выделяют следующие достоинства активных методов обучения: высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности; развитие социальных, коммуникативных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий; приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности; возможность реализации в обучении идеи межпредметной интеграции знаний, умений и навыков. Современные технологии образования необходимы начальной школе, так как позволяют поддерживать у учащихся потребность в исследовательской, познавательной деятельности, в самостоятельном приобретении знаний.

В проектно-поисковой деятельности младших школьников известные педагоги и психологи (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин, и др.) выделяют следующие этапы:

- мотивационный этап, на котором учитель заявляет общий замысел проекта, создает положительный мотивационный настрой;
- этап педагогического проектирования, во время которого коллективное (под руководством учителя) обсуждение учащимися проблемы позволяет определить тему, цели, задачи проекта, позволяет выработать план действий;
- информационно-операционный этап, представляющий собой непосредственное выполнение проекта: ученики отбирают материал, работают с литературой, обмениваются мнениями о полученной информации;
- рефлексивно-оценочный этап, на котором участники проекта представляют результаты исследовательской деятельности, доказывают истинность своих суждений, обмениваются мнениями, коллективно обсуждают оценку результата.

Эффективное взаимодействие участников проектной деятельности на каждом его этапе обусловлено демократической позицией учителя, его направленностью на диалоговые формы взаимодействия с детьми. Обсуждение учащимися проектов, результатов самостоятельной и групповой познавательной деятельности предоставляет широкие возможности для органичного развития диалогической речи младших школьников.

Обсуждение, исследование переводится на латинский язык как дискуссия (*discussio*). В лингво-риторических исследованиях (М.К. Бородулиной, Н.М. Мининой, Н.Н. Кузнецова, А.К. Соловьевой и др.) понятие «дискуссия» рассматривается как вид диалогического общения, связанный с обсуждением исследуемой проблемы, при котором каждая сторона, оппонировав мнение собеседника, аргументирует свою позицию с целью всестороннего сопоставления, сравнения, анализа и поиска правильного, истинного способа решения проблемы.

Возникновение дискуссионной ситуации в процессе самостоятельной познавательной деятельности диктуется потребностью учащихся объяснить, доказать что-либо собеседнику при наличии различных мнений по обсуждаемой проблеме. Данная речевая ситуация предоставляет возможность для развития

у младших школьников следующих диалогических умений: внимательно слушать собеседника, грамотно формулировать реплики-вопросы и аргументативные высказывания, правильно их оформлять, интонационно использовать в речи формулы речевого этикета.

Для успешного формирования коммуникативной компетентности младших школьников в диалогическом общении мы разработали проблемные вопросы и задания, способствующие созданию дискуссионных ситуаций в процессе поисковой познавательной деятельности учащихся. Такие вопросы и задания направлены на усвоение младшими школьниками языковых знаний и умений, на формирование умений учебной деятельности, на развитие базовых диалогических умений учащихся.

Приведем примеры проблемных вопросов и заданий по каждому из названных направлений.

1. Вопросы, *направленные на усвоение языковых знаний и умений* (тема «Глагол»). Например: «Зачем глаголу нужны окончания?»; «Какой способ определения лица глагола, по вашему мнению, наиболее эффективен?»; «Почему окончания в словах *читаешь* и *строишь* написаны по-разному?»; «Возможны ли варианты в образовании формы глагола в будущем времени?»; «Почему окончания глаголов называют личными?»; «Одинаково ли спряжение глаголов в настоящем и будущем времени?»; «Возможно ли использование известного вам правила проверки безударных гласных для проверки орфограммы «безударные личные окончания глаголов»?»; «Необходимо ли запоминать все буквенные варианты, на которые оканчиваются глаголы в неопределенной форме I спряжения?»; «Согласны ли вы с утверждением, что глаголы-исключения не соблюдают правила о написании безударных личных окончаний глаголов I и II спряжений?».

2. Вопросы и задания, *направленные на формирование умений учебной деятельности*. Например: «Обсудите варианты проверки выполненных на уроке упражнений. Как, по вашему мнению, лучше проверять выполненные упражнения: самостоятельно или организовать взаимопроверку?»; «Обсудите план работы над ошибками. По какому плану вы предложили бы повторить изученный материал по теме “Суффикс”?»; «Составьте собственные упражнения для повторения темы “Изменение глаголов по временам”. Докажите значимость выполнения данного задания одноклассниками».

3. Вопросы и задания, *направленные на развитие базовых диалогических умений*.

Так, развитию умения учащихся формулировать вопросы способствуют задания, мотивирующие младших школьников к уточнению мнения участника дискуссии, к получению недостающей информации, к переспросу. Например: «Продумайте вопросы, которые необходимо задать одноклассникам, чтобы проверить прочность полученных знаний при изучении темы “Личные окончания глагола”. Кто вступит в диалог?».

Обучению младших школьников внимательному слушанию способствуют задания на осознание учащимися способов и приемов слушания,

а также задания, выполняемые на слух. Например: «Послушайте тексты изложения одноклассников. Удалось ли ученику изложить текст в соответствии с заголовком? Как вы считаете, заголовок отражает тему или основную мысль?»; «Обсудите друг с другом правильность выполнения домашнего задания. Какие уточняющие вопросы вы задавали? С какой целью? Можно ли вашего собеседника назвать внимательным слушателем? Почему?».

Целенаправленному развитию умений аргументации (соотносимых с тезисом, аргументами и выводом, со способами и приемами доказательства) способствуют следующие вопросы и задания: «Сформулируйте тезис, который выдвинул для обсуждения собеседник. Какие аргументы использовал говорящий для объяснения своего мнения? Сколько аргументов в тексте? Назовите слова, которые помогают выделить каждый аргумент? Какие приемы использовал собеседник для доказательства собственного мнения?».

Развитию умений речевого этикета способствуют задания, направленные на обогащение, систематизацию и активизацию словарного запаса учащихся этикетными формулами тематических групп «благодарность», «извинение», «несогласие», «просьба», «уточнение», «согласие». Например: «Прослушайте внимательно слова, назовите глаголы-исключения. Оцените помощь словаря в написании глаголов в прошедшем времени. Докажите свою точку зрения. Можно ли обидеть человека, обсуждая с ним какие-либо вопросы? Что помогает нам избежать обид друг на друга в процессе общения? Какие слова помогают вежливо сказать собеседнику, что вы не согласны с его мнением? А какие слова, по-вашему мнению, помогут сформулировать одобрение мнения собеседника, согласие с ним? Запишем эти слова в словарь вежливых слов» и др.

Эффективным средством активизации проблемно-поисковой деятельности учащихся в русле обучения младших школьников диалогу служит разработанная нами рабочая тетрадь «Учимся диалогу». Рабочая тетрадь позволяет усилить коммуникативную и познавательную направленность курса «Русский язык» классической системы обучения способствующего развитию диалогической речи учащихся.

Аппарат для самоориентировки учащегося в рабочей тетради «Учимся диалогу» представлен следующими условными обозначениями:

 – подумай	 – работа со схемой	 – дискуссия в группе
 – впиши пропущенные слова	 – работа с текстом	 – работа с таблицей
 – посоветуйся с одноклассником	 – выполни задание на слух	 – сделай вывод о том, что узнал на уроке

Каждый урок по рабочей тетради начинается с проблемного вопроса, который направляет исследовательскую деятельность учащихся. Последовательное выполнение предложенных учащемуся заданий становится шагом

в решении проблемы. Ответ на проблемный вопрос помогает учащимся сформулировать вывод о том, что же они узнали нового.

Приведем примеры тем и проблемных вопросов из рабочей тетради «Учимся диалогу», которые организуют открытие младшими школьниками лингво-риторического знания, столь необходимого для формирования диалогических умений (см. табл. 1).

Таблица 1

**Учебные темы и соответствующие
им формулировки проблемных вопросов**

№ урока	Тема	Проблемный вопрос
1.	Общение	Как люди общаются?
2.	Монолог, диалог, виды диалога	От чего зависит форма и вид общения?
3.	Вежливое несловесное и словесное общение	Какое общение можно назвать вежливым?
4.	Говорим и слушаем	С какой целью мы говорим и слушаем?
5.	Слушаем и молчим, слушаем и высказываемся	Можно ли высказываться и при этом внимательно слушать собеседника?
6.	Текст-рассуждение	Как люди рассуждают?
7, 8.	Правило, пример, цитата в рассуждении	Какие аргументы помогают доказывать убедительно?
9, 10.	Несколько аргументов в рассуждении	Сколько аргументов может быть в рассуждении?
11.	Правила ведения дискуссии	Как обсуждать проблему, чтобы не поссориться?

Содержание тем рабочей тетради представлено следующими группами проблемно-поисковых заданий.

Задания первой группы направлены на анализ текста (иллюстративного материала, речевой деятельности одноклассников) и последующее заполнение схем (таблиц) обобщающего характера.

Например, изучение темы «Общение» предполагает усвоение младшими школьниками следующих понятий: общение; речевая ситуация (кто говорит, кому говорит, с какой целью); речевые роли (говорящий, слушающий). Выполнение первого задания на уроке представляет собой анализ текста по вопросам.

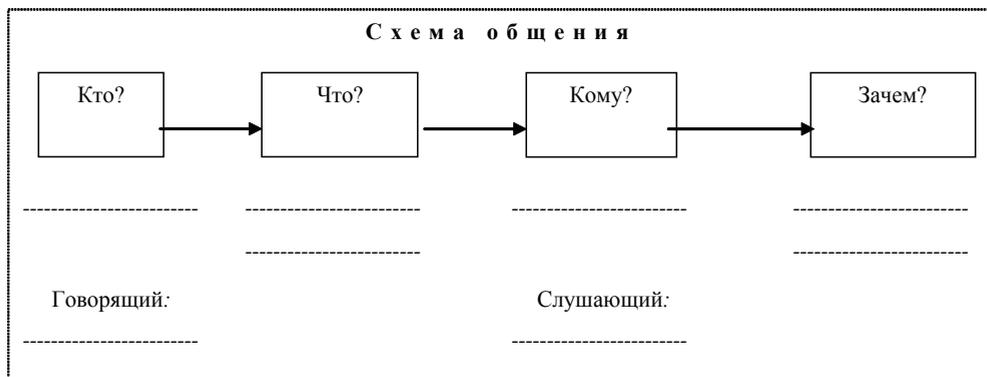
— Прочитайте отрывок из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. С какого момента начинается общение между рыбкой и стариком? Кто начинает разговор? Почему? Чего же хочет рыбка, какова цель ее речи?

... В третий раз закинул он невод,
 Пришел невод с одною рыбкой,
 С непростой рыбкой, — золотою.
 Как взмолился золотая рыбка!

Голосом молвит человечьим:
 «Отпусти ты, старче, меня в море,
 Дорогой за себя дам откуп:
 Откуплюсь чем только пожелаешь».

Ответы на вопросы, связанные с речевым анализом текста, целесообразно фиксировать в схеме (см. схему 1). Это позволяет младшим школьникам наглядно представить механизм общения: кто, что, кому и зачем говорит.

Схема 1



Эффективным средством развития базовых диалогических умений выступают задания на наблюдение за участниками дискуссии и заполнение таблиц, в которых указаны ориентиры для наблюдения (см. табл. 2 и 3).

Таблица 2

Внимательное слушание

Имя ученика	Слушает		Не слушает
	внимательно	невнимательно	

Таблица 3

Вежливые средства общения

Имя ученика	Использует вежливые средства общения		Не использует вежливые средства общения
	словесные средства	несловесные средства	

Участники наблюдения, работая в паре, заполняют таблицу и по результатам проведенного исследования аргументированно рассказывают одноклассникам, как именно ученики слушают друг друга, какие вежливые средства общения используют в речевом поведении.

Вторая группа заданий направлена на осознание младшими школьниками новых речевых понятий, их существенных признаков. Данные задания

предлагаются младшим школьникам после проведения ими исследования (анализа текста, заполнения схем) и помогают зафиксировать и обобщить полученную информацию. Например: «Когда человек говорит, он использует не только слова, но и ..., ..., ..., ... — несловесные средства общения»; «Вежливость — это спокойный, мягкий, тон голоса. Вежливость — это вежливые слова: спасибо, Вежливость — приветливые средства общения: жесты, мимика, поза».

К третьей группе относятся задания, направленные на организацию дискуссии по результатам познавательной самостоятельной деятельности учащихся с последующим анализом собственной речевой деятельности и речевой деятельности собеседника. Правильное речевое поведение учащихся в возникшем диалоге обеспечивают представленные на страницах рабочей тетради памятки.

Как научиться внимательно слушать собеседника?

1. Определи цель, с которой ты слушаешь собеседника.
2. Повернись лицом к собеседнику. Внимательно следи за выражением его лица, жестами, позой.
3. Дай время высказаться собеседнику. Следи за ходом его рассуждения. Рассуждай вместе с говорящим.
4. Не перебивай говорящего. Когда собеседник уже высказался, задай уточняющий вопрос, переспроси, используя при этом вежливые слова.

Как научиться понимать собеседника без слов?

Сигналы, которые показывают собеседнику, что его слушают:

Я слушаю	Внимательный взгляд
Да, да	Кивок головой
Продолжай	Улыбка
Что же дальше?	Нахмуренные брови

Как вести себя в дискуссии?

1. Во время обсуждения проблемы смотри на собеседника, а не в сторону.
2. Внимательно выслушивай мнение своего собеседника.
3. Не перебивай своего партнера по общению.
4. Если твой взгляд на проблему отличается от мнения собеседника, извинись перед говорящим и выскажи свое мнение.
5. Помни, что каждое мнение должно быть аргументировано.
6. Используй в общении вежливые слова, не груби, мнение каждого человека имеет право существовать и должно быть выслушано.

Обсуждение проблемы младшими школьниками, последующий анализ речевой деятельности собеседников в момент дискуссионного общения координирует учитель. Возможность для организации внеурочного обсуждения учащимися результатов самостоятельной познавательной деятельности предоставляют спе-

циально разработанные в рабочей тетради «Учимся диалогу», «Странички домашней дискуссии», «Страничка для взрослого собеседника ученика».

Приведем содержание «Странички домашнего обсуждения» на тему «Почему капли росы называют алмазами?».

Мой собеседник: _____

Мои речевые роли _____

Речевые роли моего собеседника _____

Несловесные средства общения, которые помогли обсудить вопрос _____

Реплики, которые помогли мне доказать собственное мнение _____

Реплики, которые помогли моему собеседнику доказать его мнение _____

Я был _____ слушателем, потому что _____

Мой собеседник был _____ слушателем, потому что _____

Выводы, к которым мы пришли _____

Выбор названных позиций обсуждения объясняется целью активизации диалогических умений младших школьников. Заполнение «Странички домашней дискуссии» позволяет учащимся осознать, проанализировать собственное речевое поведение и речевое поведение собеседника, что способствует также осознанию специфики диалогического общения в ситуации обсуждения проблемы и развитию способности к познанию сути речевого идеала как компонента культуры диалогического общения.

Представленная на «Странице домашней дискуссии» памятка «Как вести дискуссию с ребенком?» содержит рекомендации для взрослых, которые помогут им грамотно обсуждать дискуссионные вопросы с детьми младшего школьного возраста.

Как вести дискуссию с ребенком?

1. Выслушайте проблему, которую Вам предлагает обсудить ребенок, с истинным интересом.

2. Переспросите, правильно ли Вы поняли проблему обсуждения.

3. Предоставьте возможность ребенку первому высказать свое мнение. Обязательно попросите собеседника доказать свою точку зрения. Если Ваш собеседник затрудняется, выскажитесь сами.

4. В случае расхождения Вашего мнения с мнением ребенка, не заставляйте его менять свою точку зрения. Попробуйте заинтересовать собеседника весомыми аргументами.

5. Используйте для доказательства своего мнения толковые словари, справочники и другую литературу.

6. Привлекайте к домашнему обсуждению нескольких собеседников.

7. Дайте ребенку возможность задать взрослым собеседникам вопросы.

8. В конце обсуждения проблемы обязательно подведите итоги. Удалось ли вам прийти к общему мнению? Повторите весомые аргументы. Сформулируйте вывод. Если в процессе обсуждения не удалось определить единственную общую точку зрения, четко сформулируйте те позиции, на которых Вы заканчиваете обсуждение.

9. Помните, Ваше речевое поведение — образец для подражания. Используйте в речи формулы речевого этикета, доброжелательную мимику, жесты.

Внедрение в процесс начального обучения русскому языку современных образовательных технологий (диалогического обучения, проблемно-поискового обучения, саморазвивающего обучения) способствует эффективному становлению коммуникативной компетентности младших школьников в области диалогического общения.

Литература

1. *Зак А. З.* Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет: учебно-метод. пособие для учителей / А.З. Зак // Задания для самостоятельной работы детей. — Ч. 3. — М.: Новая школа, 1996. — 408 с.
2. *Иванова Н. В.* Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе / Н.В. Иванова // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 96–101.
3. *Кузнецов Н. Н.* Риторика. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2003. — 407 с.
4. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2000. — 389 с.
5. *Рубцов В. В.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. — М.: МГППУ, 2002. — 272 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 152 с.

Literatura

1. *Zak A. Z.* Razvitie intellektual'ny'x sposobnostej u detej 9 let: uchebno-metod. posobie dlya uchitelej / A.Z. Zak // Zadaniya dlya samostoyatel'noj raboty' detej. — Ch. 3. — M.: Novaya shkola, 1996.
2. *Ivanova N. V.* Vozmozhnosti i specifika primeneniya proektnogo metoda v nachal'noj shkole / N.V. Ivanova // Nachal'naja shkola. — 2004. — № 2. — S. 96–101.
3. *Kuznecov N. N.* Ritorika / N.N. Kuznecov. — M.: Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov i Ko», 2003.
4. *Polat E. S.* Novy'e pedagogicheskie i informacionny'e tehnologii v sisteme obrazovaniya / E.S. Polat. — M.: Akademiya, 2000.
5. *Rubcov V. V.* Proektirovanie razvivayushhej obrazovatel'noj sredy' shkoly' / V.V. Rubcov. — M.: MGPPU, 2002.
6. Kak proektirovat' universal'ny'e uchebny'e dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k my'sli: posobie dlja uchitelya / Pod red. A.G. Asmolova. — M.: Prosveshhenie, 2010.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.П. Павлова

Благотворительность в России как социокультурный феномен: исторический и образовательный аспекты

Сложившаяся в России система благотворительности была существенным фактором общественной жизни страны и игнорирование или искажение ее роли не может способствовать как объективному изучению отечественной истории, так и образовательных процессов в России.

Центрами благотворительности и милосердия на Руси на протяжении многих веков выступали русские монастыри. Это были уникальные культурные центры, там располагались библиотеки, собрания икон, то есть произведения мастеров, нередко выдающихся, русского и зарубежного искусства, скульптуры, мелкой пластики, ювелирного искусства. Церковь и монастырь были центрами духовного притяжения, оказывающими огромное воздействие на нравственный мир людей [7: с. 338].

Проповедуя христианские принципы милосердия, церковь постоянно сама подавала пример творением блага — благотворительностью. Замечательный подвижник Стефан Пермский знаменит не только тем, что создал азбуку для пермяков, был миссионером и просветителем, но и тем, что в годы неурожая закупал хлеб в других землях и кормил голодающую паству. Преподобный Сергей Радонежский также, признанный святым, — выдающийся исторический деятель Руси, благословивший ее на борьбу за освобождение от татаро-монгольского ига, просветитель и праведник, прославивший своими благими деяниями Троицкую обитель, — проповедовал благотворительность как одну из главных задач русского православного монастыря.

Милосердие, как образ жизни, благотворительность как естественная потребность души — постоянные спутники Русской Православной Церкви на протяжении 1 000 лет ее существования. «Любовь покрывает все, — отмечал в своих “Кратких наставлениях и изречениях” преподобный Амвросий,

знаменитый оптинский старец. — «И добро ближним должно делать не только движимым долгом, но и — по влечению сердца» [3: с. 46].

Бедная Церковь может помочь лишь добрым словом, богатая — и делом. Так и с людьми. Бедные, живущие по законам высокой нравственности и добра люди, всегда готовы отдать ближнему то небольшое, что у них есть. И нравственная цена такого добра весьма велика (в различные благотворительные фонды и сегодня приходят сотни тысяч даров, оторванных от пенсий, стипендий, малой зарплаты). Но люди богатые, нажившие свое богатство «трудами праведными», и сделать могут больше.

До середины XVI века христианская благотворительность была главным образом личной, частной. Подавая милостыню нищему, передавая средства монастырю, благодетель — князь или боярин — делал это для того, чтобы самому стать выше духовно, обеспечить себе место в потустороннем мире благодаря молитвам тех, кому он оказывал помощь. Князь Владимир Мономах обращался к своим сыновьям (1117 г.): «самое главное — не забывайте убогих и сколько можете их кормите!» [8: с. 157].

Благотворительность как система — дифференциация положения нищих и стремление по-разному подойти к лишенным средств существования, начала складываться в рамках государственной благотворительности в середине XVI века. Что нашло свое первое законодательное обращение в «Стоглаве» 1551 г. — уникальном для Европы того времени документе, показывающем состояние общества в его бытовой, непроизводительной и неполитической сферах, без прикрас. В нем говорится о трудоустройстве работоспособных нищих, создании богаделен для прокаженных и престарелых на пожертвования под надзором духовенства и выборах общественников-целовальников [10: с. 351].

Таким образом, мы встречаемся в тот период с двумя новыми явлениями в области благотворительности: во-первых, переход от сформировавшейся в лоне православной Церкви милосердной помощи отдельным лицам к системе общего призрения с различным подходом к разным группам требующих помощи, во-вторых, появляются первые шаги государственной, светской организации помощи.

В последующем история благотворительности ознаменовалась значительными изменениями в организации социального призрения в России. Еще проектом 1682 г. предлагалась государственная программа борьбы с нищенством всеми средствами — от частной и монастырской благотворительности, организации ремесленных училищ для малолетних и до полицейских мер.

В царствование Петра I государственная благотворительность приобрела бюрократические черты, сочетавшиеся с репрессивной политикой по отношению к профессиональным нищим: под угрозой штрафа в 5–10 руб. запрещено было подаяние. Одновременно на средства казны в 1715 г. созданы госпитали для приема подкидышей, а в 1721 г. призрение было вменено в обязанности полиции, которая устраивала смирительные дома для здоровых нищих и гуляк, а также «прядельные» дома для «непотребного и неистового женского пола» [6: с. 74].

В XVIII веке государственная система призрения получила наибольшее развитие. Каждый губернский город имел свою богадельню, своего попечителя богоугодных заведений, появились приказы общественного призрения. Были созданы дома для воспитания «засорных младенцев» — детей, от которых отказывались матери, причем предусматривалось, что в этих домах, должны быть сделаны специальные окна, чтобы через них не было видно тех, кто тайно приносит этих младенцев.

Вместе с тем были введены полицейские меры — запрет пропуска нищих через заставы, отлавливание и передача их на мануфактуры и в солдаты, — которые были призваны административным путем ликвидировать профессиональное нищенство и решить сложные социальные задачи.

В последнюю четверть XVIII века благотворительность осознавалась правительством как компонент политики просвещенного абсолютизма. В 1775 г. в губерниях созданы приказы общественного призрения: забота о призрении поручена земским капитанам (1775 г.), городничим (1781 г.), частным приставам (1782 г.). Указами 1797, 1801, 1809 гг. и др. забота о нуждавшихся вменена в обязанность сельским и городским обществам и приходам. В 1797 г. императрица Мария Федоровна возглавила воспитательные дома, Коммерческое училище в Москве. Ее именем было названо Ведомство учреждений императрицы Марии.

Представители императорской фамилии, формируя моду и традицию, привлекая общественное мнение к благотворительности, покровительствовали обществам и фондам [4: с. 35].

Неизмеримо более действенным оказалось сочетание государственных форм благотворительности с общественными и частными формами, что стало характерным для последнего, четвертого этапа истории социального призрения в России, то есть для времени с середины XIX века и до 1917 г.

Становление капитализма в России привело к противоречивым явлениям. С одной стороны, это усиление социальной поляризации и увеличение числа лишенных традиционных основ жизни и источников существования людей, требовавших особого внимания общества. С другой — выход на общественную арену разночинных слоев, появление национальных буржуазных деятелей, лишенных в условиях самодержавного государства политических прав, но достаточно обеспеченных и просвещенных для осознания необходимости на основе частной инициативы и на доходы, получаемые от капиталистических предприятий, развернуть новые формы помощи лишенным возможности нормального существования.

Частная благотворительность в России в конце XVIII – начале XIX веков стала главным видом национальной благотворительности русского народа. 73% от общих расходов на благотворительность составляли пожертвования от частных лиц.

История благотворительности в России богата и исключительными примерами. Так, во время неурожая 1787 г. Н.И. Новиков, организатор издательства выпуска учебных пособий по различным отраслям знаний, журнала «Утренний

свет», на свои доходы в 1777 г. построил в Москве два училища для сирот и детей бедных родителей. В 1779 г. три подобных училища были им открыты и в Твери. Н.И. Новиков обратился к членам своей масонской группы со странным призывом оказать помощь голодающим крестьянам. Его авторитет и красноречие имели столь сильное воздействие, что один из его адептов премьер-майор Григорий Михайлович Походяшин отдал огромное состояние, оставшееся ему в наследство от отца, владевшего медными рудниками в Сибири, на раздачу бесплатного хлеба голодающим. Располагая походяшинским капиталом, Н.И. Новиков оказывал помощь бедным в таких размерах, что возбудил даже недоброжелательные домыслы о том, что будто бы масоны печатают фальшивые деньги. А сам Походяшин, отдав свое богатство, доживал свои дни на чердаке в положении, близком к нищете с сознанием выполненного долга перед людьми и перед богом, умерив желания, преступив через собственное «эго», укротив гордыню, отрешившись от всеразлагающего накопительства.

В 1785 г. правительство времен Екатерины II с целью повысить самостоятельную активность различных общественных слоев, издает «Городовое положение», которым ввело сословные разряды: дворянство, духовенство, купечество, мещанство, крестьянство. Каждое сословие на правах самоуправления обязано было заботиться об организации помощи нетрудоспособным членам. Естественно, что потребности в социальной помощи нуждающимся и возможности ее удовлетворения в каждом сословии были неодинаковые. Самые нижние в дореволюционной иерархии слои населения — ремесленники, сезонные рабочие на отхожих промыслах, крестьяне, больше всего страдали от всевозможных социальных потрясений и стихийных бедствий, но они располагали наименьшими возможностями организовать в рамках своего сословия решение проблемы социальной помощи нуждающимся.

С развитием капитализма на передний план общественной жизни страны все более выступали представители торгово-промышленного капитала. Соответственно этому в организации дела общественного призрения все большую роль начало играть купечество, причем купеческое общество направляло средства как на оказание помощи членам своего сословия, так и на поддержку неимущих слоев населения независимо от сословной принадлежности.

Российский предприниматель, экономическое значение и социальная роль которого постоянно росли после отмены в 1861 г. крепостного права и вступления России на путь капиталистического развития, не мог довольствоваться тем, что основные рычаги государственной машины находились в руках самодержавия и неразрывно связанных с ним дворянства и бюрократии.

Благотворительность была широко распространена среди предпринимателей, являлась определенной исторической традицией. Если говорить о капиталисте только как о человеке, интерес которого сосредоточен в плоскости чисто материальной, то в таком случае пропадают многие другие примечательные штрихи социального портрета; обедняется и затемняется его историческая роль и значение. Капиталист — это не только «погоня за чистоганом».

Крупный предприниматель, хозяин и руководитель мощного промышленного или торгового предприятия объективно заинтересован в том, чтобы иметь высококвалифицированный персонал, способный овладеть новым оборудованием, новейшими приемами ведения капиталистического хозяйства для того, чтобы выдержать жестокую конкуренцию. Отсюда их заинтересованность в развитии образования, в первую очередь профессионального: отчисления на школы, училища, институты и университеты.

Во многих компаниях подобные расходы становятся обязательными уже с конца XIX века, о чем красноречиво свидетельствуют сохранившиеся финансовые отчеты предприятий. Несомненно, и то, что рост самосознания буржуазии приводил к изменению «корпоративной психологии» и способствовал тому, что представители делового мира (конечно далеко не все) начинали ощущать свою неразрывную связь с будущим народа, которое было немыслимо без развития просвещения и культуры.

Были и другие причины, обуславливавшие расходы на потребление и расширение «своего дела». Для одних они носили традиционный религиозный характер, диктовались внутренней потребностью «пособить сирым и убогим», что вело к выделению средств на богадельни, приюты, ночлежные дома и т.д. Это была вообще типичная форма буржуазной благотворительности, отличавшаяся от обычной подачи милостыни лишь своими масштабами. Религиозные воззрения, христианская этика и мораль (многие капиталисты были чрезвычайно набожными людьми), стремление к тому, чтобы люди жили в соответствии «с волей божьей», вызывали пожертвования на церкви и монастыри [1: с. 129–130].

Первоначально среди жертвователей и меценатов преобладали представители аристократии, землевладельцы. Князь Д.М. Голицын финансировал строительство в Москве Голицинской больницы (1802 г.). В мае 1810 г., по завещанию князя А.М. Голицына, в Москве была открыта картинная галерея при этой больнице.

Граф Н.П. Шереметев финансировал строительство странноприимного дома (1792–1807 гг.). С развитием частной торговли и промышленности благотворительность расширялась. Благотворительные завещания носили, как правило, имена своих создателей: Бахрушинская, Алексеевские глазная и педиатрическая, Морозовская детская больницы, Рукавишниковский, Мазуринский приюты, торговая школа им. Алексеевых и т.п. Расходы владельцев торгово-промышленных предприятий (например, Прохоровской Трехгорной мануфактуры товарищества, Гюнтера Альберта товарищества и др.) зачастую включали средства на родильные дома, ясли, детские сады, школы, библиотеки, бани, больницы, приюты и пр. Частные благотворительные общества и заведения возникали в конце XVIII – начале XIX веков, среди них — Дом призрения, Штаб обер-офицеров (созданный графиней Шереметевой в 1798 г.). Демидовский дом призрения трудящихся в Петербурге (1833 г.). Харьковское благотворительное общество (1843 г.). Общество посещения бедных в Петербурге (созданное В.Ф. Одоевским и В.А. Соллогубом в 1846 г.) и др. Рост их числа отмечен в 1841–1845 гг. (возникло 103 общества в городах и 16 в сельской местности) и в 1856–1860 гг. (соответственно 78 и 42).

Стабильный рост — в пореформенной России: 224 общества в городах и 85 в деревнях (1866–1870 гг.), 261 и 97 соответственно (1876–1880 гг.), 357 и 126 соответственно (1881–1885 гг.), 318 и 139 соответственно (1886–1890 гг.) [2: с. 46].

Уже в начале XIX столетия только в Москве и Петербурге с большой пользой работали десятки благотворительных обществ. Здесь и мощное ведомство императрицы Марии Федоровны, основы которого были заложены женой императора Павла I, императрицей Марией Федоровной, пожертвовавшей из своих средств на женское образование и воспитание девочек-сирот около 4 млн. руб. — для 1828 г. огромная сумма! Это ведомство ежегодно брало на воспитание и обучение до 21 года 100 000 младенцев: оно имело 176 приютов для взрослых людей, 21 школу для слепых детей, Мариинские институты и училище для девочек, 31 женскую гимназию — всего не перечислить — более 500 учреждений с годовым бюджетом в 13,5 млн. руб. (около 25% из госбюджета).

Благотворительность в России до середины XIX века носила больше материальный характер, чем просветительский, духовный. Крепостное право, самодержавие — сама система не могла обеспечить нормального существования человека. Бесконечные войны разоряли народ. Государство же не в состоянии было обеспечить потребностей общества. Поэтому и инициаторами благотворительности были представители царской фамилии, которые видели в ней ту компенсацию своему народу, которую не в состоянии был дать монарший режим.

Устойчивое формирование низшего профессионального образования в России середины XIX – начала XX веков начало развиваться под влиянием множества различных объективных и субъективных, социальных и культурных факторов и изменявшихся запросов общества, усилением просветительского движения и распространением прогрессивных педагогических идей в России, обусловивших специфику низших профессиональных учебных заведений на разных этапах развития. Но, прежде всего развитие низшего профессионального образования было обусловлено следующими причинами: быстрым ростом крупной промышленности и нехваткой квалифицированных рабочих. Нехватка рабочих обусловила привлечение детей в сферу производства. Это было выгодно для фабриканта, поскольку оплата детского труда обходилась намного дешевле.

Однако резко возросшая численность детей, занятых в общественном производстве России на рубеже XIX–XX веков, не была адекватна качеству их профессиональной подготовки. В связи с этим малолетние рабочие не имея специальной и теоретической подготовки, не могли использовать новых приемов работы и, следовательно, снижали качество выпускаемой продукции и теряли в оплате своего труда.

Вместе с тем, деятельность меценатов была направлена на развитие низших профессиональных учебных заведений, в частности:

- на финансирование и открытие школ;
- строительство школьных зданий;
- определение характера учебного процесса: содержания, методов обучения;
- привлечение малолетних рабочих к образовательному процессу;

– издание учебной литературы;
– проявлялась забота о наиболее одаренных детях и осуществлялась материальная их поддержка.

Архивные материалы свидетельствуют о том, что способных детей сами фабриканты отправляли продолжать образование в другие учебные заведения и даже за границу.

При определении типа учебного заведения их устроители руководствовались потребностями конкретного производства, заботясь, прежде всего о наилучшей подготовке специалистов для данной области. Это предопределяло характер образовательного процесса, диктуемый отраслевыми особенностями предприятия, по направлениям:

Текстильные, хлопчатобумажные. К этому типу можно отнести школу при Прохоровской Трехгорной мануфактуре.

Ремесленные. Владимирское земское ремесленное училище ИС. Мальцева, промышленные училища Ф. Чижова и др.

Художественные. К этому типу можно отнести школу технического рисования графа С.Г. Строганова. Технические классы черчения и рисования подобные Строгановским были открыты в Курске, Риге, Керчи.

Сельскохозяйственные. Примером может послужить сельскохозяйственная школа созданная княгиней М.К. Тенишевой во Фленово Смоленской области, Кологривское низшее сельскохозяйственно-техническое училище Ф.В. Чижова и др.

Итак, возникнув из практических потребностей производства, фабричные школы, технические училища, школы и классы технического рисования, в целом объективно выполнили определенную функцию. Главное они способствовали распространению грамотности среди низших слоев населения, также школа для рабочих отвечала потребностям различных общественных сил: для интеллигенции она была сферой реализации своего потенциала, для предпринимателей — условием повышения производительности труда и снятия налогового пресса с помощью благотворительности, для государственных деятелей школа стала средством воплощения замыслов в области образования и т.д. Их совместная деятельность по образованию рабочих, и работающих детей в особенности, была проявлением баланса интересов частных лиц, обществ и государственных институтов.

Благодаря заботе меценатов о развитии низших профессиональных школ достигалось постоянство кадров на предприятии, что повышало ответственность рабочих за деятельность всего предприятия, улучшилось качество выпускаемой продукции. Подобный опыт организации низших профессиональных учебных заведений меценатами XIX века был бы полезен и в настоящее время.

Вместе с тем, были и другие причины, объясняющие появление потомственных благотворителей. Но причины религиозного характера, диктовавшиеся давними традициями милосердия и благотворительности на святой Руси, осознанием потребности «пособить сирым и убогим», — одни из самых значимых

в ряду уже упомянутых. Подчеркивая значимость религиозных мотивов благотворительной деятельности отечественных капиталистов конца XIX века – 1917 г., особо отметим в этой связи добрые дела купцов-старообрядцев. Можно с полным основанием утверждать, что историю благотворительности и меценатства в России, а не только в Москве можно изучать, не выходя за пределы Рогожского старообрядческого кладбища. В специальной главе «По старообрядческой Москве, Рогожское кладбище» старого путеводителя по Москве «Прогулки по Москве и ее художественным и просветительным учреждениям» читаем: «Имена на могильных памятниках сейчас же вскроют нам социальную основу старообрядчества: тут лежат все представители крупной буржуазии: Шелапутины, Рахмановы, Пуговкины, Бутиковы, Кузнецовы, Рябушинские, линия Тимофея Саввовича Морозова, Капырины, Рязановы, Ленивовы и мн. др.» Почти все в этом перечне, и особенно, Шелапутины, Морозовы, Рябушинские, многое сделали на поприще меценатства. А.И. Гучков также происходил из семьи с давними старообрядческими традициями» [9: с. 40].

Династия Демидовых, многие поколения которых оставили о себе память не только суровым отношением к работным людям, но и добрыми, милосердными делами. Так по идее и на средства П.А. Демидова в 1772 г. было основано в Москве Коммерческое училище для мальчиков «для того, чтобы сделать воспитанников из российских подданных знающими купцами» [2: с. 57].

Таким образом, меценатство и благотворительность в России в конце XIX века – 1917 г. были существенной, заметной стороной духовной жизни общества; они в большинстве случаев были связаны с теми отраслями общественного хозяйства, которые не приносили прибыли и не имели поэтому никакого отношения к коммерции, само число меценатов и благотворителей в России на рубеже двух веков, наследование добрых дел представителями одной семьи, легко просматриваемый альтруизм благотворителей, удивительно высокая степень личного, непосредственного участия отечественных меценатов и благотворителей в преобразовании той или иной сферы бытия — все это в совокупности позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, надо согласиться с тем, что среди черт, определяющих своеобразие все более утверждающей себя отечественной буржуазии, одной из главных и почти типичных была благотворительность в тех или иных формах и масштабах.

Во-вторых, личностные качества известных нам благотворителей и меценатов конца XIX века – 1917 г., спектр их ведущих интересов и духовных потребностей, общий уровень образованности и воспитанности, наконец, высоко нравственные мотивы благотворительности дают основания утверждать, что перед нами подлинные интеллигенты, в полной мере удовлетворяющие известным критериям, отличающим людей такого типа. И это не преувеличение, не эмоциональный вывод. Что, с точки зрения Д.С. Лихачева, отличает интеллигентного человека? «Восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье,

способность отличить настоящее произведение искусства от грубой «штуковщины», способность восхищаться красотой природы, понять характер, индивидуальность другого человека, войти в его положение, а, поняв, помочь ему, стойкий иммунитет к грубости, равнодушию, злорадству, зависти, обладание навыками воспитанного человека и т.д.» [5: с. 28].

В-третьих, обозревая масштабы сделанного благотворителями и меценатами в России на рубеже веков, прославляя сам механизм этой удивительной благотворительности, учитывая реальное воздействие меценатов на все сферы бытия, объективно приходим еще к одному принципиальному выводу: отечественные меценаты и благотворители в России конца XIX века – 1917 г. — качественно новое образование, оно не имеет аналога в истории цивилизации в опыте других стран.

Расставляя определенные акценты при характеристике меценатства и благотворительности в России как социально-исторического феномена мы тем самым не повторяем избитые истины. Абсолютному большинству граждан нашей России сегодня практически совершенно неизвестны имена многих меценатов и благотворителей нашей страны. Между тем, эти люди были создателями, а не разрушителями. И, казалось бы, именно их имена должны бы быть на слуху, пользоваться уважением и вниманием. Между тем, плоды замечательной деятельности меценатов и благотворителей либо были уничтожены полностью (Тургеневская бесплатная библиотека-читальня В.А. Морозовой), либо частично (судьба Талашкино, имения княгини М.К. Тенишевой на Смоленщине и т.п.). Но главное — забыты люди, столько сделавшие не на словах, а на деле для России.

Литература

1. Белоусов И. Ушедшая Москва / И. Белоусов. – Л., 1927. – 180 с.
2. Власов П. В. Обитель милосердия / П.В. Власов. – М.: Просвещение, 1991. – 301 с.
3. Житие и наставления преподобного Амвросия, старца оптинского. – М., 1990. – 46 с.
4. Ильинский В. Благотворительность в России / В. Ильинский. – СПб., 1908. – 32 с.
5. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М.: Логос, 1989. – 238 с.
6. Максимов Е. Д. Особые благотворительные ведомства и учреждения / Е.Д. Максимов. – СПб., 1903. – 137 с.
7. Миронов Г. Е. История государства Российского / Г. Е. Миронов. – М., 1995. – 734 с.
8. Повесть временных лет. Ч. 1, 2. – Вып. № 1. – М.-Л., 1950. – (Сер. «Литературные памятники»)
9. По Москве. Прогулки по Москве и ее художественным и просветительным учреждениям. / Под ред. Н.А. Гейнике и др. – М.: Изд-во М. и С. Собашниковых, 1917. – 672 с.; Репринтное переиздание. – М.: Изобразительное искусство, 1991. – 672 с.
10. Российское законодательство X–XX вв.: В 9-ти тт. / Под ред. О.И. Чистякова. – Т. 2. – М.: Юридическая литература, 1985. – 519 с.

Literatura

1. *Belousov I.* Ushedshaya Moskva / I. Belousov. – L., 1927. – 180 s.
2. *Vlasov P. V.* Obitel' miloserdiya / P.V. Vlasov. – M.: Prosveshchenie, 1991. – 301 s.
3. Zhitie i nastavleniya prepodobnogo Amvroziya, starca optinskogo. – M., 1990. – 46 s.
4. *Il'inskij V.* Blagotvoritel'nost' v Rossii / V. Il'inskij. – SPb., 1908. – 32 s.
5. *Lixachev D. S.* Pis'ma o dobrom i prekrasnom / D.S. Lixachev. – M.: Logos, 1989. – 238 s.
6. *Maksimov E. D.* Osoby'e blagotvoritel'ny'e vedomstva i uchrezhdenija / E.D. Maksimov. – SPb., 1903. – 137 s.
7. *Mironov G. E.* Istoriya gosudarstva Rossijskogo / G.E. Mironov. – M., 1995. – 734 s.
8. Povest' vremenny'x let. Ch. 1, 2. – Vy'p. № 1. – M.-L., 1950. (Ser. «Literaturny'e pamyatniki»)
9. Po Moskve. Progulki po Moskve i ee xudozhestvenny'm i prosvetitel'ny'm uchrezhdeniyam / Pod red. N.A. Gejnike i dr. – M.: Izd-vo M. i S. Sobashnikovyx, 1917. – 672 s.; Reprintnoe pereizdanie. – M.: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1991. – 672 s.
10. Rossijskoe zakonodatel'stvo X – XX vv.: v 9-ti tt. / Pod red. O.I. Chistyakova. – T. 2. – M.: Yuridicheskaya literatura, 1985. – 519 s.

А.А. Штец

О механизмах синтетического чтения в обучении первоначальному чтению

С переориентацией российского общества на новые демократические и гуманистические ценности в начальной школе началась активная реализация новой парадигмы развивающего образования, призванной обеспечить целостное развитие личности школьника. Это привело к возникновению вариативного образовательного пространства, в котором для обучения грамоте (чтению и письму) массовой школе предлагается уже более десятка различных учебно-методических комплектов или отдельных учебных пособий. В целом ряде новейших методик обучения первоначальному чтению, например, в букварях Г.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман; В.В. Репкина, П.С. Жедек, Л.К. Тимченко; А.Ю. Купаловой, Л.Ф. Климановой; в технологии «Учебное моделирование орфоэпического чтения» З.Д. Гольдина «...наряду с несомненными успехами в решении вопросов развивающего обучения, — вполне обоснованно отмечают известные букваристы Д.С. Фонин и Н.М. Бетенькова, — авторы современных букварей и азбук забыли о том, что главная задача букваря — помочь ребенку сделать первый, самый важный шаг в овладении чтением — вместе с ним раскрыть «секрет» слияния звуков в слоге, секрет рождения звучащего слова из его буквенной модели» [1: с. 97].

Чем же может объясняться такая «забывчивость» большинства современных отечественных букваристов?

Думается, причина заключается в том, что пока в теории букваристики остается слабо разработанным одно из ее центральных понятий «механизма чтения», отвечающего как раз за то, чтобы ребенок смог раскрыть в обучении «секрет рождения звучащего слова из его буквенной модели».

В самом общем виде «механизм чтения представляет собой сложное явление с развернутой системой ориентировок и динамичных корректировок, прежде всего зрительных, речедвигательных, речеслуховых, мыслительных и других его компонентов» [3: с. 5]. Вместе с тем под «механизмом чтения» должны пониматься универсальные действия (ЗУНы¹ техники чтения) декодировки графически зафиксированного текста (слова) в звуковые и смысловые единицы речи. Это обобщенные умения упреждающего типа, позволяющие произвольно читать любые конкретные графические единицы (слоги или слова) без их запоминания. В основе упреждения лежит «содержательность» действий чтения, то есть их способность переноситься (применяться) к определенному классу однородных

¹ ЗУНы — знания, умения и навыки.

единиц, выделяемых в объекте чтения. В таком значении «механизм чтения» становится центральным понятием содержания обучения грамоте (первоначальному чтению), определяющим его качество и эффективность.

В отечественную теорию обучения грамоте понятие «механизма чтения и письма» впервые ввел К.Д. Ушинский, причем в его методической системе содержательность обучения чтению обеспечивалась сразу двумя объективно необходимыми типами механизмов аналитического и синтетического чтения [13]. По своему характеру аналитическое и синтетическое чтения отличаются тем, что направлены на разные стороны объекта чтения — слова. Аналитическое чтение — на осознание его формы (графической и звуковой), синтетическое — на получение его содержания (смысла). Получение в чтении этих разных результатов должны обеспечивать и разные типы механизмов чтения, но если механизмы аналитического чтения еще хоть как-то обсуждаются современными букваристами, то вот механизмам синтетического чтения в методике обучения первоначальному чтению пока не уделялось должного внимания.

Необходимость учета механизмов синтетического чтения вытекает уже из самого определения деятельности чтения, которое трактуется как «вид речевой деятельности, при котором происходит выявление и осознание смысловой, логической и образной информации на основе воспроизведения звуковой формы слова по определенным правилам» [3: с. 3–4]. Вместе с тем в теории методики обучения грамоте существует и требование соотносить содержание первоначального чтения с «природою изучаемого предмета» — процесса чтения, сущность которого, по определению В.П. Вахтерова, — это «узнавать, понимать и произносить целые слова». Иначе говоря, ребенок должен осваивать полноценное и содержательное чтение, каковым является осознанное или пословное чтение взрослых. В этом аспекте аналитическое чтение ограничено только осознанием формы (графической и звуковой) слова. Его механизмы обеспечивают узнавание букв и слогов слова для воссоздания целостности его формы, это крайне важное, но лишь одно из условий беглого чтения. В пословном синтетическом чтении, например, по В.П. Вахтерovu, «ученик должен перекинуть мост от напечатанного или написанного слова к обычному для него разговорному слову. Он должен сделать правильный перевод зрительных образов целого слова на звуковые образы знакомого и понятного устного слова; и если этого не сделано, то слово не прочитано, хотя бы ученик прекрасно произносил все слоги этого слова» [5: с. 76]. В пословном чтении, отмечает ученый, «мы узнаем слово как нераздельное целое по общему виду и по некоторым характерным для этого слова слогам или буквам. Привычная для нашего глаза форма слова подсказывает нам не только звуковой состав его, но и самый смысл этого слова». Причем, «мы большею частью узнаем написанное слово раньше, нежели рассмотрим каждую букву, входящую в его состав...» [5: с. 68, 70]. Как видим, В.П. Вахтерov разделяет природу (содержание) слова на графическую, звуковую и смысловую части. В пословном чтении графическая форма, как и ее звуковая составляющая, служат средством получения смысла слова, но при этом «узнавание слова», то есть его словообразование,

происходит раньше полного осознания формы слова, и именно оно определяет правильное воссоздание самой формы слова. А из этого следует крайне важный для понимания сущности процесса чтения вывод: первичен в деятельности чтения — его синтетический компонент. Функциональность содержания аналитического чтения зависит от содержательности синтетического чтения — усвоения особых механизмов получения смыслов и, следовательно, целых слов. Только с усвоением этого содержания синтетического чтения ребенок может осваивать беглое, пословное и осознанное чтение.

Таким образом, вне синтетического чтения нет и не может быть реального чтения. В этой закономерности выражаются особенности объективного характера синтетического чтения. С одной стороны, оно существует независимо от того, насколько его законы методически осознаются или не осознаются в обучении чтению. И очень часто усвоение синтетического (пословного) чтения происходило и происходит сегодня без участия воли как учителя, так и самого обучающегося чтению. С другой стороны, для его усвоения необходима была определенная организация обучения чтению, так как ученик обязан был освоить, в конце концов, именно пословное чтение. Оно всегда выступало главным мериллом качества обучения чтению, к этому результату во все времена стремилось обучение грамоте.

Благодаря своему объективному характеру синтетическое чтение обеспечивало усвоение чтения еще в древнерусском «книжном учении» на основе так называемого *механизма «чтения наизусть»*. Этот механизм полностью соответствовал схоластическому характеру «книжного учения», так как опирался на механическое запоминание готового слова в молитвах и текстах священных писаний. Несмотря ни на что, рациональное зерно в таком подходе все же было и весьма существенное. Чтение по памяти совпадало с процессом пословного чтения, в котором, как отмечалось выше, важнейшим действием выступает узнавание слова в его графической форме. Знание текста до его чтения создавало возможность узнавания слова в тексте, а многократное повторение этой операции обеспечивало и выход ученика на пословное чтение. Показательными в этом аспекте были безуспешные попытки целого ряда букваристов XVII и XVIII вв. под предлогом борьбы с зубрежкой отказаться от текстов молитв в обучении грамоте. Вместе с ними обучение теряло и сам механизм пословного чтения. Он срабатывал вопреки зубрежке, оказываясь единственной возможностью для ребенка осваивать синтетическое чтение.

Так, за счет чего же деятельности синтетического чтения, по своей сути, выступающей продуктом осознанности, удавалось оформляться в условиях уничтожающей всякую сознательность зубрежки? Ведь, даже внешнее восприятие процесса «чтения наизусть» показывает, в нем ребенок не столько читает (в строгом значении термина), сколько проговаривает по памяти письменный текст.

Однако при более внимательном прочтении скрытого содержания речевой деятельности в этом процессе обнаруживается несколько иная его картина. В целом она отражает два основных параметра чтения.

Во-первых, чтение молитв, заученных на слух, в церковно-славянской методике осуществлялось на заключительном этапе обучения чтению «по верхам», после заучивания азбуки и чтения «по низам». То есть ученик, приступая к «чтению наизусть», знал не только текст, но и буквы как графические знаки, и даже слоги. В таких условиях ученик не просто видел графическое изображение слова как целостный образ, он уже соотносил напечатанные буквы, их сочетания (склады) с живыми звуками, «открывая» для себя модели связей буквы и звука, а также правила их соотношения в слове. Это уже была не чисто интуитивная, целиком подчиненная языковому чутью деятельность, а речевая деятельность с элементами контроля ее действий сознанием, напоминающая способ, которым ученые-лингвисты дешифруют древние рукописи. Зная, например, как произносились отдельные слова текста (имя царя или название государства, города и т.п.), им удавалось открывать по известным образцам всю систему письменных знаков.

Во-вторых, у читающего при «чтении наизусть» главная задача состояла в правильном соотношении уже известной последовательности слов в текстопамяти с их графическим изображением в печатном тексте. Ученик в этом процессе постоянно сталкивался с необходимостью догадываться, то ли он слово проговаривает. А для этого нужно было найти в очередном печатном слове хоть какие-то графические «подсказки», а это известные ему буквы и склады, чтобы не ошибиться в выборе звукового образа слова. Иначе говоря, ученик оказывался в деятельности поиска соответствий, которая отличалась узнаванием слова либо по его общему виду, либо по некоторым характерным для конкретного слова слогам или буквам. Более того, этот процесс узнавания целого слова уже мог контролироваться сознанием, он начинал управляться активной волей читающего ученика.

Как видно, и в первом, и во втором аспектах деятельность «чтения наизусть» по своим главным характеристикам максимально приближалась к тому содержанию, которое определяет сущность (природу) пословного, по Вахтерову, еще беглого чтения. В сущности, его механизм заключался в самообучении, которое, хотя и возникало в обучении стихийно, но тем не менее оставляло шанс ребенку выступать субъектом собственной речевой деятельности и, таким образом, интуитивно, через многочисленные пробы и ошибки все же осваивать полноценное осмысленное чтение.

Вообще, достоинства «чтения наизусть» хорошо известны в теории обучения первоначальному чтению. Например, известный современный методист М.Р. Львов даже предложил целую концепцию обучения первоначальному чтению на основе данного механизма [6]. Обращался к «чтению наизусть» и К.Д. Ушинский [11]. В своей методической системе он прямо рекомендовал заставлять детей заучивать на слух включенные в Азбуку небольшие стихотворения и затем их читать по памяти. Более того, для качественного формирования у детей умений пословного (осмысленного) чтения методист выделил, так же, как и в церковно-славянской методике, специальный период обучения

синтетическому чтению «по первой книге после азбуки». Но в отличие от традиции К.Д. Ушинский не ограничивается утилитарным решением задач обучения чтению текстов. Великий методист считал, что усвоение осмысленного чтения определяется развитием понимания, способностями дитяти понимать речь и слово в целом. А для этого необходимо обогащать его речь, расширять его лексикон, объем слов активного запаса и, следовательно, содержание обучения чтению должно исходить из принципа развития речи [12].

К.Д. Ушинский разрабатывает специальную систему развития речи с учетом специфики синтетического чтения. Фактически методист К.Д. Ушинский реализует полноценную программу усвоения культуры речи в условиях обучения грамоте, таким образом, органично соединяя ее с обучением русскому языку на едином основании — в соответствии с требованиями развития речи. В современной методике начального обучения русскому языку такой подход стал расцениваться как важнейший общеметодический принцип повышения речевой культуры младшего школьника [7: с. 18–27], предполагающий рассматривать процесс обучения родному языку и в его составе чтения и письма с позиций развития речи (продуктивной речевой деятельности), чувства языка (нормированности речи), общения, речевого поведения.

Вместе с тем величие К.Д. Ушинского-методиста заключалось и в том, что он не остановился на детальной проработке отдельного периода обучения синтетическому чтению. Логика законов развития речи неумолимо подводила его к пониманию того, что вне развития понимания слова не может быть достигнута содержательность и в обучении аналитическому чтению; осознанное освоение учеником звуковой и графической формы слова невозможно без знания слова, вне его содержания. И действительно, преодолеть иначе процветавшую формализацию обучения грамоте, бессмысленную зубрежку букв, слогов и т.п. было просто нельзя.

В результате К.Д. Ушинский целенаправленно строит обучение аналитическому чтению в структуре синтетического, пословного чтения и выходит на новый механизм чтения, который может определяться как *механизм чтения «со знанием слова»*. Его суть предельно лаконично и точно была определена Л.Н. Толстым формулой «есть понятие — готово слово», которая означала, что чтение, то есть воссоздание формы слова, возможно лишь при условии, если в голове ребенка уже есть понятие читаемого слова. Только при его наличии ребенок может осмысленно читать, то есть понимать форму слова и, следовательно, осваивать ее. Иначе говоря, знание содержания (понятия) слова определяет его звуко-графическую форму и аналитическое чтение. Если его нет, то все обучение аналитическому чтению теряет свою содержательность, то есть формализуется по отношению к ребенку.

Вместе с К.Д. Ушинским такую же позицию в обучении первоначальному чтению занимали и представители направления «нормальных слов» во главе с И.И. Паульсоном [9]. Они особенно тщательно стремились в своих методиках сформировать у детей до письма и чтения слова его понятие, таким об-

разом, обеспечивая содержательность всего обучения. Тем не менее именно эта сторона обучения аналитическому чтению особенно сильно подверглась критике, и не безосновательно, большинством методистов. В целом она сводилась к обвинению в том, что освоение аналитического чтения на основе готового понятия слова — банальная подсказка для ребенка, при таком обучении он не осваивает главного умения в чтении — открывать для себя это самое содержание понятия слова.

В результате в теории методики формируется противоположная точка зрения на реализацию пословного чтения при обучении аналитическому чтению, которой придерживается большинство современных букваристов. Ее существо определялось тем, что при чтении, в том числе, и пословном не знание понятия слова определяет содержательность чтения, а осознание его формы, соответствующей целому слову. В аналитическом чтении эту целостность формы слова может обеспечивать только осознание словоорганизующей роли ударения, и только осваивая чтение с ориентировкой на ударение, ребенок получает возможность и открывать для себя содержание самого слова и, следовательно, осваивать пословное чтение. Наиболее полное обоснование данного подхода к обучению первоначальному чтению сделал М.И. Тимофеев [10], фактически разработав новый *механизм чтения «по ударению слова»*. Для его реализации он предложил сразу же при выходе аналитического чтения на двусложные слова знакомить детей с ударением и правильным оформлением с его помощью произношения слов, а также в печатных текстах выставлять во всех словах ударение.

Избегая громоздкого разбора данного механизма, остановимся лишь на некоторых замечаниях в его отношении В.П. Вахтерова, который достаточно убедительно отметил как сильные, так и слабые стороны такого обучения чтению. С одной стороны, признает В.П. Вахтеров, «прочитать слово — это еще не значит произнести слитно все звуки, это слово составляющие. Их можно произнести с неправильным ударением, и тогда нас могут не понять», как может, добавим к этому, не понять слово и сам ученик. И, следовательно, ученик должен, чтобы не допускать ошибок при чтении, учитывать ударение в словах. Но, с другой стороны, ученый обращает внимание на следующее: «Чтобы правильно произнести самый первый слог, например, слова *любят*, поставив над ним ударение, мы должны не только прочитать глазами все слово, но и понять его, и это мы должны сделать раньше, нежели откроем рот для произнесения слова, мы не могли бы поставить где следует ударения, равно как, не понимая фразы, мы не могли бы придать ей должную интонацию. Ударение не даром называют чеканом слова. Ударение вместе с интонацией есть смысловая печать, какую мы кладем на слова; правильное ударение свидетельствует о нашем понимании слова. . . Еще с грехом пополам можно читать славянскую книгу, не понимая смысла читаемого, потому что там над каждым слогом стоит ударение. Но читать по-русски, не понимая читаемого, нельзя» [5: с. 68–69]. Другими словами, ударение определяет наше понимание слова, а как раз наоборот. И, следовательно, чтение

с ориентировкой на ударение — опасное заблуждение, поскольку переворачивает синтетическое чтение с ног на голову.

При всей несовместимости рассмотренных механизмов синтетического чтения они обладали одним общим, но существенным для ребенка недостатком. Как и в первом случае (с подачей готового понятия слова), так и во втором (при ориентации только на ударение) ученик лишался главного права на свободный выбор слова — фундаментального основания пословного чтения, как уже подчеркивалось, акта сугубо смыслового и личностного. В обоих случаях ребенок знал, что и как нужно читать в слове, но он не понимал, зачем и для чего он должен это делать в слове. Он не мог созидать собственное слово, так как за него оно уже было создано. Ему оставалось лишь правильно исполнить предписанные действия, чтобы получилось, нужное, но «чужое» слово. Таким образом, ребенок выступал лишь исполнителем чужой воли, а не сознательным творцом (субъектом) своей речи, активным речедеятелем в чтении. Именно эту слабость методик в обучении чтению поразительно отчетливо чувствовал Л.Н. Толстой, выступив против всякого придуманного для ребенка способа чтения или метода обучения чтению. Это чувство главной потребности ребенка толкало великого педагога разрабатывать ясные и понятные тексты для первоначального чтения, которые, по существу, оказались непревзойденной и до настоящего времени системой развития в чтении понимания ребенка-речедеятеля. Но Л.Н. Толстой не знал, какой механизм запускает в чтении этот процесс рождения в ученике созидателя своей речи.

Удивительно, но гениальная интуиция К.Д. Ушинского прямо указывала, где нужно искать личностный механизм пословного чтения, — именно в законах (механизмах) развития речи ребенка. Сегодня, опираясь на открытия психолингвистики и, в частности, работы Н.И. Жинкина, мы знаем, что они, законы развития речи, определяются великой творческой способностью к «упреждающему синтезу» речи [4], предвосхищения ее смыслового содержания. На философском уровне понятие «упреждающий синтез» соотносимо с механизмом «опережающего отражения», который определяет развитие, точнее саморазвитие, любой функциональной системы, в том числе, и речевой деятельности, каковой предстает собственно чтение. Действительно, в деятельности чтения первичным всегда оказывается упреждение будущей информации, мы не читаем, что попало или просто так. Даже выбор книги определяется прогнозируемым ее содержанием, необходимым нам. Но в обучении первоначальному чтению вложить в голову ребенка это упреждение будущего содержания чтения в готовом виде невозможно. Оно есть сугубо внутренний, личностный продукт предвосхищения, эмоционально-чувственный процесс антиципации ценностного для ребенка результата его деятельности. Этот процесс можно либо игнорировать, либо активизировать специальной организацией среды обучения, позволяющей ребенку в сознательной самодеятельности осваивать действия первоначального чтения. К.Д. Ушинский подошел практически вплотную к пониманию этого закона раз-

вития речи, но так же, как и Л.Н. Толстой, не смог найти адекватной методической формулы его реализации.

Тем не менее нужно признать, что в методике обучения грамоте все же был сделан шаг в правильном направлении. Его сделал Ф.Ф. Павленков в получившей всемирную известность в 1873 году «Наглядной Азбуке» [8]. Он применил в аналитическом чтении слово в условиях хорошо известного всем наглядного обучения, но позволяющего ученику выступать исследователем слова, самостоятельно и сознательно открывающим для себя связи между его формой и содержанием. Как отмечалось выше, ученику давалась возможность, опираясь на картинку, изображение содержания слова, при поддержке учителя самому сопоставлять ее с печатным словом, двигаясь от известных ему звуковых значений букв к новым буквам, таким образом, открывая их звуковые значения и, самое главное, целостность формы слова. При таком «исследовании» каждой новой буквы ученику не давалось каких-либо готовых и необходимых для запоминания знаний, перед ним лишь ставилась задача, найти и понять чтение новой буквы в слове. И успешное решение ребенком подобных задач-исследований обеспечивала картинка слова, упреждавшая целостность его формы и содержания до чтения. По существу, Ф.Ф. Павленков реализовал новый *механизм чтения «с предвосхищением слова»* самим учеником.

К сожалению, сама сущность нового механизма пословного чтения как Ф.Ф. Павленковым, так и его последователями не была до конца выделена и осознана. На это указывает явная абсолютизация автором открытого им способа, сведение только к нему всех проблем обучения грамоте, а впоследствии и переоценка самостоятельности ребенка в усвоении чтения и письма, доведенная до полной нивелировки функций учителя. Безусловно, это обстоятельство вводило его оппонентов в заблуждение, ограничивая понимание методики лишь ее внешними проявлениями на технологическом уровне. В результате «Наглядная азбука» подверглась критике, которая сводилась к одному: картинка является обычной подсказкой чтения слова, но без учителя, сложной и недоступной для всех детей. Можно ли согласиться с такой оценкой? Ни в коем случае, если учесть, что в системе Ф.Ф. Павленкова картинка выполняет принципиально новую функцию в обучении.

Как известно, картинка широко и давно применялась в отечественной букваристике как наглядное средство букв, звуков и слов, но только в функции их иллюстрации. Например, в Азбуке К.Д. Ушинского уже первое слово под номером № 1 *осы* сопровождалось соответствующей картинкой, и она явно использовалась в качестве подтверждения слова, поданного учителем. Ученику при чтении слова оставалось только опираться на картинку как подсказку готового слова. Совершенно иную функцию картинка выполняла в методической системе Ф.Ф. Павленкова. Это функция представления условий задачи на открытие самостоятельного чтения слова. Для этого слово, изображенное на картинке, не подавалось в готовом виде, с полным подтверждением связей его содержания и формы. Ученик должен был сам, опираясь на свои

первичные знания о форме (буквах) слова, определить ее звуко-графическую целостность по содержанию слова, осознавая, таким образом, новые для себя элементы в структуре формы слова. А это уже ситуация явного упреждения слова, его предположения, но никак не подсказки готового чтения картинкой.

Показательной в этом смысле была попытка Тихомировых использовать тот же подход в своем букваре [2]. Они так же, как и у Ф.Ф. Павленкова, применяют картинки к словам при изучении новых букв. Так, после знакомства с буквами У, А и М для осознания звуковых значений буквы С дается слово *су-ма* с выделением жирным шрифтом новой буквы. Здесь явная переключка с концепцией Ф.Ф. Павленкова. Зная изображенное на картинке слово, ребенок без труда может определить, какой звук обозначает в слове буква С, так как другие буквы ему уже знакомы. Но принципиальные отличия все же есть, как раз указывающие на сущность механизма чтения «с предвосхищением слова».

Во-первых, картинка на слово дается, как правило, одна, что свидетельствует о стремлении Тихомировых добиться осознания ребенком только новой буквы и ее звука. Чтение других слов осуществляется без опоры на изображения их содержания. У Ф.Ф. Павленкова на основе картинки решается не только эта задача, но и усвоение пословного чтения. Именно для этой цели методист включил в свою азбуку около 800 рисунков и более 200 различных буквенных задач, ребусов и т.п. А это указывает на иной не объяснительный, а задачный тип упражнений, обеспечивающих усвоение ребенком в тренировочной части обучения действий предвосхищения слова. Фактически, таким образом, Ф.Ф. Павленков показал, что при реализации механизма чтения «с предвосхищением слова» можно обходиться без подачи каких бы то ни было знаний в готовом виде.

Во-вторых, и самое существенное отличие, у Тихомировых функция картинки ограничена, и на это указывает проанализированный выше примененный ими способ обучения чтению слияний, простой иллюстрацией готового слова, которое дается учителем или определяется вместе с учителем, но до чтения слова самим учеником. Иначе говоря, в данном подходе и идет речь о подсказке чтения с помощью картинки. У Ф.Ф. Павленкова картинку называет словом сам ученик, точнее, он предполагает его с помощью картинки, получая слово в полном объеме его целостности формы и содержания в процессе чтения. В этой ситуации картинка уже не обычная подсказка, она выражает не готовое слово, а только его смысл, который оказывается ориентиром для сознательной деятельности чтения.

Дело в том, что слово, называемое учеником, носит вероятностный, диффузный характер. Это смысловой образ, который не имеет своего однозначного понятия, соответствующего конкретной звуко-графической форме. Например, картинка с изображенным котом может называться ребенком целой парадигмой как различных по форме слов (кот, кота, коту и т.п.), так и однокоренных слов (кот, котик, коток, кошка и т.п.). Но благодаря картинке (сохраняющемуся смысловому ориентиру во внутренней речи) в процессе познания графического слова под ней, то есть его конкретизации в определенном понятии, ребенок осознает его полную форму слова во внешней речи и на этой

основе одновременно созидает (открывает) целостность слова как единства его внутреннего и внешнего планов. Таким образом, картинка слова, изображенный на ней смысловой образ упреждает слово во внешней речи и запускает механизм чтения «с предвосхищением слова», в котором реализуется процесс понимания печатного слова (текста).

В целом рассмотренные механизмы синтетического чтения позволяют сделать вывод о том, что среди них наиболее полно отвечает всем требованиям современного личностно развивающего образования механизм чтения «с предвосхищением слова». Его реализация в обучении первоначальному чтению способна обеспечить не только содержательность всего обучения грамоте в первом классе начальной школы, но и действительную субъектность ребенка в учении, создавая необходимые условия для возвращения младшего школьника как грамотного речедеятеля, способного к активному исследованию и созиданию собственной речи.

Литература

1. Бетенькова Н. М. Современная русская букваристика: шаг вперед, два шага назад / Н.М. Бетенькова, Д.С. Фонин // Начальная школа. – 2000. – № 11. – С. 96–102.
2. Букварь для совместного обучения письму, русскому и церковно-славянскому чтению и счету для народных школ / Сост. Д.И. Тихомиров, Е.Н. Тихомирова. – 153-е изд. – М.: Тип. т-ва Сытина, 1907. – 115 с. : ил.
3. Горецкий В. Г. Уроки обучения грамоте: пособие для учителя / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько. – М.: Просвещение, 1982. – 142 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
5. К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, В.А. Флеров об обучении грамоте: основы звукового метода / Сост. С.П. Редозубов. – М.: Гос. учебно-педагог. изд., 1941. – 270 с.
6. Львов М. Р. Ребенок сам учится читать / М.Р. Львов // Начальная школа. – 1990. – № 4. – С. 59–62.
7. Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с. – («Б-ка учителя нач. классов»)
8. Павленков Ф. Ф. Наглядная азбука для обучения и самообучения грамоте / Ф.Ф. Павленков. – СПб.: В.Д. Черкасов, 1873. – 48 с.
9. Паульсон И. И. Букварь для соединенного обучения чтению и письму / И.И. Паульсон. – 2-е изд. – СПб.: Тип. Э. Веймара, 1862. – 80 с.
10. Тимофеев М. И. Естественный звуковой метод / М.И. Тимофеев. – Одесса : Тип. газ. «Одес. новости», 1908. – 82 с.
11. Ушинский К. Д. Родное слово: для детей младшего возраста. Год первый: Азбука и первая после азбуки книга для чтения, с прописями, образцами для первоначальной рисовки и картинками в тексте / К.Д. Ушинский. – М.: Тип. Рогальского и К, 1864. – 30, 74 с.
12. Ушинский К. Д. Русская школа / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 414 с. – («Новая педагогическая б-ка»).

13. *Штец А. А.* История дореволюционной отечественной букваристики: монография / А.А. Штец. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2007. – 360 с.

Literatura

1. *Beten'kova N. M.* Sovremennaya russkaya bukvaristika: shag vpered, dva shaga nazad / N.M. Beten'kova, D.S. Fonin // Nachal'naya shkola. – 2000. – № 11. – S. 96–102.
2. Bukvar' dlya sovmestnogo obucheniya pis'mu, russkomu i cerkovno-slavyanskomu chteniyu i schetu dlya narodny'h shkol / Sost. D.I. Tixomirov, E.N. Tixomirova. – 153-e izd. – М.: Tip. t-va Sy'tina, 1907. – 115 s. : il.
3. *Goreckij V. G.* Uroki obucheniya gramote: posobie dlya uchitelya / V.G. Goreckij, V.A. Kiryushkin, A.F. Shan'ko. – М.: Prosveshhenie, 1982. – 142 s.
4. *Zhinkin N. I.* Mexanizmy' rechi / N.I. Zhinkin. – М.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1958. – 370 s.
5. K.D. Ushinskij, V.P. Vaxterov, V.A. Flerov ob obuchenii gramote: osnovy' zvukovogo metoda / Sost. S.P. Redozubov. – М.: Gos. uchebno-pedagog. izd., 1941. – 270 s.
6. *L'vov M. R.* Rebenok sam uchitsya chitat' / M.R. L'vov // Nachal'naya shkola. – 1990. – № 4. – S. 59–62.
7. Metodika grammatiki i orfografii v nachal'ny'h klassah / Pod red. N.S. Rozhdestvenskogo. – М.: Prosveshhenie, 1975. – 239 s. – («B-ka uchitelya nach. klassov»).
8. *Pavlenkov F. F.* Naglyadnaya azbuka dlya obucheniya i samoobucheniya gramote / F.F. Pavlenkov. – SPb.: V.D. Cherkasov, 1873. – 48 s.
9. *Paul'son I. I.* Bukvar' dlya soedinennogo obucheniya chteniyu i pis'mu / I.I. Paul'son. – 2-e izd. – SPb.: Tip. E'. Vejmara, 1862. – 80 s.
10. *Timofeev M. I.* Estestvenny'j zvukovoj metod / M.I. Timofeev. – Odessa : Tip. gaz. «Odes. novosti», 1908. – 82 s.
11. *Ushinskij K. D.* Rodnoe slovo: dlya detej mladshogo vozrasta. God pervy'j: Azbuka i pervaya posle azbuki kniga dlya chteniya, s propisyami, obrazcami dlya pervonachal'noj risovki i kartinkami v tekste / K.D. Ushinskij. – М.: Tip. Rogal'skogo i K, 1864. – 30, 74 s.
12. *Ushinskij K. D.* Russkaya shkola / K.D. Ushinskij. – М.: Izd-vo URAO, 2002. – 414 s. – («Novaya pedagogicheskaya b-ka»).
13. *Shtec A. A.* Istoriya dorevolyucionnoj otechestvennoj bukvaristik: monografija / A.A. Shtec. – М.: АСТ-ПРЕСС ShKOLA, 2007. – 360 s.

**Н.М. Назарова,
Т.В. Фуряева**

Профессиональное образование человека с ограниченной трудоспособностью за рубежом

Образование в современном мире — это не только средство обеспечения занятости, но и фундаментальная ценность, определяющая социальный статус человека, содержание его жизни, возможности для самореализации. Образование признается в качестве одного из фундаментальных прав человека и представляет собой самостоятельную гуманитарную ценность.

В этом контексте решение проблемы социально-трудовой интеграции человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности осложнено основным противоречием между правом каждого человека трудиться, правом на занятость, достойный образ жизни, декларируемые современным открытым и гуманистически ориентированным обществом, с одной стороны, и реальными законами рыночной конъюнктуры и конкуренции — с другой, которые нередко исключают возможность участия человека с ограниченной трудоспособностью в общественном производстве, а значит нарушают его право на достойный человек образ жизни. Отчасти разрешение этого противоречия осуществляется в ряде зарубежных стран благодаря включению социально-политических механизмов регулирования этих процессов.

Уже в 80-е гг. XX века система профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями за рубежом характеризуется многими инновационными изменениями. Они строятся на реализации трех принципов включения особых людей в профессиональный мир: индивидуализации, флексибилизации (гибкости) и близости мест профессиональной деятельности и проживания.

Принцип индивидуализации означает учет особенностей личности обучаемого, его качеств, интеллектуального и деятельностного потенциала, способностей. *Принцип гибкости* подразумевает приспособление, адаптацию содержания образования и требований будущей профессиональной деятельности к возможностям человека с ограничениями жизнедеятельности. *Принцип*

близости к предприятию предполагает учет в программе профессионального образования и последующего трудоустройства необходимости обеспечить человеку с ограниченной трудоспособностью возможность учиться и работать неподалеку от места его проживания.

Развитие образовательной и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями дополняется в 90-е годы XX века новыми программами по улучшению их профессионально-трудовой интеграции.

В странах ЕЭС с 1991 года стартовал общеевропейский проект «Переход из школы в профессиональную жизнь». Особое внимание в нем обращается на получение достоверной информации о состоянии трудоустройства учащихся с особыми потребностями и на разработку мер по их оптимальной социально-трудовой интеграции. Этому послужили специальные программы: «Гелиос 1» и «Гелиос 2» (Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society), а также общественная инициатива под названием «Горизонт». Социально-трудовая интеграция лиц с ограниченной трудоспособностью в 90-е годы XX века становится постепенно общемировой тенденцией, что отразилось и в международных документах. Так, в «Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов» (приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН 30 декабря 1993 г.) в Концепции «Образование» указано: «Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих ограниченные возможности, в интегрированных структурах. Им следует обеспечивать, чтобы образование лиц с ограниченными возможностями являлось неотъемлемой частью системы общего образования... Ответственность за образование лиц с ограниченными возможностями в интегрированных структурах следует возложить на органы общего образования. Следует обеспечить, чтобы вопросы, связанные с образованием лиц с ограниченными возможностями, являлись составной частью национального планирования в области образования, разработки учебных программ и организации учебного процесса».

В 1996 году Европейским Советом было принято обращение ко всем странам — членам ЕЭС о необходимости принятия специальных мер по обеспечению профессионально-трудовой интеграции лиц с ограниченной трудоспособностью. С этой целью создается Европейское Агентство для людей с особыми образовательными потребностями (European Agency for Special Needs Education).

Реализация целостного подхода к интеграции лиц с ограниченными возможностями в общество и его базового принципа — *доступности* в сфере образования отражена и в Дакарском Плане Действий (2000 г.) Всемирной декларации «Образование для всех», в его фундаментальной концепции *инклюзивного образования*, означающего применительно к этой категории обучающихся получение ими образования в рамках обычных для данного общества образовательных учреждений на основе удовлетворения их потребности в обучении в специально организованной для этого образовательной среде.

Описанные выше инициативы вызвали к жизни в большинстве европейских стран серию проектов, направленных на развитие возможностей профессиональной интеграции людей с ограниченной трудоспособностью.

Остановимся на основных этапах социально-трудовой интеграции лиц с ограниченной трудоспособностью, реализуемой в последнее десятилетие в зарубежных странах.

Профессиональная ориентация и профессиональное консультирование

Организационно психолого-педагогическая и социальная работа по профессиональной ориентации и профессиональному консультированию начинается еще на этапе школьного обучения (с 13–14 лет) — это обучение построению собственной карьеры. С этой целью разрабатываются специальные программы обучения. Их реализуют, как правило, учителя и психологи школы с помощью консультантов социальных служб, консультантов муниципальных органов власти по карьере и т.д. В их обязанности входит также составление программы обеспечения послешкольного образования каждого старшеклассника с ограниченными возможностями. В рамках этой программы школьники с ограниченными возможностями жизнедеятельности посещают учебные заведения, где предположительно они могут далее учиться (дни открытых дверей), также предусмотрены посещения различных производств, предприятий, объектов сферы обслуживания и многое другое. Школьная профориентационная служба налаживает контакты с психолого-педагогическим коллективом избираемого для дальнейшего обучения образовательного учреждения.

В разных странах профориентационная работа ведется примерно одинаково. В ее задачу входит знакомство старшеклассников с миром доступных для них профессий, с теми реальными навыками и умениями, которые им будут необходимы для успешной работы (например, каменщик, озеленитель и др.), кроме того она должна помочь ответить на вопрос — нравится ли мне эта профессия и подхожу ли я для нее? Для учащихся с ограниченными возможностями имеется многочисленная справочно-информационная литература, разработанная в соответствии с возможностями восприятия и понимания письменной информации этой категорией учащихся (глухими, с умственной отсталостью и др.). Издания хорошо иллюстрированы, содержат фактический материал, примерные тесты на профессиональную пригодность к данной профессии и т.д. В содержание обучения старшеклассников включена профориентационная практика. Пример организации такой практики в Германии приводим ниже.

В рамках учебного плана специальной школы для детей с умственной отсталостью в восьмом классе предусмотрена производственная практика продолжительностью три недели. Она имеет целью общую профессиональную ориентацию в мире труда. Распространяется, например, опыт организации производственной практики по типу *школьной фирмы*, где учащиеся включаются в конкретную профессиональную деятельность и выступают в ней

не только как исполнители, но и как организаторы производства. Это оказывается возможным при наличии производственных или бизнес-контактов, совместных договоров о сотрудничестве с разными производствами легкой промышленности, сервиса, садово-паркового хозяйства и др. Так, в Берлине в последние годы было создано 60 школьных фирм, в которых работали около 720 учащихся с трудностями в обучении.

Работая в фирме-мастерской, учащиеся приобретали умения планирования технологического, экономического, организационного процессов малого предприятия, решения разных социальных вопросов, навыки работы с клиентами. Финансирование этого проекта по инновационной организации школьной практики учащихся специальных школ, ориентированной на максимальное приближение к реальной производственной жизни, осуществлялось из средств разных региональных программ в рамках молодежной и социальной политики города.

Образовательное содержание такой учебной практики имеет практический характер, вместе с тем оно согласовано с содержанием таких школьных предметов как математика, родной язык, социально-бытовая ориентировка. В отличие от традиционного учебного содержания программа практики включает: оказание разного рода услуг, контакты с клиентами (реклама, консультирование, продажа, сервис, опросы клиентов и др.), работа с деньгами (ведение счета, расчет наличными), ведение бухгалтерии (получение и выдача средств), ориентация в реальных правовых нормах трудового законодательства и прав потребителей, умение нести ответственность, работать в трудовом коллективе, со средствами коммуникации и др.

Задачи современной школьной профориентационной практики в значительной мере ориентированы на получение учащимися с ограниченной трудоспособностью базовых компетенций, значимых для профессионально-трудовой деятельности. К ним относятся:

1. **Общеучебные умения, навыки:** чтение (понимание смысла прочитанного, чтение текстов, графиков, рисунков), письмо (правописание, письмо текстов), математика (арифметика, элементы геометрии), навыки работы с компьютером, мышление (умение вычленив проблему, креативность, пространственное мышление, причинно-следственные связи).

2. **Личностные и социальные компетенции:** положительная Я-концепция (чувство самооценности, перспективности), интересы (планирование жизни, хобби), готовность к учению (учебные стратегии, концентрация, регуляция действий), установки (отношение к работе, терпение, ценностные ориентации), кооперация и коммуникация, умение цивилизованно разрешать конфликтные ситуации.

3. **Профессионально-трудовые компетенции:** выбор профессии (зрелость выбора, достаточность образования), установки (профессиональные интересы, техника, ремесло, народные промыслы и проч.), экономические компетенции (деньги, страхование, кредитование и др.), прикладные, технические ком-

петенции — питание, домашнее хозяйство, уход за животными, растениями; обслуживание, продажа.

Консультантами по профориентации для учащихся составляются информационные материалы об имеющихся местах работы, устанавливаются связи с работодателями, ведется соответствующая работа с родителями, а также индивидуальная работа с учащимися.

Профессиональная подготовка и трудоустройство

Поддерживаемое трудоустройство и помощь в личностном планировании будущего как концепция («Supported Employment») была выдвинута в качестве программы Ассоциацией для лиц, нуждающихся в поддерживаемом трудоустройстве (Association for Persons in Supported Employment). В этой программе личность стоит в центре процесса, который направлен на выявление личностных особенностей, получение рабочего места, анализ и сопровождение ее интеграции в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Главное здесь — обращение к личности, к планированию ее будущего, выявлению ее способностей, ресурсов, развитию ее профессиональных представлений, умению ставить цели и их достигать. Личностное планирование базируется на новом понимании не только человека с ограниченной трудоспособностью, но и способов организации помощи таким людям и их поддержке и характеризуется радикальным обращением к возможностям человека.

При традиционном реабилитационном подходе, существовавшем не одно десятилетие в Западной Европе, США профессиональное обучение направлено на приобретение человеком с ограниченной трудоспособностью строго определенной профессиональной квалификации. Например, в Австрии, Швейцарии реализуется много проектов по тренингу умений успешной деятельности в определенных узких профессиональных областях.

Однако среди молодых людей с ограниченной трудоспособностью немало таких, которые не могут освоить необходимых профессиональных компетенций на основе двух-трехлетнего профессионального обучения.

Это свидетельствует о том, что в такой реабилитационной, по сути, ориентации на получение одной определенной квалификации скрывается опасность, которая заключается в ложном представлении о том, что с приобретением конкретной квалификации человек с инвалидностью приобретает «пропуск» в общий мир труда. Однако рынок труда и его потребности постоянно меняются, не все молодые люди с ограниченной трудоспособностью успевают овладеть на курсах необходимым уровнем квалификации для того, чтобы быть принятыми на то или иное производство. Поэтому современная зарубежная практика социально-профессиональной интеграции лиц с ограниченной трудоспособностью все больше склоняется к тому, что в профессиональной подготовке различных групп людей с инвалидностью должны быть использованы самые различные стратегии (или модели), в частности, стратегия «обучение – рабочее место» (Train and place),

«рабочее место – обучение» (Place und train), а также «защитная модель безопасного труда» и некоторые другие.

Сегодня специалисты выделяют несколько моделей профессионально-трудовой подготовки и адаптации молодых людей с ограниченной трудоспособностью, существующих в развитых странах мира [2].

Первая модель — «рабочее место – обучение» (авторы называют ее моделью социально-профессиональной инклюзии или рыночной либеральной) предусматривает первоначально изучение возможностей и потребностей человека с ограниченной трудоспособностью, нахождение для него, в соответствии с требуемыми параметрами, рабочего места по договоренности с работодателем, и осуществление профессиональной подготовки непосредственно на рабочем месте с дополнительным обеспечением этому человеку необходимого теоретического и практического профессионального обучения, социально-психологической и иной помощи, вплоть до организации его доставки к месту работы. После завершения полного цикла обучения на рабочем месте сотрудник службы сопровождения продолжает сотрудничать со своим клиентом до тех пор, пока тот либо полностью адаптируется на рабочем месте и будет безоговорочно принят на данное рабочее место, либо, в случае неудачи, ведется совместный новый поиск более доступной работы, обучение на новом рабочем месте и так до тех пор, пока данный человек с ограниченной трудоспособностью не закрепится полностью на рабочем месте.

Следует отметить, что для подобного сопровождения лиц с ограниченной трудоспособностью в целом ряде стран созданы специальные агентства или службы поддерживаемого трудоустройства, финансируемые государством.

Необходимость таких служб обусловлена не только конкретными задачами трудоустройства молодого человека с ограниченными возможностями. Процесс перехода к самостоятельной жизни не может быть сведен только к вступлению в мир труда. Речь идет о новой жизненной фазе, которая означает для молодого человека не только смену доминирующей формы деятельности, то есть учения, но и представляет собой глобальную перемену в социальном измерении: меняются его социальная роль, социальный статус и социальные отношения. В связи с этим актуализируются задачи дистанцирования с родительским домом, семьей, выстраивания новой Я-концепции и др. Молодые люди с особыми потребностями переживают процесс встраивания иных форм жизни и бытия в свою сформированную ранее Я-концепцию достаточно сложно. В целом, процесс приобретения новых, значимых для рынка рабочих квалификаций и компетенций сопряжен со многими личностными трудностями и не может рассматриваться только в одном, профессионально-трудовом измерении.

Процесс профессионально-трудовой интеграции людей с ограниченной трудоспособностью должен пониматься поэтому всеми его участниками как часть продолжительного и сложного перехода, предполагающего значительные социальные перемены, изменения на интерактивном уровне, их положительные и негативные взаимовлияния.

Описанная выше модель встречается во многих странах Западной Европы, в первую очередь, в Англии.

Вторая модель — «*профессиональное обучение – рабочее место*» (в авторской редакции — модель профессиональной конкурентоспособности, или дуальная) широко распространена в немецкоязычных странах Западной Европы и характеризуется тем, что молодой человек с ограниченной трудоспособностью, заключив договор обучения, обучается по конкретной специальности в течение трех лет, при этом в течение недели часть времени (2 дня) он обучается в профшколе, где получает теоретическую подготовку по специальности, осваивает профессиональную терминологию, получает коррекционно-педагогическую помощь и т.п., а остальное время недели учится профессии на предприятии, где для него выделяется специальный наставник (ментор). Для тех, кто испытывает трудности в обучении в условиях профшколы и реального производства, существуют специальные учебные предприятия (Berufbildungswerk) — аналогичные отечественным учебно-производственным предприятиям (УПП), — которые моделируют реальное функционирование того или иного предприятия или производства. Здесь обучающийся получает не только профессиональную подготовку, но и социально-психологическую помощь, дополнительную коррекционную поддержку (кинезитерапия, развитие речи и навыков общения, необходимых для участия в производственном коллективе, социальные навыки и др.), возможности участия в организованном досуге. После завершения профессионального обучения проводится производственная практика (обычно около месяца), в течение которой работодатель принимает окончательное решение о приеме на работу того или иного стажера. Уровень полученной стажером квалификации в данном случае должен быть конкурентоспособным, скидок на инвалидность претендент не получает, равно как и тогда, когда он приступает к самостоятельной трудовой деятельности.

Третья модель — «*модель “защищенного”, безопасного труда*» (модель профессиональной сегрегации) также встречается во многих европейских странах — Великобритании, Германии, Бельгии, Нидерландах, Швейцарии и др. В соответствии с этой моделью для лиц с ограниченной трудоспособностью вследствие значительных психо-физических проблем создаются социальные предприятия («предприятия безопасного труда»), иногда с очень высоким уровнем автоматизации операций, что оставляет для лиц с ограниченной трудоспособностью лишь выполнение некоторых несложных и неавтоматизированных операций, адаптированных к возможностям работников. Здесь предусмотрены профессиональное, социально-воспитательное, медицинское наблюдения. В то же время имеется возможность освоения трудовых операций для перехода в систему обычного труда в условиях конкуренции. Имеется инструктор, который работает с группой работников с ограниченной трудоспособностью — организует их работу и помогает ее выполнять.

Разновидностью такой модели применительно к сельскохозяйственному труду являются Кэмпхиллские общины с организованной в них социально-трудовой деятельностью селян [3].

Достоинства данной модели в том, что она создает условия для лиц даже со значительными ограничениями возможностей трудовой деятельности адаптироваться к требованиям системы производительного труда, к работе в коллективе, приобрести более высокую квалификацию. В то же время данная модель достаточно закрыта и формирует навыки профессиональной деятельности лишь в искусственно созданных комфортных и лишенных конкуренции условиях «защищенного труда». Тем самым она не способствует интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум.

Четвертая модель — «школьная модель» — реализуется преимущественно в государствах постсоветского пространства. Функции профессиональной ориентации и профессиональной подготовки принимает на себя специальная общеобразовательная школа для детей с особыми образовательными потребностями. Профессиональная ориентация ведется педагогами школы нередко без учета реальной ситуации на рынке труда и представлений о требуемом уровне профессиональной квалификации на предприятии по той или иной специальности. Профессиональное обучение имеет как теоретическую, так и практическую часть, которая реализуется в школьных мастерских, либо в пришкольном учебном центре или учебном малом предприятии (типография, мастерская бытового обслуживания населения, учебная парикмахерская, мини-булочная и т.п.). Разные материальные и организационные возможности специальных школ, слабые их связи (или их отсутствие) с потенциальными работодателями, отсутствие структур дальнейшего сопровождения выпускника на рабочем месте, — все это делает данную модель уязвимой и недостаточно совершенной для современных условий социальной интеграции и адаптации лиц с ограниченной трудоспособностью.

В качестве иллюстрации возможности существования разных моделей в одной стране приведем модели социально-трудовой интеграции и адаптации, существующие в Швейцарии.

Профессионально-трудовая ориентация детей с ограниченными возможностями в Швейцарии включает:

1. Подготовку к выбору профессии (Berufswahvorbereitung),
2. Профессиональное консультирование (Berufsberatung)
3. Предварительное профессиональное обучение (Vorlehre). В последнем случае речь идет о специальной предварительной подготовке к началу профессионального обучения, в частности, это может быть годичная производственная практика, годичное переходное обучение или профессиональный подготовительный курс.

Профессиональное образование в Швейцарии включает разнообразные образовательные программы различной продолжительности. Сюда относятся:

– Введение в профессиональную деятельность, то есть работа в «защищенных» трудовых мастерских; простые виды труда на обычных предприятиях; пробы профессиональной деятельности при поддержке социальной службы после окончания практического обучения («модель “защищенного”, безопасного труда» и модель «рабочее место – профессиональное обучение»).

– Подготовительное профессиональное обучение, которое включает однодвухлетнее обучение в рамках трудового соглашения с получением государственного сертификата. Возможно также более длительное профессиональное обучение, от двух до четырех лет, в рамках которого обучающийся овладевает умениями и навыками, необходимыми для осуществления какой-либо профессии, о чем получает соответствующий сертификат. В случае сложностей предусматриваются дополнительные меры по облегчению профессионального обучения (модель «профессиональное обучение – рабочее место»).

– Молодые люди с ограниченной трудоспособностью могут получать среднее и высшее профессиональное образование в средних специальных и высших учебных заведениях. При этом поступление и обучение осуществляется без каких-либо льгот, на общих основаниях, но при полном обеспечении специальных образовательных условий для каждой категории лиц с ограниченными возможностями.

Высшее образование для лиц с ограниченной трудоспособностью широко распространено в развитых странах. При этом наряду с существованием специализированных вузов для обучения лиц определенной категории (незрячих или неслышащих) или самостоятельных структурных подразделений в составе университетов, лица с ограниченными возможностями широко интегрированы в обычные студенческие группы. Необходимо отметить, что вуз при любой форме организации обучения обеспечивает студентам с ограниченными возможностями специальную образовательную среду, полностью отвечающую соответствующим нормативным требованиям, и не делает при этом скидок и послаблений этой категории студентов в освоении образовательной программы по причине наличия того или иного ограничения жизнедеятельности.

Значительный опыт обучения неслышащих студентов накоплен, например, в США. Здесь давно существует целый ряд высших учебных заведений — Gallaudet University (Washington D. C.), National Technical Institute for the deaf (NTID) at Rochester Institute of Technology (RIT), (Rochester, N.Y.), California State University, Northridge (Los Angeles), Delgado College (New Orleans, Louisiana), Seattle Central Community College Saint Paul Technical Vocational Institute (Minnesota) и др., где не одно десятилетие существуют специальные программы академического, (а в некоторых и педагогического) образования для лиц с недостатками слуха. Эти программы преследуют не только собственно образовательные цели и педагогическую подготовку. Они содержат специализированную систему учебной помощи глухим, слабослышащим, обеспечивающую развитие и тренировку использования остаточного слуха, совершенствование коммуникативных навыков, адаптирование в социально-профессиональной среде. Преподавание полностью обеспечено квалифицированным сурдопереводом. Параллельно ведутся научные исследования проблем обучения неслышащих в системе высшей школы.

Не менее значительны успехи Великобритании в содействии лицам с ограниченными возможностями в получении высшего образования [1]. После прохож-

дения профориентационной программы по карьере (в соответствии с директивами Национальной школьной программы), начинающейся в школе с 13 лет, выпускники школы имеют широкие возможности для получения профессионального образования разного уровня, как в массовых образовательных учреждениях, так и в специальных, а также в частных. Наиболее популярны, например, у глухих — The Open University, а также Бристольский и Лондонский университеты, Манчестерский политехнический институт и др. Для глухих существуют специальные учебные заведения — колледжи в КортГрэйндже, Донкастере, Дерби, Бервуд Парке.

Как отмечает В.З. Базоев, законодательство Великобритании предусматривает создание специальной образовательной среды в структурах высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями. Так, для глухих студентов Совет финансирования дальнейшего образования выделяет средства на повышенные стипендии для оплаты услуг переводчиков, ксерокопирования лекционных материалов, приобретения оргтехники, а также средства для оплаты найма жилья на время обучения. Помимо этого Национальная ассоциация третичного образования для глухих (NATED) консультирует образовательное учреждение по вопросам создания для глухих студентов специальной образовательной среды (освещение, оборудование аудитории, услуги переводчика, методическое обеспечение и прочее). Некоторые учебные заведения обеспечивают глухих студентов ноутбуками и видеокамерами для записи лекций.

В зарубежных странах существует крайне мало ограничений для лиц с ограниченными возможностями в приобретении профессий. Они определяются возможностями самого человека и спецификой избираемой профессии. Так, например, в ФРГ для глухих имеются ограничения по тем профессиям, которые связаны с работой на высоте, а также по тем, где основу деятельности составляет устное общение, переговоры по телефону. В Великобритании вообще нет каких-либо нормативных актов, ограничивающих глухих в приобретении той или иной профессии в структуре высшего и среднего профессионального образования. Наиболее популярны среди глухих группы профессий технологического, сельскохозяйственного, социального и художественного направлений. Помимо этого у них есть возможность обучаться на курсах, позволяющих повысить свою квалификацию — это промышленное производство, бизнес, агрономия, графика и дизайн, бухгалтерский учет, администрирование, столярное дело, сантехника.

В каждом учебном заведении имеется специальный координатор, который оказывает помощь и консультирует лиц с ограниченными возможностями по вопросам организации их обучения и жизнедеятельности во время пребывания в стенах университета или колледжа. Помимо этого имеются государственные консультативные группы по подбору работы для выпускников (Placement, Assesment and Counselling Teams — PACTs). Они функционируют уже более 20 лет при Управлении по занятости.

Студенты с ограниченными возможностями активно участвуют в жизни университета, знают свои права и умеют защищать их.

***Профессиональная поддержка
лиц с ограниченной трудоспособностью на рабочем месте***

Процесс перехода в трудовую жизнь не заканчивается с нахождением рабочего места. Если образно сравнить этот переход с наведением моста между двумя берегами (школьной и профессиональной) жизни особого подростка, то поддержка должна осуществляться не только на стороне учебного заведения, но и на стороне предприятия, структуры, которая предоставляет рабочее место. Наиболее приемлемой формой помощи со стороны предприятий, которые, как правило, не имеют собственных средств для поддержки человека с ограниченной трудоспособностью, является прикрепление к молодому специалисту наставника (ментора), который берет шефство над своим подопечным. За такое шефство-сопровождение, на которое тратится рабочее время, он получает менторскую доплату (Mentorenzuschuss).

Для предприятия, которое принимает человека с ограниченной трудоспособностью, достаточно сложно сохранить его как рабочего, поскольку это сопряжено, как показывает практика, с социальными проблемами. В этой связи понятной становится негативная статистика, которая свидетельствует о том, что почти 50% принятых на работу молодых людей с ограниченной трудоспособностью не в состоянии работать и теряют свое рабочее место [7: s. 69].

Сущность продолжительного специального сопровождения профессиональной деятельности людей с инвалидностью заключается в поддержке процесса взаимного признания, понимания, выстраивания отношений доверия между работодателем и особым работником. Безусловно, этот процесс различен по своему характеру и степени интенсивности поддержки, которая постепенно минимизируется. Однако, как показывает многолетняя практика, работодатели нуждаются в легкодоступных для них консультантах по вопросам, касающимся интеграции людей с ограниченной трудоспособностью в трудовые отношения.

В настоящее время во многих европейских странах формируется новый подход в системе социальной и профессиональной реабилитации людей с ограниченной трудоспособностью. Это функционирование служб содействия интеграции людей с ограниченной трудоспособностью в среду профессиональной деятельности в рамках системы «Поддерживаемое трудоустройство» (Unterstützte Beschäftigung), которая включает в себя многие позитивные социальные идеи, касающиеся улучшения жизни человека с ограничениями жизнедеятельности — такие как «нормализация жизни» или «принцип автономной жизни». Вместе с тем серьезные изменения на рынке труда, сокращение количества рабочих мест, постоянно меняющиеся требования к характеру профессиональных компетенций предъявляют новые требования к содержанию процесса сопровождения профессиональной подготовки и социально-профессионального адаптирования людей с ограниченной трудоспособностью. В ответ на это создаются и новые, более совершенные формы помощи этой категории работников. Так, например, уже с начала 90-х гг. XX века в германоязычных странах предпринимается попытка структурного

реформирования системы социально-трудовой реабилитации людей с ограниченной трудоспособностью. В этот период создаются «службы профессиональной интеграции» (Intergrationsfachdienste). Их задачей становилась интеграция людей с инвалидностью в общий мир труда.

Следует заметить, что это нововведение было заимствовано из США, где оно получило развитие под названием «Supported employment». Концепция и практическая реализация подхода «Поддерживаемое трудоустройство» были воплощены в реальную жизнь возникшими повсеместно службами профессиональной интеграции (СПИ – IFD). Эти службы получили широкое и быстрое распространение.

В настоящее время система поддерживаемого трудоустройства людей с ограниченной трудоспособностью рассматривается как альтернатива традиционной системе включения особых людей в трудовую жизнь и как ее дальнейшее развитие и реформирование.

В концепции поддерживаемого трудоустройства интеграция выступает не как отдаленная цель, а как средство социального участия человека с ограниченной трудоспособностью в профессиональной трудовой деятельности.

Эффективность деятельности служб профессиональной интеграции в Германии подтверждается реальной практикой. Например, одна из семи СПИ, созданных в земле Северный Рейн-Вестфалия, сопровождала (консультировала) в течение трех лет 700 подростков и взрослых с умственной отсталостью. 310 из них были охвачены регулярным консультированием и помощью. В итоге 120 молодых людей с проблемами в умственном развитии включились в профессиональную деятельность: они имеют долгосрочные трудовые контракты. Специалисты оценивают такой результат как позитивный, при этом поиски повышения эффективности деятельности СПИ проолжаются.

Назовем факторы, обеспечивающие эффективность профессионально-трудовой интеграции и реабилитации людей с инвалидностью с участием служб:

1. СПИ обеспечивают высокую степень индивидуализации, учета способностей, склонностей, внутреннего потенциала каждого человека, а также значительную гибкость в организации специализированного рабочего места. Это сложно сделать в условиях стандартного, ориентированного на жесткую образовательную программу профессионального обучения как в условиях предприятия, так и тем более вне его.

2. СПИ осуществляют свою деятельность, ориентируясь на рынок труда и потребности предприятий, используя при этом самые различные гибкие образовательные технологии, что обычно сложно делать в условиях традиционного профессионального обучения.

3. Наряду с отбором подходящих для определенной профессии претендентов, организацией их адаптации на рабочем месте, возможным их дальнейшим сопровождением, службы формируют необходимые технические, предметные умения, социально-профессиональные компетенции. Как показывает практика,

наибольшие сложности в процессе профессиональной интеграции возникают у людей с ограниченной трудоспособностью не столько в связи с ограничениями по причине их инвалидности, сколько из-за несформированности социальных умений и дефицита социально-профессиональной поддержки на рабочем месте.

4. Непрерывная и тесная связь с выпускниками специальных школ и кооперация и сотрудничество с другими элементами системы профессиональной реабилитации (специализированными мастерскими, психосоциальными службами и другими учреждениями) позволяют сохранять постоянное внимание к их проблемам и обеспечивать их поддержку силами служб профессиональной интеграции.

Итак, ключевым фактором успеха инклюзивного образования, как показывает многолетний зарубежный опыт, является реализация *индивидуальных программ обучения*, которые формируются на основе модульного подхода с учетом индивидуальных потребностей и возможностей лиц с ограниченной трудоспособностью той или иной категории и включают учебные и информационные материалы как в традиционном, бумажном варианте, так и электронные. Не менее значимыми факторами признаются: повышение квалификации педагогического персонала, создание специальной образовательной среды (системный подход), преемственность в работе школ и учреждений профессионального образования как один из сложнейших этапов в жизни молодого человека с ограниченными возможностями. В зарубежной системе профессионального образования накоплен значительный опыт включения молодых инвалидов в общий образовательный поток начальной, средней и высшей профессиональной школы.

Литература

1. Базоев В. З. Поддержка профессионального образования глухих в Великобритании / В.З. Базоев // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 92–95.
2. Баранаскене И. Модели профессиональной подготовки молодых людей с значительным нарушением интеллекта: оценочный аспект / И. Баранаскене, В. Карвялис. // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 60–65.
3. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
4. Duisman G. H. Arbeitrelevante Basiskompetenzen: ein neues Konzept zur Qualitätssicherung. Unterricht / G.H. Duisman // Arbeit und Technik. – 2002. – 4.15. – P. 54–56.
5. Hohmeier J. Unterstützte Beschäftigung — ein neues Element im System der beruflichen Rehabilitation / J. Hohmeier // Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderungen / Hrsg. J. Barlsen, J. Hohmeier. – Duesseldorf, 2002. – P. 76–88.
6. Handbuch der Sonderpaedagogik. Vergleichende Sonderpaedagogik. Bd. 11. / Hrsg. K.J. Klauer, W. Mitter. – Berlin: Marhold, 1987.
7. Schulte K. Studienbegleitende Dienste fuer Gehoerlose und Schwerhoerige in der USA / K. Schulte. – Fakten, Feststellungen, Konsequenzen / Sonderdruck: Stiftung zur Foerderung koerperbehinderter Hochbegabter., Vaduz, Fuerstentum Lichtenstein. – 1991.

Literatura

1. *Bazoev V. Z.* Podderzhka professional'nogo obrazovaniya gluxix v Velikobritanii / V.Z. Bazoev // Defektologiya. – 1997. – № 3. – S. 92–95.
2. *Baranauskene I.* Modeli professional'noj podgotovki molody'x lyudej s neznachitel'ny'm narusheniem intellekta: ocheny'j aspekt / I. Baranauskene, V. Karvjalis // Defektologiya. – 2007. – № 4. – S. 60–65.
3. *Shipicy'na L. M.* «Neobuchaemy'j» rebenok v sem'e i obshhestve. Socializaciya detej s narusheniem intellekta / L.M. Shipicy'na. – SPb.: Rech', 2005. – 477 s.
4. *Duisman G. H.* Arbeitrelevante Basiskompetenzen: ein neues Konzept zur Qualitätssicherung. Unterricht / G.H. Duisman // Arbeit und Technik. – 2002. – 4.15. – P. 54–56.
5. *Hohmeier J.* Unterstützte Beschäftigung — ein neues Element im System der beruflichen Rehabilitation / J. Hohmeier // Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderungen / Hrsg. J. Barlsen, J. Hohmeier. – Duesseldorf, 2002. – P. 76–88.
6. Handbuch der Sonderpaedagogik. Vergleichende Sonderpaedagogik. Bd. 11. / Hrsg. K.J. Klauer, W. Mitter. – Berlin: Marhold, 1987.
7. *Schulte K.* Studienbegleitende Dienste fuer Gehoerlose und Schwerhoerige in der USA / K. Schulte. – Fakten, Feststellungen, Konsequenzen / Sonderdruck: Stiftung zur Foerderung koerperbehinderter Hochbegabter., Vaduz, Fuerstentum Lichtenstein. – 1991.

В.А. Кривова

Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся

Способность адекватно оценивать интеллект другого человека, а также свой собственный интеллектуальный потенциал выступает одним из важных параметров социального интеллекта (Р. Бар-Он, Дж. Гилфорд, Д.В. Люсин, А.И. Савенков, П. Сэловей, Д.В. Ушаков и др.). Проведенное нами исследование было посвящено изучению того, как дети оценивают интеллектуальный потенциал друг друга и как они оценивают себя.

Эмпирический этап исследования был построен так, что в качестве эталона выступала оценка психолога, который диагностировал интеллект детей с помощью модифицированного теста Равена.

Исследование проводилось в государственном образовательном учреждении Северо-восточного административного округа Москвы, средней общеобразовательной школе с гимназическими классами № 308. В состав выборки вошли учащиеся 4 «А» класса, дети десяти, десяти с половиной и одиннадцати лет. Всего приняли участие в исследовании 23 ребенка: одиннадцать девочек и двенадцать мальчиков. Восемнадцать детей проживают и воспитываются в полных семьях. Пятеро из неполных семей. В этом классе 8 отличников, 7 хорошистов, то есть детей, которые учатся на «4» и «5»; и 8 учеников среди четвертных отметок имеют тройки по некоторым предметам. У большинства детей ведущая — правая рука, у троих учащихся ведущая — левая рука. В классе есть дети с врожденными заболеваниями: ЗПР, врожденная нехватка кислородного обеспечения головного мозга, врожденная патология правой руки и др.

Все дети учатся в этой школе и в этом ученическом коллективе с первого класса. Учитель имеет сорокалетний стаж педагогической деятельности, обладает большим авторитетом у коллег, учащихся и их родителей, в общении с детьми придерживается преимущественно авторитарного стиля. Мы взяли для исследования детей 10–11 лет потому, что они в большей степени способ-

ны к рефлексии, нежели учащиеся младших классов начальной школы, и кроме того, уже могут более объективно оценить свои способности и способности своих одноклассников.

Исследование проводилось нами в два этапа. Целью **первого этапа** было изучение особенностей представления учащихся о показателях «умный» (успешный) и «хороший» ученик.

Каждому ребенку-респонденту в ходе индивидуальной беседы были заданы следующие вопросы:

- Каким должен быть ученик, чтобы ты смог назвать его умным?
- Какого ученика ты смог бы назвать хорошим?
- Как ты думаешь, что нужно делать, чтобы стать самым умным учеником в классе? самым хорошим учеником в классе?
- Подумай, кого из твоих одноклассников ты мог бы назвать самым умным учеником? самым хорошим учеником?
- На какое место ты поставил себя?
- А на каком месте ты хотел бы оказаться? Как ты думаешь, что тебе мешает оказаться на желаемой позиции? Что ты можешь сделать, чтобы достичь желаемой позиции? и др.

Затем, мы просили детей проранжировать своих одноклассников по данным показателям (хороший, умный ученик).

Параллельно с этим проходил **второй этап** нашего исследования — все дети были обследованы с помощью модифицированного теста Равена. В результате мы получили коэффициент интеллекта каждого учащегося. В дальнейшем это создало возможность для выяснения степени совпадений собственной оценки умственных способностей детей с эталоном (коэффициентом интеллекта) и с оценкой одноклассников.

Результаты предварительного исследования представлены в таблицах 1–4.

Таблицы 1 и 2 включают в себя результаты ранжирования учащимися своих одноклассников по параметрам «самый хороший» (успешный) и «самый умный» ученик соответственно.

Таблица 3 содержит результаты обследования детей-респондентов школьным психологом с помощью модифицированного теста Равена.

Таблица 4 — обобщающая. В ней собраны итоговые ранговые сведения, представленные в вышеозначенных таблицах.

Анализ полученных результатов

Как видно из таблицы 1 (самый хороший ученик), при сравнении позиций выбора самого ребенка (выделено цветом) и рейтинга одноклассников по отношению к нему — шестеро респондентов (5 девочек и 1 мальчик) имеют схожие показатели (Т. Арина, Д. Полина, К. Екатерина, Ч. Екатерина, Ж. Мария, М. Мартин), что свидетельствует об их объективной самооценке. Остальные учащиеся имеют заниженное (11 человек — 5 девочек и 6 мальчиков) или завышенное (6 человек — 1 девочка и 5 мальчиков) представление о занимае-

Таблица 1

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Самый хороший ученик (выбор одноклассников)

№	Фамилия выбирающего	Порядковый № выбираемого члена класса																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1.	Д. Полина	1	1	4	1	1	1	1	7	1	1	1	6	7	2	1	2	1	1	1	1	1	3	5
2.	Д. Вячеслав	7	1	18	12	13	6	11	22	15	1	15	23	1	18	18	8	18	9	1	10	5	14	17
3.	Е. Алексей	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.	Ж. Мария	1	12	16	2	10	3	4	17	13	5	15	9	18	21	19	8	20	6	14	11	7	22	23
5.	К. Аделя	3	17	16	13	23	4	5	18	12	6	11	7	22	21	19	2	14	1	10	8	9	20	15
6.	К. Юлия	4	16	18	12	11	9	5	19	13	7	8	10	22	20	14	6	17	1	9	3	2	15	21
7.	К. Екатерина	12	11	18	13	9	1	5	19	17	8	10	16	22	23	15	6	21	7	3	4	2	14	20
8.	К. Эдуард	1	4	21	2	20	6	5	3	22	7	8	19	18	17	16	9	10	14	15	13	12	11	23
9.	Л. Михаил	1	1	4	3	1	1	1	2	1	1	1	4	2	3	1	1	2	1	1	1	1	1	5
10.	Л. Виктория	13	14	18	9	10	8	7	15	19	5	16	22	4	21	12	3	20	17	6	1	2	11	23
11.	М. Мартин	4	15	13	11	12	3	14	21	16	1	2	17	23	22	10	9	20	6	5	8	7	18	19
12.	М. Анастасия	6	21	13	11	12	14	4	22	20	5	8	1	16	19	15	3	17	10	7	2	9	23	18
13.	Н. Андрей	9	4	21	2	17	3	16	15	8	7	1	18	5	22	23	6	14	13	11	12	10	20	19
14.	О. Леонид	14	13	15	12	22	10	11	9	8	7	6	21	2	16	17	3	20	5	1	4	18	19	20
15.	П. Родион	1	6	18	19	17	15	16	13	14	10	2	21	9	8	12	11	6	7	5	5	4	3	20
16.	П. Оксана	4	16	18	14	5	6	17	22	7	3	2	1	20	21	9	8	13	15	10	12	11	19	23
17.	П. Никита	4	6	13	5	12	3	7	15	14	1	23	18	19	20	8	7	17	9	11	10	2	16	21
18.	С. Милена	2	8	15	9	6	5	4	14	19	13	10	11	21	22	12	1	18	16	17	7	3	20	23
19.	С. Денис	3	11	21	10	9	18	1	20	12	2	13	8	22	23	15	7	17	5	16	6	4	14	19
20.	Т. Арина	4	11	21	10	9	3	6	23	22	2	15	8	20	19	14	1	18	12	13	5	7	17	16
21.	Ч. Екатерина	4	5	9	8	11	10	18	19	17	16	7	6	22	23	15	14	3	1	13	12	2	20	21
22.	Ш. Матвей	1	14	17	1	1	1	1	19	7	1	1	16	20	21	17	1	18	1	1	1	1	15	21
23.	Ш. Егор	11	10	23	15	14	9	8	22	7	6	5	4	16	18	17	1	21	2	3	13	12	20	19
Среднее от полу- ченных выборов		5	9	15	8	11	6	7	16	12	5	8	11	14	18	13	5	14	7	8	7	6	15	18
№ рейтинга		1	5	10	4	6	2	3	11	7	1	4	6	9	12	8	1	9	3	4	3	2	10	12

Таблица 2

Самый умный ученик (выбор одноклассников)

№	Фамилия выбирающего	Порядковый № выбираемого члена класса																						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	Д. Полина	6	2	16	12	20	4	7	22	13	5	11	18	1	19	14	8	21	10	3	9	5	15	17
2	Д. Вячеслав	6	1	20	7	11	7	13	20	14	4	14	23	1	17	18	9	20	10	1	12	5	16	19
3	Е. Алексей	1	1	2	2	2	1	1	3	3	1	1	3	1	3	2	1	2	2	1	1	1	2	2
4	Ж. Мария	6	1	21	10	15	5	13	16	21	4	11	21	1	17	14	12	18	7	3	8	9	19	20
5	К. Аделя	3	13	20	10	14	8	4	18	21	2	9	23	1	15	17	5	19	11	12	6	7	16	22
6	К. Юлия	7	3	20	13	14	9	10	22	6	2	5	16	4	19	15	9	21	11	1	8	12	18	17
7	К. Екатерина	7	1	20	12	11	6	5	22	19	8	14	15	2	23	16	13	18	10	9	4	3	17	21
8	К. Эдуард	21	18	22	17	19	20	16	7	13	14	15	23	1	8	4	3	10	9	2	6	5	11	12
9	Л. Михаил	1	1	6	2	2	2	3	3	2	1	2	6	1	3	4	1	3	2	1	3	4	4	4
10	Л. Виктория	10	8	21	11	15	6	9	22	19	4	13	23	1	17	16	7	20	14	2	3	5	12	18
11	М. Мартин	6	2	15	14	16	8	7	20	9	4	6	22	1	21	13	12	23	17	3	10	11	18	19
12	М. Анастасия	10	9	23	11	4	15	14	22	16	5	8	21	2	20	12	3	19	13	1	7	6	17	18
13	Н. Андрей	10	2	20	11	12	4	9	19	21	5	13	23	3	15	16	6	22	14	1	8	7	18	17
14	О. Леонид	14	7	13	6	10	5	9	15	16	4	17	18	1	11	19	20	21	8	2	22	3	23	12
15	П. Родион	5	4	21	8	20	7	17	22	12	10	2	23	1	13	16	14	11	15	9	10	6	3	19
16	П. Оксана	8	2	20	12	13	7	11	21	19	6	17	22	1	18	14	10	23	9	3	5	4	15	16
17	П. Никита	11	3	21	7	20	6	10	22	4	9	8	23	1	16	5	14	19	15	2	12	13	18	17
18	С. Милена	6	20	14	7	9	5	8	13	16	3	15	23	1	19	17	18	21	12	2	4	10	11	22
19	С. Денис	8	1	20	17	16	9	7	21	5	6	4	18	2	23	19	15	11	14	3	13	12	10	22
20	Т. Арина	7	1	16	13	20	5	6	17	23	4	11	19	3	18	12	9	22	14	8	10	2	15	21
21	Ч. Екатерина	4	3	15	5	16	6	14	17	18	2	19	20	1	23	13	11	12	10	8	9	7	22	21
22	Ш. Матвей	8	4	20	12	12	3	7	22	11	4	8	21	1	18	17	6	15	8	1	12	4	14	15
23	Ш. Егор	2	3	23	11	22	4	5	21	12	6	16	19	1	14	13	7	20	17	8	10	9	18	15
Среднее от полу- ченных выборов		7	5	18	10	14	7	9	18	14	5	10	19	1	16	13	9	17	11	4	8	7	14	17
№ рейтинга		4	3	13	7	10	4	6	13	10	3	7	14	1	11	9	6	12	8	2	5	4	10	12

Таблица 3

Результаты теста Равена (объективный выбор)

№ рейтинга	Ф.И. учащегося	Возраст	Всего баллов	Показатель IQ	Затраченное время
1	П. Оксана	10	40	115	16:46
1	Т. Арина	10,5	42	115	17:23
2	Д. Полина	11	42	112	18:26
2	Н. Андрей	10,5	40	112	13:27
3	Ч. Екатерина	10	37	110	15:31
3	Ш. Матвей	10	37	110	16:27
4	К. Юлия	10,5	38	108	15:27
5	Ж. Мария	11	39	107	17:00
5	К. Екатерина	10,5	37	107	11:33
6	Д. Вячеслав	10	34	105	12:31
7	С. Денис	10	32	103	13:38
8	С. Милена	10	31	102	12:15
9	Л. Виктория	11	33	97	16:15
10	П. Родион	10,5	30	96	12:14
11	Л. Михаил	11	31	94	6:15
12	М. Маргин	10,5	28	93	13:12
13	Е. Алексей	11	27	89	14:47
14	К. Эдуард	10	22	88	7:48
15	К. Аделя	10	20	85	14:55
15	О. Леонид	10	20	85	3:38
15	П. Никита	10	20	85	9:04
16	М. Анастасия	11	18	76	8:10
16	Ш. Егор	11	18	76	6:00

Таблица 4

Сводные результаты предварительного исследования

№	Имя, фамилия	№ рейтинга				по таб- лице 3 (IQ)
		по таблице 1 (СХ)		по таблице 2 (СУ)		
		Выбор сверстников	Свой выбор	Выбор сверстников	Свой выбор	
1	Д. Полина	1	1	4	6	2
2	Д. Вячеслав	5	1	3	1	6
3	Е. Алексей	10	1	13	2	13
4	Ж. Мария	4	2	7	10	5
5	К. Аделя	6	23	10	14	15
6	К. Юлия	2	9	4	9	4
7	К. Екатерина	3	5	6	5	5
8	К. Эдуард	11	3	13	7	14
9	Л. Михаил	7	1	10	2	11
10	Л. Виктория	1	5	3	4	9
11	М. Мартин	4	2	7	6	12
12	М. Анастасия	6	1	14	21	16
13	Н. Андрей	9	5	1	3	2
14	О. Леонид	12	16	11	11	15
15	П. Родион	8	12	9	16	10
16	П. Оксана	1	8	6	10	1
17	П. Никита	9	17	12	19	15
18	С. Милена	3	16	8	12	8
19	С. Денис	4	16	2	3	7
20	Т. Арина	3	5	5	10	1
21	Ч. Екатерина	2	2	4	7	3
22	Ш. Матвей	10	15	10	14	3
23	Ш. Егор	12	19	12	15	16

мой позиции в рейтинге одноклассников, а, следовательно, и соответствующую самооценку.

Проанализировав результаты, представленные в таблице 2 (самый умный ученик), выявлено, что похожие позиции в выборке имеют пятеро детей из двадцати трех — совпал собственный выбор учащихся с рейтингом одноклассников (К. Екатерина, Л. Виктория, М. Мартин, О. Леонид, С. Денис). Однако, сравнив эти же результаты (собственный выбор) с результатами измерения уровня IQ (эталон) представленными в таблице 3, оказалось, что только четверо учащихся из двадцати трех были близки к истинному представлению о развитии своих когнитивных способностей (К. Аделя, К. Екатерина, Н. Андрей, Ш. Егор). Остальные учащиеся были далеки от истинных представлений о себе. Причем, дети, преимущественно с высокими показателями интеллекта (по классу) имеют заниженные представления о своих умственных способностях (11 человек — 8 девочек и 3 мальчика), а дети, с низкими и средними показателями (по классу) — завышенные представления (8 человек — 1 девочка и 7 мальчиков).

Сравнивая результаты измерения уровня IQ и рейтинг учащихся по параметру «самый умный» ученик — выбор одноклассников (см. табл. 4), близкие показатели оказались у девяти детей (Е. Алексей, К. Юлия, К. Екатерина, Н. Андрей, П. Родион, С. Милена, Ч. Екатерина, Л. Михаил, К. Эдуард). Это говорит о том, что у одноклассников сложились верные представления об умственных способностях этих учащихся. Однако их представления оказались ошибочными по отношению к остальным четырнадцати учащимся. Девять детей (3 девочки и 6 мальчиков) получили завышенные позиции в рейтинге одноклассников, а пятеро (4 девочки и 1 мальчик) — заниженные. Следует отметить, что аналогично с предыдущим параметром, среди одноклассников сложились заниженные представления о детях с высокими показателями интеллекта (по классу), и завышенные представления о детях с низкими и средними показателями (по классу).

Наибольшее количество адекватных оценок своим сверстникам дали семь человек — 2 девочки и 5 мальчиков (Т. Арина, Ш. Матвей, Ж. Мария, Л. Михаил, Е. Алексей, О. Леонид, Ш. Егор), преимущественно со средними и низкими показателями интеллекта (по классу).

Кроме того, только один ребенок (К. Екатерина) оказался близок к полученным рейтинговым результатам по всем исследуемым позициям — в определении своего места в рейтинге одноклассников по параметрам хороший и умный ученик, а также в рейтинге педагога-психолога школы, который был составлен по результатам тестирования — измерению уровня IQ.

Итоги индивидуального интервьюирования учащихся

По мнению учащихся, умным учеником может считаться ребенок, обладающий хорошими знаниями и получающий хорошие отметки («должны быть все пятерки и, в крайнем случае, несколько четверок — одна, две, но не боль-

ше»). А также он должен быть добрым, хорошо вести себя на уроках («слушать учителя», «не отвлекаться» и др.), быть воспитанным, вежливым, много читать, правильно говорить, дополнительно заниматься, хорошо выглядеть, иметь хороший характер («быть чутким, спокойным»), уважать других, быть общительным, активным на уроках, участвовать в различных олимпиадах, посещать много различных кружков и секций, быть трудолюбивым, помогать другим, быть целеустремленным и самостоятельным.

Хорошим учеником дети-респонденты назвали бы ребенка доброго и способного помочь другим. Кроме того, хороший ученик не должен обижать других, должен быть вежливым, уважать окружающих, быть дисциплинированным, уметь поддержать в трудную минуту, быть воспитанным, хорошо учиться, быть общительным, хорошо вести себя на уроках, переменах и дома, быть старательным, спокойным, понимающим, аккуратным, чувствительным и интеллектуальным.

Результаты интервьюирования показали, что большинство респондентов на вербальном уровне разводят понятия «умный» и «хороший» ученик. Однако смысловые поля этих понятий в их сознании часто пересекаются. Подтверждает эту мысль то, что качества, которые должны иметь обладатели звания «умный» и «хороший» ученик совпадают ровно в половине высказываний. Разница лишь в акцентах, которые делают дети, описывая данные понятия, в том, о чем они говорят в первую очередь, услышав то или иное понятие.

Выводы предварительного исследования

Обобщив полученные в ходе эксперимента данные, можно сделать следующие выводы:

1. Дети-респонденты, участвовавшие в нашем исследовании, в большинстве своем (девятнадцать из двадцати трех), имеют неверные представления о своих интеллектуальных способностях. Они либо дают им заниженную оценку, либо завышенную и, как следствие, занижают, или завышают свои возможности, давая себе неверные установки на будущее, что в дальнейшем, вероятно, может негативно сказаться на развитии познавательных способностей этих детей и привести к снижению успеваемости учащихся. Кроме того, наблюдается закономерность — дети с высокими показателями интеллекта, как правило, занижают свои умственные способности, а дети с низкими и средними показателями, наоборот, завышают, переоценивают собственные интеллектуальные способности. Замечено также, что девочки склонны занижать свои интеллектуальные способности, а мальчики — завышать их.

2. Эксперимент показал, что дети более адекватно оценивают умственные способности сверстников, но менее точны в оценке своих собственных интеллектуальных характеристик. Однако и здесь в четырнадцати случаях из двадцати трех оценка оказалась неверной. Как видим, снова наблюдается та же закономерность, что и в вышеописанном случае: детям с высокими показателями интеллекта сверстники дают заниженные оценки умственных способностей, а детям с низкими показателями — завышенные. Адекватно смогли оценить

умственные способности своих сверстников семь детей со средними и низкими показателями интеллекта (по классу) и преимущественно мальчики.

3. Исследование показало, что для детей понятия «умный» и «хороший» ученик наполнены единым содержанием и имеют лишь незначительные различия между собой. Дети, адекватно оценивающие себя, дают и адекватную атрибуцию показателя самый хороший (успешный) ученик. Также выявлена закономерность: наиболее объективно оценивают себя дети с высокими интеллектуальными показателями (по классу) и преимущественно девочки.

Литература

1. Воронина А. Н. Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия / А.Н. Воронин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ Москва, 2009. – 478 с.
3. Дружинин В. Н. Психология способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с.
4. Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга; пер. с англ. К. Щукиной, Ю. Буткевич. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
5. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. Центр «Академия», 1996. – 416 с.
6. Савенков А. И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
7. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

Literatura

1. Voronina A. N. Intellekt i kreativnost' v situacijax mezhlichnostnogo vzaimodejstviya / A.N. Voronin. – M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2004. – 270 s.
2. Goulman D. E'mocional'ny'j intellekt / D. Goulman. – M.: AST Moskva, 2009. – 478 s.
3. Druzhinin V. N. Psixologiya sposobnostej / V.N. Druzhinin. – M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2007. – 541 s.
4. Prakticheskij intellekt / Pod red. R. Sternberga; per. s angl. K. Shhukinoj, Yu. Butkevich. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
5. Psixologiya odarennosti detej i podrostkov / Pod red. N.S. Lejtesa. – M.: Izd. Centr «Akademija», 1996. – 416 s.
6. Savenkov A. I. Psixologiya detskoj odarennosti / A.I. Savenkov. – M.: Genezis, 2010. – 440 s.
7. Social'ny'j intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Ushakova, D.V. Lyusina. – M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2004. – 176 s.

Педагогические зарисовки с IX Международных педагогических Чтений 2010

Приветливо и гостеприимно распахнулись двери Московского городского педагогического университета навстречу гостям — участникам Девярых международных педагогических чтений. Более чем из 60 регионов России, стран Балтии и Ближнего Зарубежья съехались учителя, преподаватели вузов, студенты на этот необычный педагогический форум, автором и вдохновителем которого стал профессор университета, академик Шалва Александрович Амонашвили.

Так ярко, содержательно, творчески, в духе высокой инновационной культуры и творческого поиска начался Год Учителя в нашем университете.

Чтения были посвящены наследию Василия Александровича Сухомлинского и раскрывали одну из его основополагающих идей: «Чтобы дать ребёнку искорку знаний, учителю надо впитать в себя море света». Уникальным подарком всем слушателям было присутствие на Чтениях Ольги Васильевны Сухомлинской, дочери педагога, интересной учёной — доктора педагогических наук, профессора, академика-секретаря Украинской АПН. Её присутствие и большой содержательный доклад по творчеству В.А. Сухомлинского помогли оживить, озвучить более значимо страницы жизни и творческого наследия педагога-классика.

Ш.А. Амонашвили в большом программном выступлении показал, как живут и развиваются идеи гуманной педагогики, заложенные в богатом педагогическом наследии сегодня: в нашей школе, в вузе, а главное в педагогическом сознании, в современном образовательном процессе, в сердце учителя. Основной линией в выступлении стала мысль о том, что нашим детям сегодня, детям нового поколения нужен и учитель нового поколения, высокого уровня культуры, эрудиции, человечности: «Детям нужны учителя, несущие свет. Пути к свету тернистые, скалистые, трудные и потому мы должны усилия воли направить, прежде всего, на свой же внутренний мир, на его очищение и возвышение. Дарение света ученикам есть самое глубинное таин-

ство педагогического процесса; это вроде посвящения их в нечто очень важное и сокровенное. В этом таинстве заключён весь смысл творчества учителя. Как это сделать, и кто нам в этом поможет?»

Ответ на этот вопрос искали все вместе. Каждый участник Чтений имел возможность выступить на одном из круглых столов, которые вели известные учёные, преподаватели нашего университета и других вузов. Каждый стремился открыть друг другу свои интересные педагогические мысли, новые идеи, сверить позиции.

Легендой стали все выступления на Чтениях заслуженного профессора нашего университета **Д.Д.Зуева**. В этом году он выступал в новом формате, введённом в программу: «Персона в гуманной педагогике». Дмитрий Дмитриевич говорил о том, как труден путь к успеху, о трудных ступенях восхождения, о том, как помочь молодому человеку раскрыть и осознать свою миссию, какие качества нужно развивать в себе, чтобы стать настоящим учителем.

Очень большой интерес на каждой встрече вызывает неизменно яркое выступление ректора Дагестанского университета, профессора, члена-корреспондента РАО **Д.М. Маллаева**, истинного «Рыцаря гуманной педагогики». Он говорил о том, что нас объединяет энергия, которую мы преумножаем, собираясь вместе, когда мы обмениваемся идеями, даём мастер-классы, ведём беседы, выступаем. Это есть единая сила, энергия любви. Поэтому, она не имеет границ, никаких других преград, ей не нужно никаких предписаний, ей не нужно никаких уставов, потому что самый главный устав — это истинное воспитание ребёнка. Это истина и та любовь, которые позволяют нам постоянно двигаться, идти вперёд. Выступления Д.М. Маллаева всегда вдохновляют, потрясают глубиной и высокой степенью осознанности проблем гуманной педагогики.

Содержательным и очень эмоциональным было выступление признанного историка педагогики, профессора **М.В. Богуславского**. Он раскрыл новый взгляд на наследие В.А. Сухомлинского. Михаил Викторович, будучи одним из первых исследователей творчества педагога, тонко провёл связь между традицией и новаторством, побудил многих по-новому взглянуть на, казалось бы, известные вещи.

Очаровала всех своей немеркнущей красотой, высочайшей эрудицией и культурой Герой Социалистического труда, лётчик-испытатель, кандидат технических наук, профессор **М.Л. Попович**. Она в третий день Чтений вручила Шалве Александровичу от Федерации космонавтов России медаль Ю.А. Гагарина за смелость, высоту полёта мысли, за верность своему делу и за улыбку, такую же светлую, как у нашего Первого космонавта. Она не могла скрыть своего восхищения учителями, их выступлениями и неоднократно поднималась на сцену, чтобы искромётно сказать несколько добрых восхищённых слов: каков он, наш Учитель!

Для многих учителей стала откровением встреча с народным артистом Юрием Куклачёвым и его рассказ о том, что, воспитывая и обучая своих кошечек, он открыл много секретов воспитания ребёнка, и как много из своих психологических наблюдений он готов перенести в педагогику.

У каждых Педагогических чтений своя тема, свой лейтмотив, своя педагогическая история. Эти чтения являли собой торжество Гуманной педагогики. В зале было много молодёжи, студентов нашего университета, колледжей. Поскольку в Чтениях присутствуют, как правило, на 70% одни и те же педагоги, то мы наглядно видели ступени восхождения, развития, совершенствования каждого и друг друга. Один из мастер-классов подсказывал: открой себя, свою самобытность, творчество, и ты научишься понимать и открывать для себя других. Другой мастер-класс тонко и деликатно показывает: есть дети трудной судьбы, учитесь работать с ними по-новому, уходите от стереотипов и шаблонов, не давайте почувствовать своему воспитаннику, что он не такой, как все. Он — Ребёнок! Он ждёт от нас чуда. И заключает: «Мои дети не чувствуют себя ущербными» (М.А. Кориневская, Литва).

Что есть для педагога Дневник, обычный школьный дневник? Профессор из Новосибирска **Т.Л. Павлова** на своём мастер-классе «Дневник учителя — путь к педагогическому искусству» так перелистала его страницы, столько вложила в них ума и сердца, знания и осознания, столько творческих находок, открытий, фантазии, что невольно веришь, что эти дневники — это живые страницы Книги жизни учителя и ученика.

На встрече с **В.Я. Меньшиковым** (Волгоград) высоким слогом говорило искусство, подсказывая учителю: не упускайте возможностей пробуждать лучшие чувства вашего Ребёнка.

Поразил мастер-класс, который давали учителя школы № 13 г. Махачкалы. Четыре урока, четыре разных учителя (все они победители и лауреаты республиканского конкурса «Учитель года»). Уроки разные — от начальной школы, географии, литературы до высочайшего интеллектуально-духовного уровня урока обществознания. Важна была одна пронзительная нить — все они несли в себе главное — необыкновенной силы любовь к своему краю. Директор школы **М.М.Муртазаева** не говорила почти ничего, но после мастер-класса всем захотелось поклониться ей.

А вот мастер-класс учителей из Грозного «Не уставайте делать добро!» смогли посетить только сильные духом. Эти удивительные женщины так сумели сказать о том, как надо беречь мир, нашли такие новые интересные методы и приёмы, внесли в содержание высокий духовно-нравственный смысл, чтобы сказать это глазами мальчика, который, идя домой, завернул за угол... и не увидел своего дома, только груды развалин. Печальные лица этих учителей излучали при этом такое живое чувство, такое тепло и великую вселенскую доброту, что было понятно — только любовь, искреннее уважение к Ребёнку рождает в сердцах наших учеников добрые чувства, и спасибо гуманной педагогике за высоту, доброту и человечность.

Во второй день Чтений учителям было предложено интересное выступление известного учёного-генетика профессора **П.П. Гаряева**, который, рассказывая о новейших открытиях в области генетики, особенно подчеркнул величайшее значение языка и речи в становлении человека. В человеке заложена определённая матрица языка, модель генетического кода, и как важно любить

и беречь своё отчество, верить в свет и добро, чтобы не нарушить этот генетический код.

Мастер-классов было 14. О каждом можно написать маленькую педагогическую поэму, можно написать хорошее методическое пособие. Когда-нибудь это всё войдёт в сокровищницу Гуманной педагогики для того, чтобы помочь тем, кто пойдёт дальше...

Прощаясь с участниками, с Ольгой Васильевной Сухомлинской, мы долго стояли у подъезда нашего Института иностранных языков и видели счастливые вдохновенные лица учителей, студентов, уходящих в свои школы, вузы, в свои дома, чтобы нести этот свет дальше...

В.Г. Александрова

О совещании-семинаре «Современные проблемы непрерывной подготовки учителя начальных классов»

2 марта 2010 года лаборатория непрерывного педагогического образования НИИ СО МГПУ провела совещание-семинар на тему «Современные проблемы непрерывной подготовки учителя начальных классов», на котором были обсуждены вопросы:

1. ФГОС начального общего образования как основа для разработки концепции непрерывной подготовки учителя начальных классов (докладчик **Л.П. Стойлова**, заведующая лабораторией непрерывного педагогического образования).

2. Об особенностях стандарта 3-го поколения среднего педагогического образования по специальности «Преподавание в начальных классах» (докладчики **Т.Л. Белоусова** и **В.П. Одинцова**, заместители директора педколледжа № 5).

Необходимость проведения такого совещания-семинара была продиктована следующими обстоятельствами. Прежде всего тем, что осенью 2009 года был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), внесший значительные изменения в начальное образование. Переход всех начальных классов на этот стандарт начнется с 1 сентября 2011 года. В связи с этим и выпускники университета и выпускники педколледжей должны быть готовы к работе по новому стандарту, что требует внесения изменений и дополнений в их профессиональную подготовку уже в текущем учебном году.

Во-вторых, факультет начальных классов с первого года существования МГПУ ведет подготовку учителей начальных классов в сокращенные сроки, принимая на все формы обучения выпускников педколледжей, имеющих специальность «Преподавание в начальных классах». Научно-методическое обеспечение подготовки учителей в таких условиях было разработано лабораторией непрерывного педагогического образования. Но в настоящее время возникают новые проблемы — они связаны с переходом факультета в 2011 году на подготовку бакалавров по направлению «Педагогическое образование». В частности, на какой курс бакалавриата принимать выпускников педколледжей, если они имеют специальность «Преподавание в начальных классах»; каким должно быть содержание их образования в университете? На эти

вопросы сегодня ответа нет, поскольку нет стандартов по данному направлению. Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах» утвержден и идет разработка примерной основной образовательной программы и других приложений к стандарту. Поэтому на совещание-семинар были приглашены Т.Л. Белоусова и В.П. Одинцова, которые рассказали об особенностях этого стандарта, о работе над приложениями к нему и ответили на многочисленные вопросы участников совещания-семинара.

В докладе Л.П. Стойловой были раскрыты особенности нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и определены направления дальнейшего сотрудничества университетских педколледжей с факультетом начальных классов в условиях перехода на новые стандарты в школе.

Для обсуждения этих вопросов — очень важных для подготовки учителя начальных классов — были приглашены руководители педколледжей, сотрудничающие с университетом, преподаватели факультета и педколледжей. В работе совещания семинара приняли участие директора педколледжей № 15 и № 18 — **Т.В. Зенкина** и **Т.С. Сергеева**.

Завершилось совещание-семинар принятием рекомендаций.

РЕКОМЕНДАЦИИ

совещания-семинара «Современные проблемы непрерывной подготовки учителя начальных классов»

Участники совещания-семинара, обсудив современные проблемы подготовки учителя начальных классов в системе «педколледж – университет» отмечают, что новый ФГОС НОО вносит радикальные изменения в начальное образование: меняются его цели, содержание, технологии, формы контроля знаний ученика. Основным результатом начального образования должна стать сформированность у выпускника начальной школы умения учиться. Новый ФГОС возвращает в школу принципы государственного воспитания. Базисный образовательный план включает в себя программы воспитания и социализации, которые пронизывают всю учебную, внеурочную, внешкольную деятельность образовательного учреждения.

Участники совещания-семинара отмечают также, что реализация ФГОС НОО связана со значительным расширением и усложнением функций профессиональной деятельности учителя.

Участники совещания-семинара считают, что профессиональная подготовка учителя начальных классов, необходимая ему для реализации требований ФГОС, не может быть ограничена бакалавриатом, она должна осуществляться в условиях системы непрерывного образования, в частности, в такой модели: *среднее педагогическое образование* → *бакалавриат по направлению «Педагогическое образование»* → *магистратура по направлению «Педагогическое образование»*.

Участники совещания-семинара считают целесообразным рекомендовать:

Преподавателям педколледжей и факультета начальных классов МГПУ:

- изучить ФГОС НОО, приложения к нему и внести коррективы в программы соответствующих дисциплин, связанные с изменениями в начальном образовании;
- особое внимание уделить подготовке выпускников 2010 года — они должны знать особенности ФГОС НОО и быть готовыми к работе в условиях нового стандарта.

Лаборатории непрерывного педагогического образования (НИИ СО МГПУ):

- организовать постоянно действующий семинар «Непрерывное образование учителя начальных классов в современных условиях». Обсудить на его заседаниях проблемы, связанные с метапредметными результатами образования (пути их достижения, способы диагностики), с содержанием предметных программ и материалов для оценки достижений учащихся и др.
- согласовать план работы лаборатории на 2010–2011 г.г. с планом работы учебно-методического центра по профессиональному образованию (подразделение педагогического образования) с целью установления преемственных связей.

Дирекции института педагогики и психологии образования МГПУ:

- решить вопрос о приеме выпускников педколледжей по специальности «Преподавание в начальных классах» на 3 курс факультета начальных классов (специалитет) в 2010, 2011 и 2012 гг.

Л.П. Стойлова



АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

М.В. Воропаев

Проблема поддержания устойчивости intersubjectных реальностей в образовательных учреждениях: дискурс повседневности

Статья посвящена проблемам анализа повседневных практик в образовательных учреждениях. В ней с позиции социально-феноменологического подхода описываются механизмы, обеспечивающие устойчивость intersubjectных реальностей, формирующихся на основе образовательных учреждений. Делается попытка предложить способы педагогического управления этими механизмами.

Ключевые слова: повседневность; intersubjectная реальность; педагогические мифологемы; ритмы и структуры повседневных педагогических практик.

Voropaev, Mikhail V.

Maintaining the Stability of Inter-Subject Realities in Educational Establishments: Daily-Occurrence Discourse

The article deals with the problem of the analysis of daily occurrence practices in educational establishments. It gives a socio-phenomenological description of mechanisms providing for the stability of inter-subject realities, which are formed on the basis of educational establishments. The authors attempt to offer different ways of the pedagogical managing of the said mechanisms.

Key-words: daily occurrence; inter-subject realities; pedagogical mythologemes; rhythms and structures of daily occurrence pedagogical practices.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

Е.В. Рачкова

Структурно-диалектический подход в обучении студентов

Статья посвящена применению структурно-диалектического подхода в обучении студентов. Автор раскрывает необходимость анализа нерелексивных оснований, исходя из которых студент строит высказывание; описывает приемы преодоления ложных оппозиций, препятствующих освоению научных понятий. Освоение основных методологических принципов рассматривается как эффективный инструмент анализа научного содержания и *самоанализа* актуальных представлений студентов в ходе обучения.

Ключевые слова: структурно-диалектический подход; противоречие; методологический анализ; обучение; понятие.

Rachkova, Elena V.

Structural Dialectic Approach to Teaching Students

The article deals with the problem of the structural dialectic approach to teaching students. The author reveals the need for a non-reflexive analysis of the grounds on which the student builds up a statement, describes methods to overcome false oppositions that impede the development of scientific concepts. Mastering the basic methodological principles is considered as an effective tool for the analysis of scientific content and self-examination of students' actual representations in a course of education.

Key-words: structural dialectic approach; contradiction; methodological analysis; teaching; concept.

М.Б. Рахманина

Системный подход к формированию лингвистической компетентности студентов педагогических университетов

В статье рассматривается специфика реализации системного подхода в обучении иностранному языку на примере динамического чтения студентов — будущих учителей начальных классов с дополнительной специальностью иностранный язык, уточняется понятие система применительно к объекту обучения.

Ключевые слова: системный подход; динамическое чтение; профессиональное образование; тезаурус; познавательные уровни формирования личности.

Rakhmanina, Marina B.

Systematic Approach to Forming Linguistic Competence of Students at Pedagogical Universities

The article deals with the specific character of realizing the systemic approach to teaching a foreign language in terms of dynamic reading — a skill necessary for future primary school teachers who specialize in teaching a foreign language. The notion system relating to the object of teaching is also touched upon in the article.

Key-words: systematic approach; dynamic reading; professional education; thesaurus; cognitive levels of personality formation.

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

И.В. Вачков

Интегративная сказкотерапия как метод реализаций субъектного подхода в работе школьного психолога

В статье анализируется термин «сказкотерапия» и возможные его толкования в психологической науке. Представлены теоретические основания метода «интегративная сказкотерапия», базирующегося на субъектном подходе; предлагается авторское определение этого понятия. Рассматриваются психологические особенности сказки и возможности сказкотерапии как метода работы школьного психолога.

Ключевые слова: сказкотерапия; самосознание; уровни взаимодействия; семантическое пространство; метафора.

Vachkov, Igor V.

**Integration Fairy Tale Therapy
as a Method of Realizing a Subjective Approach
in the Work of a School Psychologist**

The article deals with the term fairy tale therapy and its possible interpretations in psychology, giving a presentation of the theoretical bases of the integration fairy tale therapy method (in the author's interpretation), which is based on a subjective approach. It also draws the reader's attention to the psychological features of a fairy tale and the use of fairy tale therapy as a method of a school psychologist's work.

Key-words: fairy tale therapy; consciousness; levels of interaction; semantic space; metaphor.

Н.Е. Веракса

**Диалектическое мышление ребенка
и возможности его активизации**

В статье рассматривается вопрос о возможности развития диалектического мышления у детей с опорой на образные формы репрезентации. Обсуждается вопрос о возможностях активизации диалектического мышления у дошкольников.

Ключевые слова: диалектическое мышление; структурно-диалектический подход; дошкольник.

Veraksa, Nikolay E.

**A Child's Dialectic Thinking
and Possibilities of its Enhancing**

The article discusses possibilities of developing a child's dialectic thinking based on a figurative form of representation including possibilities of enhancing dialectic thinking of a pre-school child.

Key-words: dialectic thinking; structural-dialectic approach; a pre-school child.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ /
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION**

Л.В. Хаймович

**Особенности понимания и использования
прецедентных текстов современными школьниками**

В статье рассматривается один из аспектов педагогической коммуникации, который связан с национально-культурными историческими традициями, — понимание и использование школьниками прецедентных текстов. Автором рассмотрены частотные для современного этапа источники прецедентности, изменение этих источников. В статье представлен фактический материал, который поможет читателю оценить уровень культуры, систему ценностей, особенности общения современных школьников.

Ключевые слова: коммуникация; прецедентный текст; культурные ценности; языковая личность.

Khaymovich, Lyudmila V.

Peculiarities of the Understanding and Use of Precedent Texts by Present-Day Schoolchildren

The article deals with an aspect of pedagogical communication which is connected with national, cultural and historical traditions, namely the understanding and use of precedent texts by schoolchildren. The author examines the present-day frequent sources of precedent and their changes. The article also presents factual material which may help the reader assess the cultural level, value system and peculiarities of communication of present-day schoolchildren.

Key-words: communication; precedent text; cultural values; linguistic personality.

**Л.В. Ассуирова,
Л.В. Борбот**

Ценностный аспект современного образования

Статья посвящена актуальной теме — выявлению возможностей учебных программ и пособий для общеобразовательной школы для формирования культурных, нравственных и духовных ценностей учащихся.

Поскольку образование является ценностно-формирующим социальным феноменом, именно оно должно передавать и формировать систему общечеловеческих ценностей.

Авторы считают, что смыслы, ценности, понимание мира, менталитета и культуры передаются и воспринимаются посредством текстов, поэтому их внимание обращено на то, какие именно тексты даны в учебных пособиях в качестве дидактического материала, какие именно ценности данные тексты способны сформировать у учащихся.

Ключевые слова: образование; модернизация; ценность; содержание учебных пособий; текст.

**Asuirova, Larisa V.
Borbot, Lyudmila V.**

The Value Aspect of Modern Education

The article deals with an important issue, namely — identifying opportunities of training curricula and manuals for secondary school aimed to form cultural, moral and spiritual values of students.

Since education is a social phenomenon that shapes values, it must transmit and build up a system of universal values.

The authors believe that meanings, values, understanding of the world, mentality and culture are transmitted and perceived through texts, so their attention is focused on the kind of text presented in manuals as a didactic material and the kind of value the text can generate in students.

Key-words: education; modernization; value; contents of teaching aids; text.

А.С. Львова

Современные педагогические технологии как средство развития диалогической речи младших школьников

В статье изложены взгляды автора на проблему внедрения современных технологий в процесс становления коммуникативной компетентности младших школьников в области диалогического общения; представлены способы формирования коммуникативных универсальных действий младших школьников.

Ключевые слова: современные образовательные технологии; диалогическая речь; дискуссионное общение; учебная дискуссия.

Lvova, Anna S.

Modern Educational Technologies as a Means of Developing Dialogue Speech of Primary School Children

The article gives a presentation of the author's point of view upon the problem of introducing modern technologies into a process of forming primary school children's communicative competence in a dialogue speech. It also describes ways of forming primary school children's communicative universal acts.

Key-words: modern educational technologies; dialogue speech; debate communication; academic discussion.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ / HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION

Н.П. Павлова

Благотворительность в России как социокультурный феномен: исторический и образовательный аспект

Деятельность меценатов и благотворителей охватывала самые разнообразные сферы. По масштабам содеянного отечественное меценатство и благотворительность действительно оказали заметное влияние на историю, культуру и образование в России. Мотивирующими факторами деятельностью меценатов были как глубоко патриотические устремления (содействовать обретению Россией экономической и интеллектуальной независимости в Европе, поднять культурный уровень населения, повлиять на формирование национального самосознания), так и личные амбиции, и чисто корыстные, утилитарные интересы.

Ключевые слова: меценатство; благотворительность; милосердие; образование; низшие профессиональные учебные заведения; социокультурный феномен.

Pavlova, Nadezhda P.

Charity in Russia as a Social-and-Cultural Phenomenon: Historical and Educational Aspect

The work of the Maecenas and people giving charity has covered various areas. By the scale of work done Russian patronage of art has influenced history, culture and education in Russia. The motivating factors of the said work were deep patriotic aspirations to help Russia gain her economic and intellectual independence in Europe, raise the cultural level of the population, influence the formation of national self-consciousness on the one hand and personal ambitions, mercenary motives on the other.

Key-words: patronage of art, charity, compassion, education, lower rank professional educational establishments, social-and-cultural phenomenon.

А.А. Штец

О механизмах синтетического чтения в обучении первоначальному чтению

Статья посвящена вопросам методики формирования навыков первоначального чтения у младших школьников, которые рассматриваются в историко-методическом аспекте. На об-

ширном историческом материале автор рассматривает роль аналитического и синтетического чтения в формировании первоначальных навыков чтения.

Ключевые слова: история методики обучения грамоте; методы обучения; механизм чтения.

Shtets, Alexander A.

On Mechanisms of Synthetic Reading in Teaching Elementary Reading

The article is devoted to the problem of a technique of forming elementary reading skills among primary school pupil, which are considered here from the historical and methodical standpoint. The author uses extensive historical material to analyze the role of analytic and synthetic reading in forming elementary reading skills.

Key-words: history of the technique of teaching the letter; teaching methods; mechanism of reading.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА / COMPARATIVE PEDAGOGY

**Н.М. Назарова,
Т.В. Фуряева**

Профессиональное образование человека с ограниченной трудоспособностью за рубежом

В статье рассматривается реализуемая за рубежом система профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями, этапы социально-трудовой интеграции лиц с ограниченной трудоспособностью, а также модели профессионально-трудовой подготовки и адаптации молодых людей с ограниченной трудоспособностью.

Ключевые слова: лица с ограниченной трудоспособностью; социально-трудовая реабилитация лиц с ограниченными возможностями; система защищенного труда; социально-профессиональная адаптация лиц с ограниченными возможностями.

**Nazarova, Natalya M.,
Furyaeva, Tatyana V.**

Vocational Training of People with Limited Abilities Abroad

The article gives a description of a foreign system of vocational training of people with limited abilities, stages of the social-and-labour integration of people with limited abilities as well as models of vocational training and adaptation of young people with limited abilities.

Key-words: people with limited abilities; social-and-labour adaptation of people with limited abilities; system of protected work; social-and-professional adaptation of people with limited abilities.

**СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ /
YOUNG SCIENTIST'S PAGES****В.А. Кривова****Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся**

Статья посвящена проблеме оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся. Описана процедура проведения и результаты предварительного исследования. В выводах отмечены особенности представлений учащихся о собственных умственных способностях и умственных способностях одноклассников, а также о показателях умный (успешный) и хороший ученик.

Ключевые слова: интеллект; социальный интеллект; учебная успешность.

Krivova, Veronika A.**Peculiarities of the Evaluation
and Self-Evaluation of Pupils' Intellectual Potential**

The article deals with the problem of the evaluation and self-evaluation of pupils' intellectual potential, touching upon the procedure and results of the preliminary research. In the conclusion, peculiarities of pupils' understanding of their own mental abilities and those of their classmates' are presented, including the pupils' understanding of a bright (successful) and a good pupil.

Key-words: intellect; social intellect; educational success.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2010, № 2 (12)**

Александрова Вера Геннадьевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, главный научный сотрудник лаборатории инновационной педагогики НИИСО ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: vegadom@rambler.ru

Ассиурова Лариса Владимировна — доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: assuir@mail.ru

Борбот Людмила Викторовна — учитель начальных классов НОУ «Международная английская школа». E-mail: ljudmila.brbt@rambler.ru

Вачков Игорь Викторович — доктор психологических наук, профессор, ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: igorvachkov@mail.ru

Веракса Николай Евгеньевич — доктор психологических наук, профессор, декан факультета дошкольной педагогики и психологии Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: neveraksa@gmail.com

Воропаев Михаил Владимирович — доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и теории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: voropmv@gmail.com

Кривова Вероника Анатольевна — аспирантка 2-го года заочной формы обучения, кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: kva1208@yandex.ru

Львова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: lvovaa@pedagog.mgpu.ru

Назарова Наталья Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной педагогики и научно-методического обеспечения подготовки кадров для системы специального образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: NazarovaNM@specialped.mgpu.ru

Павлова Надежда Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и теории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: pavlova_np@mail.ru

Рахманина Марина Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего изучения иностранных языков Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: kafedra-raia@rambler.ru

Рачкова Елена Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: elena.rachkova@gmail.com

Стойлова Любовь Петровна — кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии ГОУ ВПО МГПУ, заведующая лабораторией непрерывного образования НИИСО ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: stoilovalp@yandex.ru

Хаймович Людмила Вениаминовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ. E-mail: khaimovichlv@mail.ru

Фурьева Татьяна Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии Красноярского государственного педагогического университета. E-mail: NazarovaNM@specialped.mgpu.ru

Штец Александр Александрович — доктор педагогических наук, профессор Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры. E-mail: www.moipkro.ru

Authors / МСРU Vestnik, № 2 (12) – 2010

Aleksandrova, Vera G. — PhD (Pedagogy), Professor at the Department of History and Theory of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Main Scientific Employee of Laboratory of the Innovative Pedagogics at the Research Institute of Education in the Capital, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: vegadom@rambler.ru

Asuirova, Larisa V. — PhD (Pedagogy), Professor at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: assuir@mail.ru

Borbot, Lyudmila V. — Primary School Teacher, International English School.

E-mail: ljudmila.brbt@rambler.ru

Vachkov, Igor V. — PhD (Psychology), Professor, Moscow City Psychology-Pedagogical University.

E-mail: igorvachkov@mail.ru

Veraksa, Nikolay E. — PhD (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Pre-School Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: neveraksa@gmail.com

Voropaev, Mikhail V. — PhD (Pedagogy), Professor at the Department of History and Theory of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: voropmv@gmail.com

Krivova, Veronika A. — 2-nd year Post-Graduate Student at the Department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: kva1208@yandex.ru

Lvova, Anna S. — PhD-candidate (Pedagogy), Lecturer at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: lvovaa@pedagog.mgpu.ru

Nazarova, Natalya M. — PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Professional Special Educational Training, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: NazarovaNM@specialped.mgpu.ru

Pavlova, Nadezhda P. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of History and Theory of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: pavlova_np@mail.ru

Rakhmanina, Marina B. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Pre-School Foreign Language Teaching, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: kafedra-raia@rambler.ru

Rachkova, Elena V. — PhD-candidate (Psychology), Associate Professor at the Department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: elena.rachkova@gmail.com

Stoilova, Lyubov P. — PhD-candidate (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Mathematics and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Head of the Laboratory of the Continuous Education at the Research Institute of Education in the Capital, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: stoilovalp@yandex.ru

Khaymovich, Lyudmila V. — PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University.

E-mail: khaimovichlv@mail.ru

Furyaeva, Tatyana V. — PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Age Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University.

E-mail: NazarovaNM@specialped.mgpu.ru

Shtets, Alexander A. — PhD (Pedagogy), Professor at Murmansk Region Institute for Upgrading Qualifications (Education and Culture).

E-mail: www.moipkro.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке не более 500 печатных знаков с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru/>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1.0п.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64)).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgri.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 2 (12), 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: 28.05.2010 г. Формат 70×108 1/16.
Бумага офсетная.

Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.