

Федеральное государственное научное учреждение
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»
Российской академии образования

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2 | 2013



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, президент РАО
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО
М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО
П.Е. Дедик, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
Б.А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО
Т.С. Маркарова, кандидат филологических наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
А.М. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дэн Е. Дэвидсон, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)
Гётц Хиллиг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)
Натан Бирман, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Green Library Стэнфордского университета (США)
Антопольский А.Б., доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО
Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО
Данилюк А.Я., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ
Демин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО
Днепров Э.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО
Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО
Мартиросян Б.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО
Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МИОО
Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО
Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**
Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайловская**
Редактор: **А.А. Андрианова**
Перевод: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вальдман И.А. Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки NAPLAN в Австралии.....	5
---	---

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л.М. Методологический контур экспериментальной дидактики	19
Стрелова О.Ю. Учитель основной школы и рабочая программа по учебному предмету: зоны взаимной ответственности	31

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Марчукова С. М. Об эвристических методах работы с историко-педагогическими источниками.....	39
Кудряшёв А.В. Формирование педагогического потенциала Москвы в первой трети XIX в.	54
Аллагулов А.М. Особенности реализации государственной образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века	65
Рогачева Е.Ю. Нереализованная мечта Джона Дьюи.....	72

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Беляев Г.Ю. Могут ли в наше время учреждения образования успешно взаимодействовать с молодежными объединениями?	82
---	----

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Титова Н.С. Инновационная деятельность учителя при разработке рабочей программы в условиях ФГОС	95
Полоудин В.А. Образовательная роль библиотечных музеев.....	104

ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Алмазова А.А. Актуальные проблемы обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями и возможные пути их решения.....	114
Алмазова А.А., Шибанова А.А. Проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников с нарушениями речи	123
Лынская М.И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией	132
Тушева Е.С. Усвоение текстообразующей функции словосочетания младшими школьниками с задержкой психического развития	141
Шарипова Н.Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы	152
Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов	160
Богатырева А.О. Проблемы дифференциации в коррекции фонетической стороны речи у детей с системными речевыми нарушениями	168

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Найденова Н.Н. Кадры в образовании решают все?!	176
---	-----

РЕЦЕНЗИЯ

Ланин Б.А. Книга о нравственности, политике и новом человеке	186
--	-----

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 1-2013	188
Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 2-2013	190

MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION

<i>Valdman I.A.</i> Organizing Academic Assessment Monitoring throughout the World: NAPLAN – the National Assessment Program in Australia	5
--	---

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Perminova L.M.</i> The Methodological Outline of Experimental Didactics	19
<i>Strelova O.Yu.</i> The General School Teacher and the School Subject Program: Areas of Mutual Responsibility	31

HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Marchukova S.M.</i> Heuristic Methods of Work with Historico-Pedagogical Sources	39
<i>Kudryashev A.V.</i> The Forming of Pedagogical Potential in Moscow during the First Third of the 19th Century	54
<i>Allagulov A.M.</i> Realization of the State Educational Policy in Russia in the Second Half of the 19th and the Beginning of the 20th Century	65
<i>Rogacheva E.Yu.</i> John Dewey's Unrealized Dream	72

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Belyaev G.Yu.</i> Can Modern Time Educational Institutions Interact with Youth Associations Successfully?	82
---	----

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Titova N.S.</i> Innovative Activity of a Teacher in Working out a Work Program in the Conditions of Federal State Educational Standards	95
<i>Poloudin V.A.</i> Educational Role of Library Museums	104

PROBLEMS OF CORRECTIONAL PEDAGOGY

<i>Almazova A.A.</i> Important Problems in Teaching Russian Language to Students with Speech Disorders and Their Possible Solutions	114
<i>Almazova A.A., Shibanova A.A.</i> Problems in Teaching and Correction of Oral Language Skills in School Children with Speech Disorders	123
<i>Lynskaya M.I.</i> Importance of Sensory Training in Working with Children with Dysphasia	132
<i>Tusheva E.S.</i> Learning of the Text-forming Function of Word Combination in Elementary School Students with a Delay in Mental Development	141
<i>Sharipova N.Yu.</i> Typology of Dysorthography in General School Students	152
<i>Kharenkova A.V.</i> Analysis of Speech Development in Bilingual Children	160
<i>Bogatyreva A.O.</i> The Problems of Differentiation in the Correction of the Phonetic Aspect of Speech in Children with Systemic Speech Disorders	168

SCIENTIFIC LIFE

<i>Naydenova N.N.</i> Staff and Faculty – The Decision Makers in Education?!	176
--	-----

REVIEWS

<i>Lanin B.A.</i> A Book on Morality, Politics and the New Man	186
--	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 1(10) 2013	188
MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 2(11) 2013	190

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СТРАНАХ МИРА: НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОЦЕНКИ NAPLAN В АВСТРАЛИИ¹

ORGANIZING ACADEMIC ASSESSMENT MONITORING THROUGHOUT THE WORLD:
NAPLAN – THE NATIONAL ASSESSMENT PROGRAM IN AUSTRALIA

Вальдман И.А.

Заведующий лабораторией мониторинга
в образовании Института управления
образованием РАО, кандидат педагогических
наук

E-mail: iavalddman@gmail.com

Аннотация. В статье на примере австралийской программы национальной оценки NAPLAN рассматриваются такие вопросы, как определение уровней достижений и введение уровневой шкалы оценки, отслеживание индивидуального прогресса в обучении, сопоставление результатов обучения для групп статистически подобных школ, портрет школы с использованием данных оценки для общественности.

Valdman I.A.

Head of the education monitoring laboratory of
the Institute of Education Management of the
Russian Academy of Education, Candidate of
science (Education).

E-mail: iavalddman@gmail.com

Annotation. The article examines the main elements of the NAPLAN national assessment program in Australia. These elements include identification of achievement levels, introduction of a multilevel assessment scale, tracing of individual school student progress, comparison of test results in schools serving students from statistically similar backgrounds, school profile based on assessment result for the community.

¹ Данная статья подготовлена на основе учебных материалов Российского тренингового центра ИУО РАО, разработанных автором при проведении курса «Национальные экзамены и мониторинги образовательных достижений школьников: роль и место в национальной системе оценки качества образования» (25–28 сентября 2012 г.), и семинара «Мониторинговые исследования и их место в управлении образованием» (22–23 ноября 2012 г.). <http://www.rtc-edu.ru>.

Ключевые слова: мониторинг учебных достижений, национальная оценка, оценка качества образования, тестирование, уровни достижений, шкала оценки, учебные достижения, индивидуальный прогресс, представление результатов оценки.

Key words: monitoring of student achievements, national assessment, assessment of the quality of education, testing, achievement levels, assessment scale, individual progress, presentation of assessment results.

Будущее Австралии зависит от того, насколько каждый гражданин обладает навыками, знаниями и ценностями, необходимыми для полноценной жизни человека в образованном, справедливом и открытом обществе. Высокое качество школьного образования является ключевым фактором достижения этой цели.

*Из Аделаидской декларации
о целях образования в XXI в.*

Введение

Вот уже целое десятилетие в России проводится Единый государственный экзамен. Хорошо известно, что его результаты очень часто используются не только по своему прямому назначению – оценить освоение выпускником школы образовательной программы по предмету и отобрать учащихся для продолжения обучения в вузе, – но и для решения совершенно несвойственных ЕГЭ задач – оценки качества работы педагогов, школ, органов управления образованием и даже губернаторов [2; 3; 4].

Как бы мы все дружно ни критиковали такое положение дел, изменить его одной критикой не удастся. До тех пор, пока ЕГЭ остаётся практически единственным национальным инструментом и источником данных о результатах обучения², педагоги, управленцы и политики будут использовать его результаты в самых разных целях.

Для преодоления этой проблемы необходимо вводить другие оценочные процедуры – измерения с «низкими ставками», результаты которых не могут быть напрямую использованы для наложения санкций или незаслуженных поощрений (этот вопрос обсуждается в работах [2; 5; 6; 7]). Мы имеем в виду, прежде всего, мониторинги учебных достижений.

В последние годы в России всё более активно обсуждается необходимость введения стандартизированных мониторингов учебных достижений школьников [1; 2; 3; 4], началась работа по их созданию. Комплекс мероприятий по формированию системы федеральных мониторингов обучения и социализации заложен в Государственную программу

² Частично эту функцию выполняет ГИА-9.

Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. В рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. ведётся разработка и апробация инструментария оценки качества начального образования³.

Во многих странах мира достаточно давно существует практика организации и проведения национальных мониторингов качества школьного образования, в ряде англоязычных стран они носят название *национальная оценка* (national assessment). Думается, что передовой опыт и успехи зарубежных коллег будут нам полезны, помогут избежать ошибок, связанных с «болезнью изолированного роста»⁴, и позволят применить на практике наиболее перспективные подходы и решения.

Данная статья открывает цикл публикаций по актуальным вопросам организации мониторинговых исследований учебных достижений школьников и использования их результатов для управления системой образования в разных странах мира (Австралии, США, Чили, Нидерландах и др.). Прежде всего, в них будут обсуждаться перспективные подходы к интерпретации и представлению данных мониторингов для различных групп пользователей.

В статье на примере австралийской программы национальной оценки NAPLAN рассматриваются такие вопросы, как определение уровней достижений и введение уровневой шкалы оценки, отслеживание индивидуального прогресса в обучении, сопоставление результатов обучения для групп статистически подобных школ, портрет школы с использованием данных оценки для общественности.

Национальная программа оценки качества школьного образования

В 1999 г. министры образования штатов и территорий Австралии подписали Аделаидскую декларацию о национальных целях школьного образования в XXI в. В соответствии с этим документом региональные министерства договорились представлять информацию о прогрессе в обучении по достижению национальных целей. Для сбора, анализа и публикации сопоставимых сравнительных данных была принята Национальная программа оценки учебных достижений школьников (NAP – National Assessment Program), которая направлена на оценку результатов обучения школьников в области чтения, письма, математической грамотности, естественных наук, информационно-коммуникационных технологий, гражданского образования.

NAP проводится под эгидой Государственного совета по школьному образованию и раннему детству (Standing Council on School Education and Early Childhood). За непосредственное проведение программы отвечает Национальное независимое государственное управление по учебному плану, оценке и информированию ACARA (Australian Curriculum,

³ Проект ФЦПРО «Доработка, апробация и внедрение инструментария и процедур оценки качества начального общего образования в соответствии с ФГОС» (2011–2013 гг.).

⁴ Термин «изолированный рост» автор употребляет для обозначения ситуации, когда система или человек развиваются без учёта происходящих вокруг изменений, без оглядки на опыт успехов и неудач других.

Assessment and Reporting Authority). Оно работает в тесном сотрудничестве с представителями штатов и территорий, а также с представителями сектор негосударственного школьного образования.

Национальная программа оценки учебных достижений школьников NAP включает в себя национальную программу оценки грамотности по английскому языку и математических навыков NAPLAN (проводится ежегодно, участвуют все учащиеся 3, 5, 7 и 9-го годов обучения), программу оценки естественно-научной грамотности, владения ИКТ и гражданского образования на основе выборки NAP Sample Assessments (проводится циклами 1 раз в 3 года для учащихся 6-х и 10-х классов) и участие в международных сравнительных исследованиях на основе выборки (PISA, TIMSS, PIRLS) (см. рис. 1).

Заметки на полях

Выбор формата проведения национального мониторинга – на основе выборки или на всей генеральной совокупности учащихся – всегда серьёзная дилемма. Первый вариант значительно дешевле и проще в организации. Во втором случае есть возможность создания условий для поддержки каждого конкретного ребёнка, сравнения результатов работы школ и образовательных систем. Австралия выбрала разумный компромисс – оценивать всех школьников в области родного языка и математики (области национальных образовательных приоритетов) и проводить выборочную оценку по остальным областям знаний.

Рис. 1. Структура национальной программы оценки NAP

Национальная программа оценки учебных достижений школьников National Assessment Program		
NAPLAN Национальная программа оценки грамотности и математических навыков	NAP Sample Assessments Программа оценки естественно-научной грамотности, информационно-коммуникационных технологий и гражданского образования на основе выборки	International sample assessments Международные исследования на основе выборки

Программа национальной оценки NAPLAN

С 2008 г. в Австралии существует национальная программа оценки грамотности по английскому языку и математических навыков школьников NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy), которая проводится ежегодно для всех учащихся 3, 5, 7 и 9-го годов обучения.

Как свидетельствуют сами австралийцы, NAPLAN – это измерение, посредством которого правительства, органы управления образованием и школы могут определить, достигают ли юные австралийцы наиболее важных образовательных результатов.

Программа NAPLAN ориентирована на достижение следующих целей:

- определение прогресса и оказание поддержки в обучении каждому конкретному ребёнку;

– разработка и оценка мер образовательной политики на уровне страны и регионов;

– обеспечение подотчётности обществу: информирование о том, насколько хорошо работают школы.

NAPLAN проверяет знание и навыки учащихся по четырём областям – чтение, письмо⁵, правила языка (грамматика, пунктуация, орфография) и математические навыки – в соответствии с национальными целями обучения и общими элементами учебного плана по математике и английскому языку штатов и территорий Австралии.

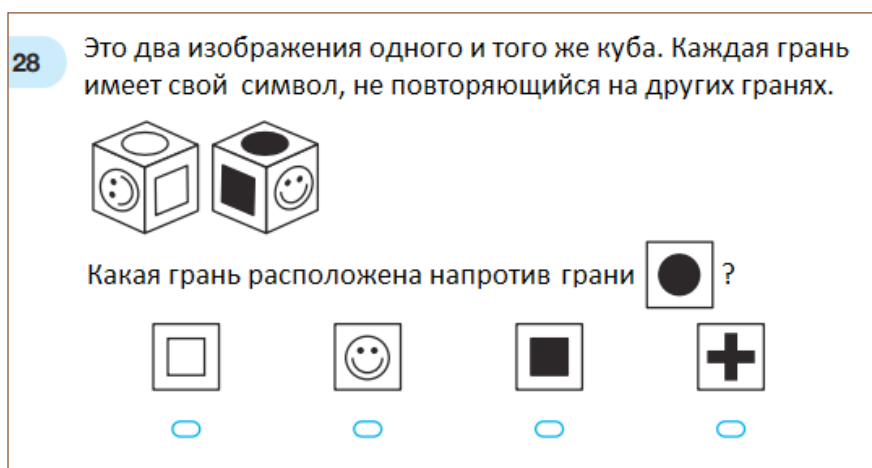
В стране не существует единого учебного плана (стандарта), но приняты цели обучения по английскому языку, математике, естественным наукам и граждановедению, в соответствии с которыми каждый штат и территория Австралии разрабатывают свои учебные планы, которые, в свою очередь, задают основу для учебного плана школы. В настоящее время ведётся работа по созданию национального учебного плана (НУП), и после его введения NAPLAN будет ориентирована на оценку достижений в соответствии с НУП.

Используемые в программе тесты проверяют не узкопредметные знания, а навыки, которые формируются в школе на протяжении длительного времени и служат основой для обучения и жизни в обществе. В российской практике мы бы назвали такие навыки общеучебными и/или метапредметными. Формат тестов подобного типа и сами задания используются в регулярном процессе обучения и оценки учащихся в школе, поэтому они знакомы и учителям, и ученикам. На рис. 2 приведён пример задания теста. Как нетрудно

Заметки на полях

Хороший пример формулировки, доступной для понимания представителей широкой общественности. Именно такого рода формулировки следует использовать, если мы хотим объяснить обществу смысл производимых в системе образования изменений.

Рис. 2. Пример задания теста по математике для 5 класса



⁵ В тесте NAPLAN проверяется так называемое аргументированное или доказательное письмо (persuasive writing). Ученик должен написать текст, содержащий ясные для его адресата структуру и цели текста, аргументированные идеи и доводы, наиболее подходящую лексику.

заметить, для его решения нужно продемонстрировать не знание конкретных фактов, а навыки логического и пространственного мышления.

Крайне важно отметить, что NAPLAN не относится к измерениям «с высокими ставками», её результаты не используются для принятия жизненно важных решений (например, относительно продолжения образования на следующей ступени обучения), наказаний или поощрений. Как следствие, отсутствует практика обучения и натаскивания под сдачу теста, для этого нет необходимости. Кроме того, предыдущие версии тестов NAPLAN не публикуются и являются недоступными для учителей, чтобы их нельзя было использовать для подготовки учеников к тесту.

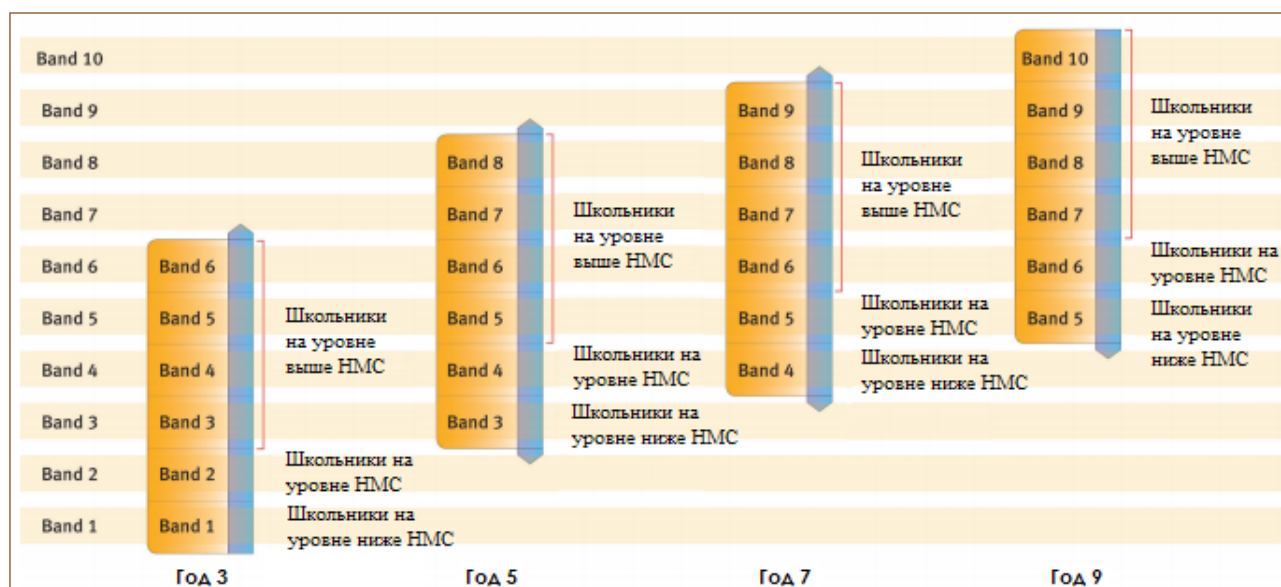
Заметки на полях

Если мы хотим оценить результаты обучения и при этом понять, чему научила детей школа (увидеть вклад школы), то для такой оценки нельзя использовать измерения «с высокими ставками». В противном случае начнут работать внешкольные факторы – например, репетиторство, а также могут включаться «криминальные» механизмы повышения результатов теста – нарушения и фальсификации при проведении тестирования.

Представление результатов

Возможности представления результатов теста заложены в шкале, которая используется в NAPLAN для оценки результатов учащихся (см. рис. 3). Фактически шкала по каждой области оценки представляет систему уровней, расположенную на оси времени, содержащую четыре отсечки – 3-й, 5-й, 7-й и 9-й года обучения. Таким образом,

Рис. 3. Оценочная шкала, используемая в NAPLAN



Обозначения. **Band** – уровень; **HMC** – национальный минимальный стандарт.

сконструированная шкала позволяет представлять результаты обучения в данном конкретном году, а также фиксировать динамику изменений результатов между циклами оценки.

Всего шкала включает 10 уровней (bands) достижений, каждый из них соответствует определённому набору умений навыков, которые может демонстрировать школьник определённого возраста.

Уровень 1 – самый низкий, уровень 10 – самый высокий. Для каждого года обучения определяется один уровень, который соответствует так называемому *национальному минимальному стандарту* (National Minimum Standard). Эти стандарты представляют собой краткое описание типичных учебных достижений, которые могут демонстрировать школьники конкретного года обучения. Школьники, показавшие результаты ниже уровня минимального стандарта, определяются как группа риска. Они не смогут самостоятельно обеспечивать прогресс в обучении без поддержки и целевых вмешательств извне.

В каждом году обучения выделяются шесть уровней достижений, которые используются для представления результатов теста по возрастной когорте. Для 3-го года – это уровни 1–6, для 5-го – уровни 3–8, для 7-го – уровни 4–9, для 9-го – уровни 5–10.

Результаты NAPLAN представляются несколькими способами, включающими:

- индивидуальный отчёт ученика, который получает каждый школьник и его родители;
- отчёт по школе, который размещается на сайте «Моя школа»;
- национальный отчёт в двух версиях: краткая (выходит в сентябре) и полная (выходит в конце года).

Национальный отчёт публикуется на сайте программы NAPLAN и позволяет сравнивать результаты каждого штата или территории с другими регионами страны и в целом с результатами по Австралии.

Результаты могут представляться с учётом различных характеристик учащихся: гендерная группа, принадлежность к коренным народам, родной язык (отличный от английского), образование и место работы родителей, территория проживания (столичный город, провинция, сельская местность, отдалённая местность). Такая возможность осуществляется в том числе и за счёт использования он-лайн базы данных NAPLAN, которая позволяет провести сортировку результатов по любому набору характеристик и представить её в табличном или графическом виде.

Основными показателями результатов теста, используемых в отчётах, являются: средний балл теста; доля школьников, достигших национального минимального стандарта (НМС); доля школьников, не достигших НМС, и доля школьников, показавших результаты выше НМС. Кроме того, используется показатель – разница в результатах теста за два года по конкретной возрастной группе и области тестирования.

Заметки на полях

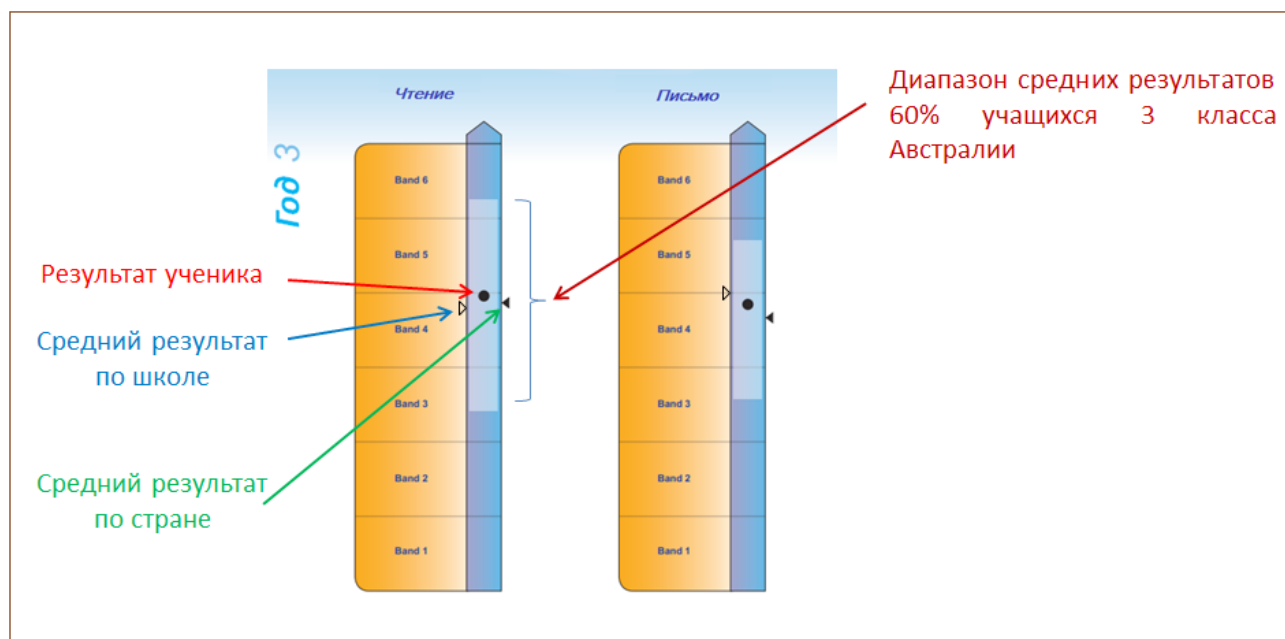
Данная шкала, содержащая единую систему уровней и объединяющая четыре временных среза, позволяет зафиксировать индивидуальный прогресс и обеспечить его измерение на практике. В модели NAPLAN индивидуальный прогресс – это переход с одного уровня достижений на другой, более высокий, при каждом последующем измерении.

Представление результатов оценки по ученику

Все школьники, участвующие в тесте NAPLAN, по его итогам получают индивидуальный отчёт с итогами оценки в сравнении с результатами по школе и по стране. Его рассылает на дом школа, в которой учится ребёнок. Данные индивидуального отчёта строго конфиденциальны.

Сам отчёт представляет собой брошюру из четырёх страниц формата A4. На титульной странице дано краткое описание программы NAPLAN и графическая схема с пояснениями, как правильно читать графическую схему с результатами оценки. На второй и третьей страницах размещены результаты тестирования ученика по каждой области знаний (см. пример на рис. 4) и описание содержательных элементов используемых в тесте заданий. Последняя страница содержит таблицу с описанием типичных результатов по областям оценки, которые школьники должны демонстрировать на каждом уровне.

Рис. 4. Графическая схема представления результатов теста по ученику



В помощь родителям выпускается специальный информационный буклет, направленный на разъяснение целей программы оценки и представленных в индивидуальном отчёте данных.

Для этих же целей подготовлен и размещён на сайте программы видео-ролик «Индивидуальный отчёт ученика», который служит хорошей наглядной иллюстрацией правил представления данных в отчёте.

Получив индивидуальный отчёт, родители имеют возможность обсудить его результаты с учителями школы и понять, какая помощь в обучении нужна их ребёнку.

Представление результатов оценки по школе

Интересно и нетрадиционно публикуются результаты NAPLAN по школе. Они размещены на специальном сайте «Моя школа» (MySchool), который содержит информационные портреты примерно 10 000 австралийских школ и позволяет проводить поиск школы по местоположению, типу или названию.

Сайт MySchool дает всем желающим возможность получить подробную информацию о школах Австралии и позволяет австралийским школам перенимать друг у друга опыт. Представленный на сайте комплекс качественных данных призван помочь учителям, школам, родителям и широкой публике обеспечить высококачественное образование каждому учащемуся.

Сайт позволяет школам, учителям, родителям и общественности:

- получить информацию о конкретной школе, представленную в виде единых для всей страны показателей;
- сравнить достижения учащихся этой школы со среднестатистическими показателями школ со статистически сходным контингентом учащихся либо всех школ Австралии;
- найти школы с высоким уровнем образования, в том числе те, в которых наблюдается существенный рост успеваемости;
- получить более широкую картину общего уровня образования того или иного района страны.

Интернет-портрет каждой австралийской школы содержит следующую информацию.

– *Профиль школы.* Содержит общую характеристику школы: местоположение, особенности образовательной программы, информация об учащихся и педагогическом составе, результаты успеваемости старшеклассников, финансовые сведения.

– *Финансы школы.* Содержит информацию об источниках финансирования и размере поступивших за год средств, а также данные о расходах за каждый календарный год.

– *Результаты теста NAPLAN.* Содержит результаты тестирования NAPLAN в выбранной школе с возможностью их сопоставления с другими школами со статистически сходным контингентом учащихся и со всеми школами Австралии.

– *Профессиональное образование.* Раздел включает сведения о количестве учащихся, посещающих курсы профессионально-технической подготовки и участвующих в учебно-производственной деятельности на базе школы.

– *Местные школы.* Размещены ссылки на школы (возможен выбор 20 учебных заведений), расположенных в пределах 80 км от данной. Для удобства пользователей, выбор снабжается ссылками на информационные профили этих школ.

Заметки на полях

Заметим, что информация о результатах теста NAPLAN даётся не изолированно, а в более богатом информационном контексте. В результате портрет школы для общества выглядит сбалансированно и разносторонне. Это не только результаты теста, но и другие её достижения и характеристики. Такой подход позволяет избежать ситуации, когда под хорошей школой понимается учебное заведение, дающее высокие баллы по ЕГЭ.

Рис. 5. Представление результатов NAPLAN по школе в числовом выражении

	2008	2009	2010	2011						
	Чтение		Доказательное письмо		Орфография		Грамматика и пунктуация		Математическая грамотность	
Год 7	528		499		515		514		522	
	519 - 537		489 - 509		506 - 524		504 - 524		513 - 531	
	SIM	ALL	SIM	ALL	SIM	ALL	SIM	ALL	SIM	ALL
	516	540	504	529	515	538	505	532	518	545
	509 - 523		495 - 513		507 - 523		496 - 514		510 - 526	
Год 9	578		541		567		561		565	
	568 - 588		527 - 555		556 - 578		549 - 573		555 - 575	
	SIM	ALL	SIM	ALL	SIM	ALL	SIM	ALL	SIM	ALL
	555	580	527	566	555	581	542	572	554	583
	548 - 562		517 - 537		547 - 563		534 - 550		547 - 561	

Обозначения. **SIM** – результаты по группе школ со статистически сходным контингентом учащихся; **ALL** – средний балл теста по всем школам Австралии.

Рассмотрим подробнее вариант публикации результатов теста NAPLAN по школе, базирующийся на кластерном подходе. Для этого обратимся к рис. 5, где представлены результаты конкретной школы г. Торонто. В этой сложной на первый взгляд таблице размещена довольно простая информация – в каждой ячейке, образованной пересечением столбца с областью оценки и строки с годом обучения, расположены три числа: средний балл школы (верхняя часть ячейки), средний бал группы статистически подобных школ (часть SIM) и средний бал теста по всем школам страны (часть ALL).

Наибольший интерес для обсуждения представляет именно часть SIM. Что же это за группа статистически подобных школ? Как она определяется? И для чего с ней сравнивают результаты теста конкретной школы?

Многочисленные исследования показывают, что результаты обучения зависят не только (а во многих случаях и не столько) от организации образовательного процесса в школе, но и от социально-экономического статуса (СЭС) семьи. СЭС характеризуется набором разнообразных параметров, среди которых значимое место занимают профессия и уровень образования родителей. Всё это означает, что школы, в которых учится разное число детей с высоким или, наоборот, низким СЭС будут иметь разные результаты теста.

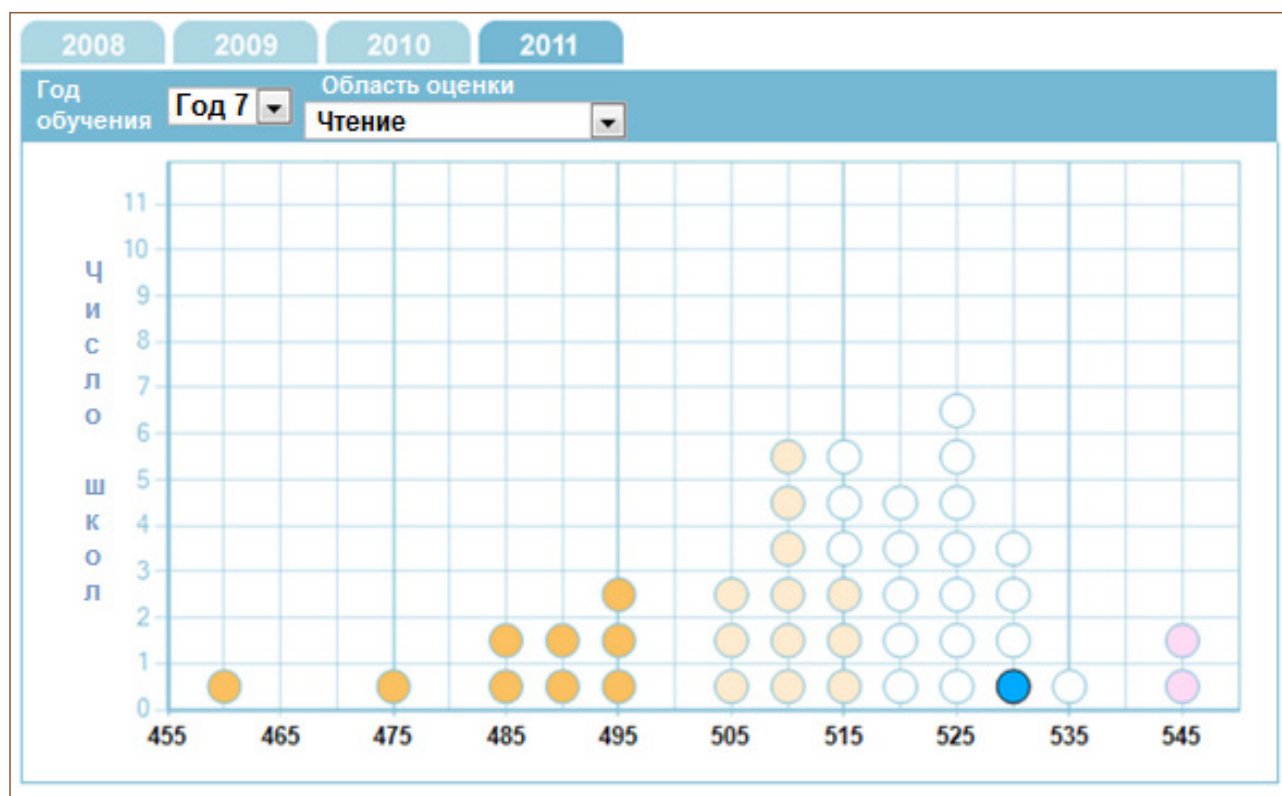
В целях представления на сайте «Моя школа» результатов национального мониторинга NAPLAN по группам школ со статистически сходным контингентом учащихся специально разработан *Индекс местных социально-образовательных условий* (Index of Community Socio-Educational Advantage – ICSEA).

Цель использования данного индекса – обеспечить честное и прозрачное сравнение результатов обучения школьников в конкретных школах с учётом факторов, оказывающих влияние на эти результаты.

Индекс учитывает следующие параметры:

- количество учащихся в школе;

Рис. 6. Представление результатов NAPLAN по группе статистически «подобных» школ



- данные по занятости и образованию родителей учеников;
- социально-экономические характеристики места проживания ученика;
- местонахождение школы (столица, регион либо удаленная территория);
- доля учеников из семей, где английский язык не является родным;
- доля учеников – представителей коренного населения страны.

Для представления результатов школы в группе подобных образовательных учреждений на сайте «Моя школа» имеется специальная форма (см. рис. 6). Здесь вся группа школ разбита на пять подгрупп (они выделяются цветом) по отношению к положению выбранной школы: выше результатов данной школы, ниже, значительно ниже, значительно выше и не отличаются. Кружки обозначают результаты конкретных учебных заведений.

Важность введения такого кластерного подхода проиллюстрируем конкретным примером, сравнив результаты всё той же школы г. Торонто, полученные ей в 2011 г. На рис. 5 можно видеть, что средний балл учащихся 7-го и 9-го классов этой школы по всем областям оценки ниже среднего балла всех школ Австралии (часть ALL). В случае простого сравнения результатов (без учёта характеристик контингента учащихся) напрашивается очень простой вывод – данная школа является «слабенькой», «неуспешной».

Если же обратиться к рис. 6, где изображены результаты статистически подобных учебных заведений по чтению у учащихся 7 класса, то результаты школы (обозначены

тёмным кружком на линии, соответствующей 530 баллам) выглядят принципиально иначе. Эта школа фактически является одним из лидеров в своей группе, лишь 3 школы из 43 имеют лучшие результаты.

Таким образом, происходит сравнение «равных с равными». При подобном подходе у школы появляется возможность сравнивать свои результаты со схожими учебными заведениями и, более того, учиться у других учебных заведений своего кластера, изучая их успешный опыт.

На сайте есть и другие формы представления результатов школы в сравнении со школами из своего кластера:

- *Результаты на графике.* По конкретной области оценки и конкретному году обучения представляется средний балл школы в сравнении со средним баллом школ своего кластера и всей страны. Эти результаты даются по уровням оценки и по баллам за четыре последних года.
- *Результаты по уровням.* По каждому уровню оценки представляется средний балл школы в сравнении со средним баллом школ своего кластера и всей страны. Эти данные представляются в форме диаграмм.
- *Результат в динамике.* В динамике за два года (2008–2010 гг. и 2009–2011 гг.) представляется средний балл школы в сравнении со средним баллом школ своего кластера и всей страны. Эти данные представляются в форме графика по уровням оценки. Данные даются только по тем ученикам, которые принимали участие в предыдущей оценке.

Все эти варианты представления результатов по школе дают возможность фиксировать различные тенденции в обучении за определённый промежуток времени в сравнении со школами своего кластера и всей страны.

Заметки на полях

При оценке деятельности школ по итогам проведения той или иной оценочной процедуры необходимо обеспечить корректное сравнение результатов, избегая упрощённых выводов и решений. Наивно полагать, что школа с большим количеством детей из семей с низким социально-экономическим статусом сможет демонстрировать результаты, сопоставимые с теми, которые показывают образовательные учреждения, обучающие детей из благополучных семей. Справедливое сравнение должно основываться на кластерном анализе данных, когда школы группируются по ряду схожих характеристик.

Заключение

Завершая краткий обзор некоторых аспектов организации национальной программы NAPLAN, отметим те её особенности, которые с нашей точки зрения могут привлечь внимание при разработке федеральной системы мониторингов учебных достижений в России.

Во-первых, это ориентация на отслеживание прогресса каждого ребёнка. Оценка всех учащихся определённого возраста на протяжении нескольких лет обучения позволяет определять индивидуальную динамику обучения конкретного ученика и проектировать на уровне школы меры по его педагогической поддержке.

Во-вторых, в дополнение к NAPLAN по другим предметным областям (естественные науки, ИКТ, граждановедение) проводится выборочный мониторинг качества образования. Таким образом, в стране реализован сбалансированный подход: оценка всех детей определённого возраста по языку и математике и оценка на выборочной основе ряда других областей знаний.

В-третьих, результаты теста NAPLAN представляются в контексте других результатов работы школы. Они являются важной, но не единственной частью информационного портрета образовательного учреждения, размещённого на специально созданном сайте «Моя школа».

В-четвёртых, в национальном мониторинге реализован подход представления результатов на основе сравнения результатов школ в рамках кластера статистически подобных образовательных учреждений. Это позволяет справедливо оценивать работу школы с учётом особенностей контингента обучаемых.

В-пятых, результаты теста NAPLAN могут использоваться для своих целей разными группами пользователей:

- школы используют результаты для определения слабых и сильных сторон своих программ обучения, а также для выработки целей обучения по английскому языку и математике;
- школьные системы образования (на разных уровнях) на основе полученных данных могут разрабатывать и корректировать программы поддержки школ;
- ученики вместе с родителями получают возможность обсуждать индивидуальные результаты с учителями и составлять на этой основе план своего обучения;
- учителям результаты теста помогают определять учеников, которым нужна дополнительная педагогическая поддержка, и тех, с кем следует работать «на вырост» (предлагая им более «продвинутые» учебные задачи);
- общественность и представители местного сообщества могут видеть результаты обучения в конкретной школе на сайте «Моя школа».

Список литературы:

1. Болотов, В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования / В. А. Болотов // Педагогика. – 2010. – № 1.
2. Болотов, В. А. Оценка качества образования / В. А. Болотов // Управление школой. – 2012. – № 5.
3. Болотов, В. А. Условия эффективного использования результатов оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2012. – № 6.
4. Анализ опыта создания российской системы оценки качества образования / В. А. Болотов, И. А. Вальдман, Г. С. Ковалёва, М. А. Пинская // Управление образованием: теория и практика. – 2011. – Вып. 1–2.
5. Вальдман, И. А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / И. А. Вальдман. – М.: Московский центр качества образования, 2009.

6. Использование результатов национальной оценки учебных достижений / В. Грини, Т. Кэллаган, С. Мюррей // Серия «Национальная оценка учебных достижений». Кн. 5. – Всемирный банк, 2011.
7. Кларк, М. Что является наиболее важным в системах оценки достижений учащихся: основные ориентиры / М. Кларк. – Всемирный банк, 2012.
8. Australian Bureau of Statistics (ABS) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abs.gov.au/>.
9. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.acara.edu.au>.
10. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEEYTA), The Adelaide Declaration on the Goals for Schooling in the Twenty-First Century, April 1999.
11. My School [Электронный ресурс] / Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. – Режим доступа: <http://www.myschool.edu.au/>.
12. National Assessment Program [Электронный ресурс] / Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. – Режим доступа: <http://www.naplan.edu.au/>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТУР ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ¹

THE METHODOLOGICAL OUTLINE OF EXPERIMENTAL DIDACTICS

Перминова Л.М.

Профессор кафедры управления персоналом
ГАОУ ВПО «Московский институт открытого
образования», ведущий научный сотрудник
лаборатории дидактики «Институт теории
и истории педагогики» РАО, доктор
педагогических наук

E-mail: lum1030@yandex.ru

Аннотация. Цель данной статьи – определить методологический контур экспериментальной дидактики, выяснить ее философские основания в свете новых научных воззрений, обозначить новые тенденции в развитии теоретических и прикладных аспектов дидактики в новых сущностных связях, позволяющие осуществить как обогащение дидактического знания, так и новую интерпретацию сложившегося научного корпуса дидактики. В круге наметившихся проблем оказалась группа вопросов, касающихся дидактического эксперимента, а шире – инструментальной области дидактики – экспериментальной дидактики.

Ключевые слова: уровни научного знания, научный метод, структура, методология, дидактика, эксперимент, экспериментальная дидактика, методологический контур экспериментальной дидактики.

Perminova L.M.

Professor of the staff management department
of the Moscow Institute of Open Education,
leading research fellow of the laboratory of
didactics of the Institute of Theory and History
of Pedagogy of the Russian Academy of
education, Doctor of sciences (Education).

E-mail: lum1030@yandex.ru

Annotation. The goal of this article is to define a methodological outline of experimental didactics, determine its philosophical basis in light of the modern scientific outlook. The field of didactics is showing new trends and a sense of direction in its theoretical and applied aspects in new essential connections, which allow for enriching didactic knowledge, and provide a new interpretation of the established scientific body of didactics. Among the emerging problems is a group of questions dealing with didactic experimentation, more generally – the instrumental field of didactics – experimental didactics.

Keywords: levels of scientific knowledge, scientific method, structure, methodology, didactics, experiment, experimental didactics, methodological outline of experimental didactics.

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

С термином «эксперимент» связано развитие многих наук: экспериментальная физика, экспериментальная химия, экспериментальная психология, экспериментальная педагогика, экспериментальная фонетика и др. Научный смысл экспериментального направления состоит в том, что именно эксперимент является источником и средством получения нового знания – эмпирического, теоретического и даже мета-теоретического, если это знание влияет на научную картину мира или может служить предпосылкой к системе умозаключений, приводящих к формулированию нового философского принципа. Под экспериментальной наукой понимаются инструментальные методы изучения объекта этой науки [1]. Оговоримся сразу, что в статье речь не идет о мысленном эксперименте, рассматриваемом в содержании теоретического уровня научного знания [6], в ней делается попытка выяснить философские основания экспериментальной дидактики.

В структуре науки выделяют такие ее методологически необходимые составляющие, как знания, методы, ценности. Особенно важную роль играет инструментарий науки – методы научного познания, среди которых достаточно распространенным является эксперимент. В последние годы обсуждается вопрос о статусе экспериментальной дидактики (И.И. Логвинов). Полагаем, что ответ на него тесно связан с определением методологического контура экспериментальной дидактики – возможностей и границ ее применения с учетом функций научного знания в целом и специфических функций дидактики.

Обратимся к понятию «метод». Классическая логика определяет метод как «путь, совокупность приемов и операций познания и практического преобразования действительности, способ достижения отдельных результатов» [3]. Применение того или иного метода детерминировано *целью деятельности, предметом изучения или действия и условиями*, в которых осуществляется деятельность [3, с. 105].

Современная методология, вышедшая за пределы классической научной рациональности, расширяет толкование метода в его детерминантах. Так, А.В. Чусов полагает, что метод и его выбор детерминированы *предметом (предметом исследования), знанием и субъектом* [2]. Здесь цель содержится в скрытом виде и просматривается через призму предмета (предмета исследования), который может быть конкретизирован как угол зрения на объект (В.В. Краевский). Такой взгляд на метод в полной мере применим и к педагогике, в частности, к дидактике. Принципиальное отличие метода от технологии в том, что технология внесубъектна, и именно поэтому может быть воспроизведена в своих алгоритмах любым субъектом-профессионалом; метод же, напротив, как отмечено [2] и будет подтверждено далее, предполагает наличие субъекта – носителя знания, от которого зависит выбор предмета действия или деятельности.

Существует множество классификаций методов познания:

- 1) частные, специальные, применяемые в границах конкретной науки (механики, оптики, химического анализа, биологии и др.);
- 2) общенаучные, применяемые в различных науках (наблюдение, эксперимент, индуктивные методы и др.),
- 3) наиболее общие (всеобщие), применяемые как в познании, так и в практике.

К последним относят такие философские методы, как диалектический метод, анализ, синтез, метод восхождения от конкретного к абстрактному, идеализацию и др. Поскольку всякий метод опирается на определенное знание, иногда методами называют научные принципы или теории, например диалектику [2]. В науке не оспаривается методологическая функция научного метода, законов, теорий, принципов философии.

В педагогике (дидактике) применяются различные методы познания, имеющие место в структуре научного знания. Что касается эксперимента, то его специфика в разных науках подчеркивается указанием на область научного знания: физический эксперимент, химический эксперимент, психологический эксперимент, педагогический эксперимент. В педагогике в зависимости от оснований различают естественный (констатирующий) (В.С. Цетлин использовала понятия «разведывательный» и «исследовательский» эксперимент), формирующий, лабораторный и массовый эксперимент.

В экспериментальной дидактике эксперимент как общенаучный метод, во-первых, объединяет вокруг себя разные виды эксперимента, применяемые в дидактике (педагогике), во-вторых, в зависимости от задач исследования предполагает связь с другими методами исследования – эмпирическими (беседа, тестирование, опрос, наблюдение, интервью и др.) и общенаучными (анализ, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция). Основанием этой системы является диалектика.

Для дальнейших рассуждений важно определить, как соотносится классификационная триада методов познания с современными представлениями об уровне структуры научного знания. Так, известный ученый, специалист в области логики и методологии С.А. Лебедев выделяет эмпирическое, теоретическое и метатеоретическое знание как уровни научного познания, каждый из которых имеет свою структуру [6]. Ученый отмечает: «Научное знание есть в основном результат деятельности рациональной ступени познания (мышления), поскольку, как правило, дано в форме понятийного дискурса. Это относится не только к теоретическому, но и к эмпирическому знанию», – предлагая, вслед за В.А. Смирновым, различать когнитивные оппозиции «чувственное – рациональное» и «эмпирическое – теоретическое» как противоположности различных видов рационального познания.

Размышляя над сущностью эмпирического знания, С.А. Лебедев отмечает: «...сами по себе чувственные данные, сколь бы многочисленными они ни были, в строгом смысле научным знанием еще не являются. В полной мере это относится и к данным научного наблюдения, и эксперимента, пока они не получили определенной мыслительной обработки и не представлены в символической или понятийной языковой форме (диаграммы, графики, понятия и предложения эмпирического языка). Необходимо подчеркнуть, что научное знание – в основном результат деятельности объективного сознания, а не рефлексивного... Границы эмпирического познания полностью детерминированы операциональными возможностями формы рационального познания – рассудка» [6, с. 62].

Эти рассуждения необходимы нам постольку, поскольку в сопоставлении с постулированным ранее мы обнаруживаем некоторое противоречие, – оно касается представления об эксперименте: с одной стороны, эксперимент относят к общенаучным методам (обще-

научному уровню научного знания), с другой стороны, эксперимент принадлежит к эмпирическому уровню научного знания. Не оттого ли и дидактику называют наукой эмпирической (И.И. Логвинов), которой в то же время присуща методологическая функция по отношению к частным методикам (В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.), – ведь именно они и должны занимать свое место в системе эмпирического знания. И поскольку в педагогических исследованиях эмпирическое знание занимает значительное место, необходимо рассмотреть его в контексте современных методологических представлений.

Обратимся к характеристике, данной С.А. Лебедевым эмпирическому научному знанию: «Наиболее общим видом эмпирического научного знания являются так называемые феноменологические теории... Являясь высшей формой организации эмпирического знания, феноменологические теории и по характеру своего происхождения, и по возможностям обоснования остаются гипотетическим, предположительным знанием. И это связано с тем, что обоснование общего знания с помощью частного (данных наблюдения и эксперимента) не имеют доказательной логической силы, а в лучшем случае только подтверждающую» [6, с. 64].

Структура эмпирического знания включает: протокольные предложения об увиденном (о наблюдаемых зависимостях и отношениях), факты, эмпирическое знание, феномены. Философы придают большое значение «фильтрации сенсорной и другой информации, которая осуществляется под влиянием целевой установки» [6, с. 63]. Кроме познавательной или практической установки к числу «фильтров» относятся: операциональные возможности мышления (рассудка), требования языка, накопленный ранее запас эмпирического знания, интерпретативный потенциал существующих научных теорий. С.А. Лебедев заключает, «что данные наблюдения и эксперимента логически не выводимы из эмпирических высказываний – между ними существуют другие типы отношений: моделирование и интерпретация» и что «было бы большой гносеологической ошибкой видеть в эмпирическом знании непосредственное описание объектов реальности или действительности» [6, с. 63]. Ученый отмечает при этом, что между чувственным (множеством образов) и эмпирическим (множеством высказываний об образах, каковыми являются протокольные предложения) нет отношений логической выводимости, – они имеют место внутри эмпирического знания.

Отличие чувственного знания от эмпирического малосущественно, различие между ними – в степени общности представления одного и того же содержания (знания о чувственно наблюдаемом). Отличие эмпирического знания от теоретического является уже качественным, так как эти уровни знания относятся к существенно различным типам реальности (и, добавим, действительности) [6, с. 63–64]. Отталкиваясь от рассуждений С.А. Лебедева, можно сказать, что примером эмпирического знания в педагогике и дидактике является обобщение педагогического опыта как дискурсивное оформление результатов единичных наблюдений, в основе которого находится система или совокупность протокольных предложений (единичных высказываний) о педагогической действительности, полученных через наблюдение и эксперимент. Зададимся вопросом: можно ли в рамках экспериментальной дидактики получить знание теоретического характера, то есть такое, которое распространяется на обучение разным учебным предметам? Здесь уместно обра-

титесь к методологическому родству логики и дидактики как основанию логико-дидактического подхода.

Напомним, что методологическое родство логики и дидактики заключается в следующем.

1) Логика является *всеобщим гносеологическим инструментарием* в научном и учебном познании; дидактика, имея в качестве важнейших гносеологических оснований диалектику и логику, а также теоретические ориентиры в виде дидактических принципов, методов, форм организации обучения, выполняет *методологическую функцию в отношении методик обучения всем учебным предметам, то есть учебного познания*;

2) Благодаря *общим лексическим структурам* описания («что, где, когда, какой, сколько, как?»), объяснения («отчего, почему, зачем?»), предсказания («что будет, если...?»), используемым в научном и учебном познании, диалектической связи методов научного и учебного познания, ученик получает возможность восходить от эмпирического к теоретическому и метатеоретическому уровням научного знания, овладевая структурой и функциями научного знания;

3) *Гносеологическая и когнитивная универсальность* логико-научного и дидактического знания, одним из существенных признаков которой является отсутствие конкретного собственно предметного содержания, относящегося к какой-либо сфере научного знания в содержании культуры и в содержании образования, делает возможной интеграцию логико-научного и дидактического знания в логико-дидактический подход с присущей ему аксиоматикой.

Именно в силу последней позиции известно, что важнейшим требованием при проведении дидактических исследований является апробация положений, касающихся теоретической и особенно практической части работы, на базе не менее чем двух предметов, – именно потому, что у дидактики нет своего «базового экспериментального» предмета, но есть общий научный язык, связанный с описанием и объяснением ее объекта – обучения, включая обучение различным учебным предметам. Это говорит в пользу *интерпретативной силы дидактических теорий*, на которые опираются и дидактические, и методические исследования.

Теперь о дидактических теориях. Принято считать, что все дидактические теории являются эмпирическими. Это не совсем верно. Например, культурологическая теория содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) не может рассматриваться как эмпирическая – ее основу составляет идея о структуре социального опыта и понимание культуры как человеческой деятельности преобразующего характера, обладающей онтологическим статусом, ценностностью, субъектностью (М.С. Каган и др.). Иначе говоря, культурологическая теория содержания образования не является эмпирическим или теоретическим обобщением школьных учебных планов, имеющих предметный характер [7]. Эта сущностная особенность построения первой теории содержания образования позволила развить ее до философско-образовательных (К.В. Романов) и философско-дидактических обобщений о субъектно-личностном характере результатов обучения (Е.Н. Селиверстова) и предметно-дидактических модальностях – методологических предпосылках вариативности в обучении, включая сам феномен обучения [10; 11].

Учитывая органическую (ценностную) связь образования и обучения (обучение – системное средство решения задач образования, воспитания и развития субъекта), общенаучный статус эксперимента, связанного с необходимостью использования методов теоретического уровня научного знания – анализа, синтеза, обобщения (например, в интерпретации результатов эксперимента), а также абстрагирования, теоретического моделирования, – в содержании которых имеют место основные логические операции теоретического мышления (идеализация и интеллектуальная интуиция как предвосхищение возможного), позволительно заключить, что **экспериментальная дидактика** может рассматриваться как *инструментальная область дидактики, выполняющая функцию метода в рамках не только эмпирического, но и теоретического уровня научного знания применительно к обучению и образованию.*

Исследования в сфере экспериментальной дидактики должны разворачиваться с учетом принципов научного познания в русле логики эксперимента (П.В. Копнин, Л.Я. Зорина) и включать следующие элементы:

- 1) цель эксперимента;
- 2) методика эксперимента (условия, установки и процедуры измерения);
- 3) результаты эксперимента и их фиксация;
- 4) интерпретация результатов в рамках известных теорий, законов;
- 5) выводы.

Эти структурно-логические характеристики эксперимента соотносятся с современными представлениями о методе, его предпосылках и его аспектах – *субстратным и функциональным*: «Метод в субстратном аспекте – это система указаний на выборы условий субъективного отношения к некоторому материалу, относящиеся к: а) условиям его представления, б) условиям организации результатов; в) возможным действиям; г) средствам действий», – пишет А.В. Чусов и продолжает свою мысль: «Метод в функциональном аспекте – это система регулятивов, определяющих выбор действий по преобразованию данных и знаний, ведущих к некоторому типичному результату» [2, с. 60]. Названные позиции раскрывают сущностную сторону структуры, содержания и логики эксперимента. Логика эксперимента не является вариативной: ее инвариантные элементы выполняются строго последовательно, при этом не исключается прогнозирование результата.

Однако если результаты дидактического эксперимента могут быть экстраполированы не только на область обучения, но и на сферу образования (общего, профессионального), или же могут быть соотнесены с метатеоретическим (для нас – метадидактическим, философским) уровнем научного знания или объяснены с позиций «более высокого» типа научной рациональности, можно судить о том, что педагогическое знание, полученное в рамках экспериментальной дидактики как инструментального метода, расширяет ее научные границы до метатеоретического уровня.

Важнейшую роль в характеристике метода как инструмента познания и преобразования играет контекст принципов познания и критериев научности знания, полученного с помощью того или иного метода. Этот вопрос обстоятельно рассмотрен академиком РАО А.М. Новиковым [9]. Следствием того, что нет единственного, универсального метода исследования и эксперимент не является таковым, а всегда сопрягается с други-

ми методами исследования в целях получения объективных как истинных результатов, становится обязательность учета *принципов* научного познания: детерминизма, дополненности/комплементарности, адекватности. Проявление названных принципов в педагогических и дидактических исследованиях имеет свои особенности в силу чрезвычайной сложности педагогических явлений и процессов, что отмечают практически все ученые-педагоги.

Соответственно следует оговорить вопрос о *критериях* научного знания, получаемого в сфере экспериментальной дидактики. Основные критерии, к которым относятся истинность, интерсубъективность и системность, выделены В.В. Ильиным и А.Т. Калинин [9]. С позиции современных представлений о научном методе, предпосылочно включающем субъекта-исследователя, педагогические/дидактические исследования отличаются «двусубъектностью», так как любое педагогическое явление, педагогический факт «сущностно окрашен» наличием субъекта, с учетом которого задаются условия метода, например того же эксперимента. Поэтому если *истинность* знания фиксируется некоторым видом научного знания (понятие, научный факт, закон и др.) или же речь идет о тенденциях, закономерностях, то в педагогических исследованиях нередко требуется большой объем данных.

Именно поэтому в рамках педагогического/дидактического эксперимента необходимо применять такие его виды, как массовый эксперимент и лабораторный эксперимент, что обозначило бы границы выборки данных. Массовый эксперимент позволит определить основные тенденции как зависимости; лабораторный эксперимент даст возможность выявить и установить специфические особенности условий достижения цели эксперимента и связать их с условиями исследования и обучения (методами и приемами предъявления учебного материала, способами его изучения и др.). Другими словами, появится возможность уточнить субстратный аспект и метода исследования (эксперимента), полнее используя функциональный аспект метода (дидактические нормативы как регулятивы) и теоретические методы (анализ, синтез, обобщение и др.) в истолковании результатов и исследования, и обучения.

В этой особенности дидактического метода, в частности эксперимента, проявляется его двусубъектность. Данный тезис связан с другим критерием – *интерсубъективностью*, то есть общезначимостью научного знания (результата), его воспроизводимостью и воспроизводимостью условий его получения. (В этом плане целесообразно вспомнить дискуссии о «методе Шаталова», а фактически о его методической системе, которую нередко ошибочно относят к технологиям.)

Что касается критерия *системности*, то в теоретическом арсенале экспериментальной дидактики есть собственные научные теории, а также имеет место тесная связь с другими науками, в которых инструментальный базис (использование приборов, техники) позволяет получать серийные данные (психофизиология, нейрофизиология, психологический эксперимент и др.), что предполагает сложную математическую обработку результатов. Определенно можно судить о том, что педагогический эксперимент должен предусматривать более гибкие, «тонкие», дифференцированные условия, чем это принято делать.

Именно поэтому в педагогике/дидактике сочетаются разные виды эксперимента. Вероятно, в процессе замысла об эксперименте и в ходе интерпретации его результатов следует принимать во внимание то, как понимается научный метод в рамках классической и современной (неклассической, постнеклассической, «человекоразмерной») традиции. В свете сказанного представляется возможным сделать следующие выводы-предположения.

1. Специфика гуманитарного/педагогического знания такова, что в нем имеют место и однозначность, и вероятностность проявлений, – особенно это касается интерпретации результатов, полученных экспериментально. По-видимому, в их характеристике следует использовать и классический, и неклассический подходы как взаимно дополняющие друг друга (принцип комплементарности), учитывающие двойственную, то есть объектно-субъектную сущность ученика.

2. Истинность гуманитарного знания не может быть доказана только в интерпретации его с неклассических или постнеклассических методологических воззрений.

3. В силу специфичности/двусубъектности дидактического эксперимента как метода, требующего применения таких его видов, как массовый и лабораторный эксперимент, полученные результаты следует истолковывать и с позиций однозначности, показывая ее границы как предел возможного, и в контексте «интервала допустимых значений».

В условиях экспериментальной дидактики есть возможность точнее ответить на эти вопросы, создавая специальные условия с последующей их экспериментальной проверкой.

Исследование условий обучения для наилучшего развития учащегося (учащихся) с учетом нормативных рамок времени обучения (или же, напротив, еще более пристального их изучения) – непреходящая задача дидактики, и экспериментальная дидактика может наиболее эффективно способствовать оптимизации учебного/образовательного процесса, индивидуализации и дифференциации в обучении, в решении задач подготовки учителя, в обеспечении преемственности обучения между школой и вузом.

Философами установлено, что в содержании научного знания имеют место различные методологические и логические правила, требования, императивы. С.А. Лебедев выделяет два подуровня метатеоретического уровня научного знания: общенаучное знание и философские основания науки. Общенаучный уровень знания состоит из общенаучной картины мира и общенаучных методологических, логических и аксиологических принципов [6, с. 70].

Не останавливаясь на характеристике каждого из элементов, представляющих вполне самостоятельный и чрезвычайно актуальный интерес для педагогики и дидактики на современном этапе их развития, отметим, что вопрос о целях и ценностях научного познания является главным с точки зрения характеристики философско-методологических предпосылок педагогики и всех отраслей педагогического знания.

И если внутренние ценности науки в виде идеалов и норм научного исследования [4; 5; 6] должны быть однозначно приняты всеми науками в равной степени, то внешние аксиологические ценности науки, являются безусловно значимыми целевыми ориентирами для исследовательского поля экспериментальной дидактики. Эти ценности «направлены вовне науки и регулируют ее отношения с обществом, культурой и их раз-

личными структурами, среди которых важнейшими выступают практическая полезность, эффективность, повышение интеллектуального и образовательного потенциала общества, содействие научно-техническому, экономическому и социальному прогрессу общества, рост адаптивных возможностей человечества в его взаимодействии с окружающей средой» [6]. Факт открытия в образовании новых, гуманитарных смыслов как свидетельство полифункциональности образования в структуре человеческой деятельности (Лесохина, 1991) и использование широкого социально-дидактического эксперимента доказывает необходимость изучения не только дидактического эксперимента, но и экспериментальной дидактики с точки зрения ее возможностей в контексте метатеоретического научного знания.

Таким образом, экспериментальная дидактика может рассматриваться как инструментальный метод не только на эмпирическом, но и на теоретическом уровне, – на это, повторим, указывают предпосылки метода (предмета, знания, субъекта) и аспектов, имманентно присущих ей, – субстратного и функционального аспектов, возможность и необходимость опоры на принципы научного познания, применимость критериев научного знания. Все это присутствует в содержании и логике дидактического эксперимента – инструментальной основы экспериментальной дидактики (в субстратном аспекте), а теоретические ориентиры как регулятивы (функциональный аспект метода), нормирующие его выполнение, содержатся в дидактике как теории обучения.

Потому экспериментальная дидактика функционально может рассматриваться как метод с учетом ее возможностей получения знания, относящегося **ко всем трем уровням структуры научного знания применительно к объекту дидактики – обучению**. Вероятно, эта структурно-методологическая триада: «эмпирическое – теоретическое – метатеоретическое» подразумевалась И.И. Логвиновым, высказавшим мнение о дидактике как науке, включающей «философию образования, теорию обучения, педагогическую инженерию» [12].

С точки зрения знания о методе необходимо исследовать специфику отражения в экспериментальной дидактике таких методологических компонентов, характеризующих структуру метода, как «*категории метода, принципы метода, начало метода, логика метода, тип результата*», в контексте ее предметной области. Проблемы структуры метода начиная с Античности исследовали Аристотель, Платон, Гегель, К. Маркс, Э.В. Ильенков и др. К категориям метода относятся: цель, операции и действия, способы фиксации результатов (например, графические, количественные, качественные и др.).

Принципы метода как основания выбора на разных уровнях построения модели (например, непротиворечивость и взаимная неисключаемость оснований); начало метода (истинность, фактичность или реальность) – эти признаки структуры метода имеют место в проведении дидактического эксперимента, равно как и такие характеристики метода, как логика метода («типичные связи содержательных компонентов познания») и тип результата, который «фактически не определен, и, тем не менее, неявно предположен» [2].

Что касается предметной области экспериментальной дидактики, то, надо полагать, этот момент в немалой степени влияет на определение ее методологического контура. Предметом экспериментальной дидактики должны быть экспериментальные методы (ин-

струментарий) изучения фактов, феноменов и закономерностей обучения во взаимосвязи ее субстратного и функционального аспектов.

Методологический контур экспериментальной дидактики может также задаваться уровнем решаемых проблем.

1) Решение проблем, лежащих в плоскости взаимосвязи нового эмпирического и известного теоретического знания, позволяет получить результат прикладного значения (например, исследования, связанные с теорией активизации учения школьников);

2) Решение проблем, находящихся в плоскости взаимосвязи эмпирического, теоретического и метатеоретического уровней дидактического знания (проверка истинности новой теории или ее элементов), позволяет получить результат теоретического, методологического и технологического/прикладного значения, то есть существенно изменить подход к объекту на основе новых знаний о предмете (предметной области). Примером может служить исследование педагогических/дидактических условий использования предметно-дидактической модальности в процессе освоения ФГОС второго поколения.

Предметно-дидактическая модальность – новый элемент состава содержания в культурологической теории содержания образования, представляющий собой вариативную интеграцию четырех известных элементов культурологического инварианта состава содержания. Теоретически обоснованы и выделены базовая модальность, деятельностная, ценностная/смысловая и субъектно-личностная модальности как функционально неоднородные структуры в отношении элементов состава содержания образования [10; 11], которые должны проверяться экспериментально и оцениваться в соответствии с научными критериями.

Обращение к дидактическому эксперименту с новых методологических позиций научного метода и уровней научного знания не означает, что возникшие вопросы будут решены исчерпывающе и однозначно, но, безусловно, их решение будет способствовать получению знания уточняющего характера, позволяющего глубже и конкретнее формулировать условия и дидактического исследования, и обучения. Следует оговорить, как соотносятся между собой понятия «дидактический эксперимент» и «экспериментальная дидактика». Дидактический эксперимент не есть экспериментальная дидактика, но в разные его частные проявления (виды) есть элементы экспериментальной дидактики.

Полагаю, что экспериментальная дидактика, по сравнению с дидактическим экспериментом, позволяет ставить и решать более широкие исследовательские задачи в системе уровней научного знания и получать результаты, которые могут быть осмыслены соответственно также на всех уровнях научного знания применительно к дидактике и обучению. Например, общенаучный подуровень метатеоретического уровня, по С.А. Лебедеву, может быть описан научной картиной мира, составляющей основу мировоззрения человека.

В научной картине мира находят отражение а) знания, методы, ценности, б) виды научного знания, входящие в системную структуру научной теории (гуманитарное, естественно-научное, математическое и др. знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве как объектах исследования), принципы в их специальной научной онтологии.

В научной картине мира не упоминаются такие ее важнейшие составляющие, как обучение и образование. Однако именно они должны быть осмыслены субъектом как единственные системные средства познания, без которых научная картина мира не может быть сформирована. Роль образования и обучения декларируется в научных статьях, монографиях, учебниках по педагогике и дидактике, но эти явления не поднимают в педагогике и дидактике до уровня их несомненной принадлежности к феноменам, знания о которых должны стать частью научной картины мира выпускника школы, – это влияет и на мотивацию учения, и на учебную деятельность, и на ее результаты, и на рефлексии их с позиций приоритетности ценностей жизни. Ведь только через понимание и принятие обучения и образования как гуманитарных целостностей и ценностей в жизни человека, в нашем сознании, а не только через фрагментарное осмысление их сторон человек может участвовать в жизненно важной программе «Образование длиной во всю жизнь». Данное высказывание, являясь личным убеждением автора, должно быть проверено (как гипотеза) и доказано (либо опровергнуто) с позиций экспериментальной дидактики как целостности инструментального характера, в которой дидактический эксперимент займет определенное место.

В настоящее время создана исследовательская группа по изучению предметно-дидактической модальности в процессе освоения ФГОС в контексте методологического контура экспериментальной дидактики, который также будет уточняться в ходе исследовательской работы. В состав исследовательской группы входят:

- кафедра биологии МИОО (руководитель – зав. кафедрой, профессор Г.И. Лернер);
- ГБОУ Гимназия № 1504 (директор – д. п. н., профессор, Заслуженный учитель школы РФ Н.А. Шарай; руководитель экспериментальной группы (10 чел.) – к. п. н., заместитель директора по НИР Л.Н. Николаева);
- ГБОУ Физико-математический лицей № 239 (г. Санкт-Петербург) – к. п. н., учитель физики, методист Т.Ю. Мартеньянова.

Список литературы:

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1987.
2. Чусов, А. В. О перспективах развития методологии науки: моделирование, объективация, общая структура метода / А. В. Чусов // Вопросы философии. – 2012. – № 1.
3. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского [и др.]. – М., 1991.
4. Лекторский, В. А. Рациональность как ценность культуры / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2012. – № 5.
5. Степин, В. С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2012. – № 5.
6. Лебедев, С. А. О структуре научного знания / С. А. Лебедев // Вопросы философии. – 2010. – № 1.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
8. Романов, К. В. Культурная антропология и семья / К. В. Романов. – СПб., 2003.

9. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М., 2006.
10. Перминова, Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ / Л. М. Перминова // Педагогика. – 2012. – № 6.
11. Перминова, Л. М. Методологические основания предметности обучения / Л. М. Перминова // Проблемы современного образования. – 2012. – № 3. – URL: <http://www.pmedu.ru>.
12. Лукацкий, М. А. Постоянно действующий теоретико-методологический семинар при Президиуме РАО / М. А. Лукацкий // Педагогика. – 2012. – № 4.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

УЧИТЕЛЬ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ И РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ: ЗОНЫ ВЗАИМНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

THE GENERAL SCHOOL TEACHER AND THE SCHOOL SUBJECT PROGRAM: AREAS OF MUTUAL RESPONSIBILITY

Стрелова О.Ю.

Профессор кафедры всеобщей истории ДВГГУ (г. Хабаровск), доктор педагогических наук

E-mail: strelovaprof@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассмотрены ключевые вопросы, связанные с подготовкой школьных учителей к работе по новым образовательным стандартам (ФГОС ОО). Как формируется и предъявляется содержание общего образования в единстве педагогической теории и практики: от фундаментального ядра содержания общего образования к программам, учебникам и поурочным разработкам школьных учителей? Как учителя истории (а по аналогии с ними и другие учителя-предметники) могут участвовать в подготовке рабочих программ, чтобы максимально полно реализовать образовательный потенциал стандартов второго поколения?

Ключевые слова: ФГОС ОО (стандарты второго поколения); основная образовательная программа основного общего образования; примерные программы по учебным предметам; рабочая программа по истории; расширенное тематическое планирование.

Strelova O.Yu.

Professor of the general history department of the Far Eastern State Humanities University of Khabarovsk, Doctor of sciences (Education).

E-mail: strelovaprof@gmail.com

Annotation. This article analyzes the key questions related to school teacher training according to new educational standards (FSES BSE). How is the base secondary education content formed and presented through the unity of pedagogical theory and practice: from the core fundamental contents of base secondary education to programs, textbooks and individual class plans of school teachers? How can history teachers (along with teachers of other subjects) take part in preparation of school programs in order to fully realize the educational potential of the second generation standards?

Keywords: FSES BSE (second generation standards); general educational program of base secondary education; school subject program examples; history work program; extended subject planning.

Хотя переход основной школы на ФГОС ОО (стандарты второго поколения) в массовом порядке начнется только в 2018–2020 гг., их ключевые идеи уже внедряются в образовательный процесс. Прежде всего, речь идет об идее преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, профессионального образования, которая на практике в разных регионах России обернулась требованием к учителям-предметникам к началу нового учебного года создавать собственные «программы».

Попробуем разобраться в этой коллизии и предложить школьным педагогам научно обоснованные рекомендации для подготовки к новому учебному году.

ФГОС ОО в разделе «Требования к структуре основной образовательной программы основного общего образования» [6, раздел III] исходит из определения образовательной программы и примерной образовательной программы в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2, п. 9, 10). В соответствии с ними в стандарте (п. 13) говорится, что «основная образовательная программа основного общего образования определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени основного общего образования и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, гражданское, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, их саморазвитие и самосовершенствование...» [*курсив наш* – примеч. авт.]

Отметим, что это положение существенно меняет как традиционные представления о программе как «программе содержания учебного предмета», так и процедуру ее разработки и использования в школьной практике.

Требования ФГОС ОО к структуре основной образовательной программы основного общего образования (далее – ООП ОО) содержат описание функций и компонентов всех трех ее разделов: целевого, содержательного и организационного.

В содержательном разделе ООП ОО, наряду с другими программами, ориентированными на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, значатся «*программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе интегрированных*» [6]. О них, собственно, и пойдет речь далее...

Следует обратить внимание на положения требований, относящиеся к содержательному разделу (п. 18.2), а также на положения, характеризующие структуру программ по отдельным учебным предметам и курсам и их место в разработке и реализации образовательного процесса (п. 18.2.2):

- ✓ «Программы отдельных учебных предметов, курсов разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы с учетом основных направлений программ, включенных в структуру основной образовательной программы»;
- ✓ «Программы отдельных учебных предметов должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования» [6].

Таким образом, программы отдельных учебных предметов и курсов являются важным компонентом ООП ОО, разработкой, утверждением и реализацией которой долж-

но заниматься каждое образовательное учреждение (п. 16 ФГОС ООО). Но значит ли это, что такие программы относятся исключительно к сфере профессиональной самостоятельности учителей-предметников?

Согласно пункту 15 все тех же «Требований...», ООП ООО содержит – в соотношении 70% и 30% – «обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса» [6]. Последняя ориентирована на обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся и возможности образовательных учреждений, она реализуется посредством учебных курсов, обеспечивающих индивидуальные потребности обучающихся, в том числе этнокультурные, и посредством внеурочной деятельности. Необходимость авторского подхода школьных педагогов к разработке вариативного компонента не вызывает сомнения.

Обе части ООП ООО «разрабатываются на основе *примерной* основной образовательной программы основного общего образования» (п. 14). Что это за документ? Для знакомства с ним обратимся к современной системе разработки и предъявления содержания общего и предметного образования (таблица 1¹).

«**Фундаментальное ядро содержания общего образования**» – базовый документ, необходимый для создания, среди прочих материалов, учебных программ и учебно-методических пособий. В нем фиксируются базовые национальные ценности, основополагающие элементы научного знания, а также универсальные учебные действия. «Фундаментальное ядро» представляет собой первый опыт создания «зоны консенсуса для формирования *ныне отсутствующего* целостного взгляда на содержание школьного образования» [7, с. 7] [*курсив наш* – примеч. авт.]. Важно подчеркнуть, что этот документ на допредметном (точнее, надпредметном) этапе проектирования содержания общего образования определяет не только *содержание* учебных программ, но и *организацию* образовательной деятельности по отдельным учебным предметам [2, с. 28].

Примерные программы по учебным предметам – это проекты предметного этапа формирования содержания общего образования; в них определяется состав учебных предметов, их наполнение и распределение по ступеням общего образования. В соответствии с требованиями ФГОС ООО (п. 18.2.2) примерные программы содержат следующие разделы и пункты [6]:

1. Пояснительная записка, в которой:

- конкретизируются общие цели основного общего образования с учетом специфики учебного предмета;
- дается общая характеристика учебного предмета, курса, его описание в учебном плане;
- раскрываются личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;
- описывается учебно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

¹ Таблица подготовлена О.Ю. Стреловой на основе источников [2, с. 27–30; 7, с. 6–7; 4; 5].

Таблица 1

**Этапы и формы разработки содержания общего образования
(на примере учебного предмета «История»)**

Этапы	Цель	Форма разработки и предъявления	Особенности предъявления содержания
Допредметный	Формирование общеобразовательных представлений о составе и структуре содержания образования	«Фундаментальное ядро содержания общего образования»	1) Краткость фиксации обобщенных контуров научного содержания образования; 2) Отказ от деталей (распределение по предметам и ступеням обучения); 3) Лаконичная форма описания областей знаний, а не конкретных предметов
Предметный	Определение состава учебных предметов, их конкретное наполнение и распределение по ступеням обучения	Примерные программы по учебным предметам: История и др. 5–9 классы; 10–11 классы	1) Инвариантная часть учебного предмета/курса; 2) Отсутствие последовательности в изучении материала и распределении по классам; 3) Ориентирующий и некатегоричный характер положений
Внутрипредметный	Создание программных и учебно-методических материалов, обеспечивающих изучение отдельных курсов, разделов или учебного предмета в целом	Рабочие программы по всемирной истории, по истории России и др. Учебники и другие компоненты УМК: дидактические материалы, методические рекомендации и т.д.	1) представление содержания курса / раздела истории в соответствии с концепцией издательства или автора УМК; 2) включение, кроме инвариантной, еще и вариативной части содержания; 3) логика и последовательность в изучении курса, разделов, модулей и т.д.; 4) ориентированность на конкретный УМК
Практико-ориентированный	Разработка способов реализации предметной программы по отдельным учебным предметам в контексте ООП ООО данного образовательного учреждения	Вариативная часть ООП ООО, расширенное тематическое планирование	Учет индивидуальных потребностей учащихся; в том числе связанных с особенностями социокультурной среды их «малой родины» Реализация возможностей конкретного образовательного учреждения в организации урочной и внеурочной деятельности

Этапы	Цель	Форма разработки и предъявления	Особенности предъявления содержания
Поурочный	Присвоение учениками нового содержания (превращение «чужого» знания в свое «живое»), овладение опытом познавательной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру	Устные и письменные работы учащихся по отдельным темам курса/предмета; «портфолио учебных достижений»	Комплексное отражение предметных, метапредметных и личностных результатов каждого ученика в изучении истории

2. Содержание учебного предмета, курса.

3. Тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности.

Все эти разделы есть в примерных программах по конкретным учебным предметам, подготовленных Российской академией образования в рамках проекта по разработке, апробации и внедрению ФГОС ООО. В частности, в Примерной программе по истории [4] все требования к структуре ООП ООО реализованы и представлены в трех разделах: «Пояснительная записка», «Основное содержание» и «Примерное тематическое планирование». Такие же разделы есть в Примерных программах по истории для основной и старшей школы, подготовленных в других издательствах, выпускающих учебную литературу Федерального комплекта и обновляющих свои учебно-методические комплексы в соответствии со стандартами второго поколения. Разница между вариативными Примерными программами по истории может быть связана с особенностями характеристики учебного предмета и составляющих его курсов в Пояснительной записке (основные и дополнительные содержательные линии, результаты исторического образования, структура содержания отдельных курсов, ключевые вопросы и т.д.), а также с формулировками предметных единиц и видами деятельности ученика – в двух других разделах этого документа.

О статусе Примерной учебной программы говорится, что она «определяет *инвариантную* (обязательную) часть учебного курса... и является *ориентиром* для составления *рабочих программ* для всех общеобразовательных учреждений, обеспечивающих получение основного общего образования» [4] [*курсив наш* – примеч. автора]. Так осуществляется «влияние государства на содержание учебного предмета, на учебный процесс, на обеспечение единого образовательного пространства» [3].

Рабочие программы разрабатываются на внутрипредметном этапе формирования содержания образования по тем же правилам, что и Примерные программы.

Согласно концепции ФГОС ООО, «авторы рабочих программ и учебников могут предложить собственный подход к структурированию учебного материала и определению последовательности его изучения» [4, с. 3]. Обратим внимание на логичное единство авторов рабочих программ и учебников. Кто лучше авторов понимает логику конструирования учебного курса в рамках своего учебника? Разве не они лучше других могут в рабочей программе раскрыть особенности авторского УМК, объяснить принципы разработки учебного содержания? А конкретизировать цели и прогнозируемые результаты исторического образования на основе данного учебника и УМК, согласовать новации с требованиями стандартов и примерной программы по учебному предмету, разработать подходы к методическому сопровождению рабочей программы могут квалифицированные методисты, работающие в тех же издательствах, региональных Институтах развития образования и т.д.

Словом, подготовка рабочей программы – это большая и ответственная работа, относящаяся к профессиональной педагогической компетенции авторов – ученых и дидактов в определенной образовательной области. Школьный учитель может творчески и продуктивно отнестись, главным образом, к разработке третьей части рабочей программы – к тематическому планированию.

К сожалению, в пояснительной записке большинства примерных и рабочих программ повторяются общие положения (цели и задачи учебного предмета, его место в учебном плане, требования к результатам обучения и т.д.) и «конспектируется» конкретный учебник. В таком случае учитель будет вынужден самостоятельно адаптировать всю рабочую программу к конкретному УМК вместо того, чтобы основное внимание уделить подготовке ее вариативной части и согласованию с другими программами, входящими в ООП ООО данного образовательного учреждения (Программа воспитания и социализации, Программа развития универсальных учебных действий (УУД) и др.).

Рабочую программу можно назвать сделанной профессионально и отвечающей требованиям ФГОС ООО, если:

1) в Пояснительной записке применительно к конкретному учебному курсу и УМК раскрыты задачи, содержательные линии, прогнозируемые результаты, принципы отбора и конструирования содержания, особенности учебника, возможности других элементов УМК, принципы реализации на их основе деятельностного/компетентностного подхода и т.д.;

2) в разделе «Основное содержание» предметные единицы сформулированы в проблемно-деятельностном ключе;

3) в Тематическом планировании перечень учебных действий скрупулезно соотнесен с основным содержанием курса, расширен и конкретизирован на основе Программы развития УУД, метапредметных и предметных результатов общего исторического образования, а также возможностей конкретного УМК;

4) В тематическом планировании предложены рекомендации по структуризации учебного содержания в разделы и темы, соответствующие структуре авторского учебника и другим элементам УМК (рабочая тетрадь, книга для учителя, практикум и т.п.).

Тогда на практико-ориентированном этапе разработки содержания образования, накануне нового учебного года, учитель может в пояснительной записке к рабочей программе, например по истории:

- 1) конкретизировать место учебного предмета (курса) в учебном плане общеобразовательного учреждения, имеющего свою специализацию (предметный профиль) или другие особенности;
- 2) обосновать роль предмета «История» в контексте программы воспитания и социализации учащихся, составленной с учетом особенностей социокультурной среды, в которой работает данное образовательное учреждение;
- 3) дополнить основные содержательные линии школьных курсов истории направлениями, актуализирующими личностные и социальные смыслы познания прошлого, которые учитель может реализовать с помощью дополнительных ресурсов УМК;
- 4) уточнить перечень учебных и методических материалов, исходя из реальных возможностей педагога, школьного кабинета истории и образовательного учреждения;
- 5) составить перечень объектов для проведения экскурсий, сообразный историко-культурному пространству региона, где находится данное образовательное учреждение, и тематике школьного курса истории.

Вариант тематического планирования в Примерной программе носит «рамочный, рекомендательный характер» [4, с. 12].

На уровне индивидуального тематического планирования учитель осуществляет «выбор форм занятий, распределение учебных часов по темам и блокам² уроков», «формулирует и распределяет конкретные задания с учетом возрастных и индивидуальных возможностей школьников,.. наличия учебных пособий и дополнительных источников исторической информации» [4, с. 12].

Эти и другие возможности тематического плана можно представить в дополнительных графах:

- 1) Вопросы и задания учебника и других элементов УМК, обеспечивающие указанные во второй графе виды деятельности ученика;
- 2) Система опережающих/проективных/контрольных заданий, диагностирующих предметные, метапредметные и личностные результаты изучения истории в рамках каждого тематического блока / курса истории в целом;
- 3) Способы реализации национального (национально-регионального) компонента содержания исторического образования школьников;
- 4) Межкурсовые и межпредметные связи;
- 5) Дополнительные и вспомогательные ресурсы УМК;
- 6) Формы внеурочной деятельности, сопряженные с темами уроков, программой воспитания и социализации учащихся в данном образовательном учреждении;

² Тематический блок - система учебных занятий, объединенных общей темой и целевой установкой, внутри которой происходит не механическое прибавление одного занятия к другому, а логическое наращивание знаний и умений. Тематический блок включает в себя три этапа изучения нового содержания: вводный – основной и обобщающий с элементами контроля и оценки промежуточных результатов [1, с. 382].

7) Этапы подготовки к ГИА/ЕГЭ по истории; содержание и виды деятельности, которые на них отрабатываются.

Таким образом, накануне нового учебного года **целесообразно вести речь об индивидуальной подготовке каждым учителем-предметником третьей части рабочей программы** по своему учебному предмету в целом или по входящим в него курсам. В этом случае будет соблюден и требуемый ФГОС ООО баланс обязательной и вариативной частей ООП ООО, и образовательное учреждение получит программы, адаптированные к своим условиям. А профессиональные компетенции учителей прирастут умениями конструктивно использовать нормативные документы, методически грамотно планировать образовательный процесс, применять методы и технологии, ориентированные на достижение школьниками актуальных результатов образования.

Список литературы:

1. *Вяземский, Е. Е.* Теория и методика преподавания истории / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М., 2003.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М., 2008.
3. *Леонтьева, М. Р.* Единое образовательное пространство // Просвещение. Общественные науки : интернет-издание для учителя. – 2012. – 24 мая. – Режим доступа: <http://socialnauki.ru>, свободный.
4. Примерные программы по учебным предметам. История (5–9 классы). – М., 2010.
5. Примерные программы по учебным предметам. Обществознание (5–9 классы) – М., 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : [утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897] // Федеральные государственные образовательные стандарты : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>, свободный.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования. – М., 2009.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ОБ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДАХ РАБОТЫ С ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ

HEURISTIC METHODS OF WORK WITH HISTORICO-PEDAGOGICAL SOURCES

Марчукова С.М.

Докторант ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО (Санкт-Петербург), кандидат педагогических наук

E-mail: marchukova@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена методологическим основам эвристических методов работы с историко-педагогическими источниками, в частности с педагогическим наследием Я.А. Коменского. В качестве таких основ рассматриваются современные системные исследования в педагогике; новое осмысление теории о педагогических формациях П.Г. Щедровицкого и теория «открытого произведения» У. Эко.

Ключевые слова: эвристические методы, педагогическое наследие Я.А. Коменского, системные исследования, педагогические формации, теория «открытого произведения» У. Эко.

Marchukova S.M.

Seeker of the Doctor's degree at the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Russian Academy of Education (Saint-Petersburg), Candidate of sciences (Education).

E-mail: marchukova@bk.ru

Annotation. The article deals with methodological principles for development of heuristic methods of work with historico-pedagogical sources. It expounds the methodological principles of three heuristic methods of work with the pedagogical heritage of J.A. Komenský lying within the framework of: modern system research in pedagogy; new interpretation of P.G. Schedrovitsky's pedagogical formations theory; the «open work» theory by U. Eco.

Keywords: heuristic methods, pedagogical heritage of J.A. Komenský, system research, pedagogical formations, U. Eco's «open work» theory.

Выявление методологических основ эвристических методов работы с историко-педагогическими источниками требует нового осмысления педагогического наследия на онтологическом и гносеологическом уровнях в социокультурном контексте современного мира. Актуальность работы в этом направлении объясняется необходимостью «кардинального усиления» эвристической работы с историческими источниками в сфере преподавания истории педагогики. Эту ответственную и сложную задачу М.В. Богуславский определяет как «своего рода вызов отечественному историко-педагогическому сообществу» [2, с. 15].

Цель статьи – обоснование эвристических методов работы с педагогическим наследием Я.А. Коменского. В основе их разработки лежит сравнительно-сопоставительный (компаративистский) и герменевтический подходы, а также – диверсификационный подход (С.В. Бобрышов), опирающийся на принцип детерминизма, при котором исследователь акцентирует внимание на совокупности явных или неявных причин историко-педагогического процесса или явления, а также на «преобразовательном потенциале разноуровневых и разнозначимых характеристик ближнего, среднего и дальнего педагогических пространств, в которых фиксируется генезис исследуемых объектов и феноменов» [5, с. 32].

Актуальность обращения к комениологии как направления исследований в области историко-педагогического знания, основы которой в отечественной историко-педагогической науке заложены такими учеными, как Н. Бахтин, П. Блонский, А. Смирнов, Л. Модзалевский, С. Миропольский [10], обусловлена эвристическим потенциалом идеи пансофийности. Последняя нашла наиболее полное отражение в «Пансофии», третьей части «Всеобщего совета по исправлению дел человеческих» Я.А. Коменского, издание полного текста которого стало главным событием в отечественной и зарубежной комениологии последних десятилетий.

В «Пансофии» Я.А. Коменский формулирует и обосновывает тезис о трех ступенях достоверного знания: эмпирической, эпистемической и эвристической. «В самом деле, – рассуждает он, – сперва мы на опыте узнаем, что вещь имеет место. Потом через познание причин понимаем, какова она. А к эвристике относится знание того, что из неё можно получить, то есть насколько разнообразным может быть её действие» [7, с. 354]. Эвристическое знание является, по мнению Коменского, «высшей ступенью или венцом» познания, «последней вершиной мудрости» [там же].

Тезис о значении эвристического знания многократно разъясняется, дополняется и иллюстрируется в сочинениях Коменского разных лет. Это не только позволяет выявить эвристический потенциал его трудов, но и выступает методологическим ориентиром для разработки эвристических методов современного осмысления его педагогического наследия. В основу такой работы могут быть положены три основных методологических принципа реализации пансофийности в педагогическом знании – междисциплинарность, многомерность и метафоричность [13, с. 175–211].

Названные принципы во многом определяют сущность эвристики, которая была охарактеризована еще Паппом Александрийским (III в. н. э.) как объединение «методов, отличных от чисто логических, связанных со взаимодействием точного и интуитивного мышления» [18, с. 540].

В настоящей статье раскрыты методологические основы трёх эвристических методов работы с педагогическим наследием Коменского, лежащие в русле:

- современных системных исследований в педагогике;
- нового осмысления теории о педагогических формациях П.Г. Щедровицкого;
- теории «открытого произведения» У. Эко.

Остановимся на каждом из них.

Уже Г.Н. Джибладзе, рассуждая о триадах («трихотомиях») в философии и педагогике Коменского, отмечал, что в них мало общего со знаменитой триадой Гегеля «тезис – антитезис – синтез» [6, с. 85]. Гегелевскую триаду называют «переходной» (один элемент находится на более высоком уровне) от «линейной», в которой все элементы в семантическом пространстве расположены на одной оси, к «системной», объединяющей три равноценных элемента, каждый из которых может служить мерой компромисса между двумя другими, фактором их сосуществования в целостной системе [1, с. 13].

Именно такие системные триады (по сущностным характеристикам) характерны для педагогического наследия Коменского. Подобные тенденции обнаруживаем и в современной педагогике с её стремлением не столько к обновлению педагогического *инструментария*, сколько к перестройке педагогического *мышления*.

В двух томах Международной библиографии тринитарной литературы (Bibliotheca Trinitariorum) прослеживаются судьбы тринитарной идеи, обращается внимание на роль Я.А. Коменского в её становлении (прежде всего, идет речь о его основополагающей «трихотомии»: разум, чувство и Откровение в познании мира), отмечается упадок интереса к троичности со времен Просвещения и его современное возрождение [23].

Троичность выступает в качестве методологической основы развития идеи пансофийности у Я.А. Коменского [13, с. 81–84]. Для его основополагающих «трихотомий» характерна не только многомерность, но и нелинейность, которая обнаруживается в многомерном пространстве смыслов и обусловлена принципом НДС (неопределенность, дополнительность, совместность): в системной триаде каждая пара элементов находится в соотношении дополнительности, а третий задает меру совмещения и тем самым обеспечивает *целостность* подхода [1, с. 13].

Как отмечает М.В. Богуславский, в педагогике такой синергетический подход проявляется в обусловленности новых педагогических идей, понятий и гипотез не только новыми фактами, но и многообразными нелинейными связями между ними [3, с. 92]. Сходные мысли выражает Ж. Пиаже в рассуждениях о «фактической («tatsächlich») внутренней когерентности» педагогической системы Коменского, линии связи в которой впоследствии стали принципами воспитания, оказавшимися основополагающими для школьного дела в разных странах и в разных культурах [25, с. 550].

Системные исследования в педагогике стимулируют интерес к истории развития педагогических систем, в которой система Коменского занимает особое место в качестве первой системы, обладающей «сложной архитектурой» (Л.А. Степашко). «Качественный аспект нелинейности, – пишет Р.Г. Баранцев, – проявляется в таких феноменах самоорганизации, как неоднозначность, неустойчивость, необратимость. Бифуркационные кризисы отражают динамику нелинейного развития». Далее автор рассуждает о семантической

формуле системной триады «рацио – эмоцио – интуицио» [1, с. 5]. В разных частях смыслового поля системной триады отмечается *доминирование*, а не исключительное присутствие лишь одного из смысловых начал (рационального, эмоционального или интуитивного). Семантические свойства системных триад связываются со способностью человека мыслить одновременно понятиями, образами и символами [там же, с. 13].

Выявление идеи пансофийности как методологической базы педагогического наследия Коменского раскрывает историческую преемственность современных представлений о семантическом поле системной триады с «трихотомиями» Коменского. Сопоставим, например, в поле системной триады «рацио – эмоцио – интуицио» трихотомию Коменского «разум – чувство – Откровение» и представления Дж. Локка о трех способах познания: демонстративном, сенситивном и интуитивном. Речь идет не о прямом сопоставлении, а о выявлении *исторической преемственности становления понятий*, о философско-теоретическом и историко – научном фундаменте современных подходов к тричности, ее гносеологических истоках, о сути современного процесса «переключения с бинарной системы на тернарную» (Ю.М. Лотман), характерного для перехода к новой педагогической парадигме.

Современная педагогическая теория и практика обращается к системной триаде как средству устойчивости, равновесия между рациональным (рассудочным) эмоциональным и интуитивным знанием. Разные авторы отмечают недостаток *эмоциональной* составляющей в содержании и структуре образования. О недостатке эмоционального начала в образовании пишет В.В. Краевский, связывая с этой ситуацией сциентизм, направленный «на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни» [8, с. 8]. Далее автор делает вывод о том, что сциентизм способствует формированию представления о стиле и методах точных и естественных наук как «наивысшей ценности» в процессе постижения мира и месте человека в нем. О подобном методе воспитания «наивысшей ценности» писал К.С. Льюис в работе, посвященной современному просвещению и воспитанию «человека Бесчувственного», прямо связывая недостаток эмоциональной составляющей в образовании с *проблемами духовно-нравственного воспитания* [12, с. 382–392].

Объединяя три равноправных элемента в многомерной (трехмерной) структуре, *системная триада как простейшая структурная ячейка*:

- делает синтез органическим дополнением анализа;
- позволяет избежать «взрыва» как перспективы жесткого выбора, продиктованного линейной детерминированностью;
- выявляет историческую преемственность фундаментальных педагогических идей: идеи пансофийности и идеи синтеза [13, с. 81–84].

Компаративистский подход, дополненный герменевтическим и диверсификационным подходами, позволяет продолжить работу в области развития тринитарной методологии с целью выявления эвристического потенциала педагогического наследия Я.А. Коменского. Сравнительно-сопоставительный анализ комениологических работ разных лет позволяет выявить и сопоставить весьма немногочисленные примеры использования тринитарного подхода. Речь идет о компоновке сочинений Коменского в триады для иллюстрации:

- разных аспектов его педагогического наследия в целом;
- развития и преломления его педагогических взглядов в современной социокультурной ситуации;
- выявления роли отдельных сочинений Коменского в едином и целостном процессе становления его педагогической системы.

Вот примеры такой компоновки:

1) М. Ципро пишет о трех аспектах («трех попытках», «трех опытах») разработки метода Коменского, состоящего в единстве анализа, синтеза и синкризиса (сравнения). По мнению исследователя, эти *три аспекта единого метода* воплощены соответственно в «Аналитической дидактике» (*анализ*), «Всевоспитании» («Панпедии») (*синтез*) и «Великой дидактике» (*сравнение*). В каждом из этих сочинений «доминирует особый метод, и каждое из них представляет собой иной этап теоретического развития системы воспитания и обучения» [19, с. 62]. Автор обращает внимание на динамику и «изгибы», «многослойность» творчества Коменского, рассматривая «Великую дидактику» (первую в истории воспитания своего рода «педагогическую поэму») как *первый слой* систематической разработки педагогической теории, «Аналитическую дидактику» («попытка последовательно использовать логический метод в педагогике») – как *второй* и «Панпедию» («педагогическая энциклопедия», преследующая пансофические цели и разработанная в форме всеобъемлющей системы, охватывающей всю область воспитания и самовоспитания») – как *третий*. Каждое из этих сочинений («каждый слой»), как отмечает автор, дополняет другие «под иным углом зрения» [19, с. 63].

В семантическом поле системной триады эти «три слоя» соотносятся с тремя семантическими ориентирами: «рацио» – «эмоцио» – «интуицию» (ср.: «Аналитическая дидактика» – «Великая дидактика» – «Панпедия»).

2) А. Тремл объединяет в триаду «Лабиринт света и рай сердца», «Великую дидактику» и «Мир в картинках». Сопоставляя положения «Великой дидактики» о неразумности тех, кто обращает больше внимания «на приятное, чем на полезное», «на украшение человека, чем на его сущность», кто «считает нашу жизнь забавою и прибыльной ярмаркой», Тремл прямо соотносит последнее выражение с ситуациями из «Лабиринта света и рай сердца», в котором мир представлен в виде рынка [27, с. 872]. Упорядочить представления об иерархии вещей в мире призван «Мир в картинках», замысел которого возникает у Коменского параллельно с продолжительной работой над «Великой дидактикой». Анализ трех указанных сочинений и синтез их основных положений (в соответствии с методом Коменского, предполагающим необходимость дополнения анализа синтезом) позволяет автору сделать вывод о том, что идея пансофийности представлена в этих сочинениях в разных соотношениях формы и содержания. Динамический характер этих соотношений демонстрирует развитие идеи пансофийности как методологического основания целостной педагогической системы Коменского [13, с. 189–191]. По точному замечанию автора, три сочинения Коменского – «Видимый мир в картинках», «Великая дидактика» и «Лабиринт света и рай сердца» – стали классикой не потому, что показывают, как должно быть, учат тому, что «правильно», а потому, что они демонстрируют движение разных соотношений формы и содержания внутри единой пансофической идеи, единой педагогической системы [27, с. 873].

Сопоставление рассуждений Тремла с учением о системных триадах, позволяет выявить следующие семантические доминанты этого «движения разных соотношений формы и содержания внутри единой системы»: «рацио» – «эмоцио» – «интуицию» (соответственно: «Великая дидактика» – «Мир в картинках» – «Лабиринт света и рай сердца»).

Таким образом, мы имеем два варианта объединения в триады сочинений Коменского. При этом необходимо ещё раз подчеркнуть, что в соответствии с классическими представлениями о семантическом поле системных триад речь идет именно о *доминантах*, которые могут меняться в зависимости от предмета и цели, уровня и контекста исследования. В каждом из названных сочинений Коменского можно выделить и рациональное, и эмоциональное, и интуитивное начала.

Наглядной иллюстрацией к этому утверждению может служить сопоставление двух приведенных выше примеров компоновки сочинений Коменского (М. Ципро и А. Тремл). В обоих случаях выделяется общий элемент – «Великая дидактика»: М. Ципро компонуется её с «Аналитической дидактикой» и «Пампедией», А. Тремл – с «Миром в картинках» и «Лабиринтом света и раем сердца». Если в первом случае (М. Ципро) в семантическом поле триады «Великая дидактика» явно ассоциируется с «эмоцио», то во втором случае, как было отмечено, доминируя, она соотносится с «рацио»:

М. Ципро	А. Тремл
«Аналитическая дидактика»	«Мир в картинках»
(рацио)	(эмоцио)
«Великая дидактика»	«Великая дидактика»
(эмоцио)	(рацио)
«Пампедия»	«Лабиринт света и рай сердца»
(интуицию)	(интуицию)

Анализ сочинений Коменского разных лет позволяет сделать вывод о целесообразности компоновки в системную триаду его сочинений «Лабиринт света», «Великая дидактика» и «Пансофия» с целью выявления этапов развития идеи пансофийности в его педагогическом наследии [13, с. 57–113]. Осмыслению органической связи, структурного и содержательного изоморфизма «Пансофии» и «Пампедии» могла бы способствовать компоновка в триаду сочинений «Лабиринт света», «Пансофия» и «Пампедия».

«Пампедия» – основополагающий труд Коменского, не менее значительный, чем «Великая дидактика», – занимает особое место в современной отечественной и зарубежной комениологии. Это сочинение с обширными комментариями издано в Англии (1986), Испании (1992), Италии (1993), Корее (1996), России (2003) и является одним из предметов историко-педагогических исследований последних десятилетий (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, Г.П. Мельников и др.).

Компоновка «Пансофии» и «Пампедии» в единую триаду с «Лабиринтом света» представляется целесообразным по следующим причинам:

1. «Пансофия» является методологическим основанием «Пампедии», составляющей с ней единую систему. «Пампедическая наука проистекает из системного пансофического мировоззрения» [4]. «Пансофия» и «Пампедия» объединяются единым замыслом теоретических и практических педагогических задач.

2. Сопоставление «Пансофии» и «Пампедии» с *софией* и *пайдейей* античной философии и педагогики с использованием методов герменевтического круга и герменевтической спирали позволяет выявить сущность педагогического аспекта неоплатонизма Я.А. Коменского [13, с. 11–15].

3. «Лабиринт света» можно назвать прологом «Пансофии». Такая преемственность проявляется уже на первых страницах текста. «После мучений и колебаний душой, – пишет Коменский от имени Странника, – я пришел к тому заключению, что, прежде всего, нужно *посмотреть все человеческие дела* [курсив мой – С. М.]... и, сравнив разумно одно с другим, выбрать себе положение». Здесь читатель имеет возможность почувствовать единую логику формирования идеи пансофийности в сочинениях Коменского. Обратите внимание: его основное пансофическое сочинение «Всеобщий совет по исправлению дел человеческих» уже своим названием возвращает читателя к описанию «дел человеческих» в «Лабиринте света и рае сердца» [13, с. 64–65].

Разработка эвристических методов работы с историко-педагогическими источниками способствует современному осмыслению педагогического наследия Я.А. Коменского. В качестве первого примера мы рассмотрели системные исследования в педагогике.

Второй пример современного осмысления относится к теории педагогических формаций П.Г. Щедровицкого [20]. Выделяя *три основные педагогические формации*, Щедровицкий связывает становление второй с именем Коменского: «Первую из них можно назвать катехизической (от греч. *Katechesis* – наставление, познание). Её становление связано прежде всего с религиозной педагогикой <...> Вторая формация, одним из пионеров которой является Ян Амос Коменский, складывается в конце XVI столетия. Её можно назвать эпистемологической (от греч. *episteme* – знание, понятие). <...> Коменский написал работу под названием «Пансофия» («всеобщая мудрость»), в которой он попытался систематизировать все имеющиеся на тот момент знания о мире <...> Наконец, третья формация, которую можно было бы назвать инструментальной или технологической (от греч. *Techne* – искусство, ремесло, мастерство), начинает бурно развиваться в конце XVIII и становится ведущей в конце XIX столетия <...> Одним из родоначальников этой фармации следует считать Декарта с его «правилами для руководства ума» и «учением о методе» [20, с. 46].

Заслугой теории П.Г. Щедровицкого традиционно считается создание концептуальной модели истории развития педагогической теории и практики [9, с. 98], однако в области *комениологии* значение этой теории определяется, прежде всего, следующим:

- раскрытие *эпистемологической* направленности педагогического наследия Коменского в качестве его методологического основания;
- выявление *нелинейности* развития историко-педагогической мысли в разные исторические эпохи;
- разведение *инструментальной* педагогики и методологического основания педагогического наследия Я.А. Коменского.

Как видим, П.Г. Щедровицкий связывает *эпистемологическую* формацию не только с педагогическим наследием Коменского в целом, но и непосредственно с *пансофией*, с пансофическим знанием о вещах. Сегодня, согласно теории П.Г. Щедровицкого, мы находимся в *третьей*, «*инструментальной*» формации, предполагающей обучение *средствам*. По его мнению, это рождает следующие проблемы:

- допустимость употребления разных средств для достижения цели;
- потеря наиболее общих представлений о мире, связанная с дифференциацией знаний;
- «расслоение» знаний на три группы: знания-средства, знания об объектах и знания-нормы [20, с. 47].

Отмеченное П.Г. Щедровицким расслоение знаний создает предпосылку для рассмотрения всех трех формаций в *единой системе*, поскольку знания-средства, по его словам, в наибольшей степени тяготеют к *инструментальной* формации, знания об объектах (ср. у Коменского: «знание вещей») – к *эпистемологической*, а знания-нормы – к *катехизической*.

Исследователь подчеркивает, что в разные исторические эпохи формации существовали вместе с *доминированием* то одной формации то другой: «это не столько сменяющие друг друга фазы, сколько предельные типы, существующие одновременно и параллельно в рамках педагогической практики <...> Сначала преимущественным результатом образования были *нормы и действия*, а знания о мире и средства деятельности передавались по сопричастности. Затем центр тяжести в педагогической работе переносился на *знания о мире*, и при этом нормы поведения и средства отступали отступали на второй план. А сегодня фокусировка делается на *средствах мышления и деятельности*, при этом знания и нормы присутствуют как вспомогательные ситуативные элементы» [курсив мой – С. М.] [18, с. 47].

Заметим, что современное осмысление «катехизической» (П.Г. Щедровицкий) педагогической формации включает в себя современную интерпретацию диалога в системе средневековой педагогики. Так, классический диалог Алкуина с Пипином в «Вопроснике» Алкуина, который традиционно был хрестоматийным «отрицательным» примером «образчика катехизического метода обучения», в гуманистической интерпретации оценивается по-другому [17, с. 90–91]. «Учительская книжная ученость Алкуина, – пишет Ю.В. Сенько, – явленная в его удивительном Уроке загадок, по мере её исторического воссоздания вновь работает в иных временах, в иных областях как культурно-исторический тип учительского мышления, умереть которому не дано, если только усилиями гуманистическо-гуманитарной мысли будет длиться диалоговое собеседование разновременных и разнoprостранственных культур. Разноголосие – соголосие со-беседующих сторон» [17, с. 90–91].

Сравнительно-сопоставительный (компаративистский) метод дает возможность соотнести рассуждения П.Г. Щедровицкого о доминировании разных педагогических формаций с рассмотренным выше доминированием «рацио», «эмоцио» и «интуиции» в семантическом поле системной триады (соответственно «инструментальной», «катехизической» и «эпистемологической» формации). Анализ теории П.Г. Щедровицкого выявляет пробле-

му понимания термина «знание», связанную со смысловым «зазором» между «знанием об объекте» (Щедровицкий) и пансофическим «знанием вещей» (Коменский).

Поскольку «пансофию» и пансофическое («достоверное», «истинное») знание П.Г. Щедровицкий фактически лишь обозначает, не исследуя их сущностные характеристики, в дальнейшем (уже в его собственных работах) эпистемологическая формация стала называться *знаниевой* [20, с. 47], что не только существенно сузило значимость его учения о педагогических формациях, но и в определенной степени исказило содержание последнего: *знаниевая* педагогическая парадигма традиционно ассоциируется с педагогикой Просвещения, для которой характерно суммативное понимание целостности.

По мнению П.Г. Щедровицкого, в настоящее время складывается «какая-то новая, четвертая формация, которая смогла бы конструктивно объединить *нормы, знания и средства*, т.е. выступила бы в *синтетической* функции по отношению к уже имеющимся формациям» [20, с. 47]. Эту формацию автор называет *методологической (инновационной)*. Разные аспекты ее становления, связанные, прежде всего, с современными системными исследованиями в педагогике, могли бы определить контуры нового осмысления учения о педагогических формациях. Намеченный подход к осмыслению учения П.Г. Щедровицкого, подробное рассмотрение которого выходит далеко за рамки небольшой статьи, представляется чрезвычайно перспективным проектом в области изучения методологии историко-педагогических исследований, непосредственно направленных на выявление эвристического потенциала педагогического наследия Коменского в социокультурных условиях современного мира.

Третий пример эвристического метода работы с историко-педагогическими источниками связан с современным осмыслением драмы Коменского «Лабиринт света и рай сердца» в свете теории «Открытого произведения» У.Эко. Выбор «Лабиринта света» обусловлен его особой ролью в современной комениологии. Разные исследователи называют «Лабиринт света» «вершиной литературного творчества Коменского» (С. Скорвид), «одной из величайших книг общечеловеческого значения» (Ф. Йейтс), в которой совершается «решающий переход от человека в миру к миру в человеке» [26, с. 55], выражением авторского «философского кредо со всеми присущими ему характерными признаками» [6, с. 69].

В истории педагогики эта драма Коменского стоит у истоков традиции создания сочинений с «открытым педагогическим содержанием» [16, с. 4], раскрывающим единство воспитательных целей в контексте жизненного пути человека. По мнению З.И. Равкина, «Лабиринт света и рай сердца» – это своего рода методологический ключ к системе его [Коменского – С. М.] общественно-этических и педагогических воззрений [15, с. 81].

А.А. Лебеденко называет «Лабиринт света и рай сердца» Коменского первым в ряду «специальных произведений» педагогики сердца [11, с. 8]. Педагогика сердца как основа концепции духовно-нравственного воспитания постоянно обращается к наследию Коменского. Это находит отражение в многочисленных проектах Музея им. Коменского в Праге, в разных аспектах деятельности немецкого общества им. Я.А. Коменского (Comenius-Cesellschaft), Научно-исследовательского института им. Я.А. Коменского в Райхельсхайме (O.J.C.), [25, с. 15]. «Сердце зрячее как символ поздней философии Комениуса» – так назы-

вается исследование Э. Шаделя, в которой наследие Коменского рассмотрено в контексте формирования философии постмодерна [27, с. 383].

Педагогика сердца призвана противостоять «процессу смыслоутраты» в современном образовании (В.В. Давыдов, Ю.В. Сенько). Долгое время «книга вопросов» – «Лабиринт света и рай сердца» – пребывала в тени «Великой дидактики» – своего рода «книги ответов. XXI в. в отечественной комениологии открывается *новым* (впервые после перевода Н. Степанова, сделанного в 1904 г.) *переводом* «Лабиринта света и рая сердца» (переводчик С. Скорвид). После долгого перерыва в российской педагогике осознана необходимость подготовки человека к жизни в современном мире – «лабиринте света», полном соблазнов и искушений, где так легко потерять себя. Эта задача больше не сглаживается представлениями о социально однородном обществе, в котором нет лабиринтов, а есть только прямая дорога с ясными и конкретными указателями.

Отражая драму человеческой жизни, «Лабиринт света и рай сердца» сообщает читателю о том, что человек призван нести ответственность за свои поступки, что «никакой усвоенный им порядок не может гарантировать ему окончательного решения его проблем, и он должен идти вперед, принимая гипотетические решения» [22, с. 41]. С точки зрения У. Эко, это признак «открытого произведения».

Контекстный и герменевтический подходы к современному осмыслению этого сочинения Коменского позволили нам разработать *матрицу из десяти критериев* на основании теории «открытого произведения» У. Эко, изложенной в его труде под одноименным названием [22].

Остановимся коротко на каждом из разработанных критериев:

1. *Замысел открытого произведения совершенно ясно обозначает целое приключение, переживаемое культурой* [22, с. 49].

Это «приключение» в эпоху Коменского сопровождается *сменой мировоззренческих ориентиров*: мир расширяется, возникают новые жанры в литературе и искусстве, формируется наука Нового времени, испытывающая сильное влияние «вненаучных» факторов – философии, религии, искусства. Меняется представление об устройстве Вселенной и о месте человека в ней, отношение человека к природе: «Творец» выносятся за пределы «машины мира». Пересматриваются аристотелевские понятия физики и космологии [14, с. 43–70].

Из новой науки в *педагогическую систему Коменского*, ставшую основой педагогической науки со своим предметом, задачами и методологией, приходят отказ от эзотерической традиции, внимание к изучению вещей, а не слов; к механике и «механическим искусствам», а также – стремление упорядочить и классифицировать полученные знания.

2. *Результатом исследования вещей является не раскрытие природы вещей, а прояснение культурной ситуации в обозначении связей между различными отраслями знания и видами человеческой деятельности* [22, с. 59].

Здесь можно говорить о пансофическом характере междисциплинарности, о пансофии как прообразе междисциплинарного знания и основе разработки синтетического метода в педагогическом наследии Коменского (В. Кортхаазе, К.Э. Нипков, К. Шаллер и др.). Именно это, по мнению У. Эко, дает основание для восприятия барочной духовно-

сти как первого отчетливого проявления современного мировосприятия, открывает современному читателю сочинения эпохи барокко.

В эпоху барокко, отмечает У. Эко, впервые человек расстается с привычной каноничностью в науке и искусстве, оказываясь лицом к лицу с миром, который находится в движении и требует от него изобретательности. Открытое произведение предстает перед читателем в качестве *педагогического сообщения*, в образах и ситуациях которого постепенно прорисовываются образы реального мира, единого в своих основах и началах.

3. В открытом произведении присутствуют созвучия – ассоциации, которые свидетельствуют о единстве разных способов познания мира, о взаимосвязи проблем из разных областей современной культуры, указывая на общие элементы нового миропонимания [22, с. 96].

Образ «созвучий» удивительно перекликается с «трихотомиями» в текстах Коменского, мнению которого, трезвучие, состоящее из *основного тона, терции и квинты*, составляет «ядро» всех структур мира: «Посеянная во всем троичность представляет собой – как в вещах, так и в наших представлениях (таким же образом, как и в музыкальном созвучии) вечный корень вечной гармонии» («Предвестник пансофической мудрости»).

«Трихотомии» Коменского связаны исторической преемственностью с троичным подходом, актуальным сегодня для перехода от бинарной парадигмы к тринитарности, объединяющей в едином семантическом поле рациональный, эмоциональный и интуитивный подходы к познанию мира.

4. Функция открытого произведения состоит в выполнении посреднической роли между абстрактной категорией научной методологии и живой материей нашего восприятия [22, с. 208].

Связь между категориями научной методологии и непосредственным восприятием мира – одна из центральных проблем социокультурной ситуации XVII в. В эту эпоху, в преддверии Нового времени, в трудах Галилея, Ф. Бэкона, Р. Декарта, И. Кеплера, Р. Бойля и др. рождается наука Нового времени, роль которой в формировании европейской культуры не уступает по значению роли искусства, религии, философии. Научные ценности, их место в формировании миропонимания современного человека – одна из центральных проблем современной культуры.

5. В открытом произведении отражена позиция наблюдателя, который переживает и переосмысливает свой собственный опыт истолкования и подражания [22, с. 234].

Странник в «Лабиринте света и рае сердца», стараясь понять своё предназначение, постоянно пытается вжиться в чужой опыт, вспоминая при этом свой собственный. Он «в чужом доме гость», странствующий в сопровождении двух слуг, Всеведа и Обмана, по «царству царицы мудрости» или по «рынку» людской жизни как наблюдатель-путешественник, изучающий все проявления человеческих заблуждений, не останавливаясь надолго в пути и помня о цели своих странствий.

Тема странствий человека в «лабиринте мира» как пути к гармонии в своем сердце, пути к самому себе позже нашла продолжение в литературе эпохи барокко. Прежде всего, речь идет о знаменитом романе Гриммельсгаузена о путешествиях Симплициуса (1668), написанном спустя почти полвека после «Лабиринта света и рая сердца».

6. *Открытое произведение имеет явно выраженную педагогическую функцию: содержанием такого произведения становится способ восприятия мира и его оценки* [22, с. 328].

С самого начала Коменский ориентирует читателя на то, что цель путешествий Странника состоит именно в выработке «способа восприятия мира и его оценки». Наблюдая разные сословия и разные ситуации в «лабиринте мира», Странник постоянно стремится оценить степень порядка, «упорядочить» ситуацию. Отсутствие порядка, которое герой Коменского во всем подмечает, воспринимается читателем не как неслепой и неисправимый беспорядок, но как к плодотворный, ведущий героя в «рай сердца». Я.А. Коменский говорит читателю о необходимости самостоятельных поисков своего пути в мире, где необходимо ориентироваться не на внешние, а на внутренние критерии, не «идти как скот за толпой», а «наблюдать и испытывать». Такая позиция позволяет сопоставить образы «лабиринта» и «порядка» с современными представлениями о хаосе и порядке.

7. *Открытое произведение как «эпистемологическая метафора» (У. Эко) связывает представленную в нём историческую ситуацию с нашим временем* [22, с. 76].

Человеку XVII столетия предстояло самостоятельно найти дорогу в «лабиринте света» – земном мире. По мнению Я.А. Коменского, этот мир «есть рынок, наполненный разными товарами и людьми, которые эти товары продают, покупают и рассматривают» («Единственно необходимое»).

Лабиринт – распространённый образ современного мира. В то же время выявление новых смыслов старой метафоры раскрывает возможности установления новой человеческой меры в сопоставлении исторических форм рациональности в новых поисках [14, с. 182–183].

Эпоха Я.А. Коменского связана с нашим временем множеством ассоциаций: мир сегодня «раздвигается» (особенно для России), фрагменты его множатся, он представляется не прямой дорогой, а лабиринтом. Продолжается формирование глобального сознания; завершилась секуляризация знаний; наука, религия и искусство потеряли единство. Как писал Я.А. Коменский, люди редко ходят по одному лабиринту, обычно – сразу по нескольким («Единственно необходимое»). В наше время к ним прибавились лабиринты виртуального мира.

8. *Произведение предстаёт как открытая структура, которая воссоздает относительность научных знаний о человеке, двусмысленность нашего бытия в мире, по меньшей мере, как его описывают естественные науки, философия, психология, социология* [22, с. 343].

«Двусмысленность» проявляется как в самом названии сочинения Коменского («Лабиринт света и рай сердца»), так и в его многочисленных ситуациях. «Двусмысленность» сопровождает повсеместный перенос вероятностных представлений в сферу морали. Достаточно вспомнить описание суда в замке Королевы Мудрости, во время которого Пьянство оборачивается Весёлостью, Похоть – Любовью, Лениность – Добродушием и т.д.

Двойствен и образ очков: одни очки Странник получает в лабиринте света, другие – в раю сердца.

9. *Открытое произведение – органичное произведение, способное выразить самое себя во всех своих структурных связях, приводит к состоянию ясности, которое есть не что иное, как состояние самопознания* [22, с. 347].

Здесь мы снова обращаемся к педагогическому значению открытого произведения. Структурные связи между элементами многомерной структуры пансофии Я.А. Коменского выявляют разные аспекты ясности. Настоящая ясность – в «раю сердца»: только здесь Странник снимает очки, искажающие действительность, только здесь лицо его собеседника не скрыто маской.

Приближение к истине – это не всегда приближение к ясности. Так, например, в представлении об атомах как маленьких шариках больше ясности, чем в истинной картине, которую дает квантовая механика (К.С. Льюис). Коменский раскрывает перед читателем парадокс: приближение к истине приближает человека не к ясности, а к проблеме самопознания.

10. Части открытого произведения таким образом расположены в контексте целого, что целостность, направляет свое собственное выявление [22, с. 399].

Центральное событие «Лабиринта света и рая сердца» происходит в «раю сердца». Каким образом оно предвосхищает себя? Коменский ставит вопрос о том, как найти переход из «лабиринта света» в «рай сердца». Без этого невозможно восстановить утраченную целостность духовного, душевного и телесного начал в человеке. В этом заключается цель странствий в «лабиринте света». Коменский призывает читателя не терять времени на этом пути.

Выявление эвристического потенциала педагогического наследия Я.А. Коменского сопровождается осмыслением его категориального аппарата («пансофического лексикона») на новом онтологическом и гносеологическом уровнях. Так, категория «открытого произведения» (У. Эко) соотносится с «первой ступенью к пансофии» – «миром возможности» [7, т. 2, с. 338]: «открытость», по мнению У. Эко, способствует сохранению «одной из самых дорогих ценностей» современной культуры, поскольку «побуждает нас постигать, чувствовать и, следовательно, видеть мир в соответствии с категорией возможности» [22, с. 232].

Приведенную выше систему критериев в разных вариантах можно приложить и к другим сочинениям Я.А. Коменского, в совокупности составляющим его педагогическое наследие. В целом разработанная система критериев:

1) выявляет гуманитарные основы педагогического наследия Коменского, а также делает возможным их осмысление в социокультурном контексте современного мира, поскольку отражает переход ситуации из рамок социального опыта в горизонт культуры [16, с. 7].

2) способствует осмыслению текста на трех уровнях:

- в социокультурном контексте;
- в собственном контексте (среди сочинений того же автора);
- во внутреннем строении, допускающем множество интерпретаций.

3) раскрывает суть понимания как «восстановление структуры смысла, заложенного в текст процессом мышления автора» [21, с. 30].

Подведем итоги. В отечественной и зарубежной комениологии стал нарицательным тезис о том, то в педагогическом наследии Я.А. Коменского, опыт которого принадлежит своему времени, следует видеть не карту, а компас. При разработке современных методов эвристической работы с историко-педагогическими источниками таким «компасом»,

методологическим ориентиром может стать тезис Я.А. Коменского о «трех ступенях достоверного знания: эмпирической, эпистемической и эвристической» («Пансофия»), его представления об эвристическом знании как «высшей ступени или венце» познания, «последней вершине мудрости», которые подводят итог развитию идеи пансофийности в педагогическом наследии Я.А. Коменского, выявляют его эвристический потенциал.

Список литературы:

1. *Баранцев, Р. Г.* Становление тринитарного мышления / Р. Г. Баранцев. – М., 2005.
2. *Богуславский, М. В.* История педагогики как наука и учебный предмет / М. В. Богуславский // Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего профессионального образования: содержание и современные подходы: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции – XXIX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Волгоград, 12–14 ноября 2012 г. / под общ. ред. М. В. Богуславского и С. В. Куликовой. – Волгоград: Изд-во ВСГПУ «Перемена», 2012. – С. 9–15.
3. *Богуславский, М. В.* Синергетика и педагогика / М. В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–96.
4. *Бим-Бад, Б. М.* Аксиомы панпедии Коменского / Б. М. Бим-Бад // Бим-Бад Борис Михайлович : официальный сайт. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=100.
5. *Бобрышов, С. В.* Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания / Сергей Викторович Бобрышов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 16 с.
6. *Джибладзе, Г. Н.* Философия Коменского / Г. Н. Джибладзе. – М., 1982.
7. *Коменский, Я. А.* Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский. – М., 1982.
8. *Краевский, В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М., 2001.
9. *Копыл, А. Н.* О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 98–101.
10. *Лаптева, Л.* Русская дореволюционная комениология / Л. Лаптева // Folia Historica Bohemica. Vol.15. – Praha, 1991.
11. *Лебеденко, А. А.* Философия сердца в гуманной педагогике / А. А. Лебеденко. – М., 2005.
12. *Льюис, К. С.* Человек отменяется, или мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, чему учат в старших классах английских школ / К. С. Льюис // Собр. соч. в 8 т. Т. 3. – М., 1999. – С. 371–404.
13. *Марчукова, С. М.* Идея пансофийности. Генезис, развитие, педагогической потенциал / С. М. Марчукова. – Саарбрюккен: Lambert, 2011.
14. *Марчукова, С. М.* Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света» / С. М. Марчукова. – СПб., 2006.

15. *Равкин, З. И.* Великий реформатор школы. К 400-летию со дня рождения Я. А. Коменского / З. И. Равкин // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 81–85.
16. *Роботова, А. С.* Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы / Алевтина Сергеевна Роботова : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996.
17. *Сенько, Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М., 2000.
18. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторский. – М., 2007.
19. *Ципр, М.* Развитие Коменским принципов гуманистического воспитания / М. Ципр // Советская педагогика. – 1971. – № 2. – С. 61–64.
20. *Щедровицкий, Г. П.* Пространство свободы / Г. П. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1.
21. *Щедровицкий, Г. П.* Методологические проблемы понимания / Г. П. Щедровицкий, С. Г. Якобсон // Мышление и общение. Материалы Всесоюзного симпозиума. – Алма-Ата, 1973.
22. *Эко, У.* Открытое произведение : пер. с итал. / У. Эко. – СПб.: Симпозиум, 2006 – 412 с.
23. *Bibliotheka Trinitariorum. International Bibliography of Trinitarian Literature* / Ed. by E. Schadel. Muenchen. – Vol. 1: 1984; vol. 2: 1988.
24. *Kips, M.* Some aspects of drama education in the works of J.A. Komensky / M. Kips // International conference «The Legacy of Johannes Amos Comenius to the Culture of Education». – Prague, 2007.
25. *Piaget, J.* Die Aktualität des Johann Amos Comenius / J. Piaget // Comenius und der Weltfriede. Deutsche Comenius – Gesellschaft. Berlin, 2005. – S. 543–571.
26. *Schadel, E.* Sehendes Herz (cor oculatum) – zu einem Emblem des spaeter Comenius / E. Schadel // Schriften zur Tradik und Ontodynamik. – Frankfurt am Mein, 2003.
27. *Treml, A. K.* Die utopische und reale Dimension in den Schriften des Johann Amos Comenius / A. K. Treml // Comenius und der Weltfriede. Deutsche Comenius-Gesellschaft. – Berlin, 2005. – S. 858–873.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОСКВЫ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX В.

THE FORMING OF PEDAGOGICAL POTENTIAL IN MOSCOW DURING THE FIRST THIRD OF THE
19TH CENTURY

Кудряшёв А.В.

Доцент кафедры теории и истории педагогики
Московского городского педагогического
университета, старший научный сотрудник
лаборатории истории педагогики и образования
Института теории и истории педагогики РАО,
кандидат педагогических наук

E-mail: kud.al@mail.ru

Kudryashev A.V.

Associate professor at the Department of
Theory and History of Pedagogics of the
Moscow City Pedagogical University, senior
research fellow at the Laboratory of History
of Education and Pedagogics of the Institute
of Theory and History of Pedagogics of the
Russian Academy of Education, Candidate of
science (Education).

E-mail: kud.al@mail.ru

Аннотация. В статье рассказывается о разных
типах школ Москвы первой трети XIX века.
Автор подробно описывает деятельность
средних учебных заведений при Московском
университете (Благородный пансион).
В представленном материале также
охарактеризовано развитие профессионального
и женского образования.

Annotation. The article describes different
kinds of schools in Moscow in the first third of
the XIX century. The author presents detailed
descriptions of secondary school activities
at Moscow University (University noble
boarding-school). The article also presents
characteristics of trade and girls' education
development.

Ключевые слова: Московский университет,
гимназия, коммерческое училище,
Университетский благородный пансион,
Московское училище ордена Святой Екатерины

Keywords: Moscow University, gymnasium,
Business College, University noble boarding-
school, Moscow Girls' College of Saint Ekaterina
Order.

В начале XIX в. Россия перешла на новый этап становления культурно-образовательной среды и формирования педагогического потенциала российского образования. Это было время общественного оживления и распространения либеральных настроений, характерных для начала царствования Александра I. «Дух времени» оказал довольно сильное влияние и на сферу просвещения. Распространялась грамотность. Возрастало число образованных людей. Повышался уровень преподавания. Появлялись новые типы учебных заведений. Вместе с тем продолжала функционировать закрытая сословная школа, и сама идея целесообразности существования подобного учебного заведения не подвергалась сомнению со стороны общественности.

В 1803 г. были изданы «Предварительные правила народного просвещения». В соответствии с этим документом предполагалось создать стройную систему общеобразовательных учебных заведений, состоявшую из приходских и уездных училищ, гимназий, университетов. Империя разделялась на учебные округа, во главе каждого из которых должен был стоять университет. Московский учебный округ включал десять губерний. Первым его попечителем стал Михаил Никитич Муравьев, человек незаурядный, сыгравший значительную роль в судьбе отечественной культуры. Воспитанник Московского университета, поэт (один из зачинателей сентиментализма в России), горячий ревнитель просвещения, он всячески стремился содействовать распространению знаний.

Наставник императорских сыновей цесаревича Александра и великого князя Константина Павловича, Муравьев после воцарения Александра I получил звание сенатора и пост товарища министра народного просвещения. Вместе с тем он был назначен попечителем Московского учебного округа. Как второе лицо в министерстве Муравьев принимал активное участие в деле реформирования общеобразовательной школы.

В 1804 г. российские университеты получили новый устав – самый либеральный в их истории [6, с. 62–64]. Как уже было сказано, была создана достаточно стройная система образования, включавшая приходские и уездные училища, гимназии, университеты. Университетам поручалось руководство учебными округами.

Вводилась строгая система централизованного управления. Университет выступал контролирующей и руководящей инстанцией. Учреждался Училищный комитет в составе 6 ординарных профессоров под председательством ректора.

Университет был учебно-методическим центром и руководил всей учебной работой. Комитет имел право отстранять от должности преподавателей училищ; представлял в Совет университета свое мнение об учителях уездных и приходских училищ, а о преподавателях и директорах гимназий – попечителю округа. Если кто-то хотел занять место директора гимназии, то баллотировался в Совете университета.

В первой трети XIX в. влияние университета на общеобразовательную школу реализовывалось, прежде всего, через институт визитаторства: регулярно (не менее 2 раз в год) профессорами университета проводилось обследование всех учебных заведений округа. В числе визитаторов были такие известные ученые, как: А.Ф. Мерзляков, И.А. Двигубский, Л.А. Цветаев, Н.И. Надеждин, Н.А. Бекетов, М.Т. Каченовский, И.М. Снегирев и др. Особую важность представляли обследования визитаторами губерний, более дру-

гих пострадавших во время Отечественной войны 1812 г. В январе 1813 г. была создана Временная комиссия для приведения в порядок расстроженных неприятелем учебных заведений [14, с. 121–122].

С целью обеспечения надлежащего уровня университетской подготовки преподавателей для средней школы – и прежде всего гимназий – Предварительные правила народного просвещения 1803 г. обязывали всякий университет иметь свой учительский, или педагогический институт (§39). В этом отношении очень показательна статья 40, которая гласила, что окончившие педагогический институт «должны, по крайней мере, 6 лет быть учителями, чтобы перейти в другую службу» [Цит. по: 16, с. 179–180]. Первый Педагогический институт открылся при Московском университете, он развивал традиции Учительской семинарии, основанной при Московском университете еще в 1779 году.

Плодотворная деятельность М.Н. Муравьева продолжалась, к сожалению, недолго: в 1807 г. его не стало. Пост попечителя Московского учебного округа занял вельможа граф А.К. Разумовский. В 1809 г. император, посетив университет, был так очарован познаниями и светским лоском попечителя, что вскоре назначил его министром народного просвещения. Попечителем Московского учебного округа стал бывший куратор университета П.И. Голенищев-Кутузов [5, с. 136, 141].

В начале XIX в. система начального народного образования в Москве была развита относительно слабо. В каждой из полицейских частей Москвы (Тверской, Мясницкой, Арбатской и др.) обычно было только по одной приходской школе (по уставу 1804 г.). Таких городских «частных»¹ школ в Москве в 1812 г. было 17, в них обучалось 1654 ученика, которые содержались на средства приказа общественного призрения. Согласно отчету директора училищ Московской губернии П.М. Дружинина, представленному в ноябре 1812 г. попечителю Московского учебного округа, после отступления Наполеона в Москве осталось только 5 частных школ. Уцелевшие от огня начальные училища были в таком состоянии, что в них «ни жить, ни ученья продолжать было невозможно, ибо двери и окна в них были переломаны, стекла разбиты, печи испорчены [19, с. 20–21; 20, с. 36, 44–46].

«Приватные» домашние школы содержались большей частью иностранцами, преимущественно французами. К 1812 г. в Москве было 26 таких школ, и в них обучалось 758 учеников [20, с. 7]. Эти учебные заведения также, согласно докладу П.М. Дружинина, «в течение несчастного времени от нашествия неприятеля совершенно упали и по выходе в одной токмо школе, что при старой лютеранской церкви ученье некоторым образом восстановлено» [19, с. 21–22]. Частновладельческие школы не скоро оправились от такого упадка: даже в 1815 г. число их (14) было еще почти вдвое меньше, чем до наполеоновского нашествия; соответственно меньше было и число учеников (399 вместо 758) [20, с. 7].

Возобновление деятельности городских «частных» школ шло так же медленно. Согласно «Уставу учебных заведений» эти учебные заведения должны были содержать-

¹ От слова «часть» как административный район города.

ся «в городах от городских обществ», а не на средства казны. П.М. Дружинин во время личного доклада министру народного просвещения «О способе восстановить московские училища» ходатайствовал о пособии на восстановление городских училищ от государства. Министр А.К. Разумовский поддержал ходатайство, обратился в Комитет министров с представлением об отпуске из государственной казны 30 000 рублей. Эта заявка была удовлетворена, о чем министр и сообщил 12 июня 1813 г. попечителю Московского учебного округа.

П.М. Дружинин приступил к ремонту сохранившихся школ еще до получения требующихся сумм, заручившись только обещанием министра. Но, несмотря на все старания директора, своевременное ассигнование денег на ремонт и требование Училищного комитета возобновить обучение к сентябрю 1813 г., учебный процесс во всех 5 уцелевших частных школах был возобновлен лишь к концу января 1814 г.

Еще сложнее дело обстояло с восстановлением полностью сгоревших школьных зданий. От восстановления дотла сгоревших деревянных зданий было решено пока отказаться. Отделка же обгоревших каменных училищ продвигалась крайне медленно. К октябрю 1815 г. было восстановлено только 9 из 17 существовавших до войны школ. Все 9 школ были переполнены. Но, несмотря на это, в 1815 г. в них обучалось 962 ученика, что составило чуть больше половины от числа учащихся частных училищ до нашествия неприятеля [19, с. 32–36].

В Рогожской части и других районах города, преимущественно на окраинах, еще с XVII–XVIII вв. сохранились старообрядческие церковные школы. Главной целью в них было обучение текстам «Священного Писания». Мальчики обучались в этих школах чтению и письму на церковнославянском языке, Закону Божьему и счету. В таких школах получали элементарное образование сыновья не только старообрядческого духовенства, но и многочисленных в Москве купцов-старообрядцев. Подвергаясь репрессиям со стороны православного духовенства и полиции, эти школы занимали полулегальное положение, и количество их с трудом поддавалось учету. Среди старообрядцев процент грамотных был выше, чем среди остального населения: знание «Священного Писания» считалось в этой среде чрезвычайно важным с религиозной точки зрения [4, с. 460].

Развитие среднего образования в Москве в первой трети XIX в. теснейшим образом связано с Московским университетом. С момента возникновения университета при нем действовала так называемая *академическая гимназия* – одна из первых в России. Гимназия готовила своих учеников к поступлению в университет. В 1805 г. в ней занималось 912 человек. Хотя незадолго перед тем в Москве открылась губернская гимназия, попечитель учебного округа М.Н. Муравьев предлагал сохранить и академическую, преобразовав ее в педагогический лицей. Его поддержал министр просвещения П.В. Завадовский. В октябре 1806 г. министр подписал Постановление об академической гимназии. «Цель заведения предположена педагогическая: эта гимназия должна была делаться рассадником ученых чиновников округа для того, чтобы распространять учение в гимназиях» [17, с. 375]. Лучшие ученики губернских гимназий «с особенным призванием к ученому поприщу» могли поступать в академическую. Академическая гимназия, в свою очередь, ежегодно посылала в университет 15 своих выпускников [15, с. 379].

Академическая гимназия просуществовала с 1804 до 1812 г. благодаря личным усилиям ректора П.И. Страхова, бывшего в течение нескольких лет инспектором гимназии и признававшего ее значение в жизни университета.

Кроме гимназии при университете существовал *Благородный пансион для дворян*, куда принимались дети 9–14 лет. Это было закрытое учебное заведение. Среди учеников были и полупансионеры, жившие дома и платившие за обучение и обеденный стол.

Учебная программа пансиона была шире гимназической. Помимо основных предметов изучались правоведение, четыре иностранных языка, военные науки; учащиеся занимались танцами, фехтованием, музыкой. Преподавание в Благородном пансионе вели университетские профессора. До 1812 г. воспитанникам присваивалось звание студента в самом пансионе, без экзамена в университете.

Пансион свыше тридцати лет бессменно возглавлял профессор университета А.А. Прокопович-Антонский. В.И. Сафонович в своих воспоминаниях характеризовал его как человека, пользовавшегося всеобщим уважением, ловкого, сметливого, избегавшего конфликтов с родителями учащихся. Бывший воспитанник замечал, что, хотя в пансионе и у себя дома профессор был суров и его даже боялись, большинство выпускников всегда отзывались о нем с признательностью: «Редкий из них, проезжая Москву, не заходил в пансион повидаться с Антонским, который встречал приезжего с особенным радушием» [12, с. 117–118].

Благородный пансион выделялся среди учебных заведений как высоким уровнем преподавания, так и методами воспитания, чуждыми формалистике и свободными от излишних стеснений. Телесные наказания не допускались. Самым распространенным наказанием было оставление без чая, без одного или нескольких блюд [12, с. 120]. Условия жизни приближались к домашним. Наряду со знаниями, большое внимание уделялось нравственному воспитанию. Культивировались идеи самосовершенствования, человеколюбия, патриотизма. Поощрялись занятия литературой, особенно отечественной. Русскую словесность в пансионе преподавал А.Ф. Мерзляков [5, с. 148–149; 18, с. 79–81].

2 января 1804 г. на базе Главного народного училища была открыта *Московская губернская гимназия*. По рекомендации попечителя Московского учебного округа М.Н. Муравьева ее директором стал П.М. Дружинин. В том же году был принят «Устав учебных заведений, подведомых университетам», составленный в духе гуманистических просветительских идей. Гимназии должны были готовить учеников к университету или к самостоятельной жизни, а тех, кто пожелает, – готовили к учительству в уездных, приходских и других училищах. Гимназия состояла из четырех классов, которым предшествовали два класса уездного училища.

Курс уездного училища был гораздо обширнее, чем курс начального обучения «частных» школ. Кроме предметов начального образования (чтение, письмо, грамматика, арифметика, рисование, Священная история) в уездном училище преподавали геометрию, всемирную и российскую историю, географию и чтение на латинском, немецком и французском языках. Из старшего класса училища поступали непосредственно в первый класс губернской гимназии [19, с. 31].

Программа 1–3-го классов гимназии была рассчитана на 36 часов в неделю (24 урока по 1,5 часа). Гимназическая программа отличалась широтой охвата: энциклопедизм был в духе времени. На первый план выдвигалось знание языков – латинского, немецкого и французского. Преподавались география, история и мифология, статистика, математика (чистая и прикладная), опытная физика, естествознание, рисование. Учащимся предстояло усвоить начальные основы философии и «изящных наук», политической экономии, коммерции, технологии. При возможности рекомендовалось ввести в курс обучения танцы, музыку, гимнастику. С 1815 г. благодаря пожертвованию грека З.П. Зосимы в гимназии наряду с латынью начали преподавать и греческий язык [3, с. 33, 38].

«Дабы лучше соединить теорию с практикою», учителям предлагалось устраивать прогулки с учениками за город, знакомить их с природой, с мануфактурами и фабриками, устройством мельниц, гидравлических машин, посещать мастерские художников. Закон Божий в этом обширном перечне отсутствовал: предполагалось, что необходимые знания в этой области ученики уже имеют. Декларировалось, что в гимназию принимаются «всякого звания ученики», обладающие знаниями в объеме уездного училища. Специально оговаривалось, что учитель «не должен пренебрегать детей бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что он приготавливает членов обществу» (§38).

От учителей требовалось, чтобы они относились к ученикам как родители, были с ними терпеливы и ласковы, заботились об их пользе, а главное – старались «более об образовании и изощрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти» (§ 41). Разумеется, в реальных условиях России начала XIX в. подобные гуманно-просветительные принципы оставались большей частью на бумаге, но само провозглашение их имело положительное значение, воздействуя на общественное сознание.

Преподавателей было немного. По штатам 1804 г. полагалось четыре старших и четыре младших учителя. Директору гимназии присваивался высокий чин VII класса. Ему подчинялись уездные и приходские училища губернии, а также частновладельческие пансионаты. В первый год существования гимназии в ней насчитывалось 79 учеников, в 1812 г. был уже 101 ученик [3, с. 38–39].

С открытием губернской гимназии пансион, существовавший при Главном народном училище, был сохранен. Из 65 пансионеров 25 были приняты в гимназию, остальные – в уездное училище при ней [3, с. 41–42]. В 1814 г. при гимназии открылся трехгодичный учебно-воспитательный пансион для дворян. Окончившие его принимались без экзамена во 2-й класс гимназии. Плата здесь была значительно выше, чем в пансионе для разночинцев.

Воспоминания о московской губернской гимназии оставил учившийся в ней в 1814–1818 гг. М.П. Погодин. В классах было по 50 и более учеников. Места распределялись в зависимости от успехов: лучшие сидели на первой скамейке, худшие – сзади, время от времени перемещаясь. Практиковалась популярная в те годы система взаимного обучения. Вот как описывает автор уроки латинского языка: «Время употреблялось на прослушивание уроков у старших учеников, сидевших на первой лавке, самим учителем, у прочих старшими, из которых каждый имел в своем ведении особую лавку; потом

в исправлении ошибок в представлявшихся учителю на бумаге задачах; в легких переводах из хрестоматии» [10, с. 606].

Ученики, помогавшие другим, назывались аудиторами (авдиторами). Каждый учитель преподавал несколько предметов: один – латинский, немецкий и французский языки, другой – математику и физику и т.д. Считалось, что математикой способны заниматься лишь немногие, поэтому требования к ученикам были не очень высоки. Естественная история включала в себя минералогию, ботанику, зоологию и технологию.

Учебников не было. Рассказанное учителем выучивалось наизусть. Так же обстояло дело со статистикой Российской империи. География и история преподавались, по отзыву М.П. Погодина, «гнуснейшим образом». Сведения из истории были отрывочны. Хотя среди учителей гимназии имелись люди с учеными степенями, методика преподавания во многих случаях была несовершенной, а то и просто беспомощной. Так, будущий профессор университета С.М. Ивашковский преподавал русскую словесность, логику, грамматику, психологию, нравственность, риторику, пиитику, эстетику, естественное право и политическую экономию. Его преподавание мемуарист назвал «уродливым и нелепым». По мнению Погодина, русская словесность и позже преподавалась в гимназии дурно – по непонятным для учеников записям профессорских лекций, сделанным учителями в студенческие годы [10, с. 619–624].

Дворяне неохотно отдавали своих детей во всеобщие гимназии, предпочитая учебные заведения, где учились преимущественно отпрыски «благородных родителей». Признанием в этой среде пользовались *частные пансионы*, руководимые, как правило, учителями гимназий или университетскими преподавателями, нередко из иностранцев. В 1811 г. в Москве насчитывалось 24 пансиона (включая университетский).

Основное внимание в этих учебных заведениях уделялось знанию западноевропейских языков (особенно французского) и гуманитарным предметам.

Менее состоятельные родители нанимали для подготовки своих сыновей в университет учителей из студентов или семинаристов. Более состоятельные приглашали нескольких учителей, нередко даже университетских преподавателей.

Своеобразным учебным заведением было *Армянское господ Лазаревых училище*, основанное в 1815 г.. Первоначально оно предназначалось для обучения бедных армянских детей. Учились в нем и русские. Кроме обычных предметов гимназического курса изучались армянский, арабский, персидский, турецкий языки. В училище готовили переводчиков для государственной службы на Кавказе и в Закавказье. Некоторые выпускники продолжали свое образование в университете или устраивались учителями [5, с. 148].

Постепенно развивалось и *женское образование*. В 1803 г. было открыто Училище ордена Святой Екатерины для дочерей бедных дворян, а в 1804 г. на пожалованные Александром I 1400 рублей при нем открылось отделение для дочерей обер-офицеров, мещан и духовенства – Александровское училище. Эти учебно-воспитательные заведения, впоследствии ставшие институтами, находились под покровительством императрицы Марии Фёдоровны. В них принимались девочки в возрасте 10–11 лет. При каждом училище был платный пансион. Срок обучения составлял 6 лет, а для пансионеров – от 3 до 9 лет

(их принимали в возрасте 8–13 лет). Оба заведения были закрытыми, свидания с родственниками разрешались только 2 раза в неделю [7, с. 10–20; 9, с. 73].

Коммерческое образование в Москве в XIX в. существовало на средства торгово-промышленного сословия. В июле 1803 г. собрание уполномоченных представителей Московского купеческого общества приняло решение «учредить на общественном иждивении коммерческий класс, в коем содержать, из бедных и сирот купеческих и мещанских детей до 50 человек, для чего и нанять знающих обучать словесные науки, т.е. читать и писать по-русски, французски и немецки, а также арифметике и бухгалтерии, что и препоручить, как устройство одного заведения, равно и каковое количество нужно будет на сие суммы, в полное распоряжение г-на градского главы». В 1804 г. открылось *Московское коммерческое училище* с восьмилетним курсом обучения, готовившее специалистов для работы в купеческих конторах.

Московский градской голова М.П. Губин принял участие в разработке учебного плана, который был соотнесен с планом Петербургского коммерческого училища и утвержден министром народного просвещения П.В. Завадовским. Хотя Московское коммерческое общество признало необходимость «единообразия в правилах учения», в организационном и финансовом отношении училище должно было сохранить самостоятельность, «внутреннее его распоряжение и экономические обороты» должны были оставаться «под смотрением градского главы и эконома из купечества» [8, с. 115]. Училище не пользовалось правительственными субсидиями и целиком содержалось на средства купцов. Обучались в нем преимущественно выходцы из купеческого и мещанского сословий [2, с. 161–190].

В 1810 г. в Москве было учреждено еще одно учебное заведение среднего образования – *Московская практическая академия коммерческих наук*. Она была создана на основе коммерческого пансиона, учрежденного К. Арнольдом, в учебном отношении находилась в ведении университета, в то же время сохраняя свою финансовую независимость. Она субсидировалась преимущественно предпринимателями, в том числе ее попечителями – московскими купцами Куманиным, Просвирниным, Вепринцовым, Бородиным, Козловым, Алексеевым и Крутиковым [8, с. 115–116].

Учебные планы заведений коммерческого образования предусматривали изучение как общеобразовательных, так и специальных дисциплин. Будучи подведомственными Московскому университету, они давали среднее образование с подготовкой к дальнейшей коммерческой деятельности. Особое внимание здесь уделялось изучению языков (русского, немецкого и французского), а также математике и бухгалтерии. По сравнению с Московским коммерческим училищем, в плане Московской практической академии коммерческих наук больший акцент делался на практическую подготовку к коммерческой деятельности, что и отразилось в названии учебного заведения.

Под воздействием просветительских идей у прогрессивно настроенных представителей купеческого сословия постепенно формировался более широкий взгляд на вопросы профессионального образования. Осознание необходимости нового, светского образования, происходило и у отдельных представителей старообрядческой среды. Это тем более существенно, что среда эта являла собой наиболее грамотную, в традиционном смысле,

часть населения Москвы. Потребность развивать производство побуждала старообрядцев, среди которых было много купцов, получать необходимое образование. Так, из 50 учащихся Московской практической академии коммерческих наук в 1807 г. четверо были из семей старообрядцев. Семейство текстильных фабрикантов Прохоровых, также принадлежавших к старообрядцам, не было чуждо просветительских начинаний. В.И. Прохоров дал своим сыновьям новое образование. Т.В. Прохоров дома изучал русский и немецкий языки, историю и арифметику, во взрослом возрасте приглашал к себе преподавателей по различным предметам, изучал специальную литературу, посещал лекции профессоров университета [8, с. 122–123].

В материалах газеты «Московские ведомости» конца XVIII – начала XIX вв. отразились новые тенденции в домашнем обучении. В газете находим сообщения, свидетельствующие о потребности купцов в учителях российской грамматики, арифметики, истории, географии, французского и немецкого языков, игры на фортепиано; указания на то, какие учителя требовались: русские или иностранные. Были здесь и объявления о желании учителей обучать господских и купеческих детей.

Домашняя подготовка была достаточной для поступления в высшее учебное заведение. Л.А. Ребиченков, сын купца второй гильдии, зачисленного в 1796 г. в московское купечество из вольноотпущенных дворовых людей, обучался грамоте дома, затем поступил в частный пансион им. гр. М. Блемера, где с 1804 по 1810 г. изучал Закон Божий, российский, немецкий, французский языки, арифметику, географию и историю «с великою прилежностью и вел себя во все время добропорядочно». В 1810 г. Л.А. Ребиченков «вступил на собственное содержание» в академическую гимназию при Московском университете, а в 1811 г. был принят в число казенных учеников. Поступив в университет, Л.А. Ребиченков окончил его в звании кандидата этико-политических наук [8, с. 124].

Получение высшего образования предоставляло выходцам из купеческой среды поступать на государственную службу, в том числе преподавателями, если они не испытывали желания заниматься предпринимательской деятельностью.

Государство нуждалось в педагогах, и это получило отражение в указе 1812 г. «О дозволении определять в службу по учебной части состоящих в подушном окладе людей». При решении вопроса об «утверждении в службе по учебной части» купеческого сына Ф. Порохонцева отмечалось, что «по причине весьма скудного жалования, положенного в уездных училищах, особенно учителям рисования, крайне трудно сыскивать желающих для занятия сих мест». Указанное обстоятельство побудило Московский университет в 1812 г. взять на должность учителя рисования в Никитское частное училище уволенного из купеческого звания Ф. Порохонцева, обучавшегося у разных живописцев и «имеющего на звания свои аттестат из Московской губернской гимназии» [8, с. 125–126].

Таким образом, в первой трети XIX в. продолжалось формирование педагогического потенциала Москвы. Именно в этот период возникла система университетского образования. Развивались средние учебные заведения, имевшие сословный характер. Купечество крупных городов, в частности Москвы, стало проявлять подлинный интерес к професси-

ональному образованию. К сожалению, в городских условиях России начала XIX в. сравнительно медленно формировалась система начального образования. Эта задача по-настоящему начала реализовываться только во второй половине XIX в. благодаря развитию системы городского самоуправления.

Список литературы:

1. *Андреев, А. Ю.* 1812 год в истории Московского университета / А. Ю. Андреев. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 88 с.
2. *Виноградов, Н.* Сто лет жизни / Н. Виноградов. – М.: Поставщик Двора Его Величества Т-во скоропеч. А. А. Левенсон, 1904. – 372 с.
3. *Гобза, И. О.* Столетие Московской 1-й гимназии. 1804–1904 гг. Краткий исторический очерк. Составлен директором гимназии И. Гобзой / И. О. Гобза. – М.: Синодальная типография, 1903. – 444 с.
4. *История Москвы : в 6 т. Т. 3 : Период разложения крепостного строя.* – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. – 872 с.
5. *История Москвы с древнейших времен до наших дней : в 3 т. Т. 2 : XIX век.* – М.: Мосгорархив, Московские учебники и картолитография, 1997. – 472 с.
6. *Кунц, В. Е.* Михаил Никитич Муравьев / В. Е. Кунц // Вопросы истории. – 2012. – № 2. – С. 55–73.
7. *Московское училище ордена святой Екатерины. Исторический очерк.* Составлен по поручению совета преподавателей под общей редакцией В. А. Вагнера. – М.: Печатня Снегиревой, 1903. – 560 с.
8. *Нилова О. Е.* Отношение к образованию в среде московского купечества конца XVIII – первой четверти XIX в. / О. Е. Нилова // Мировосприятие и самосознание русского общества (XI–XX вв.). – М.: Ин-т рос. истории РАН, 1994. – С. 115–133.
9. *Образование в Москве: история и современность / авт. кол.: И. Ф. Юшин [и др.] ; ред. кол.: Л. П. Кезина.* – М.: Мосгорархив, Моск. учебник, 2006. – 416 с.
10. *Погодин, М.* Школьные воспоминания / М. Погодин // Вестник Европы. – 1868. – № 8. – С. 605–630.
11. *Пономарева, В. В.* Университетский благородный пансион. 1779–1830 гг. / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова. – М.: Новый хронограф, 2006. – 432 с. – (Университет для России. Т. 3).
12. *Сафонович, В. И.* Воспоминания / В. И. Сафонович // Русский архив. – 1903. – № 1. – С. 112–140.
13. *Страхов, П. Н.* Краткая история академической гимназии, бывшей при Императорском Московском университете : репр. изд. / П. Н. Страхов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 64 с.
14. *Сысоева, Е. К.* Московский университет и общеобразовательная школа в XVIII – начале XX в. / Е. К. Сысоева // Вопросы истории. – 2008. – № 6. – С. 118–127.
15. *Тимковский, Е. Ф.* Воспоминания / Е. Ф. Тимковский // Киевская старина. – 1894. – № 3. – С. 359–381.

16. Университет для России. Т. 2. Московский университет в Александровскую эпоху / под ред. В. В. Пономаревой и Л. Б. Хорошиловой. – М.: Русское слово-РС, 2001. – 368 с.
17. *Шевырев, С. П.* История императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею, 1755–1855 / С. П. Шевырев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 581 с.
18. *Шишкова, Э. Е.* Московский Университетский благородный пансион (1776–1831) / Э. Е. Шишкова // Вестник Московского университета. Серия 8 «История». – 1979. – № 6. – С. 70–83.
19. *Эйнгорн, В.* Московский университет, губернская гимназия и другие учебные заведения Москвы в 1812 году. Вып. 1 / В. Эйнгорн. – М.: Т-во скоропечатни Левинсон, 1912. – 36 с.
20. *Эйнгорн, В.* Московский университет, губернская гимназия и другие учебные заведения Москвы в 1812 году. Вып. 2 / В. Эйнгорн. – М.: Типография Воронова, 1912. – 99 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

REALIZATION OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE
19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Аллагулов А.М.

Доцент Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

E-mail: art_hist@bk.ru

Allagulov A.M.

Associate professor at the Orenburg State Pedagogical University, Candidate of science (Education).

E-mail: art_hist@bk.ru

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности реализации государственной образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века через взаимодействие двух парадигм – консервативной и либеральной.

Annotation. The article explores the realization process of the state educational policy in Russia in the second half of the 19th and the beginning of the 20th century through the interaction of two political and educational paradigms – conservative and liberal.

Ключевые слова: исторический политико-педагогический опыт, государственная образовательная политика, политико-образовательная парадигма, теория классического образования, эволюционно-реформаторский курс.

Keywords: historical political and pedagogical experience, state educational policy, political and educational paradigm, theory of classical education, evolutionary and reformatory course.

Современная российская образовательная политика переживает изменения, связанные с поиском новых концептуальных основ, соответствующих лучшим мировым стандартам. Поиск новой модели построения образовательной политики характеризуется привлечением научного сообщества, общественности к открытому обсуждению и научной экспертизе проектов государственных преобразований. Однако особенностью разработки и реализации концептуальных основ образовательной политики в России является доминирование государства. Как справедливо отмечает А.С. Запесоцкий, «в силу исторических традиций и ресурсов ведущим субъектом является государство. Оно определяет генеральные линии образования и формы их осуществления» [1, с. 356].

Данная особенность сохраняется и сегодня, когда основные принципы построения российской системы образования фактически определяются не научно-педагогической общественностью, а различными институтами власти. Примечательно, что в разные исторические периоды развития отечественного образования фиксируется то их сближение государства и научно-педагогической общественности, то перемещение их в диаметрально противоположные стороны.

Актуализация исторического политико-педагогического опыта второй половины XIX – начала XX века обусловлена рельефно проявляющейся тенденцией к модернизации системы образования на современном этапе. Именно в рассматриваемый период «разрабатывались новые социально-педагогические и политические теории преобразований в области народного просвещения, воплощающие в себе гуманистический потенциал педагогического процесса, предопределившего смену педагогических парадигм. Сравнительно-историческая характеристика образовательной политики в России позволит придать данной системе гуманистический характер, соответствующий российской ментальности» [2, с. 94].

Как показывает анализ системы образования, сложившейся в Российской империи во второй половине XIX – начале XX века, от диспозиции основных субъектов образовательной политики в конечном счете зависит «взаимодействие двух политико-образовательных парадигм – консервативной и либеральной» (М.В. Богуславский). Диалог политико-образовательных парадигм в теории и практике образования позволял сохранять традиции национальной культуры духовно-нравственного воспитания в контексте ее интеграции с образовательными потребностями того времени и лучшими западноевропейскими образцами организации системы образования.

Политико-образовательная парадигма рассматривается нами как совокупность наиболее общих идей и методологических установок, которые на данном этапе признаются истинными и разделяются большинством представителей научно-педагогического сообщества и политической элитой.

Начала государственной образовательной политики в России были заложены в петровские времена. Именно «реформаторская деятельность... объективно стимулировала развитие образования в нашей стране» [3]. При этом, по меткому выражению министра народного просвещения Д.А. Толстого, «со времен Петра русское общество приучилось смотреть на себя как на европейски образованное, не замечая, что из Европы взята одна внешность, одно подобие образования, а не его сущность» [4, с. 84].

Концептуальной основой *консервативной политико-образовательной парадигмы* являлась теория классического образования (М.Н. Катков, К.В. Киреевский, М.Я. Китарта, А.А. Мусин-Пушкин, Д.А. Толстой, П.Д. Юркевич, К.П. Яновский и др.), интегрирующая в себе античные образцы и духовно-нравственные ценности православной цивилизации.

Главной целью классического образования выдвигалось содействие сохранению и воспроизводству духовно-интеллектуальной элиты отечественного социума. Для этого предполагалось решить следующие задачи:

- осознание и содействие сохранению духовной и философско-мировоззренческой преемственности культуры античности и современности как условие формирования приверженности античной культуре, лежащей в основе западноевропейской культуры;
- обращение к потенциалу античной философско-мировоззренческой мысли, древним языкам, литературе, мифологии и искусству;
- развитие самостоятельности мышления, способности личности к критической оценке современности;
- формирование личности, обладающей высоким потенциалом мышления, способностью к высшим формам духовно-интеллектуальной деятельности, устойчивой потребностью в интеллектуальном труде и способностью самостоятельно приобретать знания из области духовности, науки и культуры [5, с. 154–155].

В исследовании профессора Варшавского университета А. Окольского «Об отношении государства к народному образованию» была дана характеристика сложившейся ситуации: «Государство, имея право заботиться о народном образовании и даже обязанное к этому, должно тоже обладать средствами, необходимыми для достижения этой цели. К средствам этим, прежде всего, принадлежит организация властей, исполняющих волю государства в отношении к народному образованию. Такие власти необходимы, так как, хотя государство и составляет само по себе некоторый организм, но организм, лишенный своих собственных органов; для чего государство должно прибегать к искусственному устройству этих органов, посредством облечения некоторых лиц известными правами и возложения на них известных обязанностей.

Соответственная организация училищных властей составляет предмет первоначальной важности не только для государства, котороеверяет этому учреждению исполнение своих намерений, но и для общества, котороеверяет этому учреждению исполнение своих намерений, так как без хорошего устройства властей нельзя и думать об успешной и полезной деятельности государства в деле образования, так как самые лучшие законы, самые благие начинания государства не могут иметь успеха, и не в состоянии принести желаемого результата, если исполнение их будет поручено органам неспособным или если этих органов вовсе не будет существовать» [6, с. 323–324].

Либеральная политико-образовательная парадигма была представлена выразителями эволюционно-реформаторского курса (А.В. Головнин, П.Н. Игнатьев). Государственная образовательная политика при министре А.В. Головнине строилась на минимальном вмешательстве государства. Создавались условия для объединения усилий всех ведомств и всех классов земства в развитии системы народного просвещения.

Во второй половине XIX века стал преобладать государственно-общественный характер управления системой образования; несмотря на то, что некоторые министры придерживались консервативного курса, остановить рост общественного движения уже не представлялось возможным. В целом «вся политика самодержавия в области народного образования во второй половине XIX века была направлена на поиск его оптимального варианта, то есть гарантирующего возможность модернизации страны при сохранении стабильности государства» [7, с. 27].

Система народного образования, по мнению Н.В. Чехова, строилась на следующих принципах:

«1. Народные училища разделяются на образцовые, устраиваемые министерством, и народные, учреждаемые общественными лицами.

2. Школы состоят в ведении местных училищных советов (новый тип учреждения) из представителей разных ведомств.

3. Учение не обязательно ни для общественных, ни для частных лиц.

4. Где народный язык не великорусский, обучение начинается на местном наречии и потом переходит к русскому» [8, с. 42].

Государственная образовательная политика в конце XIX – начале XX века ознаменована пониманием необходимости введения всеобщего начального образования. Первые, достаточно обстоятельные выводы относительно введения всеобщего начального образования сделал в 1880 г. чиновник Министерства народного просвещения А.В. Дубровский. Он рассчитал, что «для охвата всей молодежи школьного возраста России потребуется не 22 000 школ, имевшихся в наличии, а 269 000. В то же время общие затраты должны возрасти с 6 млн. руб. до 82 млн. руб. Для обеспечения этих сумм каждый гражданин должен был платить специальный налог не 9 коп., а 1 руб. 25 коп.» [9, с. 84].

В 1914/1915 учебном году на территории России (без Польши, Финляндии и Прибалтики) имелось 101,9 тыс. начальных школ, где училось свыше 7 млн. детей – одна пятая детей школьного возраста. Всего 3,6 тыс. средних школ, в которых обучались 800 тыс. учащихся, давали семи- и восьмиклассное образование. Таким образом, молодежь, имевшая возможность получить образовательный ценз для поступления в вузы, составляла десятую долю всех учившихся детей и подростков [10, с. 6–7]. В середине 80-х годов XIX века до 43% учащихся средних учебных заведений происходили из низших сословий и купцов, а в вузах доля их представителей составляла 28–32% [13]. Реальное образование также пользовалось популярностью у населения.

С учреждением Государственной Думы вопросы образовательной политики стали носить открытый характер. Депутатами были представлены различные подходы к решению сложившихся проблем. «Главные разногласия существовали на то, – какой тип школы является оптимальным для России, и в чьих руках должно быть сосредоточено управление сферой образования: Министерства народного просвещения, церковного ведомства или органов местного самоуправления» [9, с. 85].

Начиная с 1915 г. государственная образовательная политика ориентируется на решение общественных задач. П.Н. Игнатьевым были сформулированы ос-

новые принципы русской школы, в соответствии с которыми школа должна: строиться на педагогических началах; быть демократической, единой, национальной; развивать самостоятельность учеников и в своих методах быть лабораторной, активной, трудовой [11].

Привлечению к получению образования служил также Закон о всеобщей воинской повинности и льготах по образованию [12, с. 7]. В нем формулировалось положение, согласно которому более существенные льготы предоставлялись тем, у кого выше образование. Предусматривались две привилегии: отсрочка от призыва до окончания полного курса средних и высших учебных заведений, а также сокращение срока действительной службы для лиц, имеющих образование.

Совсем иная ситуация характерна для системы высшего образования в Российской империи. Высшее образование в дореволюционной России изначально носило государственный характер: «все типы и виды высших учебных заведений были созданы по инициативе и на средства государства» [14, с. 54]. Как отмечал С. Усов, целью образовательной политики власти видели «не университет со своим самоуправлением, а ту обетованную пору, когда русские университеты могли бы превратиться в Московский, Казанский, Харьковский, Киевский, Одесский и т.д. департаменты Министерства народного просвещения, где ректор занимал бы должность директора департамента, профессора были бы начальниками отделений, а доценты – столоначальниками и пр. – все по назначению начальства с обязанностью заниматься делопроизводством преподавательным в строго бюрократическом порядке» [15, с. 15].

Россия не восприняла традиционную для Запада модель невмешательства государства в процессы университетского строительства и «пошла по линии усвоения и обобщения накопленного веками лучшего опыта подготовки специалистов» [16, с. 8]. Образовательная политика при А.В. Головнине, считавшем, что «нельзя отрекаться от единения с успехами европейской цивилизации» [17, с. 116], носила характер европеизации. При этом А.В. Головнин пытался придать деятельности Министерства народного просвещения открытый характер (издание двух частей Журнала Министерства народного просвещения, газета А.А. Краевского «Голос»).

В целом А.В. Головнин выступал последовательным сторонником университетской автономии, привлёк широкие круги либеральной общественности к работе над проектами уставов, защитил формирующуюся начальную школу от претензий Святейшего Синода на монопольное господство над ней, проявил «известную благосклонность» к сторонникам учета национальных особенностей в деле народного образования, пытался найти среднюю линию между крайними позициями. Последовательный сторонник веротерпимости, А.В. Головнин считал нецелесообразным и нежелательным усиление роли церкви в деле образования, весьма критически оценивая возможности и компетентность духовенства в педагогических вопросах.

Особенностями консервативной политико-образовательной парадигмы явилось доминирование государственных институтов как главных субъектов политики. При этом государство и его институты брали на себя основную функцию по разработке, обоснованию и внедрению концептуальных основ развития системы образования.

Либеральная политико-образовательная парадигма характеризовалась выходом на авансцену общественных институтов. Как следствие, реформирование системы образования осуществлялось «снизу», путем разработки проектов преобразований. Особенностью взаимодействия государственных и общественных институтов в образовательной политике являлся их диалогический характер, направленный на поиск оптимальной модели организации системы народного образования.

Список литературы:

1. *Запесоцкий, А. С.* Образование: Философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.
2. *Аллагулов, А. М.* Формирование образовательной политики России во второй половине XIX – начале XX века / А. М. Аллагулов // Философия образования. – 2010. – № 1 (30). – С. 94–102.
3. *Гришин, А. В.* Образовательная политика России первой четверти XVIII века / А. В. Гришин, В. А. Гришин // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 7–12.
4. *Цирульников, А. М.* История образования в портретах и документах : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / А. М. Цирульников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
5. *Лобзаров, В. М.* Развитие элитного образования в России XVIII–XX веков / под ред. члена-корреспондента РАО М. В. Богуславского : монография / В. М. Лобзаров. – М.: ТГУ, 2008. – 376 с.
6. *Окольский, А.* Об отношении государства к народному образованию / А. Окольский. – СПб., 1872. – 546 с.
7. *Богуславский, М. В.* Системный характер реформ российского образования XVIII–XX веков / М. В. Богуславский // Очерки системной педагогики : сб. науч. трудов / под ред. Р. А. Лачашвили. – М.: Сентябрь, 2008. – С. 20–43.
8. *Чехов, Н. В.* Народное образование в России с 60-х годов XIX в. / Н. В. Чехов. – М., 1912. – 123 с.
9. *Липчанский, А. М.* Становление в России общего массового школьного образования в период социально-экономических преобразований: 1861–1941 гг. Опыт, уроки: монография / А. М. Липчанский. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. – 281 с.
10. *Лейкина-Свирская, В. Р.* Русская интеллигенция в 1900–1917 годах / В. Р. Лейкина-Свирская. – М.: Мысль, 1981. – 285 с.
11. *Игнатъев, П. Н.* Очерк о русской школе / П. Н. Игнатъев // Хрестоматия по истории школы и педагогики России в первой трети XX века / П. Н. Игнатъев, В. В. Зеньковский, С. И. Гессен, Д. Дьюи : учеб. пособие / ред-сост. Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2009. – С. 17–36.
12. *Сборник правительственных распоряжений по введению общей воинской повинности.* – Т. 1. – СПб., 1874.
13. ГАРФ. Ф. 677. Оп. 1. Ед. хр. 588. Л. 5.

14. *Идиатуллин, А. В.* Социокультурные константы развития высшего образования в России: история и современность / А. В. Идиатуллин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2008. – № 4 (16). – С. 53–61.
15. *Усов, С.* Рачители университетского устава / С. Усов // Отечественные записки. – 1873. – № 3. – С. 13–27.
16. *Олексеюк, А. В.* Российская высшая школа (проблемы изучения ее истории) / А. В. Олексеюк, А. И. Олексеюк, Т. Н. Харламова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2009. – № 1. – С. 5–26.
17. *Головнин, А. В.* Записки для немногих / А. В. Головнин // Вопросы истории. – 1996. – № 2. – С. 90–118.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

НЕРЕАЛИЗОВАННАЯ МЕЧТА ДЖОНА ДЬЮИ

JOHN DEWEY'S UNREALIZED DREAM

Рогачева Е.Ю.

Профессор кафедры педагогики
Владимирского государственного университета
им. А. Г. и Н.Г. Столетовых,
доктор педагогических наук
E-mail: erogacheva@hotmail.com

Аннотация. Статья посвящена выдающемуся мыслителю XX в. Джону Дьюи (1859–1952), автору около 1000 работ по самым разным отраслям научного знания, «учителю учителей». На протяжении всей своей жизни он был предан идеалам демократического образования. Материалы статьи, основанные на данных архивов Чикагского университета (проработаны в рамках гранта Корпорации Карнеги), позволяют оценить его вклад во всемирную науку, его гражданскую миссию. В работе анализируются педагогические проекты Джона Дьюи, а также рассказывается о неосуществлённой мечте учёного – его незаконченном фундаментальном труде.

Ключевые слова: научное наследие Джона Дьюи, реформатор в сфере образования, «учитель учителей», «Колумбийский период» Дьюи, нереализованная мечта.

Rogacheva E.Y.

Professor at the Alexander and Nikolay Stoletov
Vladimir State University, Doctor of science
(Education)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

Annotation. The paper is devoted to the outstanding thinker of the 20th Century – John Dewey (1859–1952). An author of about 1000 works in different fields of science, «the teacher of teachers» John Dewey was devoted to the ideals of democratic education throughout his whole life. The content of the paper is based on the archives of Chicago University (examined during Carnegie Corporation Grant) and gives a chance to appreciate Dewey's civic mission and contribution to world science. Dewey's educational projects are analyzed and special attention is paid to his unrealized dream – a book he wasn't able to finish.

Keywords: John Dewey's scientific legacy, the reformer in the field of education, «the teacher of teachers», J. Dewey's «Columbian period», unrealized dream.

1 июня 2012 года исполнилось 60 лет с кончины величайшего мыслителя XX в., реформатора в сфере образования Джона Дьюи (1859–1952). Масштаб личности Дьюи всегда поражал как его биографов, так и исследователей его научного творчества. Описывая сферы приложения его таланта, У. Маккензи еще в 1890 г. называл философию, психологию, педагогическую психологию, философию образования, педологию, педагогику начальной школы и школы среднего звена, теорию и практику школ-лабораторий, педагогику высшей школы, методику преподавания отдельных предметов и др.

До сих пор в американском сознании укоренено, что Дьюи «создал демократическую философию, глубина и масштаб которой не имеют равных в современной американской мысли» [9, p. 552]. «Символ веры», которому Джон Дьюи следовал всю жизнь, представлял собой следующее:

«1. Оптимистическая вера в человеческую разумность (в его терминологии – *intelligence*). 2. Вера в активную социальную и моральную роль философии в обществе. 3. Вера в науку и научные методы (под «наукой» понималась рационально-критическая деятельность не только в естественнонаучных сферах, но и в ценностных областях, в том числе и морали). 4. Вера в открытые системы мысли и неприятие догматизма и авторитаризма. 5. Вера в мелиористские и гуманистические возможности социал-реформизма и либеральной демократии. 6. Вера в универсальное образование или, в широком смысле, – в Просвещение как главный рычаг демократизации» [11, с. 172–173]. «Воплощением американского гения» его признали в 1930 г. и в Европе, присвоив ему почетную ученую степень Парижского университета [10, с. 451].

Джон Дьюи являлся одним из основателей философской школы прагматизма, лидером функциональной психологии и движения за прогрессивное образование. По словам Бертрانا Рассела, философию Дьюи нельзя сводить лишь к «рационализации американского опыта» – он «*философ модернизма*» в широком смысле слова. По мнению английского философа, Дьюи «стремился постичь динамику модернизации цивилизации и культуры XX века, пружины, толкающие страны к демократии и гуманизму, и одновременно понять, какие силы их блокируют...» [11, с. 174].

Свыше 180 работ Дьюи посвящены педагогическим проблемам и переведены более чем на 35 языков мира. Всемирное влияние ученого как педагога-теоретика и педагога-практика стало возможным благодаря его реформаторской деятельности. Дьюи много путешествовал по миру, его часто приглашали читать лекции, выступать в качестве эксперта в разные страны, например в Японию (1919), Китай (1919–1921), Турцию (1924), Мексику (1926) и в Советский Союз (1928). Авторитет Дьюи в мировых кругах в различные периоды был довольно высок. Он живо реагировал на события не только в сфере образования, но и в политике и требовал справедливости, за что был удостоен многочисленных наград различных национальных правительств еще при жизни.

Начав свою педагогическую деятельность преподавателем колледжа, Дьюи посвятил этой профессии всю жизнь. Еще работая профессором Мичиганского университета, он проявлял интерес к психологии и проблемам образования. Позже он стал «звездой» Чикагского университета (1894–1904), одного из крупнейших учебных заведений США, а затем 26 лет преподавал в стенах Педагогического колледжа Колумбийского университета

(1904–1930) – центра мирового значения по подготовке учителей. Венцом педагогической деятельности Дьюи стал заслуженный высокий титул – «учитель учителей».

Основные идеи инструментализма Дьюи сложились в годы преподавания в Чикагском университете (1894–1904). Именно здесь он возглавлял факультет философии, педагогики и психологии. Когда в 1903 г. появилась работа Дьюи «Исследования в логической теории», Уильям Джеймс назвал это событие началом чикагской школы философии или чикагской традиции прагматизма. Однако Дьюи направил свою философскую мысль на педагогические проблемы, так как для него всегда остро стоял вопрос о целях философии и образования.

Дьюи удалось создать на базе Чикагского университета свою частную экспериментальную школу (1896–1904), организовать такую воспитывающую и обучающую среду, которая позволяла формировать нового ученика и нового учителя, свободных от догматизма и обладающих рефлексивной культурой. Модель этой экспериментальной школы многие современники Дьюи считали прообразом «школы будущего». Именно она дала толчок развитию школ-лабораторий в США и Европе.

В документе под названием «План организации университетской начальной школы» (школа-лаборатория являлась частью университетского кампуса) Дьюи изложил суть своей концепции и цели школы. Считая важнейшей задачей образования «координацию психологических и социальных факторов», ученый требовал создать условия, в которых ребенок мог бы «выразить себя», однако таким образом, чтобы реализовать общественные цели. В разделе «Социологические принципы» Дьюи отмечал, что школа – учреждение, в котором ребенок должен жить в течение определенного времени, становясь членом общинной жизни, ощущая себя ее участником, вносящим свой вклад в общее дело [3]. Дьюи требовал, чтобы школа воплощала в себе подлинную жизнь общины и концентрировала внимание на отдельном ребенке, давала ему возможность выразить свои способности, привычки и соответствовала его нуждам.

Дьюи удалось сконструировать учебный план нового образца в своей экспериментальной школе. Изучение архивных записей учителей школы Дьюи, фотографий его классной комнаты, снимков, отражающих виды занятий учеников, анализ многочисленных работ студентов дают право утверждать, что Дьюи значительно продвинулся вперед в разработке проблемы содержания образования, учебного плана не только на бумаге, но и на практике.

Продолжатель традиции «естественного воспитания» Ж.Ж. Руссо, Дьюи не считал нужным полагаться в воспитании на консервативные авторитеты – родителей, преподавателей, священников. Он не исключал необходимости авторитета, однако авторитета нового типа, «который, в отличие от прежних, способен менять свою руководящую и регулирующую тактику» [2, р. 137]. Противник такого типа учителя, который навязывает ученикам свои идеи, Дьюи отводил преподавателям иную роль: преподаватель есть член общества, отбирающий влияния, воздействующие на ребенка, и помогающий ему должным образом реагировать на них. Ученый выступал за развитие рефлексивной культуры учителя, считая, что без этого невозможно формировать рефлексивные навыки учеников – будущих специалистов. Дьюи всегда призывал своих студентов развивать

мышление, «не жить в тени чужих мыслей». Он верил в способность каждого индивида решать сложные мировые вопросы и быть активным участником в решении проблем, с которыми сталкивается общество. Дьюи считал, что образование должно быть соотнесено с индивидуальными возможностями каждого члена общества и развивать их необходимо так, чтобы каждый смог активно участвовать в принятии решений общественной значимости.

Будучи главой кафедры философии, психологии и педагогики еще в 1890-е гг. и развивая идеи прагматизма, Дьюи повлиял на целое поколение ученых в области общественных наук.

«Колумбийский период» (1904–1952) стал особенно важным для Дьюи с точки зрения развития его гражданской позиции, общественной значимости, мировой известности как педагога-практика и теоретика. Этот период очень отчетливо отражает разнообразные аспекты его деятельности. Дьюи был борцом за права черных и активистом в создании Национальной ассоциации содействия прогрессу цветного населения (National Association for the Advancement of Colored People, 1909 г.), а также Американской федерации негритянских студентов колледжей, которому удалось убедить Элеонору Рузвельт занять кресло президента Консультативного ениккомитета в 1940 г. С 1916 г. Джон Дьюи был членом Американского Союза противников милитаризма, ставшего впоследствии Американским Союзом гражданских свобод, состоял в Национальном комитете этого союза вплоть до 1930-х гг.

Дьюи помогал в создании Лиги независимого политического действия, был вице-президентом Американской ассоциации развития науки, основателем Образовательного комитета международной доброй воли, председателем Организационного комитета национальной помощи образованию, членом Американского комитета за освобождение русских детей, членом Китайско-Американской комиссии и т.д. Причем всегда его участие в работе этих организаций было добровольным. Становясь членом той или иной организации, он активно действовал, используя весь свой интеллект и творчество, проявлял себя как настоящий гражданин.

Очень значимым начинанием Дьюи было создание Американской ассоциации университетских профессоров, задачей которой было помочь в создании более разумного общественного мнения, способствовать возрастанию понимания со стороны общества важности высшего образования. Дьюи тщательно расследовал факты нарушения свободы профессоров в различных университетах США, за что и получил почетный титул пожизненного члена этой организации.

На протяжении многих десятилетий XX в. Дьюи не только писал теоретические работы в контексте педагогического образования, но и активно проводил реформу системы подготовки учителей, пытался избавить будущих педагогов от догматизма, формируя у них рефлексивные умения, обеспечивающие, по мнению ученого, прогресс личности и культуры нации. И в Чикагском, и в Колумбийском университетах Дьюи существенно развил методику проведения «проблемной лекции», обосновал «лабораторный подход» к организации практики будущих учителей, стимулировал работу «летних сессий» в системе непрерывной подготовки учителя и т.д.

Надо признать, что последние годы жизни Джона Дьюи служат доказательством огромного жизнелюбия и стойкости учёного, его верности идеалам демократии. В разделе биографического очерка Джея Мартина под названием «Конец» («The End») написано следующее: «По случаю 90-летнего юбилея Джона Дьюи, Горас Каллен (Horace Kallen) отметил, что он не может припомнить ни одного философа как из уже ушедших в мир иной, так и ныне здравствующих, кто в течение столь долгого времени сохранял бы полноту жизненных сил подобно Джону Дьюи» [7, p. 478]. Конечно же, он был прав. Первая статья Дьюи появилась в 1882 г. К 1949 г. он уже философствовал в течение 67 лет и опубликовал около тысячи эссе, книг, рецензий и научных трудов, утверждая, что последний его труд ещё не увидел свет. Но в 1940-х гг. здоровье Джона Дьюи сильно пошатнулось. Хотя его мысль оставалась ясной, физическое состояние менялось с каждым днём. Дьюи признавался своему другу Джо Ратнеру, что стал «уделять больше внимания лекарствам, чем идеям» [7, p. 479].

И хотя Дьюи слабел с каждым днём, как только его самочувствие становилось лучше, он возвращался к своей печатной машинке и продолжал работать в течение нескольких часов. В 1949 г. он совместно с Артуром Бентли опубликовал книгу под названием «Познание и познанное» («Knowing and the Known»), в которой попытался по-новому переосмыслить гипотезы, представленные в работе «Логика: теория исследования» («Logic: A Theory of Inquiry»). Ранее, в предисловии к «Логике» Дьюи уже обозначил свою высокую оценку труда Бентли «Лингвистический анализ математики» («Linguistic Analysis of mathematics», 1932).

Книга Бентли оказалась очень значимой для философа в осмыслении того факта, что не только логика Аристотеля, но и современная формальная математическая логика «предполагает контроль значений, зафиксированных вне исследовательских операций», так как исследование требует логики, которая зависит от самой себя в ходе осуществления. Познанное могло действовать только в познании. Однако если Дьюи пришёл к этой идее через Канта, Гегеля, Джеймса и Пирса, то Бентли – через Гегеля, Георга Симмеля, Вильгельма Дильтея и, конечно, самого Джона Дьюи.

В 1895 г. Бентли был слушателем семинара по проблемам логики в Чикагском университете и наблюдал путь философа Дьюи от Гегеля к прагматизму и созданию труда «Исследования в теории логики» («Studies in Logical Theory»). В своей записной книжке во время семинара Бентли сделал пометку: «Дьюи призывал студентов задаваться вопросом: «А что значит знать?». И Дьюи, и Бентли старались использовать естественные науки для создания науки человечества. Надо признать, что оба ученых находились под интеллектуальным влиянием одних и тех же культурных веяний: утопичной, трансцендентальной, эволюционной, органичной, натуралистической, идеалистической, практической веры в то, что на берегах Америки разворачивался новый сегмент истории. Более того, они верили, что обязанностью каждого американца было помочь этому развитию и присоединиться к нему. Такое развитие виделось им демократичным и эгалитарным, превосходным как в политике, социальной жизни, так и в искусстве и интеллектуальной деятельности. Образ нового человека для строящихся Соединенные Штаты граждан стал образом совершенного, идеального представителя человечества. Выдающийся мыслитель

XX в. Джон Дьюи как «аутентичный голос демократии» своего времени, как человек, являвшийся бессменным «национальным философом», а для всего философского мира – наиболее ярким воплощением «американского гения», не мог не чувствовать себя наследником данной идеи.

Работа «Познание и познанное» явилась попыткой описать небольшой, но очень значимый сегмент американского видения – теорию лингвистических знаков, которые должны быть «твердыми», определенными, подходящими с точки зрения коммуникации, чтобы вывести прагматизм в следующую фазу интеллектуальной и социальной реформации. Надо сказать, что в нескольких письмах, последовавших за выходом этого фундаментального труда, Дьюи начал говорить о своем новом видении, согласно которому современная цивилизация, особенно в Америке, вступила в новую фазу истории.

Новый американский мир трансформирует глобальный мир не военным и экспансивным деловым вторжением в Европу и Азию, не путем открытия экономических ворот или обеспечения условий для демократии в мире, а путем переделки цивилизации через коммуникацию (общение) и комьюнитарность. В 1949 г. в письме к французскому политическому философу Себастьяну де Грация, комментируя в положительном ключе его работу «Политическая община» и послав собственное предисловие к перепечатанной работе «Реконструкция в философии», Дьюи писал: «Комментарии к нашему состоянию неопределённости, смятения и неустроенности написаны в связи с крахом современной философии и необходимостью посмотреть на ситуацию человечества радикально по-новому... Я полагаю, что мы находимся у начала нового периода истории, модернизма, и что века, прошедшие с того времени, которое мы называли Средневековым периодом, есть лишь времена перехода... Наш кризис фактически состоит в том, что новое достигло стадии развития в момент, когда разрушение, подрыв прошлого вызвали состояние неустроенности, но еще не достигли точки конструктивной организации в логике нового... Нам, вероятно, придется жить в величайшем кризисе, какой человечеству трудно вообразить..., безусловно, он будет сильнее, чем падение Рима... Диагноз, по крайней мере, – первая необходимость» [6].

Год спустя Дьюи развил идею под названием «годы Модерна» в письме к Риду Бейну, задаваясь вопросом о том, что, возможно, человечество находится на пороге изменений, касающихся человеческих отношений и создания чего-то нового. Дьюи стремился передать эстафету реконструкции другим. С этим он обращался и к своим студентам. Но когда силы вновь возвращались к нему, он все же подумывал о написании еще одной своей книги. Вспоминается аналогичная ситуация с известным английским писателем Сомерсетом Моэмом – мастером коротких рассказов и автором многих романов, который в свои шестьдесят с лишним лет написал книгу под названием «Итог» («The Summing up»), думая, что пришла пора подытожить прожитое. После этого он прожил еще почти три десятка лет, названия книг были уже иного плана, например: «Записная книжка писателя» («The Writer's Notebook»).

Что касается Дьюи, то он планировал написать книгу, в которой хотел обобщить историю собственного развития, поразмышлять об истории становления и развития Западной мысли и обозначить путь по консолидации новой стадии истории. Он при-

ступил к работе над книгой в 1941 г. и поведал Корин Фрост, что собирается написать нечто подводящее итоги в области философии, чтобы показать «насколько процесс нашего теперешнего смятения зависит от степени сохранения старых идей, после того как их основания и действие ушли в прошлое» [5]. Книга должна была стать прагматической методологической критикой тех моментов, когда мысль не была способна адаптироваться к новым условиям жизни. Основным заголовком планировалось сделать «Натурализм». Дьюи хотел отразить попытку человека вступить в интеллектуальные отношения с миром, в котором он живет.

Джон Дьюи очень напряженно работал над этим трудом, в котором была предпринята попытка систематизировать собственные философские взгляды, складывавшиеся на протяжении всей жизни, но случилась нелепость. Он объяснял своему редактору, что уже держал в руках свое детище, однако по нелепой случайности рукопись была потеряна. Как сообщает ряд источников, Дьюи почти закончил черновик, работая очень усердно в своем летнем домике в Хаббардсе (Новая Шотландия) в 1949 г. По словам Колис Ламонта, Джон и его вторая супруга Роберта вернулись в Нью-Йорк и припарковались перед входом в свои апартаменты на углу Пятой авеню и 97-й улицы. Они оставили багаж для носильщика, и пошли к лифту. Когда носильщик принес багаж, Дьюи оглядел его и сказал Роберте: «Боже, моего портфеля здесь нет». Миссис Дьюи немедленно бросилась вниз. Они были уверены, что портфель был вынут из машины, когда они выходили, но он исчез. Именно в этом портфеле была рукопись почти завершенного труда Дьюи [1].

К сожалению, черновиков не осталось. Дьюи в его девяносто лет пришлось бы начинать все заново. Ученый был вне себя, его ничем не могли успокоить. Джо Ратнер пытался утешить друга тем, что у него полно ярких и основательных набросков, которые могут составить новое предисловие к его работе «Опыт и природа» («Experience and Nature»). Ратнер считал, что идеи, которые Дьюи заложил в этот труд, могли бы составить содержание научной дискуссии нескольких поколений. Кроме Дьюи довести это дело до конца никто бы не смог. Эта мысль вернула оптимистическое настроение ученому. Уже через несколько дней он признал, что может и лучше, что он потерял рукопись: «все, что ни делается, – все к лучшему».

Дьюи комментировал ситуацию с пропавшей рукописью так: «В какой-то степени это придало моим идеям новый импульс, и я могу заново все начать. Я думаю, что у меня есть идеи и получше» [1]. В интервью он был настолько оптимистичным, что даже шутил по поводу сибиряков, которые доживают до 120 лет: «Если они могут жить так долго, так почему бы и мне не попробовать? Тогда времени будет вполне достаточно, чтобы написать большую книгу» [8]. Планировалось, что книга будет генетически отражать историю фазы мышления, начиная с открытия греками человеческой морали, которая прокладывала путь демократии. Период от Античности до начала эпохи Возрождения был, по мнению Дьюи, посвящен созданию сверхъестественной версии греческого синтеза, в рамках которого дискурс спасения заменялся методом рациональности. Начиная с эпохи Возрождения и до середины XX века человечество бродило между двумя мирами «несовершенной секуляризации». Теперь же, по мнению Дьюи, новая теория знания, основанная на адап-

тации логики, вырастает из естественных и гуманитарных наук: психологии, экономики, искусства, лингвистики, физики и математики. Дьюи представлял себе новую эпоху, в которой теоретическое будет идентично практическому. Безусловно, такое видение входило в противоречие с существовавшей тогда философией.

Дьюи очень хотел закончить книгу, но силы его покидали. Он даже сетовал, что, хотя желание закончить книгу было огромным, возможно, у него не хватит на это сил. Ученый даже поехал на Ямайку (Монтего-Бей), чтобы подышать лечебным морским воздухом. Вместе с женой Робертой они провели несколько месяцев во Флориде, в Пенсильвании (Maple Lodge). Энергия потихоньку прибывала, но работа над книгой продвигалась очень медленно. В конце 1950 г. Дьюи с супругой и детьми полетели в Лос-Анджелес, где несколько недель провели в семейном отеле «Санта-Моника». В январе 1951 г. они отправились на Гавайи, собираясь провести там целый месяц, и остановились в отеле «Халекулани» на Оаху. И хотя здоровье не восстанавливалось, согласно ожиданиям медиков, все же Дьюи сумел закончить статью по проблеме социального исследования («How, What and What for in Social Inquiry»).

Дьюи покинул Гонолулу в конце февраля и сразу же попал в больницу Лос-Анджелеса. После пятидневного отдыха и хорошего врачебного ухода силы вернулись. Надо сказать, что 91-летний Дьюи действительно поверил в то, что врачи помогли ему восстановиться настолько, что он сможет освободиться от боли и недомоганий на долгое время. Все его мысли были направлены на «довольно дерзкие» новые философские и социальные проекты. После выхода из больницы в середине марта возвращение в заснеженный Нью-Йорк было бы опасным для здоровья Дьюи, поэтому семья осталась в Таксоне.

Однако боль в висках не отпускала Дьюи ни на миг. Он не мог сосредоточиться на книге. К тому же он получил известие о том, что не стало его друга Альберта Барнса, с которым было связано столько светлых воспоминаний. За физической болью последовала депрессия. Когда Дьюи вернулся в Нью-Йорк, ему уже требовался постоянный уход. По воспоминаниям сиделки, Дьюи не чувствовал острой боли, «просто его тело и все жизненные органы сигнализировали о том, что они порядком поизносились» [7, p. 484].

И все же Дьюи продолжал писать книгу. В середине 1951 г. в интервью New York Times он сообщил, что работает над новой книгой, в которой будут собраны и изложены в новом ключе все его воззрения на философию образования. Однако время, отведенное автору на написание книги, сокращалось с каждой новой неделей. Его наброски, заметки, выдержки и фрагменты остались разрозненными, собрать воедино их так и не удалось. Преданный друг Джо Батнер не оставлял ученого и всегда оставался поблизости. В последние дни жизни учёного только сын Фрэд поддерживал с отцом тесную связь. Другие члены семьи – дочери Эвелин и Лиз оставались почти в полном неведении об угасании отца. Дочь Лиз несколько отдалилась от семьи, а Эвелин была очень зла на мачеху Роберту.

В конце мая Джо Батнер все же послал заключение врачей дочерям. Прогноз был очень неутешительный. Через две недели, 1 июня 1952 г. Джона Дьюи не стало. Колумбийский университет попросил разрешения провести мемориальную церемонию в уни-

верситете, поскольку Джон Дьюи сделал очень много для этого учебного заведения, был для него знаковым явлением и его ценили и помнили многие педагоги и студенты университета. Однако супруга Роберта распорядилась о том, чтобы церемония прошла в частном порядке и быстро организовала мемориальную службу в общинной церкви. Во время службы пастор Харрингтон наряду с фрагментами религиозных текстов прочел выдержки из работы Дьюи «Общая вера» («A Common Faith»), стихи Мэтью Арнольда, Джорджа Эллиота и Коллериджа. Артур Дэвис пропел два традиционных гимна. Харрингтон назвал Дьюи «святым философом» и сравнил его с Сократом. Затем с обращением выступил друг Дьюи Макс Отто. Роберта взяла урну с прахом домой.

Джейн Дьюи – единственная из дочерей, которая присутствовала на церемонии, написала Отто письмо с благодарностью за то, что он сделал в память об отце. Вот отрывок из ее письма: «Я – дочь, прожившая с ним последние годы его жизни... Его жизнь заключалась главным образом в его профессии, о которой так много писалось в прессе, и порой неверно, но ваши отношения с ним были связаны именно с тем, что его очень заботило и что сделало его значимой личностью и, конечно, общественным деятелем» [4].

Эвелин Дьюи написала письмо благодарности Харрингтону за «хорошую службу», но была вне себя от гнева. Дети Дьюи ничего не получили по завещанию отца. Летом 1969 г., когда американские астронавты Нил Армстронг и Эдвин Олдрин стали первыми людьми, высадившимися на Луне, вдова Джона Дьюи Роберта позвонила газетчикам и сказала, что последними словами ее умирающего мужа Джона Дьюи были следующие: «Ты еще станешь очевидцем того, как мы полетим на Луну – где-то 18 или 19 лет спустя». Дьюи ушел из жизни за 17 лет до полета американцев на Луну. Его пророчество было опубликовано уже после смерти ученого во всех газетах. Этот интересный факт приводит биограф Дьюи Джей Мартин [7, p. 488].

Роберта умерла в 1970 г. на Майяями-Бич, после чего прах Джона Дьюи вместе с прахом его супруги был перевезен в Университет Вермонта и помещён под гранитный камень, на котором была выгравирована следующая надпись: «То, что в цивилизации ценится больше всего, касается не нас самих. Это создается благодаря деяниям и страданиям продолжающегося в веках человеческого сообщества, с которым мы связаны. Мы должны быть ответственны за сохранение, передачу, улучшение и расширение ценностей, которые нам достались, для того, чтобы те, кто придут после нас, получили их в более чистом, надежном виде, чтобы ценности стали доступнее для большего количества людей и распределены честнее между всеми, чем это было при нас» [7, p. 488]. Думаю, что и сегодня эти слова актуальны как обращение Дьюи к ныне живущим.

Список литературы:

1. Corliss Lamont, ed., *Dialogues on Dewey*, New York, 1959, p. 50: JR >JD, 7/6/49, Corliss Lamont, ed., *Dialogues on Dewey*, New York, 1959, p.50: JR >JD, 7/6/49, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. *John Dewey Papers* (пер. с англ. Е.Ю. Рогачевой)
2. *Dewey, J. Authority and Social Change* / J. Dewey // *Idem. The Later Works, 1925–1953. Vol. 11.*

3. *Dewey, J. Plan of Organization of the University Primary School / J. Dewey // Special Collections Research Center The University of Chicago Library. University President's Papers. Box 30 Folder 23.*
4. *Jane D > Max Otto, 6/8/52, Wisconsin Historical Society, Madison, Wisconsin, Archives and Special Collections.*
5. *JD > Corinne Frost, 9/1/41, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers (пер. с англ. Е.Ю. Рогачевой).*
6. *JD > Sebastian de Grazia, 1/25/49, ICarb S:Southern Illinois University, Carbondale, Illinois. Special Collection, Morris Library. John Dewey Papers (пер. с англ. Е.Ю. Рогачевой).*
7. *Martin, J. The Education of John Dewey: A Biography / Jay Martin. – New York: Columbia University Press, 2002.*
8. *Washington Post, 10/23/49.*
9. *Westbrook, Robert B. John Dewey and American Democracy / Robert Brett Westbrook. – Cornell University Press, 1991.*
10. *Павлова, Л. Е. Исследование как кредо жизни и философии / Л. Е. Павлова // Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер., примеч. и послесл. Л. Е. Павловой. – М., 2003.*
11. *Юлина, Н. С. Философия Джона Дьюи и постмодернистский прагматизм Ричарда Рорти / Н. С. Юлина // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст / отв. ред. А. В. Рубцов. – М., 1997.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

МОГУТ ЛИ В НАШЕ ВРЕМЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УСПЕШНО ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С МОЛОДЕЖНЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ?^{1, 2}

CAN MODERN TIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS INTERACT WITH YOUTH ASSOCIATIONS
SUCCESSFULLY?

Беляев Г.Ю.

Старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП
РАО, кандидат педагогических наук, член-
корреспондент АПСН

E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru

Аннотация. В статье поставлена проблема позитивного взаимодействия социальных институтов и учреждений образования с молодежными объединениями, намечены перспективы этого взаимодействия в аспекте общественной безопасности и социального позиционирования современной молодежи. Понимание социокультурных форм, норм, контекстов социализации и воспитания крайне актуально для выработки адекватной социально-педагогической позиции учреждений образования в оценке рисков, ограничений и поиске форм диалога и конструктивного партнерства с молодежными организациями.

Belyaev G.Yu.

Senior research fellow of the Institute of Theory and History of Education of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: Gennady.belyaev2011@yandex.ru

Annotation. The article discusses the problem of developing socially productive interaction of social institutions and educational institutions with youth associations, prospects consideration of this issue in terms of public safety and the social positioning of modern youth. Understanding the socio-cultural forms, standards and contexts for socialization and education is extremely important in order to develop an adequate socio-pedagogical position in assessing the risks and constraints, as well as searching for forms of dialogue and constructive social partnership with youth organizations.

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ № 11-06-00948а Системный анализ актуальных культурных форм воспитания – определение и характеристика контекстов, имеющих ключевое значение для анализа актуальных культурных форм воспитания. Новые проекты в теории и практике воспитания: современная проблематика.

² Статья публикуется в авторской редакции.

Ключевые слова: молодежь, молодежное объединение, молодежная общность, неформальные молодежные объединения, взаимодействие, образовательные учреждения, организации, объединения, движения, логика культурных форм воспитания.

Keywords: youth, youth groups, youth community, youth society, interaction, informal youth associations, interaction, educational institutions, organizations, associations, movements.

Сегодня молодежь находится в состоянии выбора идеологических позиций, взглядов, убеждений – как стиля и образа жизни, как мировоззрения, как символа веры. Возможно ли вообще общественное воспитание в условиях общества, утратившего морально-политическое единство прежней эпохи? Смогут ли школы и учреждения дополнительного образования конструктивно взаимодействовать с по-своему, неформально организованной молодежью? Смогут ли тем самым восстановить и укрепить свой воспитательный авторитет?



Могут ли в наше время учреждения образования успешно взаимодействовать с молодежными объединениями в деле общественного воспитания подрастающего поколения на благо Родины?

Что понимать под позитивным и успешным взаимодействием? Сам по себе этот вопрос непрост и на сегодня неоднозначен. Взаимодействие – категория хоть и философская, однако затрагивающая буквально все стороны нашей жизни. Договоримся о главном в теме. Взаимодействие – это еще отнюдь не сотрудничество и далеко еще не дружба. Как в биологическом, так и в социальном мирах взаимодействие может носить как позитивный, так и негативный характер. Специфика социально позитивного взаимодействия станет понятнее, если природу взаимодействия не рассматривать на уровне обыденного сознания.

Взаимодействие может приводить к прогрессу, расцвету, благу, «личностному росту», взаимообогащению материальному, культурному и духовному. Взаимодействие способно, однако, обернуться вялотекущей стагнацией (застоем), быть во зло (асоциальное, криминогенное взаимодействие преступных субъектов и организаций). Чрезвычайно разнообразны и неоднозначны формы взаимодействия, по крайней мере, двух участвующих во взаимодействии сторон, субъектов взаимодействия. Антагонизм, конфронтация, война, вражда, конкуренция, соперничество, состязание, сосуществование, симбиоз, переговоры, диалог, (социальное) партнерство, сотрудничество, содружество, союз, совместное бытие – как со-бытие, содействие, соразвитие, соработничество – всё это формы взаимодействия. Взаимодействие может быть многосторонним (полисубъектным) и разносторонним (в том числе и разноуровневым). Пример разносторонности в культуре – мультикультур-

ное взаимодействие. При этом взаимодействие может быть либо эпизодическим (то есть случайным временным, разовым, контактным), либо долговременным, либо постоянным. А в наши дни оно может быть еще и воображаемым, виртуальным – и, тем не менее, тоже реальным, таким, например, как практика социальных сетей Интернета, где взаимодействуют (и во благо, и во вред) миллионы людей и тысячи организаций по всему миру.

Если чьим-либо опытом доказано, что взаимодействие носит характер негативный, то и это для науки тоже является фактом большого социально-педагогического значения. А в мире образования мы тем более обязаны видеть и понимать риски, ограничения, допуски и прогнозы взаимодействия школы как крупного и очень весомого по своей значимости социального института с окружающей средой социальной и культурной жизни. Характер социального взаимодействия может быть выявлен путем изучения условий, целей, и ценностей его осуществления. Ввиду исключительной важности процесса формирования реального гражданского общества и социального государства, процесс взаимодействия его социальных институтов, оценка качества и перспектив этого взаимодействия приобретает особую актуальность.

Так могут ли в наше время организации и учреждения образования успешно взаимодействовать с самородными, самоорганизующимися, неформальными молодежными объединениями? Это один из чрезвычайно злободневных вопросов развития современной российской школы. И его социально-педагогическая цена весьма высока. Более того, она имеет тенденцию расти с каждым годом, потраченным впустую без понимания перспективы общественного развития.

Сегодня привычными формами социального взаимодействия объективно выступают общественные практики конфронтации, соперничества, диалога, социального партнерства. Конструктивное сотрудничество и (творческое) содружество – это уже высшие стадии развития социального партнерства (что на сегодняшний день вообще большая редкость для нашего общественного бытия). Что можно сказать в этом плане о молодежной общности как о потенциальном и весьма весомом субъекте социального партнерства для учреждений среднего и высшего образования?

Для молодежи, объединенной в рядах той или иной общности, характерны высокая активность, идейная мотивация избранной жизненной позиции, желание, а иногда и социальное умение пропагандировать свои идеи, ценности, стиль и образ жизни. Термин «неформальное молодежное объединение» достаточно прочно закрепился к настоящему времени и в социологической, и в психологической, и в педагогической литературе. Сегодня он используется в значении «самоорганизующаяся, формальным образом незарегистрированная общность, объединяющая своих сочленов поведенчески и духовно».

Стихийной ее назвать никак нельзя – она уже не просто социализирует, она воспитывает. Она действует, и о ней все знают, хотя в Минюсте она не зарегистрирована – вот мнимый парадокс эпохи. Далеко не все неформальные молодежные общности могут быть связаны непосредственно с субкультурами, но все субкультуры принимают форму неформальных молодежных общностей и стремятся стать активными субъектами культурного или контркультурного воспитания своих сочленов. В целом, в таких объединениях следует видеть новые коллективные субъекты стихийной социализации подростков и молодежи,

внутри которых реализуются и определенные функции воспитания: организованное общение подростков, целенаправленная трансляция идей, ценностей, жизненного опыта – как социального, так и диссоциального, идущего вразрез с традиционными ценностями культуры, опыта контркультурного, но, тем не менее, также обретаемого в неформальной молодежной социальной общности.

Социальная общность – это социальная субсистема (подсистема). В педагогике это так называемая детская, детско-взрослая общность [8] или молодежная общность. Кого можно отнести к молодежи? Традиционно лиц от 14 (в 14 разрешено получать паспорт РФ) до 28 лет. Однако современные физиологи склонны удлинять возраст «подростничества» чуть ли не до 21 года, соответственно продляя и возраст молодежи как особой общественной группы. И все же, несмотря на дискуссии физиологов, психологов и педагогов о возрастных границах этой общественной группы, основные параметры, способные обрисовать социальный портрет любого молодежного объединения, таковы:

- Как организовано взаимодействие членов молодежной группы, участников молодежного объединения? Имеется в виду характер внутренних связей молодежного объединения (иерархия, вертикаль, горизонталь, смешанный, аморфный тип структуры) с явным либо скрытым (латентным) лидерством авторитетного взрослого (взрослых);

- Какое это объединение – открытое или закрытое для посторонних или гостей, тайное или явное? Имеется в виду тип структуры объединения; здесь можно указать на открытый (для всех или для многих) тип структуры молодежного объединения и на тип структуры закрытый (то есть членство и участие только для избранных, взаимодействие со «своими» и «нашими»);

- Каковы цели создания и функционирования данного молодежного объединения? Имеется в виду ценностно-целевая установка функционирования и развития данной социальной общности (во имя чего, для чего, как, кем молодежное движение, объединение, организация создается).

Молодежное объединение как некая социальная и культурная (субкультурная) общность – организация – объединение – движение – сообщество. Как связаны все эти понятия? Начнем с понятия «общность». Подменяет ли оно понятие «организация», равноценна ли «общность» понятию «объединение»? Нет, не подменяет. Нет, не равноценно. И вот почему.

Социальная общность – это термин, обозначающий реальность такого взаимодействия людей, где формы общения людей как бы слиты со смыслами их взаимодействия. Поэтому, в отличие от организации, в которой на первый план как отличительный признак выходит именно структура, форма, устав, *общность может формироваться бесструктурно на почве единой судьбы и общих переживаний и проявляться в самых разных формах*. Племя, народность, нация – это, прежде всего, общность, принимающая различные исторические формы и имеющая разные структуры, в том числе и наднациональные (Л.Н. Гумилев называл их «суперэтнотами»).

Помните, как общественная мысль СССР в свое время абсолютно верно зафиксировала факт возникновения новой исторической общности – советского народа? Если бы это было партийной пропагандой, не соответствовавшей действительности, то не было бы и победы в Великой Отечественной войне – именно эта новая историческая общность

одержала в ней свою всемирно-историческую победу. И военно-стратегическую, и политико-идеологическую, и моральную. А структурно-исторический кризис этой общности привел к коллапсу 1991 года и распаду СССР. Тем не менее, миллионы граждан СНГ и сегодня социально ощущают себя членами этой пока не забытой общности.

Другие примеры наднациональных общностей, связанных единством судьбы (иначе говоря, исторической биографии) – это так называемый Запад (т.е. Западная Европа, структурированно – Европейский Союз), мусульманский мир, Китай, объединяющий далеко не только граждан КНР, но и этнических китайцев по всему миру. Таким образом, общность – это понятие родовое, общее и для группы, и для группировки, и для команды, и для организации, и для объединения, и для общественного движения.

Подставьте в эту формулу «наших» или анархоскинов, байкеров или диггеров, движение «Гринпис» или «Антифа» – смысл общности станет яснее и для понимания жизнедеятельности всех молодежных объединений, большинство из которых на самом деле суть общности, более того – общности неформальные, то есть живущие и действующие на деле, в жизни, а не на бумаге. То есть **общность – это группа людей, связанных не только формальными организационными связями и ритуалами, но еще и неким единством подлинной, небумажной жизнедеятельности, а в идеале – и единством судьбы.** Пом-



ните, как в песне «Команда молодости нашей, команда, без которой нам не жить...»? Вот здесь «старая песня о главном» именно про это самое, о чем мы сейчас говорим – о приоритете неформальности человеческих связей и отношений в характеристике молодежной общности.

Если общность спланируется и неким единством идеалов и принципов, то на весьма высоком уровне единства организации и жизнедеятельности ее уже можно называть коллективом [8; 9]. С оговоркой! – если эта общность не просто просоциальна, но и оду-

хотворена гуманистическими убеждениями, помогает людям, защищает Родину. Например, мы можем говорить о коллективе молодых волонтеров, о коллективе юных пионеров (если это действительно пионеры), о коллективе молодых воинов-бойцов спецназа. Конечно же, если общность тесно спаяна единством организации и судьбы, но при этом асоциальна, то в таком случае общность уже не коллектив, а банда, криминальная «бригада», вроде команды Саши Белого из нашумевшего отечественного киноопуса.

Кстати, в этом же состоит и отличие. Большинство сугубо официальных «бумажных» организаций молодежи функционируют. А неформалы не функционируют, не отчитываются – они просто живут. С разными целями и задачами, которых функционеры часто или не понимают, или предпочитают не замечать.

Все это означает, что молодежная общность выступает одновременно и объектом социально-политических, социально-культурных, идеологических, духовно-нравственных,

социально-педагогических связей и отношений, и субъектом (иногда только потенциальным) своего собственного развития [8]. Причем в сфере воспитания целесообразно вслед за А.В. Мудриком выделять *воспитание диссоциальное* [7]. Ведь результатом деятельности молодежной общности (не только формально диссоциальной, но и изначально социально-позитивной, например, правозащитной, миротворческой или «экозеленой») может стать не только сотрудничество с обществом, но и довольно жесткая конфронтация с ним – в первую очередь с органами МВД и с конкретными учреждениями образования. Объекты диссоциального воспитания могут формально не нарушать законодательства, не совершать преступлений, но при этом быть «закодированными» на экстремизм, на провоцирование социокультурной конфликтности, этнической напряженности. В свое время такой казус произошел, например, когда молодым и энергичным активистам Русского национального единства было разрешено легализовать свою деятельность в одной из школ города Москвы.

Если цели общности конструктивны, а сама она открыта для диалога, то она «просоциальна» (в формах организации, объединения или движения). Если же перед нами какие-нибудь «ваххабиты» или члены любой иной субкультурно-тоталитарной религиозной секты, то их цели, по существу, диссоциальны (хотя всегда при этом заявляется обратное). Почему? Да потому, что эти цели в конце концов идут вразрез с теми социальными нормами «большого» общества, в котором они существуют и на которое пытаются активно влиять и воздействовать, прежде всего, на школу. Как в образовательных учреждениях Чеченской Республики в 1990-е годы, ставших при Дудаеве и Масхадове своеобразным социальным питомником фанатичного «ичкерийского» терроризма политически жестоко обманутой молодежи.

Значит, любое общественное объединение, движение, организацию можно рассматривать как форму достижения специфических целей той или иной социальной общности, и в то же время как целенаправленно (идеологически сознательно) конструируемые (проектируемые) или стихийно сформировавшиеся группы (по интересам, стилю жизни, ценностным установкам, убеждениям).

Отметим, что хотя в современных документах обычно употребляется термин «детские объединения», «молодежные объединения» (и именно поэтому мы вынесли слово «объединения» в заглавие статьи), для практиков и кураторов образования все же полезнее было бы исходить в своей профессиональной работе именно из понятия «общность» – оно в большей степени проясняет и больше дает именно для практики сосуществования школы с многочисленными детскими, детско-взрослыми и молодежными общностями [1].

С этой позиции охарактеризуем разные *формы молодежной общности*. С одной стороны, это формы самопостроения общности. С другой – уровневые формы ее саморазвития.

Молодежная общность как организация. Любая организация, как правило, отличается фиксированным членством, наличием программы, делегированием полномочий и распределением обязанностей и прав внутри группы. Преобладают вертикальные организационные связи, особенно это характерно для молодежных фракций политических партий. Организация может быть как открытой, так и «наглухо» закрытой для социального диалога структурой, вплоть до конспиративности. При этом формально утвержденный устав для современных молодежных организаций уже не является обязательным признаком. Тем не менее, и при отсутствии формально обязательного устава практически у ка-

ждой неформальной организации есть своя устная легенда, неписаная, а порой весьма жесткая традиция, отсеивающая случайных гостей и попутчиков организации. Именно поэтому неформальные организации крайне избирательны в своей практике выбора социальных партнеров. Однако они способны вступать в нормальный диалог и с государственными структурами, в том числе с учреждениями образования.

Молодежная общность как общественное объединение характеризуется общностью интересов и размытым, нежестким типом социальных связей и отношений деятельности. Может принимать форму союза. Вертикально-горизонтальные организационные связи допускают функционирование малых групп, ячеек, фракций, других более мелких структурных подразделений. С точки зрения перспективы социального партнерства общественное объединение (как правило) практикует (но часто только по складывающейся необходимости) тип организационной структуры, более открытый к позитивному взаимодействию с учреждениями образования, чем неформальная организация.

Молодежная общность как общественное движение обычно отличается программной четкостью функционально-организационных установок, социально сфокусированных по строго определенным ценностным векторам, характеризующим общественное лицо данного движения, его идеальный и, так сказать, повседневно предъявляемый окружающим образ – имидж. Формируется на смешанной основе как временных, так и более постоянных объединений. При такой форме общности преобладают сетевые организационные связи, координирующие общие дела, кратковременные и долгосрочные мероприятия, акции, праздники, «тусовки», слеты, митинги, косплеи, флеш-мобы.

Открытый и нежесткий тип структуры в молодежном движении преобладает над замкнутостью и фракционностью, что дает возможность кураторам образовательных учреждений и организаций находить приемлемые формы конкретного социально-педагогического взаимодействия и даже сотрудничества с неформальными, но просоциальными молодежными движениями на почве взаимных интересов жизнедеятельности в районе



партнерства. Примером могут быть формы взаимодействия взрослых активистов дополнительного образования с неформальными молодежными спортивными объединениями, толкинистами, любителями исторической реконструкции, юными дайверами, «патриотами», любителями животных и др.

Молодежная общность как социальное сетевое сообщество занимает особую нишу в современной национальной и интер-

национальной информационной культуре. Она характеризуется формированием и культивированием традиций, ритуалов, преданий, коллективной мифологии; обладает определенной культурно-национальной автономией и практикует особые, блоговые и чатовые, специфические субкультурные способы и средства социализации и воспитания детей, подростков и молодежи. От других форм общности неформальное молодежное сетевое сообщество отличается энергичной информационной интерактивностью в социальных сетях, избирательностью неформальных социальных контактов по интересам при достижении целей деятельности, не всегда прозрачных и способных отличаться от официально декларируемых.

Кроме того, особенность сетевого сообщества заключается в его способности практиковать вольное анонимное общение, построенное на использовании так называемых ников (от англ. *nicknames*) то есть общение на псевдонимах, дающее ощущение самовыражения и «свободы» от узнавания человека в его повседневной обыденности. Сетевые неформальные сообщества молодежи могут приобретать самые разные, иногда очень причудливые обличья, субкультурные и ценностно-идеологические устремления (например, сетевые сообщества и сайты эмо, готов, «красных скинхедов» (<http://www.redskins.ru/>), анархистов (<http://anarhia.org/forum/>), нацболов (<http://www.schwarz-front.ru/>).

Новым и весьма непривычным для современной отечественной социально-педагогической реальности является массовое распространение социально активных неформальных молодежных (детско-юношеских) организаций, объединений, движений *субкультурного* плана, просоциальной, диссоциальной (маргинально-конфронтационной) и асоциальной (криминальной, откровенно противоправной и противозаконной) направленности. Они выступают новыми субъектами социализации. Через них проходит в настоящее время до половины всего контингента учащейся молодежи. В целом их можно охарактеризовать как «неформальные объединения» и коллективные субъекты стихийной социализации подростков и молодежи. Их своеобразие заключается, прежде всего, в том, что, в отличие от «формальных», то есть создаваемых зачастую только по инициативе государственно-общественных органов и структур, «неформальные» молодежные организации, объединения и движения создаются, как правило, «снизу», по инициативе самих подростков и юношей, не как ответ на социальный заказ, а как реакция на их собственные разнообразные потребности.

Неформальные молодежные общности по-своему уникальны именно как субъекты целенаправленного воздействия на процессы формирования индивида как личности с особыми качествами, способностями, навыками поведения и общения, мировоззренческими и духовными идеалами. Со знаками «плюс» и «минус» субъектами здесь выступают старшие – референтные, значимые, авторитетные лица, тоже, как правило, не выходящие за границы молодежной возрастной группы, но обладающие правами своеобразной трансляции культурной или контркультурной традиции данной общности – группировки, организации, партии, объединения, движения.

Выявление смысловой стороны взаимодействия с молодежными общностями важно для понимания ответственными работниками образования (а кто не ответственен или себя таковым не чувствует, тому, может быть, стоит избрать иную сферу профессиональной деятельности) того, как происходит воспитание в просоциальных и диссоциальных мо-

лодежных общностях культурного или контркультурного плана. Важно знать наверняка, какова их социально-идеологическая феноменология – с точки зрения декларируемых целей, культивируемых ценностей и мировоззренческих идеалов, как проявляется она в деятельности, в отношении к обществу и социальному индивиду, к старшему поколению, к Родине, к миру в целом, к природе, культуре и цивилизации.

Не стоит заблуждаться: «индуцированные», сложно наведенные потребности в поиске жизненных ценностей и идеалов могут быть социально спровоцированы – скрытыми медиапроектами массовой культуры, веяниями моды, популярного музыкального стиля, а также идеологическими и политическими группами, центрами скрытого идеологического влияния или комплексами культурных установок, хорошо отрефлексированных на уровне public relations и пропаганды (например, адептами новых социальных религий и тоталитарных сект типа сайентологии Рона Хаббарда, Церкви Муна или Белого Братства). При всей лояльности к формам практического сотрудничества школы как социального института с различными религиозными организациями (на почве социально-воспитательной, благотворительной, культурной, миротворческой работы в очагах этнической напряженности) не будем, однако, забывать, что согласно духу и букве Конституции РФ сама государственная общеобразовательная школа не является и не может являться местом отправления любого религиозного культа.

Кроме того, для серьезного исследователя идеологии любой формирующейся и социализирующейся группы людей под большим вопросом оказываются такие пресловутые понятия, как «стихийность», «спонтанность», «самоорганизация». Под стихийностью формирования молодежной группировки часто маскируется скрытое лидерство взрослой группы, центра скрытого идеологического влияния или комплекса культурных (в том числе – религиозных) установок, хорошо отрефлексированных на уровне public relations – PR-агитации и пропаганды.

При известной девальвации авторитета старшего поколения происходит усиление конфигуративности социализации молодежи, когда относительная самоизоляция младшего поколения от старшего достигает критической черты «разрыва поколений». Новое поколение начинает воспринимать как эталоны идеалы молодежной культуры и контркультуры, воспринимая правила и нормы социально-духовного опыта у своих же сверстников, но не у родителей.



Эти процессы сопровождаются пересмотром бытовых правил поведения, традиций, культурных стереотипов, этических и эстетических идеалов, общепринятых норм морали, относительным доминированием альтернативных вариантов контркультуры в сознании и поведении нового поколения. Для оценки возможностей стабильного развития системы образования, потенциальных ограничений, рисков и угроз безопасности образовательного пространства в настоящее время адекватная оценка явных и скрытых целей формирования молодежных общностей как объектов целенаправленного влияния заинтересованных групп. Необходимо непредвзятое, социально ответственное осознание руководителями образовательных учреждений социализирующего и воспитательного потенциала этих групп и объединений, возможностей и рисков социально-педагогических контактов с ними [8].

Возникает целый спектр вопросов. Как быть школе, а теперь уже «образовательно-му холдингу» из комплекса школ микрорайона? Каковы ответы педагогической науки и практики на эти вызовы? Каковы культурные формы этой практики? С какими из современных молодежных объединений в принципе по пути и школе, и учреждениям дополнительного образования? С какими объединениями контакт возможен, а с какими нежелателен и почему? Нужен ли диалог? Продуктивен ли спор? Эффективны ли переговорные площадки? Нормально ли все спорные вопросы решать силовыми методами МВД? Состоятельна ли идея социального партнерства с неформалами определенных направлений, политических взглядов, предпочтений жизнедеятельности?

Как мы видим, **назрела необходимость адекватного социально-педагогического решения проблемы взаимодействия социальных институтов и учреждений образования с невероятно разнообразным миром юношеских и молодежных детско-взрослых общностей.** При этом полезно создание вариативных моделей их взаимодействия с официальными структурами системы образования и общественного воспитания.

В зависимости от вида самостоятельного молодежного объединения модель наполняется разным содержанием. Так, например, взаимодействие с неформальным (и частично субкультурным) движением волонтеров может основываться на борьбе педагогов и учащейся молодежи за «пространство Детства», свободное от наркотиков, профилактике здорового образа жизни [3; 4].

Наиболее активная волонтерская деятельность представлена в Санкт-Петербурге. Среди активных объединений, которые там функционируют, можно выделить «Волонтерскую службу», «Красный крест», «Волонтеров Эрмитажа», молодежное движение «Общее Дело». Большинство международных и межрегиональных волонтерских мероприятий, проходящих в России, проводится в Санкт-Петербурге.

Существенная тенденция заключается в консолидации волонтерских организаций при проведении той или иной акции. Например, в акциях по сбору подписей в поддержку «2011 Года Добровольца», а также поздравлении ветеранов Великой Отечественной войны с Новым годом, кроме организаторов молодежного движения «Общее Дело» принимали участие несколько некоммерческих объединений. В итоге молодые волонтеры смогли поздравить около 30 тысяч ветеранов войны и труда.

В большинстве остальных городов добровольческие движения ограничиваются одним-двумя объединениями, деятельность которых постепенно активизируется и вы-

ходит на диалог с региональными органами управления образованием, с руководством разнообразных детских общественных движений. В целом можно судить о том, что морально-нравственный потенциал волонтерского движения сегодня – это приток молодой «свежей крови» в социально-педагогические формы работы с детьми, подростками, учащейся молодежью. Такой вывод следует даже по отдельным, но чрезвычайно ярким «проросткам» молодежного менталитета, обновляющим саму традицию социализации и воспитания.

Взаимодействие образовательных организаций с движением неформалов-поисковиков состоит в подготовке молодежи к службе в рядах вооруженных сил и в органах МВД, в пропаганде культа спорта и здорового образа жизни. Такой культ должен быть всецело возрожден в нашем обществе, причем очищен от всех социально подозрительных и криминогенных примесей. В этом деле возрождения спорта и спортивных обществ есть несомненные успехи, но пока еще слабовата роль массового педагога. ДОСААФ и ГТО не возродить органам правопорядка без участия школы. Более того, и не возродить без участия новых неформальных организаций и объединений молодежи – они такие же будущие граждане России, как и остальные школьники. И им вскоре предстоит служить в рядах вооруженных сил, МЧС или МВД.

Перспективно взаимодействие с объединениями дайверов (любителей подводного плавания), диггеров (исследователей пещер и городских подземных коммуникаций), клайдеров (любителей экстремального городского альпинизма). Социально ценно использование потенциала взрослых военно-спортивных клубов [2], спортивно-туристских обществ с подключением энергии молодых к воспитанию профессиональных качеств, необходимых в службе спасения и подобных серьезных и остроактуальных профессиональных сообществах.

Мотивом социально-педагогического взаимодействия с неформалами может служить конкретное общее, разновозрастное, общественно-полезное дело при четком распределении обязанностей (например, социальная помощь инвалидам и ветеранам труда микрорайона, очистка территории парка от мусора, высадка деревьев и кустарников, снегозадержание на полях, ремонт дамбы, добровольная народная дружина, патрулирование территории, организация и художественное оформление праздничного мероприятия для жителей округа, проведение вечеров отдыха и молодежных дискотек).

Практика показывает, что в таком случае подростки среднего и старшего возраста хорошо работают и учатся и без взрослых кураторов-опекунов, полагаясь именно на авторитетных сверстников [2; 5; 6]. То есть принцип конфигуративности, отмечаемый многими психологами как некий социокультурный тормоз, может при смене угла оценки привычных методов диалога с подростками работать как принципиально новый и эффективный механизм самоорганизации их общности.

Вопреки многим устоявшимся мифам взрослых «знатоков» подростковой психологии, подростки и молодые люди любят не нарушать, а соблюдать разумно установленные правила и тем более взятые на себя обязательства. Неписанный кодекс чести является сильнейшим регулятором деятельности просоциальных детских и детских и молодежных общностей, как «формальных», так и, возможно, еще в более выраженной мере, «нефор-

мальных». Мотивы сплоченности, нацеленности на победу, гордость причастности своей группе являются сильнейшими педагогическими факторами воспитания активной жизненной позиции, проверенной и доказанной на практике в образовательных системах и культурных формах воспитания сначала в Англии, Японии, США и Германии, а сегодня – практически во всех цивилизованных социокультурных практиках мира, где роль инициации подростков чрезвычайно велика. Большой и значимой она всегда была и в отечественной традиции воспитания (ставка на общину и коллектив) и от этого опыта использования особенностей национальной ментальности нельзя отказываться.

Так, именно на таких организационно-деловых принципах формируются ученические производственные бригады, спортивные сообщества и клубы юных туристов и иные формы просоциальных детских объединений на временной или постоянной основе. Именно на таких организационных началах закладываются формы освоения социального опыта в рамках вторичной социализации подростков и именно в них можно не только разглядеть, но и использовать на благо общества социокультурный феномен обратного влияния подростка на детскую общность и на детско-взрослые общности своего ближайшего социального окружения.

Мероприятия по охране общественного порядка на локальном уровне микрорайонного социального окружения вполне могут быть проводимы в условиях доброжелательного контакта с целым рядом местных неформальных молодежных объединений или даже при их непосредственном содействии. Безусловно, полезно взаимодействие – причем даже на уровне социального партнерства – с неформальными молодежными объединениями природоохранной, экологической направленности (лесотехнические мероприятия, мониторинг состояния природоохранных зон, реорганизация биологических станций и орнитологических секций школ, училищ, лицеев, высших учебных заведений, экологический туризм и т.п.).

Вполне плодотворны переговорные площадки [4; 5] по тематике поиска и реализации форм взаимодействия неформалов с учреждениями культуры, музеев, театров. Здесь есть что вспомнить из опыта молодежного авангарда 1920-х годов – левовцев-футуристов, театров-студий в процессе организации практики самореализации молодежи. Сегодня эту практику способны реализовать игровики-ролевики, аниме-общности, секции и клубы исторической реконструкции.

Проведенный анализ показал, что при определенных социально-педагогических условиях неформальные молодежные общности можно и нужно задействовать в конструктивном диалоге и социальном партнерстве различных социокультурных институтов общества, нацеленном на «образ здорового будущего» нашей страны. Культурным формам воспитания претит статика – современная школа должна это знать, но применять не бездумно, но культуросообразно, не лишая значительного количества наших юных граждан адекватной культурной, социальной и гражданской перспективы.

Взаимоизоляция социальных субъектов еще никому, никогда и нигде не приносила пользы. Качество социально педагогического взаимодействия учреждений образования с детско-взрослыми и молодежными общностями просоциальных неформальных объединений – это и перспективная задача педагогической науки, и насущная пробле-

ма образования в сложном и противоречивом процессе модернизации многоукладного и полиэтнического российского общества. Активная социально-педагогическая позиция по отношению к организациям, объединениям и движениям молодежи заключается в использовании просоциального потенциала молодежной общности по принципу социально-ролевого действия через разнообразные формы социального диалога и педагогическое опосредование социально здоровых молодежных инициатив с девальвацией авторитета социально-опасных неформальных группировок.

Список литературы:

1. *Алиева, Л. В.* Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : учеб.-методич. пособие / Л. В. Алиева. – М., 2007. – 72 с.
2. *Беличева, С. А.* Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации «трудных» подростков / С. А. Беличева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 6. – С. 48–54.
3. *Беляева, А. В.* Типы школ по критерию формирования доминанты здорового образа жизни / А. В. Беляева // Воспитание успешно, если оно системно : материалы первых Всероссийских педагогических чтений памяти акад. РАО Л.И. Новиковой / под ред. А. В. Гаврилина, Н. Л. Селивановой, И. Н. Поповой. – Владимир ; М., 2006. – С. 53–56.
4. *Демакова, И. Д.* Пространство детства: проблемы гуманизации / И. Д. Демакова. – Ижевск, 1999. – 52 с.
5. *Кордонский М.* Технология группы: Заметки из области социальной психологии неформальных групп. – 4-е изд., испр. и доп. / М. Кордонский, В. Ланцберг. – Одесса; Туапсе, 1995. – 155 с.
6. *Косарецкая, С. В.* Неформальные объединения молодежи: профилактика асоциального поведения : учеб.-методич. пособие / С. В. Косарецкая. – СПб.: КАРО, 2006. – 387 с.
7. *Мудрик, А. В.* Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
8. *Селиванова, Н. Л.* Легко ли быть гуманистом? [Электронный ресурс] / Н. Л. Селиванова // Сайт Центра теории воспитания ИТИП РАО. – Режим доступа: www.vospitanieitip.narod.ru.
9. *Степанов, П. В.* Патриотическое воспитание в современной школе: цели, формы, ограничения? [Электронный ресурс] / П. В. Степанов // Сайт Центра теории воспитания ИТИП РАО. – Режим доступа: www.vospitanieitip.narod.ru.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС

INNOVATIVE ACTIVITY OF A TEACHER IN WORKING OUT A WORK PROGRAM IN THE CONDITIONS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Титова Н.С.

Учитель английского языка МБОУ СОШ № 9,
г. Абакан, Республика Хакасия
E-mail: vtitov12@rambler.ru

Аннотация. Автор представляет практический опыт применения нового методического инструментария учителя при разработке рабочей программы для достижения желаемых результатов в условиях новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: учебно-методический комплект, педагогическая технология, карта-проект, комплект технологических карт (атлас технологических карт), алгоритм учебной деятельности учителя.

Titova N.S.

English language teacher at general secondary school №9, Abakan, Republic of Khakasia.
E-mail: vtitov12@rambler.ru

Annotation. The author presents the practical experience in applying the new teacher's methodical toolkit for working out a work program, aimed at achieving desirable results in the conditions of new educational standards.

Keywords: educational – methodical set, pedagogical technology, project card, a set of technological cards (atlas of technological cards), algorithm of a teacher's educational activity.

*Критерием истины является опыт.
Т. Кампанелла*

Преобразования, происходящие в российском обществе и в системе современного образования, предъявляют новые требования к профессиональной деятельности учителя, его готовности к нововведениям. Ориентация ФГОС на требования к результату образования обязывает формировать у учителя новые качества профессионала-менеджера.

Важнейшей особенностью новых стандартов является их опора на системно-деятельностную парадигму образования. На формирование профессиональной компетенции

учителя, в соответствии с этими требованиями, существенное влияние оказывает разработка рабочей программы. Рабочая программа – это нормативно-управленческий документ образовательного учреждения. Создание и утверждение рабочих программ учебных курсов и дисциплин относится к компетенции образовательного учреждения. На основании рекомендаций органов управления образованием по разработке рабочих программ, каждый разработчик (или группа разработчиков) имеет право самостоятельно выбрать форму записи, текстового варианта рабочей программы. Разрешается вносить коррективы во все структурные разделы программы.

Новые учебно-методические комплекты (УМК) по английскому языку имеют богатый информативный, дидактический, диагностический и др. виды учебного материала, которые оказывают существенную помощь учителю в подготовке к занятиям и которые необходимо вносить в структурные разделы рабочей программы.

В данной статье рассматриваются практические разработки как новые структурные элементы модифицированной (инновационной) рабочей программы учителя, так как материал УМК, предназначенный для усвоения, по глубине и общему содержанию выше требований образовательного стандарта. В этих разработках конкретизированы нормы и требования, обуславливающие обязательный минимум содержания учебного курса по предмету. Определено, как обеспечивается связь между требованием стандарта и системой оценки планируемых результатов освоения образовательной программы с учётом возможностей информационного, методического, технического обеспечения учебного процесса, уровня подготовки учащихся.

Так, в «Книге для учителя» «Английский язык – 5» (авторы – В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа и др.) определены цели и задачи на учебный год, даны рекомендации по организации процесса обучения и проведению уроков и даже подробные сценарии уроков, различные приложения. Всё это освобождает учителя от документального отображения некоторых элементов рабочей программы, которую предлагают органы образования. У авторов современных УМК имеется и готовое календарно-тематическое планирование, нормы оценки ЗУН или критерии оценивания уровня знаний учащихся и т.д. (приложение III). Вспомогательный учебный материал по профессиональной деятельности учителя отражён методистами в дополнительной методической литературе.

Полагаю, что переносить что-либо из УМК и огромного разнообразия публикуемой дополнительной методической литературы в рабочую программу не имеет смысла, ведь для нас их разработали опытные методисты, авторы УМК, учёные.

Предпосылкой к созданию модифицированной (инновационной) рабочей программы учителя послужила продолжительная педагогическая деятельность автора настоящей статьи по своей методике обучения иностранному языку с применением педагогической концепции В.М. Монахова [10].

Научно-обоснованная педагогическая технология вооружила педагогов новым инструментарием и для структурирования учебного материала, и для организации управления учебным процессом на уровне класса (учебной группы). Книга для учителя из учебно-методического комплекта (или создаваемые учителем информационные карты урока /ИКУ/, предусмотренные автором педагогической технологии), технологические карты /

ТК/ и карта – проект – это основные рабочие документы по-новому работающего учителя (приложение I) [2, 11].

Технологический процесс обучения упорядочивает и приводит в систему деятельность преподавателя и обучаемых, позволяет видоизменять рабочую программу в зависимости от профессионализма, творческих способностей разработчика и контингента

Приложение I

КАРТА-ПРОЕКТ

на учебный курс по английскому языку для 5 класса

Учебный период	Учебные темы	Микроцели учебной темы
I четверть 01.09–30.10, 24 ч	Технологическая карта № 1 Тема: «Откуда Вы?»	B1: Знать английские звуки и буквы. Sounds and Letters B2: Уметь высказываться по речевому образцу. Speaking B3: Уметь читать по транскрипции на уровне слова, синтагмы, простого предложения. Reading B4: Уметь составить меню из любимых блюд для зарубежного гостя. Writing Practice B5: Понимать различные сочетания слов на слух. Listening
Резерв 3 ч		
II четверть 11.11–30.12, 16 ч	Технологическая карта № 2 «Что Вы имеете?»	B1: Уметь работать со словарём, аббревиатурами, лингвострановедческим справочником. B2: Применять грамматический материал в различных ситуациях и учиться проводить самооценку своих знаний в соответствии с критериями, установленными авторами УМК. Grammar B3: Создать письмо о себе и своей семье для друга по переписке (по образцу). Writing Practice B4: Уметь рассказать о своей семье с опорой на образец текста «I've got a nice family». Speaking
Резерв 4 ч		
III четверть 11.01–25.03, 24 ч	Технологическая карта № 3 «Что Вы умеете делать?»	B1: Уметь применять знания о новых грамматических явлениях в рамках изучаемого цикла школьной программы. Grammar B2: Знать «секреты» гласных и уметь различать их в словах. Secrets of Reading B3: Уметь вести диалог. Speaking B4: Знать новые лексические единицы (ЛЕ) цикла. Vocabulary B5: Уметь оформлять страницы альбома «All About Me» («Всё обо мне»). Writing Practice
Резерв 7 ч		

Учебный период	Учебные темы	Микроцели учебной темы
IV четверть 01.04–27.05, 18 ч	Технологическая карта № 4 «Что Вы любите делать?»	B1: Уметь определять видовременные формы глагола Present/Past/Future Simple). Grammar B2: Уметь рассказывать, как проходят обычные дни, праздники или каникулы дома (о реалиях повседневной жизни). Speaking B3: Распознавать и понимать простейшие сообщения о событиях, которые происходили, происходят или будут происходить в семье или школе, при чтении аутентичных текстов с помощью перевода. Reading B4: Развивать умения вести записи о том, как семья проводит, проводила или будет проводить время в праздники или на каникулах. Writing Practice B5: Уметь понимать иноязычную речь на слух. Listening
Резерв 6 ч		

Распределение часов условно, связано с концентрическим изучением тематики и может варьироваться в ходе изучения учебного (цикла) курса.

обучающихся. Рабочая программа приобретает инновационный характер и становится потребностью в профессиональной деятельности учителя; изменяются функции учителя в обучении, воспитании и развитии учащихся; начинает действовать механизм управления процессом обучения в деятельности учителя и методического объединения школы; происходит перестройка внутри школьной системы образования. В учебной деятельности успешно реализуются дидактические проекты (модули) как тактические средства управления познавательной деятельностью учащихся [11, с. 5].

Используемая в работе *карта-проект* на учебный курс по предмету, представленная в виде полного комплекта технологических карт (*атласа технологических карт* (АТК) по конкретным циклам УМК (учебным темам), выступает как стратегическое средство управления учебным процессом на уровне класса (учебной группы) в течение учебного года. Атлас технологических карт изменяет и сокращает структуру и структурные элементы существующей рабочей программы. Взаимодействие педагога с учащимися происходит наглядно, открыто, доступно и личностно ориентированно. Учебная деятельность учителя и ученика, осуществляемая по определённом алгоритму действий учителя, приобретает логическую последовательность и закономерность [9]. Педагог, работая системно, формирует свои рефлексивные способности, творчество, профессиональную компетентность. Он постепенно становится менеджером обучения, воспитания и развития [12].

Потребность в разработке модифицированной рабочей программы возникла в результате: 1) введения государственного стандарта общего образования; 2) многолетней работы с новыми информативными УМК и применения научно обоснованной педа-

гогической технологии В.М. Монахова, в которой предусмотрена «пригонка» проекта под особенности данного класса и данного учителя, «методическое обогащение», реализация, оценивание и постепенное приближение к дидактическому идеалу; 3) формирования новых подходов при конструировании (проектировании) и реализации учебных программ (системного, комплексного, дифференцированного, индивидуального, технологического и др.) [1].

Отличие авторской инновационной разработки рабочей программы от рабочих программ других учителей заключается в том, что весь учебный курс по предмету переведён на язык целеполагания в виде *карты-проекта*. Разработка учителем *технологических карт* (ТК) – проекта будущего учебного процесса в данном классе (учебной группе или параллели) – приводит все компоненты деятельности современного учителя в единую систему (приложение II) [10].

ПРИЛОЖЕНИЕ:

Методические рекомендации учителю по организации процесса обучения – «Книга для учителя "Teacher's Book" из комплекта УМК.

Особенности программы: создаётся адаптивное поле для деятельности учащихся за счёт тщательного отбора учителем учебной информации, что обеспечивает усвоение учебного материала, с правом выбора оценки самим учащимся, не ниже требований образовательного стандарта; применение программированного подхода в обучении гарантирует усвоение учебного материала каждым учащимся в объёме, предусмотренным ФГОС.

Оригинальность: педагогическая технология В.М. Монахова, применяемая в учебной деятельности и в разработке рабочей программы, универсальна и пригодна для любого предмета обучения, для любого учителя, любого класса. Данная педагогическая технология – это некая технологическая оболочка, в рамках которой учитель максимально проявляет своё мастерство с высоким коэффициентом полезного действия.

Достижение желаемых результатов осуществляется за счёт:

- системной работы;
- отбора и структурирования содержания образовательной программы;
- выведения ученика на путь ответственного отношения к саморазвитию;
- дифференциации домашнего задания, наглядно отображённой в ТК;
- создания предпосылок к адекватным действиям учащегося, предпринимаемым

им, для получения более высокой оценки при выполнении упражнений, указанных в ТК (в столбцах «хорошо» и «отлично»).

В результате применения рабочей программы **будут достигнуты новые результаты** личностного развития и учителя, и ученика. При их совместной заинтересованности в *системно-деятельностном подходе* к организации обучения формируются и педагог, и гражданин (в лице учащегося!), способные осуществлять совместную учебную деятельность и реализовать запланированные цели. Учащийся из объекта превращается в субъект образовательного процесса, который осознанно и самостоятельно осваивает образовательную программу, продвигаясь по своей индивидуальной траектории развития.

Приложение II
УМК English- 5
Unit 2. В.П. Кузовлев
Учитель Титова Н.С.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

изучение учебного цикла: «What have you got?» «Что Вы имеете?»

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА №2

(составлена в соответствии с педагогической технологией организации учебного процесса В.М. Монахова)

Логическая структура 				16 уроков	
	Целеполагание	Дата	Диагностика	Дата	Коррекция
B1 	Уметь работать со словарем, аббревиатурами, лингвострановедческим справочником Дидактическая игра «Lexical Marathon»	ноябрь декабрь	CP1: SB стр. 81, 82 – VI SB №2 стр. 65 SB стр. 223–233	17–23.12.	Возможные затруднения – расшифровка аббревиатур; – грамматические ошибки;
B2 	Применять грамматический материал в различных ситуациях и учиться проводить оценку своих знаний в соответствии с критериями, установленными авторами УМК Grammar	ноябрь	CP2: SB тест №1 стр. 79–80;	декабрь	– произношение межзубных звуков Типичные ошибки – произношение окончаний «s» и «es» во множественном числе существительных Система мер по выводу ученика на уровень учебных требований
B3 	Создать письмо о себе и своей семье для друга по переписке (по образцу) Writing Practice	декабрь	CP3: AB №6 стр. 42 30–60 слов по шаблону (15 мин.)	15–20.12.	– развитие внимания, речи; – устранение ошибок при правописании и говорении
B4 	Уметь рассказать о своей семье с опорой на образец текста «I've got a nice family» Speaking	декабрь	CP4: SB №1 стр. 58–59; + записи в тетради Монологическое высказывание	декабрь	через неоднократное повторение; – памятки, опоры и т. д.

ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ (дозирование домашних заданий)			
	СТАНДАРТ	ХОРОШО	ОТЛИЧНО
Б 1	SB № 2 стр. 65, 68; стр. 81, 82 (лексика)	SB № 3 стр. 74, 75; № 22 стр. 68	R № 35, 36 стр. 36
Б 2	SB № 12 стр. 51, № 32 стр. 53; № 1 стр. 54, № 2 стр. 55-56 SB № 15 стр. 59; AB № 1, 2 стр. 31	AB № 1 стр. 32 AB № 3 стр. 32	AB 2 стр. 35 R № 24, 26 стр. 24-26
Б 3	AB № 6 стр. 42, записи в тетради	Индивидуальное письмо	Индивидуальное письмо
Б 4	SB № 1 стр. 58, 59; AB «Всё обо мне» стр. 116	AB № 6 стр. 117	AB № 7 стр. 117

У обучаемых формируются универсальные учебные действия, вырабатываются ключевые компетенции, личностные смыслы знаний, получают развитие самостоятельность, самодисциплина, самооценка, самоконтроль, самообучение, саморазвитие, самореализация.

Доступность обучения с применением рабочей программы достигается целостным информативным представлением учебного материала по циклам (темам) в ТК как основной информационной модели учебного процесса. ТК доводится до учащихся и служит им опорой в процессе обучения.

Полагаю, что при новой организации деятельности учителя не потребуется «переписывать» Примерную учебную программу, рекомендации методических советов ОУ, управлений образования и авторов УМК, а также требования нормативно-правовых документов и т.д. в текст рабочей программы.

Пояснительная записка

Авторская педагогическая разработка рабочей программы составлена на основании:

1. Примерной программы по английскому языку.
2. Учебно-методического комплекта по предмету «Английский язык» для 5 класса общеобразовательных учреждений, рекомендованного Минобрнауки Российской Федерации [4].
3. Научно-обоснованной педагогической технологии В.М. Монахова [5].
4. Базисного учебного плана и рекомендаций методического совета образовательного учреждения по составлению рабочей программы по предмету.
5. Сборника нормативных документов: Иностранный язык. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования [3].

Учебно-методический комплект для 5 класса состоит из следующих компонентов:

1. Учебник (Student's Book /SB/)
2. Книга для учителя (Teacher's Book)

3. Рабочая тетрадь (Activity Book /AB/)
4. Книга для чтения (Reader /R/)
5. Звуковое приложение (аудиокассеты, CD, DVD).

Авторская педагогическая разработка рабочей программы нацелена на реализацию личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного, деятельностного подхода к обучению английскому языку. Рабочая программа ориентирована на практическое внедрение концепции коммуникативного иноязычного образования, разработанной профессором Е.И. Пассовым, и педагогических технологий В.М. Монахова [2].

Рабочая программа рассчитана на 102 учебных часа из расчёта 3 часа в неделю, из которых мною спланировано 82 урока (по УМК, автор Кузовлев В.П. – 78 уроков). Предусмотрен резерв – 20 уроков – для реализации авторских подходов, использования разнообразных форм организации учебного процесса, внедрения современных педагогических технологий и др.

Приложения:

- I. Карта – проект.
- II. Технологические карты ТК № 1 – ТК № 4.
- III. Содержание, цели и задачи обучения, требования к уровню подготовки учащихся.
- IV. Алгоритм учебной деятельности учителя в ходе дидактического проектирования учебного процесса в современном образовательном учреждении (см. [9, с. 51]).

Список литературы:

1. Артюхов, М. В. Диагностика. Целеполагание. Дозирование домашних заданий. Методические пособия по педагогической технологии В.М. Монахова / М. В. Артюхов, Г. А. Вержитский [и др.]. – Новокузнецк: Издательство ИПК, 1998–2000.
2. Бахусова, Е. В. Технология проектирования учебного процесса: подготовительный и проектировочный этапы / Е. В. Бахусова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 2. – С. 111–122.
3. Иностранный язык. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Федеральный базисный учебный план: сб. нормативных документов / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2009.
4. Кузовлев, В. П. Английский язык. 5 класс: учебно-методический комплект / В. П. Кузовлев. – М.: Просвещение, 2008.
5. Монахов, В. М. Изучаем технологию В.М. Монахова за семь дней / В. М. Монахов, Е. В. Никулина. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 50 с.
6. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И. В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 93 с.
7. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.

8. Педагогическая технология академика В.М. Монахова. Методология. Внедрение. Развитие: Материалы региональной научно-практической конференции / Г. А. Вержитский [и др.]. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1997. – 253 с.
9. *Титова, Н. С.* Образование — это процесс длиною в жизнь / Н. С. Титова, Е. И. Пассов // Коммуникативная методика. – 2005. – № 4 (22). – С. 48–51.
10. *Титова, Н. С.* Освоение педагогической технологии В.М. Монахова — путь к новой гуманной школе. Авторская методика обучения иностранному языку (английскому) с применением педагогической технологии В.М. Монахова / Н. С. Титова // Завуч. – 2005. – № 1. – С. 73–82.
11. *Титова, Н. С.* Программирование процесса обучения — это современный подход к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса и управлению учебной деятельностью учителя и учащихся / Н. С. Титова // Образование в современной школе. – 2007. – № 7. – С. 6–15.
12. *Титова, Н. С.* Современный учитель – это менеджер познавательной деятельности учащихся // Образование в современной школе. – 2009. – № 11. – С. 3–10.
13. *Уткина, И. Ю.* Как разработать инновационную учебную программу и провести её оценку / И. Ю. Уткина // Школьное планирование. – 2006. – № 5. – С. 62–64.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ БИБЛИОТЕЧНЫХ МУЗЕЕВ

EDUCATIONAL ROLE OF LIBRARY MUSEUMS

Полоудин В.А.

Руководитель Научно-методического центра шахматного образования при Фонде им. В.А. Алаторцева, кандидат педагогических наук, кандидат в мастера спорта

E-mail: polva40@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыто образовательное значение существующих библиотечных музеев, освещена история развития музеев и библиотек, их влияние на повышение уровня культуры населения. Предложена структура современных просветительско-образовательных центров, цели и задачи их создания. В заключение приводятся предложения по организации музея при Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского.

Ключевые слова: общее образование, дополнительное образование, шахматное образование, библиотечные музеи, музейные библиотеки.

Poloudin V.A.

Head of the Scientific Methodical Center of Chess Education commissioned by the Vladimir Alatortsev Fund, Candidate of science (Education), Candidate for Master of Sport.

E-mail: polva40@mail.ru

Annotation. The article reveals the educational value of existing library museums, the history of the development of museums and libraries, their positive influence on the cultural development of the population. The author proposes a structure for modern educational centers, and the goals and objectives of their creation. In conclusion, a proposition of creating a museum at the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library is made.

Keywords: general education, additional education, chess education, library museums, museum-libraries.

Изучение роли библиотек и музеев в образовательно-просветительской сфере отечественной культуры является поводом вспомнить нашу многовековую историю и те формы и условия, в которых формировались традиции российских библиотек и музеев.

Истоками современных музеев можно считать коллекции, создававшиеся при монастырях, которые, помимо предметов церковной утвари и храмового убранства, всегда включали в себя собрания книг. Известны и частные коллекции, собиравшиеся не для лично-

го семейного пользования, а для воплощения в жизнь потребности в сохранении памяти и создании особой предметно-пространственной среды, состоящей из предметов-символов, обладающих сильным эмоциональным воздействием.

Такое собирательство книг и художественных ценностей уходит своими корнями в дохристианскую Русь. Известно, что у сына князя Игоря (на варяжском языке – Ингвар) Святослава (в греческой транскрипции – Сфендославос) было два наставника. В «Повести временных лет» Нестор свидетельствует: «Ольга же была в Киеве с сыном своим, ребенком Святославом, и кормилец его был Асмуд, а воевода Свенельд – отец Мстиши» [5]. Позднее Н.М. Карамзин уточняет, что ратному искусству Святослава обучал известный воевода Свенельд, а грамоте – боярин Асмуд [4, с. 96].

Обучение Святослава грамоте проводилось, очевидно, по книгам, составлявшим княжескую библиотеку. Не найдено сведений о том, на каком языке были написаны эти книги. Учитывая варяжское происхождение первых киевских князей, можно предположить, что это был варяжский язык. Более чем сомнительно, что эти книги были написаны на разработанной на основе греческого алфавита кириллице (963г.). Святослав, несмотря на крещение его матери, княгини Ольги в 955 году, сам крещен не был и не принимал христианства, оставаясь политеистом.

Широко распространено мнение, что первой славянской азбукой была глаголица, в последующем модифицированная в кириллицу. Однако это ошибочная точка зрения. Прямая ссылка на существование докириллической письменности содержится в «Сказаниях о письменах» черноризца Храбра (болгарского монаха), где, согласно сделанному В.Я. Дерягиным переводу, сказано: «Прежде ведь славяне по чертам и резам читали, ими же гадали» [2].

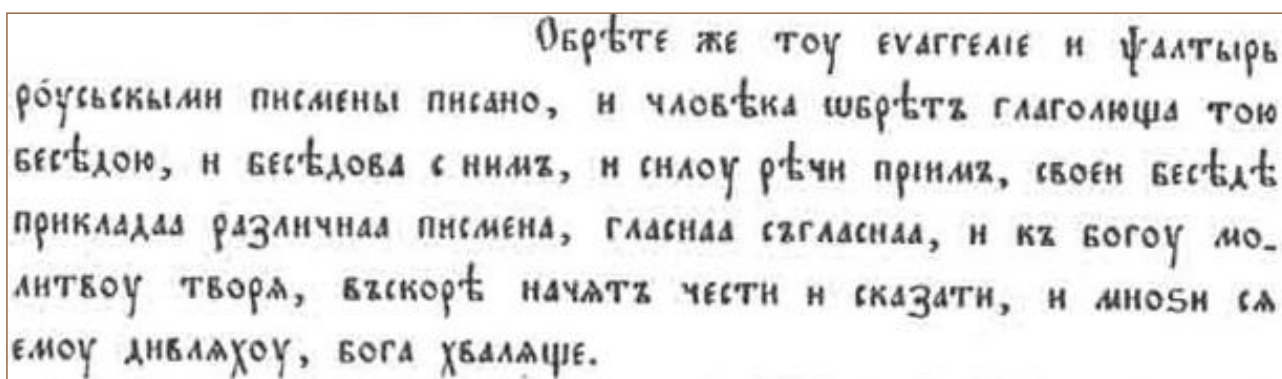
Самыми ранними известными свидетельствами наличия у русских славян письменности являются осколки глиняного горшка, найденные при археологических раскопках, проведенных под руководством В.А. Городцова (1860–1945) у села Алеканово недалеко от Рязани в 1897 г. По описанию археолога, «сосуд оказался очень слабо обожженным... изготовлялся наспех... изготовление... местное, домашнее, а, следовательно, и знаки на сосуде сделаны своим местным или домашним писцом, то есть славянином. Остается предположить, что знаки представляют собой литеры неизвестного письма» [1].

Всего на территории европейской части современной России было найдено более ста надписей, содержащих 75 различных символов, прочесть которые пока не удалось. Большинство археологических находок относится к III–IV вв. Все они имеют довольно сложный геометрический рисунок: прямоугольные рамки, круги, квадраты, кресты, волнистые линии.

Надпись на сосуде чертами и резами, состоящая из 14 символов



**Фрагмент текста «Паннонского жития» Кирилла,
в котором говорится о найденных Кириллом в Херсонесе русских книгах**



Обрѣте же тоу евангеліе и ѱалтырь
роуѣсьскими писмены писано, и чловѣка шбрѣтъ глаголюща тоу
бесѣдоу, и бесѣдова с нимъ, и слоу рѣчи приимъ, своеи бесѣдѣ
прикладаа различнаа писмена, гласнаа съгласнаа, и къ богу мо-
литвоу творъ, въскорѣ начатъ чести и сказати, и мнози сѧ
емуу днѣмъ хощу, бога хвалѣще.

Фундаментальное исследование проблемы существования докириллической письменности провел В.А. Истрин¹. Таблица «Археологические памятники и литературные свидетельства о дохристианском славянском письме» из его книги «Возникновение и развитие письма» [3] представлена в **приложении**.

Из этой же книги взят и приведенный ниже фрагмент «Паннонского жития» Кирилла, в котором Кирилл – один из создателей кириллицы – во время своего пребывания в Корсуне (ныне – Херсонес) констатировал существование у русских славян своей, докириллической, письменности.

В летописи сообщается, что в 988г. князь Владимир (сын упоминавшегося выше Святослава) отдавал боярских детей «на учение книжное». В другом месте летописи указывается, что Ярослав Мудрый приказал в Новгороде «учите книгами» до 300 детей.

Так что имеется достаточно оснований полагать, что первой библиотекой на Руси было собрание рукописных книг киевских князей того периода и правомочно допустить: книги, по которым Асмуд обучал Святослава грамоте, могли быть написаны «чертами и резами» на языке русских славян. Книги в те времена представляли собой большую материальную ценность и хранились «в казне».

В те далекие времена и началось коллекционирование. Возвращаясь из победоносных походов, киевские князья Олег, Игорь, Святослав привозили «заморские диковины», которые хранились вместе с книгами, но отдельно от них, в специальных помещениях – в теремах или избах – «в казне». К сожалению, об этих коллекциях остались лишь упоминания. Последние дают достаточно оснований полагать, что коллекционирование восходит к временам первых киевских князей.

Прообразами музеев можно считать личные и фамильные коллекции реликвий, в состав которых, наравне с ценностями материальной культуры, входили значительные книжные фонды. Книжные собрания представляли собой не только материальную цен-

¹ Виктор Александрович Истрин (1906–1967) – русский советский литературовед, доктор филологических наук (1963), профессор.

ность (книги были достаточно дороги в изготовлении), но и духовную. К таким собраниям можно отнести, например, коллекции А.А. Виниуса², князя В.В. Голицына³, графа Б.П. Шереметева⁴, графа Н.П. Шереметева⁵, «Избранное книгохранилище» графа Д.П. Бутурлина⁶, Погодинское «Древнехранилище»⁷ и многие другие

Отдельного упоминания заслуживает граф А.С. Строганов⁸, имевший огромную библиотеку и большую коллекцию картин. Но просветительская деятельность А.С. Строганова этим не ограничивалась. Так, например, он организовал первую в России партию в «живые шахматы», которая состоялась в 1796г. в загородном дворце графа по случаю приезда в Санкт-Петербург шведского короля Густава IV.

Первый в России государственный музей, созданный Петром I в 1714г. и названный Кунсткамерой, был официально открыт в 1728г. в специально построенном для этой цели здании. В Кунсткамере изначально были собраны не только музейные экспонаты, но и книги – предметы духовной культуры. В частности, Петр I передал в Кунсткамеру свою личную библиотеку.

С течением времени функции музеев и библиотек были разграничены. Вне музеев стали возникать публичные библиотеки, основной задачей которых стала образовательно-просветительская деятельность. Они превратились в книгохранилища, доступные для всех желающих. В то же время музеи стали заниматься собиранием, хранением, экспонированием и изучением предметов, представляющих определенную материальную и духовную ценность.

Таким образом, можно констатировать, что и публичные библиотеки, и музеи, предназначенные для просветительно-популяризаторской деятельности и приобщения граждан к материальным и духовным ценностям, выполняют образовательную функцию. Здесь уместно напомнить, что крупнейшая отечественная библиотека – Российская государственная библиотека два года подряд предоставляет свои помещения для проведения Мемориала Таля, турнира высшей категории, посвященного памяти восьмого чемпиона

² Андрей Андреевич Виниус (1641–1717) – высокопоставленный чиновник при Петре I. Библиотека А.А. Виниуса содержала около 400 книг на немецком, французском, голландском, польском языках. В собрании было немало словарей и грамматик. Здесь имелись такие редкости, как «Монархия турецкая» (Рим, 1678) и «Путешествие в Китай» (Амстердам, 1690).

³ Князь Василий Васильевич Голицын (1643–1714) – государственный деятель допетровской России.

⁴ Граф Борис Петрович Шереметев (1652–1719) – российский военный деятель, дипломат, генерал-фельдмаршал (1701), первый граф России (1706).

⁵ Граф Николай Петрович Шереметев (1751–1809) – меценат, покровитель искусств, обер-камергер, действительный тайный советник, сенатор, директор Московского дворянского банка, основатель Странноприимного дома и Невской богадельни в Петербурге.

⁶ Граф Дмитрий Петрович Бутурлин (1763–1829) – тайный советник, сенатор, директор Эрмитажа, внук фельдмаршала Александра Бутурлина, крестник Екатерины II.

⁷ Михаил Петрович Погодин (1800–1875) – русский историк, коллекционер, профессор Московского университета, член Российской академии. Собрал «Древнехранилище» – коллекцию икон, рукописей, старопечатных книг.

⁸ Александр Сергеевич Строганов (1733–1811) – российский государственный деятель, член Государственного совета, коллекционер и благотворитель, член Российской академии, президент Академии художеств и директор Публичной библиотеки, один из составителей Академического словаря.

мира Михаила Нехемьевича Таля, между обитателями шахматного Олимпа – выдающимися гроссмейстерами.

В свою очередь, крупнейший музей страны – Третьяковская картинная галерея – явилась гостеприимной хозяйкой матча за обладание шахматной короной между чемпионом мира Вишванатаном Анандом и претендентом на это звание Борисом Гельфандом.

В настоящее время наметилась тенденция к созданию с образовательно-просветительской целью библиотек при крупнейших музеях страны: Государственном русском музее, Эрмитаже, Музее Московского кремля, Музее изобразительных искусств им. А.С. Пушкина.

В библиотеках и музеях сосредоточен огромный потенциал культурных ценностей многих поколений. Исторически эти учреждения должны развиваться в тесной взаимосвязи. И в самом деле, крупнейшие библиотеки нашего времени возникли из музеев, например возрожденная ныне Александрийская библиотека в Египте, библиотека Британского музея и Российская государственная библиотека.

Весной 1923г. в связи с общей реорганизацией музеев и перераспределением художественных ценностей, Наркомпросом РСФСР было принято Постановление об устройстве в Москве центрального Музея старой западной живописи на основе собраний Государственного музейного фонда, Московского публичного и Румянцевского музеев, собрания Первого музея старой западной живописи (коллекция Д.И. Щукина), собрания Г.А. Брокера и других частных коллекций с размещением их в здании Музея изящных искусств.

Таким образом, Румянцевский музей был разделен на две части. Большая часть вещественных экспонатов была передана в Музей изящных искусств, а книгам суждено было послужить базой фонда Российской государственной библиотеки.

Долгое время музеи и библиотеки, как очаги культуры развивались автономно. Но в процессе их деятельности общность образовательно-просветительских задач приобщения людей к истории и культуре привела к взаимному расширению функций: в музеях стали открываться библиотеки, а в публичных библиотеках – музеи.

В крупнейших отечественных библиотеках создавались и создаются хранилища, которые по праву могут называться музеями. И в Российской государственной библиотеке в Москве, и в Российской национальной библиотеке в Санкт-Петербурге имеются фонды редких изданий, доступ к которым ограничен из-за их большой материальной ценности.

Но развивались не только государственные музеи и библиотеки. Например, на рубеже XIX–XX вв. российские меценаты создавали так называемые народные дома, соединявшие под одной крышей библиотеку, музей, театр. И эта традиция находит свое отражение в современных реалиях.

В условиях современной информатизации общества сближение терминов «библиотека» и «музей» становится обыденным, а само понятие «библиотека» выходит далеко за рамки понятия «книгохранилище». Взаимопроникновение библиотечного и музейного институтов, их сосуществование под одной крышей являются характерной чертой духовного развития общества в XXI в.

В наше время зародился новый тип культурно-просветительских учреждений: это многопрофильные центры, оснащенные соответствующей техникой и предо-

ставляющие пользователям широкий спектр услуг – от традиционных услуг библиотек и музеев до услуг электронной базы данных с выходом в Интернет. Как правило, в таких центрах имеется собственный музей, при котором, кроме экспонатов, отражающих специфику центра, имеется и собственная локальная библиотека, содержащая не только описание экспонатов, но и печатные издания соответствующей тематики.

Именно такие многопрофильные учреждения, возникающие в результате интеграции различных направлений культуры, отличающиеся системным подходом при их создании, обеспечивающим их многофункциональность и многогранность, получают право на жизнь в наше время: это не только библиотека и музей при ней, но и видео-электронный фонд, и специализированные залы – лекционный, читальный, выставочный, демонстрационный.

Особое место в инновационной работе библиотек занимает новое направление – создание библиотечно-информационных комплексов (медиатек, предназначенных для хранения информации на компакт-дисках). Содержание образовательных компакт-дисков проходит строгую экспертизу в Федеральном государственном учреждении «Федеральный институт развития образования», учрежденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 31 мая 2005г. № 347.

Но не только в крупнейших библиотеках страны создаются подобные центры. Во многих городских библиотеках Москвы наблюдается углубление информатизации населения, расширяется сфера услуг, что превращает библиотеку в современный информационно-культурный центр с современными носителями информации, персональными компьютерами, выходом в Интернет, различного рода компьютерными программами и электронными каталогами.

Информатизация вносит изменения в организацию и схему библиотечных технологий. Все преобразования связаны с поиском новых направлений и форм реализации научно-просветительской деятельности, актуализацией информационно-познавательной и образовательно-воспитательной функций библиотек.

Интеграция музейных методов в библиотечную сферу развивает инновационные формы работы библиотек: при библиотеках открываются общественные и ведомственные музеи, организовываются отдельные музейные экспозиции и комплексные выставки музейного типа, музейные формы и приемы работы используются в обслуживании пользователей, устанавливается сотрудничество с музеями.

Внедрение в деятельность библиотек элементов музейного дела приводит к расширению спектра библиотечных услуг. Сотрудники библиотек адаптируют особенности музейной работы к условиям своих учреждений, создавая тем самым качественно новые библиотечные услуги.

В различных библиотеках структурные подразделения музейной направленности имеют разные наименования. Это могут быть специализированные музейные кабинеты, центры, секции и т.д. Возможны различные варианты использования элементов музейной работы в деятельности библиотек. Приведем некоторые из них:

- Изучение истории библиотеки и создание музея по профилю именно этой, конкретной библиотеки;

- Исследовательская работа с редкими и ценными изданиями как с музейными экспонатами;
- Издательская деятельность;
- Создание профильных музейных экспозиций и мемориальных уголков с образовательной направленностью;
- Создание книжных выставок в библиотеке с использованием методов музейной экспозиции;
- Организация и развитие комбинированных форм работы с читателями, способствующих повышению культуры пользователей;
- Организация выездных экспозиций библиотечного музея

Направлений, как видно, достаточно много. Но все они объединены одной идеей – идеей расширения образовательно-просветительских услуг. И это актуально.

В последние годы система российского образования находится в состоянии совершенствования и модернизации. Меняется сам образовательный процесс, происходит его гуманизация, с одной стороны, и технологизация, с другой. В связи с этим возрастает образовательная роль библиотек, которые в форме профильных музеев могут организовать обучение.

В Государственной публичной научно-технической библиотеке (ГПНТБ) в 2006г. был создан кабинет шахматной информации, преобразованный ныне в Центр шахматной культуры и информации. В рамках кабинета шахматной культуры (КШИ) были организованы курсы шахматной культуры для детей сотрудников библиотеки.

В КШИ сосредоточены все имеющиеся в фондах библиотеки книги по шахматной тематике. Сотрудники КШИ ведут активный поиск экспонатов для пополнения музейного сегмента кабинета. Занимается КШИ и издательской деятельностью. По средам с 15:00 до 18:00 кабинет открыт для посетителей – читателей библиотеки, которые могут в непринужденной обстановке задать сотрудникам кабинета интересующий их вопрос и получить обстоятельный ответ. Читатели приносят в дар и редкие издания шахматной литературы.

Но не только ГПНТБ имеет опыт работы с населением по шахматной тематике. В 2009/2010 учебном году в Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского в рамках педагогического эксперимента были организованы воскресные курсы шахматного образования для московских школьников начальных классов.

Результаты проведенного эксперимента показали целесообразность такой формы приобщения младших школьников к шахматному образованию. Кроме обучения шахматной игре в рамках педагогического эксперимента проводились лекции, была организована экскурсия в Музей шахмат Российской шахматной федерации. Ученики играли в шахматы с компьютером по программе «Шахматы с Гарри Каспаровым», изучали историю возникновения и развития шахматной игры.

Более того, во время проведения эксперимента от родителей учеников поступили просьбы создать подобные курсы для взрослых. Но, к сожалению, это оказалось невозможным по причинам организационного характера.

Есть основания полагать, что данная инициатива Государственной педагогической научной библиотеки будет поддержана правительством.

В заключение предлагаю следующую структуру музея истории педагогики при Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского.

Кабинеты музея:

- Кабинет Российской академии образования (РАО РФ)
- История создания и развития РАО РФ;
- История создания и развития Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского.
- Действительные члены РАО РФ;
- Члены-корреспонденты РАО РФ;
- Знаменитые педагоги России;
- Педагоги – лауреаты конкурсов РАО РФ.
- Кабинет профессионального образования
- История подготовки учителей и педагогов образовательных учреждений;
- История создания Московского педагогического государственного университета;
- История создания Московского городского педагогического университета;
- История создания Московского областного педагогического университета;
- Кабинет общего образования в России
- История отечественной педагогики до XVIII в.;
- История отечественной педагогики XVIII–XIX вв.;
- История отечественной педагогики XX в.;
- Инновации отечественной педагогики XXI в.;
- Кабинет общего образования за рубежом
- История зарубежной педагогики;
- Знаменитые зарубежные педагоги.
- Кабинет дополнительного образования
- Истоки дополнительного образования в России;
- История педагогики дополнительного образования;
- История педагогики в начальной школе;
- История педагогики шахмат;
- История шахматного образования;
- История прикладных направлений в дополнительном образовании (по направлениям).

Кроме перечисленных кабинетов Музея истории педагогики целесообразно создание залов, отражающих его специфику в образовательном и воспитательном направлении: Медиатека, Лекторий, Экспозиции.

Список литературы:

1. *Городцов, В. А.* Бытовая археология: курс лекций : учеб. пособие / В. А. Городцов. – М., 1910.
2. *Городцов, В. А.* Беседы о русском слове / В. А. Городцов, З. Н. Люстрова, Л. И. Скворцов. – М., 1976.

3. *Истрин, В. А.* Возникновение и развитие письма / В. А. Истрин. – Репр. изд. – М., 1963. – М.: Либроком, 2010. – 599 с.
4. *Карамзин, Н. М.* История государства Российского. Т. 1 / Н. М. Карамзин. – Репр. издание). – М.: Книга, 1988. – С. 96.
5. Повесть временных лет / подготовка текста, пер., ст. и коммент. Д. С. Лихачева ; под ред. В. П. Андриановой-Перетц. – СПб.: Наука, 1999.

Приложение

**СВОДНАЯ ТАБЛИЦА
АРХЕОЛОГИЧЕСКИХ ПАМЯТНИКОВ И ЛИТЕРАТУРНЫХ СВИДЕТЕЛЬСТВ
О ДОХРИСТИАНСКОМ СЛАВЯНСКОМ ПИСЬМЕ**

Литературные свидетельства и важнейшие археологические памятники Предполагаемые виды письма типа	Предполагаемые виды письма		
	«черты и резы»	протокириллические	протоглаголические
«Сказание о письменах» черноризца Храбра (конец IX – начало X в.)	XXX	XXX	
«Паннонское житие» Кирилла (конец IX в.) и «Толковая Палея» (XV в.)	–	XXX	–
«Житие Мефодия» («Тут явил бог философу славянские книги»)	–	XXX	–
«Повесть временных лет»	–	XXX	–
Договоры болгарских князей с греками (714, 774 и другие годы)	–	XXX	–
Договоры Олега (911 г.) и Игоря (944 г.) с греками	–	XXX	XX
Свидетельство иноземцев:			
Ибн-Фадлан (921 г.)	XXX	–	XX
Эль-Массуди (середина X в.)	XXX	–	XX
Ибн эль-Недим (987 г.)	XXX	–	XX
Епископ Титмар (конец X в.)	XXX	–	XX
Фахр ад-дин (начало XIII в.)	–	–	XX
Легенды о введении у славян греческого письма:			
Проповедник Иероним	–	–	XX
Кирилл Каппадокийский (конец VII в.)	–	XXX	–
Император Василий Македонец (866 г.)	–	XXX	–

Литературные свидетельства и важнейшие археологические памятники Предполагаемые виды письма типа	Предполагаемые виды письма		
	«черты и резы»	протокириллические	протоглаголические
Важнейшие археологические памятники:			
Причерноморские знаки (сарматские)	X	–	X
Алекановская надпись (Рязань)	XX	–	XX
Знаки на тверских горшках и бляхах	XX	–	XX
Надпись, найденная Д.Я. Самоквасовым (Чернигов)	XXX	–	XX
Знаки из Цимлянского и Маяцкого городищ и на новочеркасских баклажках	X	–	X
Русские монеты X–XI вв. – княжеские знаки	XXX	–	–
Русские монеты X–XI вв. – знаки, заменяющие буквы	–	–	XX
Дрогичинские знаки (Западный Буг)	XXX	–	XX
Знаки на пряслицах, календарях и т.п.	XXX	–	XX
Черняховские календарные знаки	XXX	–	X
Протоболгарские (тюркские) надписи VIII–IX вв., выполненные греческими буквами	X	–	–

X – возможное влияние на славянское письмо;

XX – возможный вид славянского письма;

XXX – вероятный вид славянского письма.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

IMPORTANT PROBLEMS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO STUDENTS WITH SPEECH
DISORDERS AND THEIR POSSIBLE SOLUTIONS

Алмазова А.А.

Заведующая кафедрой русского языка
и спецметодики его преподавания
дефектологического факультета Московского
педагогического государственного университета,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: almaz095@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика обучения русскому языку школьников с нарушениями речи различной степени тяжести; анализируются проблемы, возникающие у учащихся с речевыми нарушениями в школе общего типа при изучении различных разделов курса русского языка; предлагаются пути решения этих проблем, основанные на синтезе лингвометодических и коррекционных подходов.

Ключевые слова: школьники с нарушениями речи, обучение русскому языку, школьный логопед, взаимодействие логопеда и учителя, трудности обучения русскому языку

Almazova A.A.

Head of the Russian Language and its
Special Teaching Methods Department of the
Defectology Faculty of the Moscow Pedagogical
State University, Candidate of science
(Education), Associate Professor.

E-mail:almaz095@yandex.ru

Annotation. The article discusses the specifics of Russian language teaching to school children with speech disorders of different degree; the author analyzes the problems which students with speech disorders face in mainstream schools while studying different units of the Russian language course. The author suggests the ways of solving these problems based on the synthesis of lingvo-methodical and special correctional approaches.

Keywords: school children with speech and language disorders, teaching Russian language, school speech therapist, collaboration of the speech therapist and the teacher, difficulties of Russian language learning.

Проблема обучения русскому языку школьников с речевыми нарушениями является сложной и многогранной. Школьное образование детей с различными нарушениями речи осуществляется через систему учреждений общего и специального типов.

Концептуальной основой создания такой системы является теория речевого недоразвития, разработанная Р.Е. Левиной в середине XX в., которая базируется на синтезе психолого-педагогического и лингвистического подходов к анализу и классификации нарушений речи. Данная классификация строится с учетом «широты охвата» компонентов (звук – слово – предложение – текст) и функций (в первую очередь, коммуникативной) языковой системы, а также соотношения и взаимодействия устной и письменной форм речи. Такой подход позволил выделить две большие группы речевых нарушений: нарушения собственно средств общения (фонетические нарушения, фонетико-фонематические нарушения – ФФНР и общее недоразвитие речи – ОНР) и нарушения в реализации средств речевой коммуникации (нарушения голоса, нарушения темпа и ритма речи и др.). Р.Е. Левиной и ее последователями также учитывалась «глубина» недоразвития речи, составившая основу уровневой классификации, в соответствии с которой речевые нарушения могут оцениваться как тяжелые, средней степени и нерезко выраженные [1].

Названная классификация позволила объединять для совместного обучения и воспитания детей, имеющих разные по клинической структуре, но сходные по проявлениям речевые нарушения. Определение формы и степени тяжести имеющегося нарушения позволяет оценить возможности ребенка и определить тип учреждения, в котором его обучение будет наиболее эффективным.

Дети с речевыми нарушениями имеют достаточно широкие возможности для того, чтобы получить цензовое образование. Под цензовым, вслед за Н.Н. Малофеевым и соавторами, мы понимаем такое образование, которое сопоставимо с уровнем «массовой» подготовки здоровых школьников, но организовано с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, как в плане знаниевых компонентов, так и в социально-психологических аспектах [2].

В настоящее время дети с речевыми нарушениями могут получить цензовое образование в специальных школах (классах, школах-интернатах) и в школах общего типа.

Специальная (коррекционная) школа V вида создана и оптимизирована для детей с тяжелыми нарушениями речи и работает по двум направлениям (отделениям), определяемым в зависимости от типа речевого нарушения: I отделение – для детей с нарушениями средств общения, II отделение – для детей с нарушениями в применении средств общения.

Дети с нерезко выраженными нарушениями речи традиционно обучаются в школе общего типа. Те школьники, чьи нарушения речи могут быть условно классифицированы как «средняя степень тяжести», могут обучаться в учреждениях обоих типов в зависимости от структуры нарушения, медико-психолого-педагогических рекомендаций и желания родителей.

В целом образование детей с нарушениями речи может рассматриваться как пример «мобильности», «открытости» в образовании и в системе оказания коррекционной помо-

щи: ребенок, не успевающий в школе общего типа по причинам, обусловленным наличием у него речевой патологии, может быть переведен в школу V вида, а в случае успешного завершения коррекционного обучения в начальной школе такой ребенок может продолжить обучение по общим программам.

Перевод в школу общего типа может осуществляться на всем протяжении начального обучения и по его окончании для I отделения и в течение всего школьного обучения для II отделения. Следует отметить, что перевод детей из «массовой» школы в «речевую» также имеет достаточно широкие возрастные рамки (в I отделение зачисляются дети в возрасте до 12 лет; а во II отделение – без ограничений).

Дети с тяжелыми нарушениями речи, обладающие сохранным слухом и сохранным интеллектом, обучаясь в специальной школе, получают образование, практически в том же объеме, что и при обучении в «массовой» школе, но в более длительные сроки (неполное среднее образование за 10 лет). При этом с учетом особенностей развития детей разрабатываются коррекционно-ориентированные методики обучения, особым образом организуется учебно-воспитательный процесс, выстраивается медико-психолого-педагогическое сопровождение. И если при обучении детей II отделения акцент делается на коррекционных занятиях (логоритмика, фонопедические упражнения и др.), а учебные дисциплины дети осваивают по программам общего типа, то для учащихся I отделения необходима разработка специальных программ, методик, пособий. В первую очередь это касается изучения русского языка и связанных с ним дисциплин, в совокупности рассматриваемых как коррекционный лингвистический курс.

Проблемы методики обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи достаточно давно и широко обсуждаются в логопедии [3]. Для образовательных учреждений коррекционного типа создавались программы, выпущены отдельные учебники и пособия по обучению грамоте, произношению, грамматике и правописанию, развитию речи, чтению. Следует отметить, однако, что разработанные в прошлом веке программы устарели, а новые пока не созданы в связи с отсутствием образовательного стандарта для специальных школ.

Большее количество исследований и научно-методических разработок посвящены младшей школе, поскольку именно начальный этап обучения рассматривается как наиболее специфичный в коррекционном плане. Обучение же в среднем звене практически не обеспечено учебно-методическими материалами: имеется ряд научных исследований, отдельные методические рекомендации. При этом, как уже отмечалось, в процессе обучения должны быть достигнуты результаты, сопоставимые с «массовой» школой. Таким образом, развитие речи, обучение русскому языку, литературе школьников с тяжелыми нарушениями речи по-прежнему остается серьезной проблемой, решение которой напрямую связано с разработкой специальных методик, построенных с учетом баланса между требованиями образовательной программы и коррекционными подходами к освоению этих требований, выработанными исходя из специфики речевого развития детей, сохраняющейся, как показывают исследования, на всех этапах обучения.

До последнего времени все разработки, так или иначе затрагивающие проблемы изучения систематического курса русского языка и освоения других учебных дисциплин,

касались в основном специальной школы. На материале школы общего типа проводились многочисленные исследования, посвященные изучению специфики логопедической работы, особенностям выявления различных нарушений речевого развития и их устранения на логопедических занятиях с учащимися младших классов.

Дети с речевыми нарушениями, обучающиеся в школе общего типа, находятся в среде нормально развивающихся сверстников, осваивают вместе с ними образовательные программы по всем дисциплинам учебного плана. Однако «наличие у школьников даже слабо выраженных отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии является серьезным препятствием в усвоении программы общеобразовательной школы» [4]. Поэтому для таких детей обязательно должна быть обеспечена возможность получать систематическую логопедическую помощь и другую психолого-педагогическую поддержку, что позволило бы устранить имеющееся речевое нарушение.

Существуют различные формы логопедических занятий (индивидуальные и фронтальные); занятия выстраиваются с учетом школьной занятости ребенка (вне расписания) и продолжаются до устранения речевого нарушения. Основная цель работы с такими школьниками, как отмечается в нормативных документах, – «оказание помощи обучающимся, имеющим нарушения в развитии устной и письменной речи (первичного характера), в освоении ими общеобразовательных программ (особенно по родному языку)» [5].

Эта помощь заключается в коррекции нарушений развития устной и письменной речи; пропедевтике и преодолении трудностей в освоении детьми программ общего образования; организации взаимодействия логопеда, педагогов, психологов, других специалистов (в том числе медицинского профиля), а также в сотрудничестве с психолого-медико-педагогическими комиссиями и по возможности со специальными (коррекционными) образовательными учреждениями. Таким образом должно осуществляться полноценное психолого-педагогическое сопровождение образовательного маршрута ребенка, имеющего отклонения в речевом развитии.

Как видим, спектр задач, решаемых логопедом в школе, достаточно широк. Однако далеко не всегда удается достичь желаемого результата, что связано как с особенностями логопедической диагностики, так и с организационными аспектами.

Не всегда нарушения речевого развития и трудности в освоении языка выявляются в ходе традиционного логопедического обследования. В школах общего типа обучается достаточно много детей, испытывающих заметные трудности в усвоении лингвистического курса, связанные с различными неявными отклонениями в речевом развитии. Часто речевые проблемы школьника обнаруживаются только в сложных формах речевой деятельности (например, развернутое устное или письменное сообщение) или на метаязыковом уровне (грамматический анализ и др.).

Трудности могут возникать на разных этапах обучения и на разных уровнях освоения языка: в процессе обучения грамоте, усвоения грамматики и правописания, при работе с текстом. И во многих случаях усилий логопеда оказывается недостаточно для преодоления имеющихся трудностей. Нам представляется, что целенаправленная коррекционная работа должна сочетаться с применением специальных методик обучения, что обеспечит

нормализацию речевой деятельности и успешное освоение детьми с речевыми нарушениями программы школы общего типа.

Становится очевидной необходимость более плотного взаимодействия учителя начальных классов, учителя русского языка и литературы, логопеда для устранения возникающих у школьников трудностей в усвоении языка и развитии речи. Должна быть выстроена система такого взаимодействия, базирующаяся на синтезе лингвометодических и коррекционных подходов и обеспечивающая оптимальный для ребенка с речевыми нарушениями путь освоения русского языка.

Одной из ключевых позиций, позволяющих повысить эффективность освоения лингвистических дисциплин ребенком, является, на наш взгляд, *индивидуализация обучения*. Необходимость индивидуального подхода к ребенку декларируется практически во всех методических исследованиях и рекомендациях. Однако в реальности учителю далеко не всегда удается реализовать эти требования. Невозможно обучать каждого ребенка отдельно. Следовательно, надо создать такую среду, которая позволяла бы максимально использовать индивидуальные возможности детей и минимизировать их речевые и языковые проблемы.

В дефектологии в целом и в логопедии в частности индивидуализация обучения является одним из основных реально действующих принципов, поскольку выстроить эффективное обучение ребенка с нарушением развития возможно только в том случае, если четко представлять себе структуру этого нарушения, воздействовать на все типичные и индивидуальные его проявления.

Развернутое логопедическое обследование позволяет не только выявить слабые места в активной устной речи или на уровне письма и чтения, но и обнаружить скрытые, неявные трудности в формировании речи и базовых для нее, психических функций (памяти, внимания, восприятия и др.). В результате может быть составлен речевой профиль, позволяющий охарактеризовать специфику усвоения языка ребенком, выделить ведущую стратегию этого усвоения и, как следствие, спрогнозировать возможные трудности в обучении языку в школе. Динамическое же наблюдение позволяет предвидеть возможные трудности на разных этапах обучения. Такой речевой профиль может служить для учителя отправной точкой при определении методических приемов обучения, учитывающих особенности каждого ребенка.

Например, такой подход может быть реализован в процессе обучения грамоте. Определяя готовность ребенка к усвоению письма и чтения, логопед оценивает риск возникновения дисграфии и дислексии. Подобный прогноз следует принимать во внимание на этапе обучения грамоте. В начальный период, когда ребенок овладевает элементами грамоты, достаточным оказывается выбрать оптимальный путь дальнейшего обучения. Во втором и третьем классах, когда уже сформирован патологический стереотип, приходится говорить о его перестройке, то есть о коррекции нарушений письма и чтения. *Пропедевтика возможных трудностей* представляется более функциональной, чем «массовое» обучение, а затем коррекция. Очевидно, что если в добукварный период выявляется несформированность или недостаточность той или иной базовой операции, обеспечивающей овладение письмом и чтением, то необходимой становится

совместная (учителем и логопедом) разработка программы индивидуальной помощи ребенку.

Индивидуализация обучения строится на поиске оптимальных для данного ребенка методических приемов обучения грамоте. Эффективной представляется реализация ключевого для коррекционной педагогики принципа *опоры на сохранные анализаторы*, который может рассматриваться в массовой школе как *создание полисенсорной основы обучения*.

В основе обучения детей лежит максимальное включение в работу основных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного и др. Получение новой информации осуществляется сразу через несколько анализаторных систем с опорой на сохранные, что способствует формированию более прочного и полного умения. При несформированности фонематического восприятия компенсация происходит через зрительный и моторный анализаторы, при оптико-пространственных затруднениях осуществляется опора на проговаривание и т.д. Возможна активизация тактильных ощущений – письмо пальцем на ладошке (на коже), использование различных материалов (шероховатого, гладкого) для изготовления образцов букв и т.д.

Помимо трудностей сенсорного восприятия усложнять процесс усвоения грамоты может также несформированность метаязыковой деятельности, трудности языкового анализа, которые не обязательно являются сигналом каких-либо нарушений, а могут быть проявлением специфики развития ребенка (некоторое отставание темпа развития, преобладание стратегий целостного восприятия в связи с активностью правого полушария мозга). В этом случае целесообразным видится, например, внедрение элементов глобального чтения, активное привлечение приемов целостного восприятия читаемого и записываемого материала, «поддерживающих» основной (аналитико-синтетический) метод обучения грамоте.

У детей с речевыми нарушениями зачастую выявляется недостаточный уровень развития словесно-логического мышления, операций абстрагирования. Привлечение максимальной наглядности, активное применение рисунков, схем, символов других невербальных сигналов способствует более эффективному, сознательному и быстрому усвоению и запоминанию материала.

Индивидуализация обучения может осуществляться в классе через систему специальных заданий (карточки, дополнительный раздаточный материал и т.п.). Параллельно могут быть даны рекомендации родителям по созданию дома полисенсорной среды, окружающей ребенка в процессе обучения письму и чтению. И здесь содружественная работа логопеда и учителя может оказаться крайне необходимой и эффективной.

Аналогичные подходы можно использовать и при изучении орфографических правил. Широкое применение различных способов подачи и изучения материала (квантование правил, алгоритмизация, схематизация, иллюстрирование, вербализация и т.д.) создает ту базу, которая позволяет ребенку усвоить материал в соответствии с собственным когнитивным стилем, спецификой восприятия и анализа им языкового материала, индивидуальной стратегией обработки и применения правила.

Опора в процессе обучения на сохранные звенья и операции позволяет временно перевести нарушенные функции на другой, более низкий и доступный уровень их осу-

оществления. Соединение в восприятии языкового материала слуховых (прослушивание), зрительных (иллюстрации, схемы, языковая наглядность) и моторных (процесс письма, проговаривание) усилий со стороны учащихся способствует более прочному усвоению вводимого материала. Логопедическая же поддержка в данном случае может заключаться в пропедевтике, диагностике и коррекции дизорфографии у учащихся.

Актуальной проблемой является определение эффективных путей работы с текстом. Весьма часто в процессе обучения у детей при достаточно высоком уровне развития диалогической речи обнаруживаются трудности в понимании и создании устных и письменных высказываний (текстов) как на уроках русского языка и литературы, так и на других. Нередко причины этих трудностей кроются в недоразвитии лексико-грамматической стороны речи, которое проявляется в сложных формах речевой деятельности.

С другой стороны, на основании данных различных исследований, в том числе и автора настоящей статьи, можно судить о несформированности операциональной базы связанной речи. С помощью специальных диагностических методик логопед может определить, какие из операций восприятия или создания текста нарушены или не сформированы у ребенка.

С этой точки зрения актуальным принципом обучения, активно работающим в системе логопедической коррекции, может стать *учет операционального состава нарушенных действий*.

Обучение будет эффективным, если мы покажем ребенку систему операций, производя которые можно построить свой текст или проанализировать (а затем понять) чужой. Необходимо составить развернутые модели создания текстов, то есть «расчленив» деятельность на операции и вывести их «вовне», задать последовательность, реализация которой приведет к искомому результату. В таких моделях обязательно должны учитываться лингвистические характеристики текстов различных типов и жанров, а также индивидуальные особенности ребенка (нарушенные звенья механизмов порождения и понимания текста). Другими словами, необходимо соотнести имеющиеся у учащихся трудности с тем языковым материалом, который предъявляется им на уроках [6].

Пооперационное выполнение действий способствует *наработке способа действия*, формированию динамического стереотипа, что также является необходимым условием развития языковых умений и навыков для детей с нарушениями речи.

Помимо этого расчлененное выполнение действий позволяет более точно выявить нарушенное звено в серии операций, а также дает возможность ученику *формировать осознанный самоконтроль*. Это является особенно важным, поскольку вследствие невозможности опираться в обучении детей с нарушениями речи на чувство языка значение сознательности в этом процессе резко увеличивается.

Заметим, что при изучении грамматики также могут реализовываться названные коррекционные подходы. Ребенку с нарушениями речевого развития следует «вручить» определенный способ действия, показать алгоритм, путь, пройдя по которому он обязательно получит искомый результат: определит требуемое написание, узнает часть речи, выделит часть слова и т.п.

Как нам представляется, усвоение грамматических понятий и правил на уроках русского языка часто тормозится неявной, латентной несформированностью различных компонентов функциональной базы устной и письменной речи, недостаточностью операций контроля, неспособностью к расчлененному, пооперационному выполнению действий. И здесь также можно задействовать обходные пути, реализуемые через компенсаторные механизмы, которые позволяют заменить нарушенную операцию. Основной путь в изучении грамматики – от семантики к форме. Это касается формирования словообразовательных навыков (от понимания общего смысла родственных слов к выделению в них корня, от понимания значения словообразовательных моделей к выделению аффиксов), обучения грамматическому разбору (особое внимание уделяется установлению правильных смысловых связей слов в предложении) и др.

В целом современное состояние логопедической науки и практики обучения русскому языку детей с различными нарушениями речи требует, на наш взгляд, теоретического осмысления и практического решения комплекса проблем. К последним следует отнести и специфичное усвоение языка, и развитие языкового общения у детей с нарушениями речи на уроках лингвистического цикла, и связь уроков русского языка с общеобразовательным развитием и воспитанием детей с нарушениями речи, и связь уроков русского языка с логопедическими занятиями.

Современные лингвометодические исследования и практика обучения доказывают, что необходимо расширять поле логопедического воздействия в общеобразовательной школе. Трудности в усвоении учащимися русского языка не всегда преодолеваются общепедагогическими подходами, а в логопедии накоплен богатый опыт, позволяющий сделать эту работу более эффективной.

В современной ситуации, когда растет число детей, испытывающих трудности в усвоении русского языка, когда в логопедической помощи нуждаются ученики не только младших, но и старших классов, нужно не сокращать ставки логопедов (что, увы, происходит), а расширять фронт их работы и способствовать повышению эффективности их деятельности, создав систему логопедического сопровождения. Кроме того, целесообразным, на наш взгляд, является более глубокое изучение лингводидактики студентами-логопедами и специальных методик обучения языку будущими учителями (возможно, в рамках модулей элективных курсов или отдельных дисциплин).

Список литературы:

1. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1968.
2. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1.
3. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010.
4. Ястребова, А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе (Основные направления формирования

предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: Когито-Центр, 1996.

5. Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения : письмо Минобразования РФ от 14.12.2000 № 2. – М., 2000.
6. Алмазова, А. А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида / А. А. Алмазова. – М., 2004.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

PROBLEMS IN TEACHING AND CORRECTION OF ORAL LANGUAGE SKILLS IN SCHOOL CHILDREN
WITH SPEECH DISORDERS

Алмазова А.А.

Заведующая кафедрой русского языка
и спецметодики его преподавания
дефектологического факультета Московского
педагогического государственного университета
(ФГБОУ ВПО «МПГУ»), кандидат педагогических
наук, доцент

E-mail: almaz095@yandex.ru

Almazova A.A.

Head of the Russian Language and its
Special Teaching Methods Department of the
Defectology Faculty of the Moscow Pedagogical
State University, Candidate of science
(Education), Associate Professor.

E-mail: almaz095@yandex.ru

Шибанова А.А.

Учитель-логопед ГБОУ прогимназии № 1733
ЮЗОО ДО г. Москвы, соискатель ученой
степени кафедры русского языка и спецметодики
его преподавания дефектологического
факультета Московского педагогического
государственного университета
(ФГБОУ ВПО «МПГУ»)

E-mail: ashibanova@rambler.ru

Shibanova A.A.

Speech therapist at primary school № 1733,
Moscow, Candidate's degree seeker at the
Russian Language and its Special Teaching
Methods Department of the Defectology Faculty
of the Moscow State Pedagogical University.

E-mail: ashibanova@rambler.ru

Аннотация. В статье приводятся полученные
в ходе экспериментального исследования
данные о состоянии устной речевой
деятельности у младших школьников,
имеющих различные нарушения речи.
Авторы рассматривают механизмы говорения
и аудирования в их взаимодействии, описывают
основные параметры нарушения этих
механизмов.

Annotation. The article presents experimental
data concerning the state of oral language skills
of primary school children with different speech
disorders. The authors analyze talking and
auding mechanisms and their interaction; the
main parameters of the functional disorders of
these mechanisms are described.

Ключевые слова: нарушения речи, устная речь, речевая деятельность, говорение, аудирование, младшие школьники

Keywords: speech disorders, oral speech, language skills, talking, auding, primary school children

Проблема речевой коммуникации во всей ее сложности и многообразии исследуемых аспектов представляет значительный интерес для специалистов в области педагогической науки. Внедрение нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) качественно меняет концепцию обучения в современной школе. Очевидно, что в современном обществе все более востребованными становятся активные, творческие, уверенные в себе люди, способные нестандартно мыслить, перерабатывать учебную информацию на качественно новом уровне.

Однако специалисты различных областей педагогической науки отмечают, что в последнее десятилетие в состав учащихся современной школы наряду с одаренными, имеющими высокий интеллектуальный потенциал учениками, способными ориентироваться в учебном материале повышенного уровня сложности, входит значительное количество детей, имеющих трудности в освоении учебной программы. Более того, специалисты в области психологии и коррекционной педагогики отмечают **тенденцию к увеличению процента учащихся с различными отклонениями в развитии**. Необходимо особо отметить детей с нарушениями речевого развития, распространенность которых очень широка.

Известно, что формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне речевого развития, которое предполагает определенную степень развития коммуникативных умений, владения языковыми средствами. Огромное значение в обучении имеет устная речевая деятельность. Именно понимание речи как деятельности, раскрытое в концепции А.А. Леонтьева и его последователей, меняет наши представления о содержании и условиях работы по развитию речи школьников. Речевая деятельность – это двусторонний процесс создания и восприятия речевого сообщения, осуществляемый в процессе общения.

Вместе с тем становится очевидным, что при изучении языка как средства человеческого общения слишком мало внимания уделяется обучению собственно общению с помощью этого средства. Устная речь включает в себя два вида деятельности: говорение и аудирование (слушание). В каждой конкретной речевой ситуации говорение и аудирование неразрывно связаны. Они рассматриваются как разнонаправленные, но взаимодополняющие друг друга процессы.

Говорение как осуществление устных речевых высказываний всегда продуктивно. Результат говорения материально выражен; именно по этому результату традиционно и оценивается речь человека.

Однако овладение устной коммуникацией в онтогенезе начинается с аудирования. И в дальнейшем развитие аудирования дает возможность реализовать разнообразные образовательные и развивающие цели. Оно позволяет учить детей внимательно вслуши-

ваться в звучащую речь, формировать умение предвосхищать смысловое содержание высказывания и таким образом воспитывать культуру слушания. Развивающее воздействие аудирования заключается в том, что оно положительно сказывается на развитии памяти учащегося, прежде всего слуховой.

Аудирование служит мощным средством обучения. Оно дает возможность овладевать звуковой стороной языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. Через аудирование идет усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры. В то же самое время аудирование облегчает овладение говорением, чтением и письмом, что является одной из главных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного средства обучения данным видам речевой деятельности.

Аудирование и говорение взаимосвязаны. При аудировании осуществляется не только прием сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Чтобы сказать, надо услышать. Таким образом, аудирование подготавливает говорение, а говорение, в свою очередь, помогает формированию восприятия речи на слух.

Для успешного развития устной речи необходимо использовать новые подходы с учетом данных лингвистики и психолингвистики. Сложившаяся система речевого развития, ориентированная на выполнение разнообразных упражнений, которые предполагают составление предложений, рассказывание, пересказ, подбор синонимов, не дает ученикам понимания существующих речевых закономерностей, знания набора действий и способов их выполнения при восприятии и создании высказываний, критериев оценки создаваемых текстов. Такая система не позволяет формировать сознательное отношение к речи как к деятельности.

Как показывает практика, проблемы в формировании устной речи приводят к трудностям в обучении, особенно в усвоении программ языкового цикла.

Несмотря на значительное число исследований, в практической логопедии недостаточно разработан вопрос о подходах к нарушениям, касающимся устной речевой деятельности. Проблема обучения аудированию пока еще недостаточно освещена в литературе.

С целью выявления и изучения специфических особенностей устной речи младших школьников с речевыми нарушениями нами было проведено экспериментальное исследование, включавшее два этапа. На первом этапе использовались схемы традиционной логопедической диагностики. Были обследованы 340 учащихся 1-х – 4-х классов «массовой» общеобразовательной школы, среди них выявлено 83 ученика (24,4%) с различными нарушениями речевого развития.

Данные диагностики приведены в таблице 1.

Параллельно с проведением обследования осуществлялось наблюдение за устной речью учащихся на уроках, в процессе личного общения и других ситуациях, связанных с использованием устной речи.

Сопоставление результатов наблюдений и логопедического обследования позволило обозначить ряд проблем, возникающих преимущественно в процессе обучения, но не диагностируемых традиционными методами. К ним были отнесены следующие:

Таблица 1

Результаты диагностики речевых нарушений у учащихся младших классов

Количество обследованных учащихся	Количество учащихся с речевой патологией	В том числе:				
		ФФНР (%)	Фонематические нарушения (%)	Нарушения звукопроизношения (%)	Нарушения письма и чтения (%)	ОНР (%)
340	83 (24,4%)	17 (5%)	14 (4,1%)	12 (3,5%)	35 (10,3%)	5 (1,5%)

- трудности в восприятии речевого материала на слух (ситуация, когда, по выражению И.А. Зимней, есть «состояние слышания без целенаправленного слушания») [4, с. 88];
- недостаточность смыслового понимания текста;
- затруднения при осознании цели, основной мысли высказывания, планировании его содержания и хода развития мысли;
- нарушение логической последовательности высказывания;
- неточный выбор языковых средств и их комбинирование в процессе создания высказываний;
- недоразвитие внутреннего программирования и синтаксического структурирования связного текста;
- затруднения при формулировании выводов, обобщений, доказательств;
- нарушение связности и цельности текста при пересказе, «застревание» на отдельных словах, повторение предложений и нарушение синтаксической связи между словами.

Таким образом, использование традиционных методик логопедического обследования, безусловно, позволяет выявить учащихся с речевым недоразвитием, но не дает полного представления о характере недостатков устной речевой деятельности. Зачастую эти недостатки проявляются в процессе систематического обучения, по мере усложнения речевых высказываний детей, расширения спектра их речевых умений. Выявить трудности, которые проявятся только при дальнейшем обучении, достаточно непросто.

На втором этапе экспериментального исследования была поставлена задача более глубокого изучения особенностей устной речи тех 83 школьников, у которых на первом этапе были выявлены речевые нарушения.

С данной целью была разработана экспериментальная методика изучения аудирования и говорения, содержанием которой стало исследование механизмов устной речевой деятельности и их взаимосвязи. Выбор перечня ключевых механизмов аудирования и говорения основывался на данных анализа и сопоставления литературных источников, посвященных проблемам изучения речевой деятельности (Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина).

Для выявления особенностей аудирования были исследованы:

- механизм слуховой памяти;

- механизм антиципации;
- механизм осмысления (компрессии информации).

Для изучения *механизма слуховой памяти* были предложены задания, позволяющие определить способность ребенка анализировать, интерпретировать звуковое сообщение и удерживать его в памяти во время слушания, а также воспроизводить те последовательности, которые составляют звуко-речевой поток.

Изучение механизма антиципации заключалось в выявлении умения учащихся предвосхищать смысловую структуру воспринимаемого на слух текста, способности выдвигать вероятные гипотезы относительно содержания текста с последующим их подтверждением или отклонением в процессе восприятия.

Для *исследования механизма осмысления*, предполагающего умение выделять смысловые блоки воспринимаемой на слух информации и устанавливать связи между ними и внутри них, были использованы задания направленные на изучение понимания ребенком языковых единиц и их смыслового содержания (от отдельных слов к предложению и целому высказыванию).

Среди *механизмов говорения* изучали:

- механизм репродукции;
- механизм выбора языковых средств;
- механизм комбинации языковых средств;
- механизм антиципации.

Исследование *механизма репродукции* включало задания, позволяющие оценить способность учащихся воспроизводить готовые структурно-смысловые единицы языка.

Исследование *механизма комбинирования языковых средств*, являющегося одним из центральных механизмов речевого умения, было нацелено на изучение процесса формирования словосочетаний и предложений, при котором ребенок использует знакомые ему языковые компоненты в новых сочетаниях. Все задания способствовали оценке продуктивности речи, ее беглости и независимости от образца (самостоятельности).

Механизм выбора языковых средств, связанный с выбором, актуализацией слова и грамматической структуры, изучался с точки зрения выявления ассоциативных связей: чем они прочнее, тем выше готовность к вызову слова в речи и скорость осуществления выбора языковых средств.

Механизм антиципации в говорении реализуется в двух планах – структурном и смысловом. Мы изучали структурное упреждение на уровне фразы и смысловое упреждение на уровне связной речи.

Для изучения каждого механизма была разработана серия заданий, позволяющих с помощью определенных критериев оценить степень его сформированности. Критерии были установлены с учетом самостоятельности детей в выполнении заданий, характера помощи экспериментатора, правильности (смысловой и содержательной адекватности, лексико-грамматической оформленности) ответа. Оценка успешности выполнения заданий производилась по балльной системе.

Для получения достоверных сведений, характеризующих состояние устной речи у младших школьников, имеющих различные речевые нарушения, был проведен ко-

личественно-качественный анализ полученных данных, а также их статистическая обработка.

По итогам экспериментального исследования были получены следующие результаты.

Не выявлено нарушенного функционирования механизмов говорения и аудирования у 12 школьников с нарушениями звукопроизношения (3,5%). Остальные дети – 71 человек (20,9%) – выполнили задания с разной степенью успешности, что позволило говорить о наличии у них нарушений одного-двух или комплекса механизмов говорения и аудирования.

Подробно полученные данные представлены в таблице 2.

В целом удалось констатировать, что хуже всего у школьников с нарушениями речи сформированы механизмы антиципации в говорении и аудировании. Корреляционный анализ данных показывает высокую степень взаимосвязи между этими механизмами: нарушение механизма антиципации в аудировании оказывает влияние на состояние аналогичного механизма речевой деятельности в говорении. Это проявляется в трудностях смыслового прогнозирования текстов, адекватности воспринимаемой на слух информации. Недоразвитие данных механизмов приводит к тому, что учащиеся затрудняются в смысловом упреждении текстов, отборе гипотез при восприятии текста на слух и дальнейшем его речевом оформлении.

Кроме того, выявлена сильная положительная связь между механизмами слуховой памяти и антиципации в аудировании. Это подтверждает предположения о взаимовлия-

Таблица 2

Нарушения функционирования механизмов устной речи у младших школьников

Механизмы		Количество учащихся, имеющих нарушения, чел. (%)
Говорение	Механизм репродукции	9 (12,68)
	Механизм выбора языковых средств	6 (8,45)
	Механизм комбинации языковых средств	7 (9,86)
	Механизм антиципации	11 (15,49)
	Говорение в целом (2 механизма и более)	3 (4,23)
Аудирование	Механизм слуховой памяти	10 (14,08)
	Механизм антиципации	14 (19,72)
	Механизм осмысления	5 (7,04)
	Аудирование в целом (2 механизма и более)	4 (5,63)
Сочетание (более двух всего) механизмов аудирования и говорения		2 (2,82)

нии слухоречевой памяти и способности воспроизведения текста с элементами смыслового упреждения. Недостаточность механизма слуховой памяти оказывает влияние на качество воспринимаемой на слух информации, и, как следствие, не работает механизм упреждения на уровне создания текста.

Положительные связи со значительной достоверностью (95%) выявлены между механизмами:

- слуховой памяти (аудирование) и репродукции (говорение);
- осмысления (аудирование) и репродукции (говорение);
- комбинирования языковых средств (говорение) и репродукции (говорение);
- слуховой памяти (аудирование) и выбора языковых средств (говорение).

Нарушения механизмов речевой деятельности оказывают влияние на формирование устной речи. Так, низкий уровень сформированности механизмов слуховой памяти и осмысления отражается на способности анализировать и интерпретировать информацию, воспринимаемую на слух, выделять смысловые блоки, что сказывается на качестве репродукции и выборе языковых средств для оформления речевого высказывания.

Нарушения механизма комбинирования языковых средств в процессе создания высказывания создают трудности при пересказе текста.

Качественный анализ результатов экспериментальной методики позволяет сделать вывод о соотнесенности речевого недоразвития и нарушения механизмов речевой деятельности. Так, у учащихся, имеющих общее недоразвитие речи на низком уровне сформированности оказались следующие механизмы:

- антиципация и осмысление в аудировании;
- антиципация, выбор языковых средств, комбинация языковых средств в говорении.

Механизм репродукции в говорении был выделен как представляющий наибольшую трудность для данной группы учащихся.

На низком уровне находится развитие механизма слуховой памяти в аудировании у школьников, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие и фонематические, что приводит к возникновению у данной группы детей трудностей восприятия связного сообщения.

В целом полученные результаты свидетельствуют о следующем.

1. Проблемы в развитии устных видов речевой деятельности обусловлены несформированностью отдельных механизмов аудирования и говорения.

2. На наиболее низком уровне развития оказываются механизмы слуховой памяти, антиципации, осмысления – в аудировании; механизма антиципации, комбинации языковых средств – в говорении.

3. Корреляционный анализ данных показал наличие значимых связей между механизмами аудирования и говорения, а именно: недоразвитие механизма слуховой памяти в аудировании влияет на функционирование механизмов антиципации в аудировании и говорении, а также на уровень развития механизма выбора языковых средств в процессе говорения.

По итогам исследования методом случайной выборки были выделены две равноценные по составу и в количественном отношении группы учащихся: экспериментальная и сравнительная. Выделение данных групп учащихся способствовало получению наиболее развернутой характеристики имеющихся нарушений в развитии механизмов устной речевой деятельности.

В логопедической работе с учащимися экспериментальной группы использовались специально разработанные приемы, позволяющие целенаправленно корректировать нарушенные механизмы аудирования и говорения и развивать соответствующие речевые умения.

Сравнительную группу также составили школьники с нарушениями речевого развития, однако коррекционная работа в этой группе проводилась с использованием традиционных логопедических методик.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что проведение работы по коррекции и развитию указанных механизмов с применением специальных приемов дает значительный положительный эффект в развитии устной речи учащихся по сравнению с использованием традиционной методики. Подтвердить данное положение удалось путем проведения контрольного обследования учащихся сравнительной и экспериментальной групп в конце учебного года.

Школьники, с которыми проводилась экспериментальная коррекционная работа, показали значительное улучшение показателей речевого развития и большую успешность обучения по сравнению с учащимися, занимающимися по традиционной коррекционной методике. Наиболее значимые результаты получены у детей с ФФНР и фонематическими нарушениями. Очевидно, это связано с тем, что традиционная система логопедического воздействия не включает работу над связной устной речью таких школьников.

Помимо специально разработанной программы логопедической работы, включающей специальные приемы развития названных механизмов речевой деятельности, нами определены возможности оптимизации взаимодействия учителя и логопеда в процессе развития устной речи младших школьников. Реализация индивидуального подхода при работе с учениками с нарушениями речи позволяет использовать разные варианты заданий, цель и содержание которых определяются с учетом специфики выявленных недостатков функционирования механизмов устной речи:

- создание речевых ситуаций на уроке, в которых у ученика возникает собственная коммуникативная потребность;
- работа над единицами языка, расширение запаса языковых средств, овладение правилами их конструирования;
- формирование внутренней установки на прием информации от собеседника;
- совместная разработка и проведение «срезовых» работ по усвоению тех или иных речевых умений учениками.

Таким образом, проведенное исследование доказало актуальность и значимость изучения проблем, связанных с развитием устных видов речевой деятельности у младших школьников, обучающихся по программам общего типа. Решение этих проблем рассма-

тривается как в аспекте углубления логопедической диагностики и расширения содержания коррекционной работы, так и в плане оптимизации взаимодействия логопеда и учителя в процессе развития речи учащихся.

Список литературы:

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М., 1961.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958.
3. Залевская, А. А. Слово. Текст: Психолингвистические исследования: Избранные труды / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005.
4. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. – Воронеж, 2001.
5. Леонтьев, А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969.
6. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Академия, 2000.
7. Спирова, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – М., 1976.
8. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М.: Академия, 2006.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ЗНАЧЕНИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ

IMPORTANCE OF SENSORY TRAINING IN WORKING WITH CHILDREN WITH DYSPHASIA

Лынская М.И.

Старший преподаватель кафедры дошкольной дефектологии Московского педагогического государственного университета (ГОУ ВПО «МПГУ»)

E-mail: malyn@bk.ru

Lynskaya M.I.

Senior lecturer at the Department of Preschool Defectology of the Moscow Pedagogical State University.

E-mail: malyn@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются некоторые механизмы диагностики и коррекции алалии с позиций психофизиологического и психолингвистического подходов. Особое внимание уделяется развитию тактильного, вкусового и обонятельного гнозиса как базы для формирования мотивационного и сенсомоторного уровней речевой деятельности.

Annotation. The article describes several mechanisms of diagnosis and speech therapy in children with dysphasia from a psychophysiological and psycholinguistic point of view. Special attention is paid to the importance of the development of tactile, gustatory and olfactory perception – the basis for the formation of motivational and motosensory levels of speech activity.

Ключевые слова: алалия, афферентный синтез, обонятельно-вкусно-вебральные ассоциации, сенсомоторный уровень речевой деятельности, технологии диагностики и коррекции алалии.

Keywords: dysphasia, afferent synthesis, olfactory-taste-verbal associations, motosensory levels of speech activity, methods of diagnosis and correction of dysphasia.

В последние десятилетия выявляется явная тенденция к росту количества детей, имеющих недоразвитие речи тяжелой степени, проявляющееся в различных клинических формах (Е.Ф. Архипова, Г.А. Ванюхина и др.). Алалия является системной речевой патологией. Это означает, что при выпадении одного из звеньев функциональной системы, нарушается процесс ее становления в целом. По данным невролога О.И. Ефимова количество детей с алалией составляет примерно 8% от общей популяции дошкольников.

Вопрос изучения структуры дефекта, механизмов компенсации и коррекции алалии поднимался во многих исследованиях середины прошлого века (Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, О.Н. Усанова, С.Н. Шаховская, Е.М. Мастюкова, Г.В. Гуровец, Н.Н. Трауготт, Е.Ф. Соболевич и др.). С течением времени проблема не потеряла своей значимости (В.А. Ковшиков, Т.Г. Визель, А.Л. Битова, и др.). Однако трактовка определения и этиопатогенеза этого тяжелого нарушения речи до сих пор остается дискуссионной и требует подробных мультидисциплинарных (психолого-педагогических, психолингвистических, нейропсихологических, психофизиологических и др.) исследований.

На практике целенаправленное формирование речевого высказывания у детей с отсутствием речи осуществляется без достаточного учета уровневой организации речевой деятельности, в частности, логопедами не учитывается необходимость формирования мотивационно-побудительного и сенсо-моторного уровней высказывания, что снижает эффективность логопедического воздействия. В связи с этим актуальной является проблема определения технологий, оптимизирующих процесс логопедической работы с детьми с алалией на стадии дограмматического развития. Поиск таких технологий возможен только на основе понимания психофизиологических и психолингвистических механизмов алалии и ее компенсации.

Психофизиологической основой речи является функциональная система, включающая взаимодействие большинства анализаторов, опирающаяся на согласованную работу различных областей коры головного мозга (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.С. Семенович, Л.С. Цветкова и др.).

Любая функциональная система, согласно учению П.К. Анохина, включает в свой состав: афферентный синтез (доминирующая на данный момент мотивация, обстановочная афферентация, соответствующая данному моменту, пусковая афферентация и память (следы прошлого опыта)), благодаря которому возникает цель деятельности; принятие решения и формирование программы действия (интеграция информации в лобных отделах); формирование акцептора результатов действия (сличение и оценка реальных результатов и, если необходимо, их коррекция); собственно действие; сличение действия с акцептором его результатов – обратная афферентация (П.К. Анохин).

В соответствии с теорией функциональных систем любой поведенческий, в том числе речевой, акт начинается со стадии афферентного синтеза. Содержание афферентного синтеза определяется влиянием нескольких факторов: мотивационного возбуждения, памяти, обстановочной и пусковой афферентации. На наш взгляд, этому звену речевой функциональной системы у детей с алалией посвящено наименьшее количество исследований, в связи с чем именно оно попало в фокус нашего внимания.

Подчеркнем, что афферентный синтез в речевой функциональной системе всегда складывается как полирецепторный (А.Р. Лурия). В процессе развития навыка относительная роль каждой афферентации может становиться ведущей.

Большинство психофизиологических исследований, дающих представление об афферентном синтезе в функциональной системе речи, проводилось на материале речи взрослых. Значительная часть исследований мозговых механизмов речи проведена на модели афазии. Однако механизмы компенсации утраченной или поврежденной функции у де-

тей и взрослых существенно различаются ввиду большей пластичности детского мозга, кроме того, согласно учению Л.С. Выготского, направления формирования дефекта у детей и взрослых прямо противоположные (соответственно «снизу вверх» и «сверху вниз»), что в значительной степени затрудняет прямой перенос знаний о механизмах мозговых основ психической деятельности взрослых на ребенка (Н.Ю. Кожушко). Еще у Л.С. Выготского мы находим упоминание о том, что одинаково локализованные поражения у ребенка и у взрослого могут привести к различным симптомам (Л.С. Выготский).

Так, по аналогии с афазией, возникло представление о корковом характере патогенеза алалии, были выдвинуты предположения, подвергающиеся в настоящее время критике (И.О. Ефимов), о том, что моторную алалию вызывают повреждения зоны Брока, а сенсорную – зоны Вернике. Однако, если учесть, что эти зоны начинают свое развитие лишь с 3,5–4 лет и заканчивают формирование к 12 годам (Paul I. Yakovlev, André-Roch Lecours, 1967), становится очевидным, что алалия имеет иной патогенез. Петербургский невролог И.О. Ефимов высказывает предположение, что алалию вызывают либо нарушения поясной извилины – первичного речевого центра, находящегося в стволе мозга, либо низкая скорость работы левого полушария, а не повреждение речевых центров мозга. В частности, в основе сенсорной алалии, по мнению исследователя, лежит «аудиторный синдром», то есть недостаточная скорость проведения нервного импульса в зонах, отвечающих за фонематическое восприятие.

В последние десятилетия структура дефекта при различных нарушениях изменилась (А.В. Семенович, И.О. Ефимов). Предполагаем, что в связи с изменившимися условиями жизни, все усложняющимися терратогенными факторами, влияющими на развитие ребенка в пренатальный и натальный периоды, структура дефекта при алалии усугубилась стволовыми нарушениями. Возможным подтверждением этой гипотезы становится тот факт, что зачастую объективные исследования (ЭЭГ, МРТ и др.) не обнаруживают у ребенка, страдающего алалией, выраженных особенностей мозговой деятельности в коре головного мозга.

Функции ствола головного мозга крайне важно для развития речи. До 5 лет речевое развитие почти полностью контролирует лимбическая система. В верхнем отделе ствола головного мозга располагается вокализационный центр, поясная извилина лимбической системы является первичным центром речи у детей. По мнению И.О. Ефимова, именно недоразвитие этих областей, а также их связей с корой приводит к алалии.

В возрасте от 1,5 до 5 лет функции развития и общения ребенка контролирует в большей мере лимбическая система (И.О. Ефимов). Кроме того, известно, что в стволе головного мозга находятся центры обоняния и вкуса, которые имеют «обширные ассоциативные способности» и стимулируют эмоции (Г.А. Ванюхина). В связи с этим мы можем выдвинуть предположение о положительном влиянии на формирование речи стимуляции развития именно обонятельно-вкусно-вебральных ассоциативных связей по аналогии с известным в логопедии принципом взаимосвязи развития мелкой моторики и звукопроизношения (М.М. Кольцова).

Лимбическая система, подкорковые структуры и собственно кора мозга стимулируются именно восприятием сенсорной информации и двигательными реакциями на нее.

Исходя из понимания возможных индивидуальных особенностей восприятия информации, основываясь на личностно-дифференцированном подходе, можно предположить, что у некоторых детей отдельные органы чувств обладают повышенной чувствительностью по сравнению с остальными. Учитывая, что в младшем и среднем дошкольном возрасте активно развиваются осязание, обоняние и вкусовое восприятие, мы предполагаем, что их активное включение в методику логопедической работы даст высокие результаты.

Сенсорный опыт, приобретенный при специально организованном обучении, позволяет не заучивать речь механически, а способствует ее спонтанному формированию (А.Л. Битова). Развитие чувственных образов будет стимулировать формирование языковой способности детей.

Таким образом, на основе анализа литературы и собственного практического опыта мы можем назвать метод сенсорной интеграции, сенсорное воспитание и некоторые приемы в методах М. Монтессори и Р. Штайнера незаменимыми технологиями в работе с детьми, страдающими алалией.

С целью определения изначального уровня различных видов гнозиса и сенсорного опыта мы предлагаем использовать следующие диагностические приемы.

1. Изучение зрительного гнозиса

Цель: определение нарушений зрительного гнозиса, уровня развития зрительно-вербальных связей.

Оборудование: реалистичные цветные и черно-белые изображения знакомых детям предметов, а также стилизованные варианты таких изображений (пунктирные, теневые, перечеркнутые, наложенные).

Содержание: ребенку последовательно предъявляются перечисленные изображения (по три одновременно), предлагается выбрать нужный по просьбе экспериментатора.

Инструкция: Я буду показывать тебе картинки, найди среди них яблоко (машину, мяч, куклу). Подари яблоко маме.

Параметры оценки: правильность выбора ребенка, скорость нахождения нужного изображения, причины совершения ошибок (сложность изображения, незнание реального аналога, отсутствие вербального обозначения в лексиконе, низкая мотивация к заданию и др.), произвольность деятельности, необходимость помощи со стороны взрослого, достаточность восприятия (не замечает, смешивает, норма) сигнальных признаков изображений, способность отторгивать несущественные признаки изображения, сформированность зрительно-вербальных ассоциаций.

2. Исследование оптико-пространственного гнозиса

Цель: изучение уровня развития зрительно-пространственных афферентаций и способности к вербализации пространственных отношений.

Оборудование: две любимые игрушки ребенка; авторские фотографии, изображающие предположно-падежные конструкции; красные и белые шарики марблс.

Содержание:

Проба 1. Ребенка просят встать таким образом, чтобы одна его любимая игрушка была у его ног, а другая выше головы, например на шкафу рядом. *Инструкция:* Покажи, что около ног, а что выше головы.

Проба 2. Ребенку демонстрируются фотографии, на которых в различных пространственных позициях изображены бусы и пакет: бусы в пакете, на пакете, под пакетом, за пакетом, перед пакетом. *Инструкция:* Покажи, где бусы НА (выделяется интонационно) пакете (и т.д.).

Проба 3. Ребенка просят воспроизвести ритмическую последовательность из шариков марблс двух цветов. *Инструкция:* Давай сделаем дорожку: я кладу красный камушек, потом белый, снова красный. Какой теперь нужно положить?

Параметры оценки: наличие способности к ориентировке собственного тела в пространстве (выше, ниже); понимание слов, обозначающих пространственные отношения; наличие способности к определению направлений в пространстве относительно своего тела; наличие способности определять положение предметов относительно других; понимание предположно-падежных конструкций, способность воспроизводить пространственный ритм (воспроизводить последовательность).

3. Исследование слухового гнозиса

Цель: определение уровня развития слухового восприятия природных, бытовых, предметных шумов, а также восприятия простых речевых сигналов.

Оборудование: музыкальные инструменты: дудка, свистулька, бубен, бубенцы, ксилофон, «посох дождя», ахоко; интерактивная игрушка «Ферма» с аудиозаписями голосов животных и птиц; ножницы, шуршащая бумага, две емкости, с водой; изображения бегемота (топ-топ), машины (би-би), льва (ррр), ягоды (ням-ням), рыбки (буль-буль), кошки (мяу).

Содержание:

Проба 1. Ребенку предлагают определить звучащий музыкальный инструмент среди других – как знакомый (дудка, свистулька), так и новый (ахоко, «посох дождя»). *Инструкция:* Послушай, как звучат инструменты. Теперь закрой глаза и угадай (покажи), что звучит.

Проба 2. Ребенку нужно узнать голос животного среди других (мычание, кукареканье, ржание, хрюканье, писк, свист). *Инструкция:* Послушай, как с тобой разговаривают звери. А теперь закрой глаза, и угадай, кто говорит.

Проба 3. Ребенка просят определить источник бытового шума среди других (звук режущих ножниц, шуршания бумаги, плеск воды). *Инструкция:* Послушай, как звучат предметы. А теперь закрой глаза, и угадай, что звучит.

Проба 4. Предлагается подобрать изображения, которые соответствуют воспроизводимым взрослым звукоподражаниям. *Инструкция:* Покажи, кто делает так: ррр, буль-буль (и т.п.).

Параметры оценки: правильность выбора стимула, способность к удержанию внимания (особенно в процессе использования интерферирующего фактора – интерактивной игрушки), способность к определению частотных и редких звукоподражаний; постоянство порога слухового восприятия (проба проводилась повторно в разные дни).

4. Исследование тактильного гнозиса

Цель: определение уровня развития тактильного гнозиса и отдельных его свойств, а также степени сформированности предметности тактильного восприятия и вербально-тактильных ассоциаций.

Оборудование: «чудесный мешочек» с фигурными ластиками; парные «сенсорные баночки», заполненные шелковым волокном, аквагрунтом, шариками марблс, песком; игра «мемори» с использованием фактурных карточек; крутящиеся на оси кубики, каждая из сторон которых имеет тактильные особенности.

Содержание: Во время выполнения заданий ребенку предлагается показать шершавые, гладкие, мягкие, округлые, угловатые и т.п. предметы – таким образом проверяется степень предметности восприятия и развития вербально-тактильных связей.

Проба 1. Ребенку необходимо опознать фигурные ластик в «чудесном мешочке» по инструкции логопеда. *Инструкция:* Найди чашку, щетку, бананы (и т.п.).

Проба 2. Закрыв глаза, ребенок должен подобрать парную баночку, определяя на ощупь ее содержимое. *Инструкция:* Закрой глаза, пощупай, что лежит в баночке. Найди такую же баночку.

Проба 3. От ребенка требовалось с закрытыми глазами подобрать парную фактурную карточку. *Инструкция:* Потрогай карточку. А теперь закрой глаза, найди такую же карточку на ощупь.

Проба 4. Ребенку предлагалось выставить ряд из кубиков так, чтобы сверху у всех оказался одинаковый материал. *Инструкция:* Потрогай кубики, выстави ряд из одинаковых «на ощупь» (показывается образец).

Проба 5. Экспериментатор демонстрирует ребенку игрушку-муху. Ребенок закрывает глаза, экспериментатор помещает муху на различные части головы (щеки, губы, шея, носогубные складки) ребенка. После каждого прикосновения ребенок должен открыть глаза и указать пальцем часть головы, на которой «сидела» муха. Для того чтобы исключить непонимание ребенком инструкции, экспериментатор демонстрирует, как выполняется задание. *Инструкция:* Посмотри, какая муха летает. Ой, села тебе на щечку. Закрой глаза, покажи, где сидела муха.

Показатели оценки: степень активности восприятия при выполнении заданий; константность восприятия (верное восприятие определенной фактуры, независимо от задания); точность результата процесса восприятия; наличие затруднений при восприятии сходных предметов и фактур, сформированность предметности восприятия, сформированность вербально-тактильных ассоциаций, точность определения локализации прикосновения при изучении мышечно-суставной чувствительности в области артикуляционного аппарата.

5. Исследование вкусового гнозиса

Цель: Определение уровня развития вкусового восприятия и отдельных его свойств; оценка уровня развития вербально-вкусовых ассоциаций.

Оборудование: кусочки продуктов питания: отварное мясо, банан, огурец с солью, лук, лимон, острый перец, яблоко, груша, шоколадные конфеты и пирожное.

Содержание заданий:

Проба 1: Детям предлагается определить на вкус различные продукты питания, имеющие сладкий, соленый, горький, кислый, острый и нейтральный вкусы. *Инструкция:* Попробуй: вот мясо, вот банан (и т.п.). Теперь закрой глаза, я дам тебе кусочек. Отгадай (покажи), что ты пробовал? Покажи, что сладкое? Что соленое? И т.п.

Проба 2. Ребенку предлагают определить на вкус продукты питания, имеющие сходный вкус (например, яблоко и грушу; конфету и пирожное). По окончании задания проверяются вербально-вкусовые ассоциации: ребенок по инструкции логопеда выбирает изображения продуктов, которые он пробовал, а также показывает целые объекты, кусочки которых он узнавал на вкус.

Инструкция: Вот яблоко и груша. Я отрежу кусочки от них. Закрой глаза, покажи, что ты пробовал.

Показатели выполнения: степень активности восприятия при выполнении заданий; точность результата процесса восприятия; наличие затруднений при восприятии сходных предметов и фактур; степень развития вербально-вкусовых ассоциаций.

6. Исследование обонятельного гнозиса

Цель: Определение уровня развития обонятельного восприятия и отдельных его свойств; оценка уровня развития вербально-обонятельных ассоциаций.

Оборудование: стеклянные баночки с эфирными маслами и ароматизаторами: «мята», «лимон», «кофе», «шоколад» (на каждый запах по два пузырька); тубик с обувным кремом, можжевельная ложка, новая резиновая игрушка, флакон с духами.

Содержание:

Проба 1. Ребенку предлагается понюхать каждую баночку и подобрать парную; по окончании выполнения ребенка просят показать пузырек, назвав искомый запах. *Инструкция:* Понюхай, как пахнет баночка. Сладкий запах. Закрой глаза, найди такой же запах. А теперь, покажи, где спрятан шоколад.

Проба 2. Ребенку демонстрируются запахи предметов по очереди, после чего ребенок должен указать на предмет, почувствовав его запах с завязанными глазами. *Инструкция:* Понюхай, как пахнут предметы. Вот так пахнет ложка, вот так крем и т.п. Закрой глаза, понюхай, угадай, что это.

Параметры оценки: активность восприятия, его точность, сопровождение деятельности мимическими реакциями, речевой активностью, степень развития вербально-обонятельных ассоциаций.

Определив исходный уровень развития различных видов восприятия, логопед сможет достоверно оценить вектор динамики логопедической работы. Назовем некоторые основные приемы формирования речевой деятельности через развитие сенсорного опыта.

Упражнение «Сенсорные альбомы». В альбом вклеиваются кусочки различных материалов: вата, мех, шелк, шерсть, наждачная бумага, фольга. Взрослый показывает ребенку альбом, побуждает его провести рукой по разным материалам, обращает внимание на их качества: пушистый, мягкий, скользкий, колючий, шершавый, гладкий. Некоторые материалы, название которых имеет простую слоговую структуру, можно назвать: мех, пух, вата, фольга. Затем ребенку предлагается показать по инструкции: Что гладкое? А что шершавое? А что мягкое? и т.п. Затем ребенок поочередно угадывает на ощупь лоскутки в альбоме. Если уровень речевого развития уже достаточно высокий, то можно попросить ребенка назвать качества материалов, сами материалы: вата, мех, бумага. Упражнение развивает тактильное и кинестетическое восприятие, закрепляет простую лексику.

Игра «Напитки». Для игры понадобятся: четыре мягких игрушки или куклы; четыре прозрачных стеклянных стакана, теплая вода в кувшине, маленькие баночки с чаем, растворимым кофе, какао, пищевым красителем; столовая ложка. Взрослый показывает, что в кувшине теплая вода, прикладывая руку ребенка к кувшину, несколько раз произнося слова «теплая» и «вода», интонацией побуждая ребенка к повторению. Показывает баночки и называет несколько раз, что в них находится, вместе с ребенком нюхает содержимое баночек. Затем предлагает ребенку угостить его друзей разными напитками. Ребенок с помощью логопеда наливает воду из кувшина в стаканы. Взрослый: «Угостим Мишку чаем. Где чай? Давай заварим чай. (Ребенок кладет ложку чая в стакан и размешивает.) Что мы заварили?». Взрослый: «Угостим Мишку соком. (Ребенок кладет ложку красителя в стакан и размешивает.) Что мы дали Мишке?». То же самое с кофе и какао.

«Волшебная банка». Взрослый предлагает ребенку рассмотреть различные природные материалы: шишку, каштан, камушек, песок. Ребенку завязывают глаза, взрослый бросает предметы в трехлитровую банку, ребенок по звуку должен догадаться, что упало в банку: открыв глаза, показать соответствующий предмет (картинку), либо назвать его. В конце игры взрослый и ребенок меняются местами.

«Угадай предмет по запаху». Взрослый предъявляет ребенку различные предметы, названия которых они совместно проговаривают. Затем ребенок с закрытыми глазами пытается угадать по запаху предмет (показывает или называет картинку). Используются: мох, мак, помада, мыло, духи, пена (для ванны), гель (для душа), васаби, чай. Игру можно проводить для закрепления лексических тем: овощи, фрукты, продукты питания, растения, цветы (используются соответствующие запахи).

«Мята». Ребенок совместно со взрослым отрывает листочки от веточки мяты, растирает их в руках, нюхает. Взрослый стимулирует ребенка к произнесению фразы или ее частей: «Ах, мята!».

«Угадай предмет по вкусу». Игра аналогична предыдущей игре с различением запахов, проводится для закрепления лексических тем: «фрукты», «ягоды», «овощи», «напитки», «продукты» и т.п.

Наш многолетний опыт работы показывает, что активное включение тактильного, вкусового и обонятельного анализаторов существенно изменяет результаты логопедической работы, положительно влияя на мотивационный и сенсо-моторный уровни речевой деятельности, улучшая показатели актуализации лексем и расширяя семантические поля.

Список литературы:

1. Paul I. Yakovlev & André-Roch Lecours, The Myelogenetic Cycles of Regional Maturation of the Brain, in REGIONAL DEVELOPMENT OF THE BRAIN IN EARLY LIFE 3-70 (Alexandre Minkowski ed., 1967).
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Гл. II Сенсорно-перцептивная организация человека. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2008. – С. 60–156.
3. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1973.

4. *Битова, А. Л.* Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы / А. Л. Битова // *Особый ребенок: исследования и опыт помощи : науч.-практич. сб. Вып. 2.* – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – С. 44–52.
5. *Ванюхина, Г. А.* Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Галина Афанасьевна Ванюхина. – Екатеринбург, 2001.
6. *Ефимов, И. О.* Про речь / И. О. Ефимов. – СПб.: Диля, 2009. – 144 с.
7. *Лурия, А. Р.* Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 504 с.
8. *Лынская, М. И.* Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М. И. Лынская. – М.: Парадигма, 2012. – 128 с.
9. *Мастюкова, Е. М.* Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии / Е. М. Мастюкова // *Дефектология* — 1981. — № 6. – С. 13–20.
10. *Соботович, Е. Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. — Киев: КГПИ, 1981.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

УСВОЕНИЕ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

LEARNING OF THE TEXT-FORMING FUNCTION OF WORD COMBINATION IN ELEMENTARY
SCHOOL STUDENTS WITH A DELAY IN MENTAL DEVELOPMENT

Тушева Е.С.

Заместитель декана факультета профессиональной переподготовки специалистов по дефектологии, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета (ГОУ ВПО «МПГУ»), кандидат педагогических наук.

E-mail: tusheva-fps@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрываются возможности усвоения текстообразующей функции словосочетания младшими школьниками с задержкой психического развития. На основе лингвистических и психолингвистических представлений, разработанных в теории синтаксиса, представлены методические приемы и примеры наблюдений за трансформацией словосочетательных моделей.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее обучение, младшие школьники с задержкой психического развития, усвоение текстообразующей функции словосочетаний, структурно-семантическая модификация словосочетаний.

Tusheva E.S.

Deputy Dean of the Faculty of Professional Retraining in Defectology, Associate Professor at the Department of Oligophrenopedagogics of the Moscow Pedagogical State University, Candidate of science (Education).

E-mail: tusheva-fps@rambler.ru

Annotation. The article explores the possibilities of learning the text-forming function of word combination in elementary school students with a delay in mental development. On the basis of the linguistic and psycholinguistic concepts developed in the syntax theory, the author presents methodical techniques and examples of observed transformation of word combination models.

Keywords: correctional developing training, elementary school students with a delay in mental development, learning of the word-forming function of word combination, structural and semantic modification of word combinations.

В последнее время возросло количество учащихся, испытывающих трудности в усвоении текстовой информации. В случае обучения детей с задержкой психического развития эти проблемы выражены наиболее ярко, а методически-адаптированных разработок, направленных на их решение, недостаточно. Именно поэтому изучение текстообразующей функции словосочетания в контексте ее усвоения младшими школьниками с задержкой психического развития представляет для нас научно-практический интерес.

В соответствии с современными лингвистическими и психолингвистическими представлениями, разработанными в теории синтаксиса, словосочетание рассматривается как синтаксическая единица, которая состоит не менее чем из двух структурно и семантически организованных компонентов (главного и зависимого), участвует опосредованно – через предложение – в коммуникации и является минимальным фрагментом связной речи (Е.Н. Смольянинова). Такое понимание сочетаемости слов ориентирует на организацию учебного процесса, в котором овладение правилами синтаксического конструирования и усвоение коммуникативной функции словосочетания взаимообусловлены и взаимосвязаны, органично дополняют друг друга.

В методике изучения словосочетаний выделяются структурно-семантический и функционально-семантический подходы [2; 8; 13]. Реализация структурно-семантического подхода осуществляется в рамках изучения словосочетания как синтаксической единицы, имеющей:

- грамматические признаки (овладение морфологическими правилами изменения и сочетания слов);
- семантическую связность (зависимое слово конкретизирует или уточняет значение главного);
- последовательно выстроенную синтаксическую конструкцию, представленную отдельно или в структуре предложения. Структурная организация словосочетания определяется характером связи его компонентов, их количеством, принадлежностью к части речи и порядком расположения по отношению друг к другу.

В контексте функционально-семантической направленности изучения словосочетаний речь идет о коммуникативном предназначении данной синтаксической единицы. Рамки коммуникативного использования словосочетаний достаточно широки и определяются характером их функционирования в составе предложения, текстового фрагмента, текста или высказывания.

Практика показала, что посредством наблюдения за коммуникативными свойствами и функционированием данной синтаксической единицы расширяются возможности практического овладения словосочетательными моделями, устанавливается взаимозависимость между структурно-семантическими и логико-грамматическими языковыми закономерностями сочетания слов. Помимо этого словосочетания могут использоваться в качестве дидактического материала при изучении орфографических правил и грамматических тем, как опорные конструкторы в работе по развитию связной речи [1; 3; 5; 6; 9].

Большую методическую ценность, на наш взгляд, представляют целенаправленные наблюдения за текстовыми функциями словосочетания, что определяется относительно

свободной конструктивностью и возможностью модификации словосочетательных моделей. Специально организованные наблюдения за функционированием словосочетания способствуют развитию речемыслительной деятельности учащихся, формированию у них языковых умений, предполагающих определение основной темы текста или текстового фрагмента, установление роли словосочетания в создании художественного образа или воплощения авторской мысли; способствуют возможности использования словосочетаний с позиции говорящего или пишущего [10].

Следует признать, что для учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) анализ текста и текстообразующих функций словосочетания в нем является одной из самых трудных логических операций. Примечательно, что это касается не только произведений художественной и научно-популярной литературы, но и осмысления текстов арифметических задач. Ошибки, которые дети с ЗПР допускают в процессе усвоения словосочетательных моделей, специалисты относят к группе наиболее устойчивых (Г.В. Бабина, Ю.А. Костенкова, Р.И. Лалаева, Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Тригер, Е.С. Тушева и др.)

Причинами, обуславливающими затруднения в усвоении текстообразующих функций словосочетания учащимися с ЗПР, являются особенности их психофизического и речевого развития [4; 7; 11; 12]. Поэтому следует обратить внимание на текстовые формы, используемые в процессе литературного чтения, на зависимость их содержания от перцептивных возможностей учащихся и, конечно же, на методику работы с текстом. Исходя из заданных позиций, конкретизируем границы усвоения текстообразующей функции словосочетания младшими школьниками с ЗПР.

1. Проведенные исследования показывают, что речь детей с задержкой психического развития отличается употреблением однотипных словосочетательных конструкций, трудностями в усвоении семантических, грамматических и функциональных характеристик словосочетания. К началу школьного обучения в речи детей с ЗПР отмечается большое количество ошибок формально-семантического характера, связанных с употреблением флексий (замена окончаний главного или зависимого слова), неправильным использованием предлогов (пропуски, замены, замещение в рамках падежной группы), неверным оформлением предлогов и окончаний существительных.

Выраженные трудности проявляются в овладении точными дифференцированными значениями словосочетания. Особенно это заметно, когда требуется конкретизировать действие предмета или определить его характерные признаки, когда надо подобрать слова для описания происходящего события или наблюдаемого явления.

2. В начале школьного обучения дети читают композиционно-линейные, эмоционально насыщенные художественные произведения малого фольклорного жанра (потешки, побасенки, считалки и др.), сказки, стихи, небольшие по объему авторские произведения. Иллюстрации обеспечивают целенаправленное управление вниманием учащихся, формируют восприятие образа героя художественного произведения, помогают осмыслить содержание текста или его фрагментов, наглядно и доступно детскому восприятию отражают сущность авторского замысла, выполняют эстетическую функцию.

3. Методика обучения младших школьников литературному чтению согласует логику текстовой формы с логикой и структурой действий учащихся. В методический аппарат современного учебника заложены разнообразные виды работ по совершенствованию техники чтения и понимания смысловой стороны прочитанного:

- актуализируются знания, имеющие отношение к тексту;
- перед чтением текста проводится словарная работа;
- четко формулируются вопросы, касающиеся содержания прочитанного произведения, характеристики героев и их поступков, определения логической последовательности происходящих событий.

На уроке учитель использует разнообразные методические приемы, направленные на восприятие и анализ текстовой информации: выборочное чтение, чтение по ролям, инсценировки и сюжетное моделирование целого литературного произведения или его части. Между тем работа над текстообразующей функцией словосочетания представлена фрагментарно, без достаточной аналитической обработки, что, на наш взгляд, и определяет необходимость создания методически-адаптированной модели усвоения правил конструирования словосочетания и определения синтаксической активности словосочетания в тексте.

Рассматриваемые направления работы в принципе вполне соотносимы со специфическими задачами коррекционно-развивающего обучения, в том числе и с задачами формирования и развития синтаксического строя речи детей с ЗПР. Сведения о современных научно-методических аспектах изучения словосочетания рассматриваются нами в качестве ориентира – информационно-справочного материала, позволяющего педагогам (учителю и логопеду) наиболее продуктивно и рационально организовать процесс обучения учащихся классов КРО.

На начальном этапе обучения детей с ЗПР наиболее актуальны и значимы методические вопросы, связанные с решением задач практического ознакомления со словосочетанием. Знакомство учащихся с данной синтаксической единицей начинается с подготовительных упражнений, включающих языковой анализ и синтез, языковые обобщения. Накопление речевого опыта детей проводится также посредством систематических наблюдений за различными объектами, явлениями и событиями. Целесообразность использования подготовительных упражнений и систематических наблюдений определяется возможностью употребления словосочетаний в качестве опорных языковых средств речевого и когнитивного развития данной категории детей. Совершенствование речевых навыков подводит учащихся к осмысленному овладению элементарными семантическими и грамматическими признаками словосочетаний на эмпирическом уровне.

Эмпирическое усвоение словосочетаний учащимися с ЗПР осуществляется в рамках целого ряда направлений.

1. Наблюдения над смысловой связью слов в словосочетании

1.1 Уяснение принципа лексико-семантической сочетаемости слов в составе словосочетания:

*белый снег – белый уголь, лететь самолетом – лететь поездом,
бежать быстро – стоять быстро, гордый человек – горький человек,*

круглый мяч – квадратный мяч, сладкий сахар – соленый сахар.

1.2 Конкретизация предмета названного главным словом в связи с изменением зависимого слова – признака:

вежливое слово – грубое слово, домашняя работа – классная работа, летает низко – летает высоко, листья березы – листья клена, прямая линия – ломаная линия, говорить быстро – говорить медленно и др.

1.3 Подбор антонимичного словосочетания к данному:

младший брат – ...

холодный вечер – ...

говорить тихо – ...

домашние животные – ...

надел пальто – ...

2. Конструирование словосочетаний

2.1 Достраивание словосочетания по вопросам (по данному главному слову):

пчела (какая?) ... медоносная, трудолюбивая;

дом (какой?) ... кирпичный, деревянный, многоэтажный;

плавают (где?) ... в реке, в бассейне, в пруду и др.

2.2 Восстановление словосочетания с опорой на картинку (по данному зависимому слову):

веселая ... (песня, история, игра, девочка);

праздничный ... (пирог, день, наряд, парад);

лесные ... (звери, птицы, ягоды) и др.

2.3 Компонентные трансформации в словосочетании на уровне зависимого слова:

суп из грибов – грибной суп, пирог с яблоками – яблочный пирог,

сумка из кожи – кожаная сумка, лист клена – кленовый лист,

песня соловья – соловьиная песня, ветка березы – березовая ветка.

3. Оформление словосочетания с учетом грамматической формы главного слова

3.1 Изменение окончаний зависимого слова при изменении формы числа главного слова:

дождливый день – дождливые дни, первое слово – первые слова.

3.2 Изменение окончаний зависимого слова при употреблении в качестве главного слова существительных разного рода:

высокое дерево, высокий дом, высокая гора;

первый ряд, первая парта, первое слово;

мой друг, моя подруга, мое выступление.

3.3 Изменение окончаний зависимого слова при употреблении в качестве главного слова существительных разного рода и числа:

резиновая перчатка – резиновые перчатки;

резиновый сапог – резиновые сапоги;

резиновое колесо – резиновые колеса.

4. Усвоение функционально-семантических свойств словосочетания в контексте предложения

4.1. Завершение предложения путем подбора подходящего словосочетания (из ряда данных):

В лесу живут ... (дикие звери, легковые автомобили, могучие дубы). Айболит вылечил ... (малюток акулят, веселого Буратино, бедного кузнечика, трех медведей).

Мне позвонил ... (мобильный телефон, школьный друг, школьная подруга).

4.2. Составление предложения с данным словосочетанием (с опорой на картинку, в процессе моделирования ситуации):

пушистый бельчонок, пушистого бельчонка, пушистому бельчонку;

три богатыря, трех богатырей, трем богатырям;

выехал из гаража, выехал из-за гаража, заехал в гараж и др.

4.3. Распространение предложения:

*Наступила осень. – Наступила **золотая** осень. (Распространители: осень (какая?) ... дождливая, холодная, ветреная и др.)*

*Опадают листья. Опадают **желтые** листья. (Распространители: листья (какие?)... красные, багряные, сухие, разноцветные и др.)*

*Светит солнце. Светит **яркое** солнце. (Распространители: солнце (какое?) ... горячее, теплое, красное, золотое, лучистое, ласковое и др.)*

5. Наблюдения за текстовыми функциями словосочетаний

5.1 Выявление текстообразующей функции именных словосочетаний на основе анализа двух текстовых фрагментов.

В ходе анализа текстовых фрагментов выясняется роль использования словосочетания «существительное + прилагательное» для создания рассказа описания. Первый текстовый фрагмент включает словосочетания «существительное + прилагательное». Во втором текстовом фрагменте прилагательные пропущены.

Лиса Патрикеевна

У кумушки-лисы **зубки острые, рыльце тоненькое, шубка тепленькая**. У нее **шерсть золотистая**, на шее **белый галстучек**.

(По К.Д. Ушинскому)

Лиса Патрикеевна

У кумушки-лисы **зубки ...**, **рыльце ...**, **шубка** У нее **шерсть ...**, на шее **... галстучек**.

5.2 Выяснение текстообразующей функции глагольных словосочетаний (на примере модели словосочетания «глагол + существительное в косвенном падеже»).

В работе с данными глагольными словосочетаниями выясняется их роль в создании рассказа повествовательного характера. Применяется аналогичная модель анализа текстового фрагмента, что и в пункте 5.1. Разница заключается в том, что в словосочетании «глагол + существительное в косвенном падеже» мы опускали существительное, а в словосочетании «существительное + прилагательное» (п. 5.1) опускали прилагательное.

День рождения

У Марины гости. Ей сегодня исполняется восемь лет. Мама **испекла пирог**. Папа **купил конфет**. Бабушка **принесла фрукты**. Подруги **подарили книги**.

(Л.Н. Ефименкова)

День рождения

У Марины гости. Ей сегодня исполняется восемь лет. Мама испекла Папа купил Бабушка принесла Подруги подарили

5.3 Установление роли словосочетания в создании художественного образа (в рамках конкретного текста).

Золотая осень

Осень царствовала в роще у речки. У осинки на земле вырос удивительный нарядный ковер. Родная березка вся в золотой одежде. Клен стоит в пурпурной краске. Среди золотых деревьев листья клена выделяются красными пятнами. Только дуб стоит в зеленой шубе. По речке плывет плот из пестрых листьев. Как много осенних красок!

Образ золотой осени создается за счет употребления именных словосочетаний типа «нарядный ковер», «в золотой одежде», «плот из пестрых листьев» и др.

Запасливый еж

В лесу жил еж. Ночью он приходил в сад. В саду еж находил яблоки. Яблоки он накалывал на иголки. Еж складывал яблоки в норке. Он заготавливал корм на зиму.

(Л.Н. Ефименкова)

Образ запасливого ежа создается с помощью глагольных словосочетаний «приходил в сад», «находил яблоки», «накалывал на иголки», «складывал в норке», «заготавливал на зиму».

Наблюдения над языком авторских текстов (предложений из них) способствуют более точному пониманию главной мысли текста. Такая работа расширяет возможности детей при пересказе текста и продуцировании собственного высказывания.

Перечисленные направления и предложенные варианты практических упражнений значительно активизируют мысле-рече-языковые умения и познавательные возможности детей с ЗПР. Овладение структурно-семантическими и функционально-семантическими характеристиками словосочетания на эмпирическом уровне способствует снижению количества ошибок при выполнении письменных заданий.

На более продвинутом этапе школьного обучения учащихся с задержкой психического развития возрастает значимость использования методически-адаптированных приемов лексико-семантической модификации словосочетаний.

Исходя из парадигмы сочетания слов, мы выделили четыре типа лексико-семантической модификации словосочетаний: *конкретизирующие, обобщающие, антонимические и синонимические*. Доминирующим направлением работы являлась аналитическая обработка лексико-семантических модификаций словосочетаний в предложениях и текстах. Приведем ряд примеров.

1. Наблюдения за преобразованием предложения в результате лексико-семантической трансформации словосочетаний

– Конкретизирующий тип модификации словосочетаний:

Грибы в лесу **можно найти повсюду** (под березой, под елкой, под корягой, под кустом). Повар испек **пироги с начинкой** (капустой, рыбой, мясом, грибами, яблоками).

– Обобщающий тип модификации словосочетаний:

Грибы в лесу можно **найти под березой, под осинкой, под елкой** (под деревьями). Непопулярный молоток **бьет и вкось, и вкривь, и в бок** (неточно, мимо, куда попало). Елочку

нарядили бусами, шариками, шишечками, звездами, фонариками (*игрушками, разными игрушками*).

– Антонимический тип трансформации словосочетаний:

Дорога вела к **ближнему поселку** (*дальному; старому – новому*). Машина двигалась по дороге и **поехала направо** (*налево; назад – вперед*).

– Синонимический тип модификации словосочетаний:

С кленов опадали **желтые и красные листья** (*золотые, алые, пурпурные*). В глуши леса охотники **увидели пятнистую кошку** (*рысь*). Аркадий **говорил очень тихо** (*чуть слышно, шепотом, тихим голосом*).

2. Наблюдения за лексико-семантическими модификациями словосочетаний в тексте (микротексте)

– Конкретизирующий тип модификации словосочетаний:

В нашей жизни встречаются **разнообразные часы**. Сначала люди придумали **солнечные часы**. Но ими можно было пользоваться только в солнечные дни. Затем появились **песочные часы**. Люди изобрели также **водяные и механические башенные часы**. Все это – предки наших **современных часов**. Позднее появились **карманные, ручные, настольные, настенные часы** (*по А. Пасхиной*).

– Обобщающий тип модификации словосочетаний:

В парке продавали **красные, зеленые, голубые, синие и фиолетовые шары**. Вдруг **подул сильный ветер**. Шары оторвались и полетели высоко в небо. Люди смотрели и радовались, как по небу летят **разноцветные шары** – яркие как радуга.

– Антонимический тип модификации словосочетаний:

Жил-был **беленький, чистенький котенок**. Все его любили и ласкали. Однажды он залез в печную трубу и испачкался. Люди подумали, что это **черненький, чумазенький котенок**. Его стали пугаться и прогонять.

– Синонимический тип модификации словосочетаний.

Высоко в горах жил Великан. Его никто не видел, но все про него говорили. Одни говорили «**большой человек**», другие – «**огромный человек**», а третьи – «**громадный человек**». И все они были правы. Кто догадался, почему?

Целесообразность таких упражнений определяется возможностью использования словосочетаний в качестве опорных языковых средств, касающихся выделения основной темы текста, установления роли словосочетания в создании художественного образа или воплощения авторской мысли, употребления словосочетаний с позиции говорящего или пишущего.

Возможность использования лексико-семантической модификации словосочетаний представляет значительный интерес для практики школьного обучения. В условиях коррекционно-развивающего обучения учащихся с задержкой психического развития этот вид работы наиболее значим, поскольку при усвоении текстообразующей функции словосочетания дети испытывают большие затруднения структурного и семантического характера.

При выполнении заданий на лексико-семантическую модификацию, у учащихся с ЗПР трудности чаще всего возникают в тех случаях, когда необходима реализация синонимических, антонимических и обобщающих преобразований. На уровне предложения

отмечаются трудности модификации признаков действия предмета, выраженных наречиями. Вместо подбора слов с антонимическими и синонимическими значениями предлагаются варианты словообразовательных замен.

Без специально организованного обучения учащиеся с ЗПР испытывают значительные сложности при анализе лексико-семантических модификаций словосочетаний. Производимая трансформация становится понятной школьникам только при условии сопровождения анализа демонстрацией практических действий или использования сюжетных картинок.

Трудности в узнавании словосочетательных моделей, которые дети с ЗПР испытывают при понимании связного литературного текста, переносятся и на понимание текста арифметических задач. Дело в том, что словосочетания, употребляемые в текстах арифметических задач, требуют точности воспроизведения предполагаемого действия. Затруднения в идентификации значений словосочетаний приводят к неправильному выбору арифметических действий (вместо сложения выполняется умножение и наоборот). Происходит неверная расшифровка смыслового значения словосочетаний, замена данного значения семантически сопоставимым (*увеличить на ... единиц – увеличить в ... раз; уменьшить на ... единиц – уменьшить в ... раз и др.*) или антонимичным (*увеличить на ... единиц – уменьшить на ... единиц и др.*).

Достаточно обширна семантическая модификация словосочетательных моделей при постановке вопроса задачи: *сколько всего..., на сколько... больше (меньше), во сколько раз... больше (меньше) и др.*

Высокая степень абстрагирования математического материала и трудности в усвоении словосочетательных конструкций детьми с ЗПР обуславливают необходимость специального методического сопровождения, направлено на понимание содержания задачи, посредством дифференциации словосочетательных значений, а именно:

- выполнения разнообразных практических действий с предметами;
- моделирования сюжета задачи;
- разыгрывания инсценированного сюжета;
- детального иллюстрирования условия задачи;
- использования схематических записей или таблиц;
- интонационного выделения словосочетания;
- сопоставления противоположных значений словосочетаний в содержании одной задачи с использованием предикативной модуляции;
- сопоставления противоположных и/или равнозначных по смыслу значений словосочетания на примере нескольких задач с изменением пропозициональной функции актанта (субъекта или объекта);
- исправления заведомо ошибочного решения задачи с акцентированным вниманием на интерпретации словосочетательных значений;
- выбора подходящего словосочетания к схеме или записи решения задачи;
- составления задач по готовому решению.

Главным условием при любом виде работ над арифметической задачей является необходимость обоснованного выполнения действий и их логического соотнесения с приме-

няемыми словосочетательными конструкциями. Анализ активного функционирования словосочетаний в текстовых фрагментах задач позволяет сгладить эмоциональный негативизм и снять ученический страх перед решением арифметических задач.

Практика показала, что случаи эмоционального негативизма встречаются довольно часто и имеют разную степень проявления. Мы наблюдали детей, у которых при слове «задача» сразу же менялось настроение, которые панически боялись приступать к работе над задачей. Встречались дети, у которых при выполнении задачи из-за сильного нервного перенапряжения срабатывало охранительное торможение и, как следствие, наблюдался отказ от работы. В данной ситуации коррекция эмоционально-волевых усилий и настроения учащихся с ЗПР во многом зависит от успешности усвоения дифференциации смысловых значений словосочетательных конструкций при осмыслении условий арифметических задач.

Суммируя вышесказанное, подведем итоги.

На начальном этапе обучения детей с ЗПР наиболее актуальны и значимы вопросы, способствующие практическому ознакомлению с лексико-семантическими преобразованиями словосочетаний.

На более продвинутом этапе работы особое внимание следует уделять накоплению рече-языкового опыта школьников посредством наблюдения за лексико-семантической модификацией словосочетаний, осуществляемой в ходе выполнения упражнений, включающих языковой анализ и синтез, языковые обобщения. Овладение семантическими модификациями словосочетаний способствует развитию у школьников аналитических возможностей, связанных с установлением причинно-следственных связей между структурно-логическим и функциональным соотношением компонентов словосочетания. Достигается это путем систематических наблюдений за трансформацией сочетания слов в специально подобранных текстах.

Дифференциация смысловых значений словосочетательных конструкций важна и при работе с текстами арифметических задач. Усвоение лексико-семантических признаков словосочетания применительно к математической терминологии способствует развитию учебной активности учащихся с ЗПР и создает ситуацию успеха при решении арифметических задач, сглаживая тем самым возможные негативные проявления и укрепляя уверенность детей в себе.

Таким образом, перевод словосочетания из пассивной позиции в разряд активного функционирования значительно расширяет не только речевую практику детей с ЗПР, но и границы коррекционно-развивающего обучения. Предлагаемые направления работы могут рассматриваться в качестве модели эмпирического усвоения школьниками с ЗПР лексико-семантического компонентного состава словосочетаний и их текстообразующей функции.

Список литературы:

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – М., 1991.
2. Ильенко, С. Г. Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц / С. Г. Ильенко. – Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1988.

3. Каримова, О. Г. Усвоение младшими школьниками словосочетания как синтаксической единицы (функционально-семантический аспект) : дис. ... канд. пед. наук / Ольга Григорьевна Каримова. – СПб., 2000. – 221 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. – СПб., 1992.
5. Программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VII вида. – М.: Парадигма, 2010. – 407 с.
6. Рамзаева, Т. Г. Русский язык : учебники для 2, 3 и 4 кл. / Т. Г. Рамзаева. – М., 2005.
7. Рахмакова, Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития / Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 1987. – № 6.
8. Смольянинова, Е. Н. Словосочетание в теоретическом и методическом аспектах / Е. Н. Смольянинова. – Л.: ЛППИ, 1990. – 93 с.
9. Тригер, Р. Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи / Р. Д. Тригер // Дефектология. – 1987. – № 5. – С. 12-18.
10. Тушева, Е. С. Трудности реализации словосочетательных моделей в речи детей с задержкой психического развития / Е. С. Тушева // Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний часопис. – Полтава. – 2005. – № 6-7 (55-56). – С. 65-67.
11. Тушева, Е. С. Структурно-семантический анализ словосочетаний в речи детей с задержкой психического развития. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографический сб. / Е. С. Тушева, С. И. Чаплинская. – М.: Прометей, МПГУ, 2005.
12. Тушева, Е. С. Лексико-семантическая модификация словосочетаний в речи учащихся с задержкой психического развития / Е. С. Тушева // Логопедия XXI века: традиции и новации : сб. материалов науч.-практич. конференции с международным участием. Санкт-Петербург, 20 апреля 2012 г. / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2012. – С. 312-316.
13. Фомичева, Г. А. Система работы над словосочетанием в 1-3 классах / Г. А. Фомичева // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. – М., 1982.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ТИПОЛОГИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

TYPOLOGY OF DYSORTHOGRAPHY IN GENERAL SCHOOL STUDENTS

Шарипова Н.Ю.

Доцент кафедры логопедии, докторант
Московского педагогического государственного
университета (ФГБОУ ВПО «МПГУ»), кандидат
педагогических наук.

E-mail: nsharipova@bk.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы усвоения орфографии родного (русского) языка современными школьниками. Проанализированы традиционные и современные лингвистические и психолого-педагогические исследования по данной проблематике. Представлена типология орфографических ошибок, которые выявляются у учащихся общеобразовательной школы, что существенно расширяет возможности преодоления у них дизорфографии.

Ключевые слова: орфография, дизорфография, трудности усвоения орфографии, трудности применения орфографических правил, принципы русской орфографии.

Sharipova N.Yu.

Associate professor of the Department of
Speech Therapy, Doctor's degree seeker at
the Moscow Pedagogical State University,
Candidate of science (Education).

e-mail: nsharipova@bk.ru

Annotation. This article discusses the problems of learning the orthography of the native (Russian) language in school students. The author analyzes traditional and modern linguistic and psycho-educational research on this subject. Also, the author presents the typology of spelling errors, which are identified in general school students, which greatly expands the possibilities of overcoming dysorthography.

Keywords: orthography, dysorthography, difficulties of mastering orthography, difficulties of application of spelling rules, principles of Russian orthography.

Исследования в области общей и коррекционной педагогики свидетельствуют о значительном распространении проблемы, касающейся орфографической грамотности учащихся современной общеобразовательной школы. Сосредоточение учебного процесса на выработке и совершенствовании пунктуационных и орфографических навыков выступает как основная дидактическая задача, которую преподавателю русского языка необ-

ходимо решить в процессе обучения школьника. В то же время умение орфографически правильно оформлять письменные материалы признается составной частью общей языковой культуры человека, способного успешно функционировать в условиях современной динамичной языковой ситуации.

Русская орфография как исторически сложившееся явление занимает приоритетное место в системе современного языка и признается отечественными лингвистами весьма специфическим феноменом. Орфографическая система русского языка тесно связана с графикой – разделом языкознания, изучающим буквенную систему. В основе современной русской графики лежит кириллица – азбука старославянского языка. Известно, что до середины XVIII в. в русском языке господствовали индивидуальные написания, однако с появлением трудов В.К. Тредиаковского и М.В. Ломоносова были сформулированы основные принципы построения алфавита и орфографии.

В дальнейшем проблема обсуждения норм и правил правописания получила отражение в работах многих отечественных лингвистов. Известно, что русская орфография сложилась на основе старославянской письменности. Буквенный состав многих русских слов существенно отличается от их звукового наполнения. Унификация правописания была регламентирована рядом реформ, которые русский язык претерпевал в течение длительного периода. Последний Свод правил русской орфографии датирован 1956 г. и является основополагающим по настоящее время.

Современное русское правописание базируется на нескольких основных принципах, а именно, традиционном, фонетическом и морфологическом. Принципы орфографии являют собой закономерности, которые лежат в основе орфографической системы.

Первый из указанных принципов поддерживает традицию написания, благодаря чему орфографический абрис слова остается неизменным на протяжении многих столетий (после шипящих *ж, ш* принято писать *и*: *жить, шить*; в прилагательных в форме родительного падежа единственного числа пишется окончание *-ого, -его*: *большого, хорошего*). Традиционное написание Л.В. Щерба назвал историческим, поскольку в некоторых случаях оно может выступать как неадекватное современному произношению и морфологическому принципу. В школьной практике некоторые слова, подчиненные традиционному принципу написания, принято называть «словарными».

Фонетический принцип как основа графики признается отечественной лингвистикой логически главенствующим, однако его применение резко ограничено морфологическим и традиционным принципами. В соответствии с фонематическим принципом буквенное обозначение слова полностью соответствует тем фонемам, которые в нем слышны, вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся. Так, в слове «*ропись*» под ударением в приставке пишется *о*, при этом в безударном слове «*расписка*», как слышим, так и пишем *а*.

Основополагающим для русской орфографии является морфологический принцип написания слов, согласно которому морфемы (корень, префиксы, суффиксы, флексии) пишутся единообразно независимо от фонетических изменений, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. Например, корень *-вод-* пишется в словах: *вода,*

водяной, наводнение, подводный. При этом звук [о] произносится только под ударением в последнем слове, тогда как в других он изменяется до звука [ʌ] или более короткого звука, среднего между [ы] и [а] (в транскрипции ему соответствует ʊ).

Морфологический принцип орфографии позволяет выработать единое написание единообразных грамматических форм, которые в устной речи нередко имеют незначительные расхождения. Для русского языка, отличающегося богатством форм словоизменения, данный факт признается особенно важным. Применение морфологического принципа освобождает слово от позиционных чередований, закономерных или традиционных несоответствий в написании и произношении, но четко регламентирует правописание определенным орфографическим правилом. Принято считать, что морфологический принцип орфографии значительно облегчает понимание и осмысление текста, поскольку внимание читающего «не задерживается на обозначении фонемных чередований» [9, с. 145].

Написание целого ряда морфем (значимых частей слова) приведено к единообразию в соответствии с морфологическим принципом орфографии русского, а именно:

- корни родственных слов: *дом, домашний, домовый* (в первом слове в корне произносится [о], во втором – [ʌ], в третьем – редуцированный [ʊ]);

- приставки: *подвиг – подвинуть* (в первом слове в приставке гласный [о] произносится четко, так как стоит под ударением, во втором вместо [о] слышится [ʌ], но надо писать по-); *подбросить – подписать* (в первом слове в приставке произносится звонкий согласный [д], а во втором – глухой согласный звук [т], к тому же вместо [о] в обеих приставках звучит [ʌ]; но приставок «пад-», «пат-» в русском языке нет, поэтому пишем только приставку под-);

- суффиксы: *заботливый – молчаливый* (в первом слове в суффиксе произносится ослабленный гласный, во втором – под ударением гласный [и], но пишется один и тот же суффикс -лив-); *звериный, куриный, соловьиный* (в суффиксе -ин- всегда пишется одно и);

- окончания: *на реке – на речке* (в первом слове *е* под ударением произносится четко как [э], во втором – вместо [э] произносится ослабленный звук, средний между [э] и [и] (в транскрипции ему соответствует ʏ)), но пишется *е*; *говорит – дышит* (в первом слове окончание под ударением произносится четко, во втором – нет. Однако и в этом случае в глаголе второго спряжения в форме третьего лица единственного числа необходимо писать такое же окончание -ит) [7].

На практике орфограммы, при написании которых применяется морфологический принцип, объединяют все стороны языка – фонетику, лексику, словообразование, морфологию и синтаксис. При их изучении все языковые знания мобилизуются, актуализируются. Исследователями доказано, что для решения орфографических задач необходимо не только запомнить правила, но и быстро и уместно их применить. Принято считать, что школьник, недостаточно овладевший морфологическим принципом письма, все правила знает, но не умеет их использовать.

Современные труды по лингвистике транслируют принцип дифференцированного написания или смысловой принцип, согласно которому слова пишутся в зависимости от их лексического значения. Дифференцирующие написание позволяют

различать на письме, например, такие слова, как «поджог» (имя существительное: *совершить поджог*) и «поджѐг» (глагол в форме прошедшего времени: *кто-то поджѐг бумагу*); «компания» (в значении «группа людей») и «кампания» (в значении «мероприятие»); бал (как «танцевальный вечер») и «балл» (оценка); «плач» (имя существительное: *плач ребенка*) и «плачь» (форма повелительного наклонения единственного числа глагола *плакать*: *не плачь*) [7].

Кроме названных, в русской орфографии существуют специальные принципы: грамматический, регулирующий написание межапострофных и внутрипострофных окончаний, окончаний глагола и др.; фонетико-морфологический принцип, которому подчиняются правила переноса слов; лексико-синтаксический, лежащий в основе раздельного написания слов и использования дефиса, а также семантический принцип, который регламентирует написание заглавной буквы в именах собственных.

В трудах П.А. Леканта представлены пять основных разделов русской орфографии:

- 1) передача буквами фонемного состава слов;
- 2) слитые, раздельные, дефисные (полуслитные) написания слов и их частей;
- 3) употребление прописных и строчных букв;
- 4) перенос части слова с одной строки на другую;
- 5) графические сокращения слов.

Указанные автором разделы представляют собой группы орфографических правил, связанных с разными видами трудностей передачи слов на письме. Каждый раздел орфографии характеризуется определенными принципами, лежащими в основе орфографической системы. Центральным разделом является первый [11].

Орфографическое правило – это инструкция, в которой указываются условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах [2]. К условиям выбора относят фонетические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и смысловые особенности слов, которые определяют, что следует писать в том или ином случае. В орфографическом правиле могут комбинироваться два-три и более условий выбора. По мнению автора, запомнить и понять орфографическое правило – это значит запомнить условия и понять их связь с правильным написанием [3].

Известно, что традиционные программы обучения русскому языку ориентированы на трактовку русской орфографии как морфологической, а освоение правописания – на изучение отдельных морфем.

Трудности в усвоении орфографии родного (русского) языка представлены в работах отечественных специалистов в области лингвистики, теоретической и прикладной педагогики, коррекционной педагогики. Анализ литературы в области лингвистики, специальной педагогики (логопедии, сурдопедагогики) позволяет нам определить дизорфографию как специфическое и устойчивое нарушение всех принципов русской орфографии (традиционного, фонетического, морфологического, дифференцированного и др.), которое проявляется в многочисленных орфографических ошибках.

В трудах отечественной лингвистической школы является традиционным рассмотрение вопросов, касающихся сущности такого явления, как орфографическая ошибка, выяснения причин ее появления, анализа орфограмм русского языка, чаще других под-

вергающихся искажению. Под орфографической ошибкой принято понимать факт неправильного выбора знака из двух конкурирующих.

В некоторых исследованиях орфографическая ошибка рассматривается как системное явление, основой системности которой является противоречие, возникающее между ограниченной множественностью выбора и единичностью нормы [5].

На появление ошибок влияет множество факторов:

- неосвоенность фонетико-фонологических (фонематических) явлений (детерминирует трудности различения ребенком звуков в слабой позиции, проблемы в различении фонетически близких слов);
- ограниченность индивидуального лексикона и сужение спектра лексико-семантических связей (патологически проецируется на процессы подбора проверочных слов, определения мотивирующей основы);
- невозможность освоения морфологического состава лексической единицы (определяет трудности идентификации морфем, установления межморфемных связей);
- недостаточность ритмизации речевого потока, нарушения слоговой структуры слова (провоцируют ошибки переноса слов, правописания строчных и заглавных букв).

В методической литературе ошибки обычно классифицируются по типам орфографии и орфографическим правилам. Функционально-структурная типология включает в себя следующие классы ошибок:

- 1) ошибки в словах и их значимых частях (морфемах);
- 2) ошибки в случаях слитного, раздельного и дефисного написания слов;
- 3) ошибки в употреблении прописных и строчных букв;
- 4) ошибки в переносе слов с одной строки на другую.

В рамках традиционной типологии выделяется ряд частных классификаций по разным основаниям:

- по частям слова (ошибки в префиксах, корнях, суффиксах, окончаниях);
- по частям речи (ошибки в написании существительных, прилагательных, числительных, глаголов, наречий, предлогов);
- по принципам русской орфографии.

По мнению ряда авторов, наиболее трудными для написания являются следующие орфограммы:

- 1) безударные гласные в корне, приставке, суффиксе, окончании;
- 2) гласные после шипящих;
- 3) мягкий знак на конце слова после шипящих;
- 4) приставки на -з (-с);
- 5) суффиксы существительных, глаголов, прилагательных и причастий;
- 6) не с различными частями речи и др. [2].

Лингвистические исследования последних лет предлагают определенный подход к рассмотрению феномена «русская орфография», что позволяет в ином ракурсе представить процесс обучения школьников письменной форме родного языка. Ключевой пози-

цией современной лингвистической школы является рассмотрение орфографии русского языка как особой метаязыковой сущности [6].

В данном контексте постижение ребенком норм и правил правописания становится невозможным без учета развития его лингвистических и металингвистических способностей. Металингвистическое знание как способность к рефлексии относительно манипуляций со структурными особенностями вербального языка, как возможность использовать язык в качестве объекта мышления выступает ведущим гарантом воспитания в школьнике лингвиста – исследователя родного языка, склонного не к механистическому освоению, а к творческому осознанию законов русской орфографии.

В трудах отечественных исследователей в области логопедии дизорфография рассматривается в контексте работы со школьниками с нарушениями речевого развития. Внимание специалистов сосредоточено на выявлении категории детей, относящихся к группе риска с точки зрения возможности возникновения у них трудностей в овладении орфографией родного (русского) языка, определении уровня их речевого и психического развития, рассмотрении вопросов этиологии дизорфографии.

Ряд авторов определяют зависимость дисграфических и орфографических ошибок у школьников от наличия или отсутствия у них нарушений в развитии устной речи. В отдельных работах выявлены точки пересечения дисграфии и дизорфографии. Так, у школьников, прошедших коррекционный курс по устранению дисграфии, обнаруживаются стойкие орфографические трудности, резистентные к педагогической коррекции и сохраняющиеся на долгие годы.

Согласно материалам исследований последних лет, возросла популяция детей, имеющих благополучную картину обучения родному языку в начальных классах и выраженные трудности в усвоении орфографии русского языка при дальнейшем обучении. По данным специалистов в области логопедии, дети с дизорфографией составляют значительную часть неуспевающих учащихся по родному языку.

Исследователи настаивают на том, что все случаи неспособности школьников к освоению орфографических навыков, несмотря на знание соответствующих правил, правомерно назвать дизорфографией. Методики коррекции дизорфографии, представленные в логопедической практике на современном этапе, ориентированы на развитие зрительного гнозиса, некоторых когнитивных операций (анализа, синтеза, сравнения), оптико-пространственной ориентации, возможностей восприятия и воспроизведения ритмов различной модальности, совершенствование межанализаторных связей, зрительной и речеслуховой памяти [1; 8; 10; 13].

Нами было предпринято исследование, целью которого явилась реализация типологического анализа орфографических ошибок у учащихся общеобразовательной школы среднего звена (5–6 классов). Анализ и классификация выявленных орфографических ошибок осуществлены на основе учета принципов русской орфографии.

Количественно-качественный анализ результатов эксперимента показал следующее. Наибольшей распространенностью обладают трудности в реализации морфологического принципа написания слов. В заданных и самостоятельных текстах школьников преобладают ошибки морфологического, морфолого-грамматического и морфолого-синтаксического характера. Рассмотрим некоторые из них:

- ошибки написания безударных гласных в корне, проверяемых ударением: вада (вода), порной (парной), марской (морской);
- ошибки написания гласных в падежных окончаниях существительных: к тёти (к тётё), о Марие (о Марии), в тетраде (в тетради);
- ошибки написания гласных в личных окончаниях глаголов: строят, колят, возют (строят, колют, возят) и др.

Многочисленными являются нарушения традиционного принципа написания слов:

- правописание гласных Ы, И, А, У после шипящих и Ц: жыл, цыфра, шол, щюп-лый (жил, цифра, шёл, щуплый);
- правописание непроверяемых безударных гласных в корне слова: вакзал, сабака, мароз (вокзал, собака, мороз);
- правописание двойных согласных: килограм, галлерей, артилерия (килограмм, галерея, артиллерия) и др.

Нарушение фонетического принципа письма и правил графики проявляется в специфических видах орфографических ошибок, а именно, в ошибках в написании:

- звонких и глухих согласных на конце и в середине слова: зуп, дуп, экзамен, шупка (зуб, дуб, экзамен, шубка);
- согласных в приставках на -з/-с: безпричинный, изсохнуть (беспричинный, иссох-нуть);
- гласных в суффиксах существительных, прилагательных, глаголов: порожек, се-ребренный, беседывать (порожек, серебряный, беседовать);
- графических сокращений: существительное – су., суще., сельскохозяйственный – сель.-хозяй. (норма: сущ., с.-х.) и т.п.

Своеобразие индивидуального лексикона школьника детерминирует ограничение в реализации принципа дифференцированного написания слов, что проявляется в мно-гочисленных ошибках лексикологического характера.

Примером могут служить ошибки в написании приставок пре- и при-: приодолеть, прикрасный, пребежать (преодолеть, прекрасный, прибежать), когда выбор (дифференци-ация) гласной *e* или *и* определяется значением слова.

Наименьшей распространенностью обладают трудности в реализации лексико-синтаксического принципа русской орфографии (проецируются в ошибки слитного, раздельного или дефисного написания слов: в старь, подорожному, краснобелый (встарь, по-дорожному, красно-белый); семантического (проявляются в написании строчных и про-писных букв: киев, Масленница (Киев, масленица), правописании имен собственных); фонетико-морфологического (продуцируют ошибки при переносе слова с одной строки на другую: я-ма, на-двязать, кос-тный (яма, над-вязать, кост-ный)).

Устойчивое нарушение всех принципов русской орфографии (традиционного, фо-нетического, морфологического, дифференцированного и других), которое выявляется у школьников с трудностями в ее освоении, определяет целевую базу поиска путей оп-тимизации коррекционного и обучающего процессов. Определение типологических осо-бенностей и характера проявлений обнаруживаемых нарушений приобретает в данном контексте приоритетное значение.

Список литературы:

1. Азова, О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ольга Ивановна Азова. – М., 2006. – 24 с.
2. Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория : учебник для учеб. заведений с углубл. изуч. рус. яз / В. В. Бабайцева. – 2-е изд. – М.: Дрофа, 1998. – 432 с.
3. Русский язык : учеб. пособие / М. Т. Баранов, Т. А. Костяева, А. В. Прудникова [и др.]. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 288 с.
4. Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – 6-е изд. – М.: Логос, 2001. – 527 с.
5. Глазков, А. В. Орфографическая ошибка как предмет лингвистического исследования : автореф. дис... канд. филол. наук / Алексей Владимирович Глазков. – М., 1999.
6. Голев, Н. Д. Неканоническая орфография современного русского языка (к постановке проблем) / Н. Д. Голев // Известия АГУ. Серия "История. Педагогика. Филология и журналистика. Философия". – Барнаул, 1997. – С. 52–58.
7. Голуб, И. Б. Русский язык и культура речи : учеб. пособие / И. Б. Голуб. – М.: Логос, 2010. – 432 с.
8. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов. Методические рекомендации и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 64 с.
9. Иванова, В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография / В. Ф. Иванова. – М., 1966. – 396 с.
10. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
11. Лекант, П. А. Современный русский литературный язык : учеб. пособие / П. А. Лекант. – 5-е изд. – М.: Высшая школа, 2001. – 462 с.
12. Львов М. Р. Орфография и русский язык / М. Р. Львов. – М., 2003. – 475 с.
13. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии : учебно-методич. пособие / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 54 с.
14. Парубченко, Л. Б. Ненормативное русское письмо (лингвистический анализ ошибок в употреблении букв) / Л. Б. Парубченко. – Барнаул, 2003. – 352 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

ANALYSIS OF SPEECH DEVELOPMENT IN BILINGUAL CHILDREN

Харенкова А.В.

Старший преподаватель Московского педагогического государственного университета (ГОУ ВПО «МПГУ»)

E-mail: anna@harenkov.ru

Kharenkova A.V.

Senior lecturer at the Moscow Pedagogical State University

E-mail: anna@harenkov.ru

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты положительного и отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие ребенка. Анализируются пути усвоения родного языка детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием. Приводятся наиболее распространенные речевые и языковые трудности детей-билингвов.

Annotation. The article explores the aspects of positive and negative influence of bilingualism on speech development in children. Furthermore, the article analyzes the ways of learning the native language in children with normal speech development and those with speech disorders. The most common speech and language difficulties for bilingual children are described.

Ключевые слова: нормальное речевое развитие, нарушенное речевое развитие, ошибки детей-билингвов (на примере русского языка).

Keywords: normal speech development, speech disorders, the errors of bilingual children (through the Russian language example).

Билингвами называют тех людей, которые могут понимать и говорить больше чем на одном языке. Обычно использование каждого из языков зависит от конкретной ситуации. Детский возраст исключается из общего контекста двуязычия. В дошкольном и младшем школьном возрасте мы можем говорить не о качестве владения языками, национальной сущности индивида, ситуациях употребления языков, лексическом и грамматическом строе его высказывания, а о процессе развития речи в целом, языковых способностях (чувстве) данного ребенка, влиянии различных эталонов речи окружающих на процесс рече-производства самого ребенка.

В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением, и, как следствие, увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия. В первую очередь, это дети мигрантов, вынужденных переселенцев, дети из смешанных семей.

Такая проблема остро встает в крупных мегаполисах мира, в частности, в Москве. С практической точки зрения данное явление интересует не только политологов, социологов, лингвистов, но и педагогов, в том числе логопедов. Учитывая опыт логопедической работы, можно предположить, что наличие двух активных языков в семье представляет собой угрозу для нормального формирования речи у ребенка или, при наличии у него исходных речевых расстройств, усугубляет проблему речевого развития.

Как правило, родители и педагоги длительное время не придают значения этому факту, а в некоторых случаях расценивают его неверно, так как ребенок не понимает объяснения учителя в классе, не отвечает на вопросы и не справляется со школьной программой. Иногда педагоги начальной школы, встречаясь с таким явлением, рекомендуют родителям перевести ребенка в школу для детей с нарушениями умственного или речевого развития.

С одной стороны, такая проблема может быть связана с тем, что ребенок недостаточно хорошо знает русский язык, чтобы отвечать требованиям, предъявляемым к ученикам при обучении в школе на русском языке. С другой стороны, малопонятная речь ребенка-билингва может быть обусловлена наличием у него какой-либо клинической формы речевого расстройства (алалия, дизартрия и др.), что мешает ему усваивать как родной, так и второй языки.

В обоих случаях итог одинаковый – ребенок не может овладеть школьной программой вследствие низкого уровня его речевых возможностей. Всякий раз трудности у ребенка-билингва возникают тогда, когда оформление в школу происходит с учетом только возрастного принципа, в то время как ребенок должен быть готов к школьному обучению психически и психологически, а важнейшим показателем этого является речь, которая должна быть развита по всем показателям (звуковое оформление, лексико-грамматическое структурирование, связное изложение высказывания).

Ребенок становится двуязычным вследствие особых условий жизни семьи или воспитания. По мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, «в развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно» [2].

Дети-билингвы представляют собой неоднородную группу. Некоторые дети усваивают языки стихийно, безо всякого контроля и специальной помощи. Это происходит при следующих обстоятельствах:

1. Родители двуязычные, в своей речи могут использовать оба языка, часто при активном общении их смешивают; не обращают внимания на речевые и языковые нарушения у себя и у своих детей.

2. Родители одноязычные, в общении между собой и со своим ребенком используют один язык, однако семья проживает на территории другой страны, и от окружающих (ма-

газины, различные учреждения, детские площадки и т.д.) ребенок слышит другой язык, который невольно начинает усваивать и самостоятельно использовать.

В других случаях родители бывают заинтересованы в многостороннем развитии своего ребенка, целенаправленно обучают малыша с младенчества второму языку или, сами находясь в ситуации двуязычия, уделяют специальное внимание развитию речи ребенка. Это происходит нередко при следующих условиях:

1. Родители двуязычные, между собой общаются на выбранном ими одном языке, а с ребенком разговаривают по принципу «один родитель – один язык», то есть, например, отец по-армянски, мать по-русски. Такое общение требует от родителей большого внимания и систематизированности, хотя и не исключает периодов внутриутробного и раннего младенческого возраста, когда ребенок слышит преимущественно материнский язык.

2. Родители одноязычные самостоятельно с младенчества обучают ребенка двум языкам с помощью различных методик, не являясь при этом педагогами, либо приглашают нянь – носителей другого языка, либо обучают его на специальных занятиях методом погружения в языковую среду.

Такие условия «языкового образования» вовсе не обязательно будут успешными и полезными для речевого и психического развития ребенка.

В научной литературе существует два противоположных мнения о влиянии двуязычия на психическое развитие ребенка. Многие авторы выделяют следующие положительные моменты раннего двуязычия:

1. Чем раньше ребенок начнет усваивать второй язык, тем у него больше шансов овладеть языком в полной объеме и с естественным произношением. Доказано, что ребенок прежде всего овладевает просодикой языка. Известно, что малыш уже в возрасте 5–6 месяцев реагирует на интонацию взрослого и усваивает ее значительно быстрее, чем звукопроизношение и лексику.

2. Двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении анализировать явления языка. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся в школе, лучше усваивают абстрактные науки, языки.

3. У двуязычного ребенка больше шансов получить качественное образование как на родине, так и за рубежом.

Необходимо заметить, что все это относится к детям, чье сенсомоторное и речевое развитие полностью соответствует возрастной норме.

Другие авторы, рассматривая отрицательное влияние билингвизма в раннем возрасте, отмечают следующее:

1. Билингвизм является фактором риска возникновения нарушений речи. При усвоении сразу двух языков одна (доминирующая) языковая система влияет на вторую, в результате чего происходит их смешение, которое приводит к ряду речевых и языковых трудностей у ребенка. Самыми частыми проблемами в таких случаях являются нарушения звукопроизношения на обоих языках, появление акцента, неправильное использование грамматических конструкций и, как следствие, трудности при овладении письмом и чтением.

2. Овладение двумя языками одновременно или последовательно в раннем возрасте часто становится причиной переутомления малыша и может привести к различным сры-

вам в работе центральной нервной системы, в частности к заиканию или даже мутизму. В таких случаях ребенок вообще перестает пользоваться какой-либо языковой системой или прибегает к вербальному общению крайне редко.

3. Если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что может привести к психологическим стрессам. Ребенок начинает замыкаться в себе, возникают трудности с социальной адаптацией, а в дальнейшем может появиться ощущение ущербности.

С логопедических позиций детей можно разделить на тех, которые имеют патологические речевые расстройства, и тех, у которых таких нарушений нет, либо нарушения носят физиологический характер, связанный с этапом речевого развития (различные показатели неплавности речи, незрелость речевых артикуляций и фонетико-фонематического восприятия).

В течение многих лет исследователи пытаются понять, одинаково ли осваивается один и тот же язык в качестве первого (в раннем возрасте) и второго (в более позднем возрасте). Однако ни у кого не возникает сомнений, что освоение языков всегда связано с рядом определенных трудностей. С.Н. Цейтлин [7] в экспериментальном исследовании установила существенные различия типов ошибок, которые возникают при употреблении глаголов (план выражения и план содержания глагольного вида) и существительных (формы падежа существительных), у детей-монолингвов в возрасте 2–3 лет и детей-билингвов 6–9 лет. У билингвов преобладают семантические ошибки, которые обусловлены трудностями в понимании семантики вида и падежа. В речи русскоязычных дошкольников, наоборот, преобладают ошибки, связанные со словообразовательными и формообразовательными инновациями ребенка.

Данный пример подтверждает мысль о том, что все дети в ходе своего онтогенетического развития допускают речевые ошибки. В первую очередь необходимо различать ошибки, носящие физиологический характер, и ошибки, имеющие патологическую основу. Каждая возрастная группа характеризуется определенными этапами усвоения языковых норм и правил.

В книге «Язык и ребенок» С.Н. Цейтлин писала: «Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. Язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления... Чтобы начать говорить на определенном языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, созданным предшествующими поколениями, а также усвоить правила их использования в речевой деятельности» [8]. Маленькие дети усваивают язык благодаря методу «проб и ошибок». Обладая языковым чутьем, ребенок достаточно рано осознает, «что такое хорошо и что такое плохо» в речевом плане. Используя окружающую речь как эталон, ребенок стремится подражать ей.

В своем исследовании «Вопросы изучения детской речи» А.Н. Гвоздев подробно изучил последовательность овладения ребенком различными сторонами русского языка. В работе рассматривается поэтапное усвоение структур предложений, разных частей речи, их грамматического и фонетического оформления, раскрывается закономерность

закрепления навыков пользования различной слоговой структурой. Автор подчеркивает, что в норме развитие языковых компонентов устной речи в процессе усвоения родного языка происходит на протяжении первых семи лет жизни [3]. При нормальном речевом развитии ошибки, допускаемые детьми, носят физиологический характер и исправляются ребенком самостоятельно, без специализированной помощи.

Если сравнивать то, как происходит усвоение родного языка детьми с нормальным речевым развитием со становлением детской речи при нарушении ее развития, нельзя не заметить определенного сходства. Какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, речь не минует в своем развитии основных периодов: овладение просодикой, звукопроизношением, слоговой структурой слова, накопление словаря, формирование грамматических конструкций и связной речи. Для детей с недоразвитием речи характерно отсутствие четкости периодов речевого развития, длительное «застывание» на некоторых этапах формирования речи при одновременном усвоении элементов следующего этапа.

Особенности развития речи на родном и неродном языке у ребенка-билингва имеют двойное происхождение. В одних случаях они зависят от условий, в которых протекает овладение вторым языком. А в других, это связано с имеющимися у ребенка центральными нарушениями механизмов речи, а значит, с наличием речевой патологии, которая достаточно легко диагностируется на родном языке. В обоих случаях могут быть нарушения речи при использовании как первого, так и второго языка. Не всегда можно сразу определить, чем вызвано нарушение речевого развития. Специалистам, которые занимаются вопросами двуязычия у детей, с нашей точки зрения, необходимо знать основные черты такого явления, как «недоразвитие речи».

Под недоразвитием речи понимают такую форму речевой аномалии, при которой у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [6]. «При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования» [5].

Известно, что фонетическая сторона речи претерпевает сложный процесс созревания. С самого начала речевого онтогенеза ребенок активно использует в общении с окружающими глобальные фонетические структуры, которые представляют собой сплав двух и более фонем. Принцип построения фонетических структур, по мнению В.И. Бельтюкова (2003), состоит «из последовательного хода попарного разветвления и образования звуков речи (принцип дихотомии), которые будут в дальнейшем отражать национальный язык» [1]. У детей с недоразвитием речи страдают артикуляционно-акустические качества звуковых единиц, вследствие чего звук формируется искаженно, заменяется или пропускается в речи. И если ребенок с нормальным речевым развитием благодаря «генетически заложенным механизмам самоорганизации развития речи» [1] спонтанно компенсирует все неточности своего звукопроизношения, то у ребенка с недоразвитием речи без специальной помощи ненормативные звуки могут остаться на всю жизнь.

Исследования фонетической стороны речи детей с речевым недоразвитием показали, что у таких детей нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие,

которое является одним из важнейших механизмов развития произношения, что отрицательно влияет на овладение звуковым анализом и синтезом.

У детей при общем недоразвитии речи значительное место занимает нарушение слоговой структуры слов. По мнению многих исследователей, такие нарушения могут выражаться в сокращении числа слогов.

К данному типу ошибок относятся ситуации, когда ребенок не в состоянии произнести слово в его полном слоговом составе. В.А. Ковшиков отмечает, что в таких случаях в слове нередко остается ударный слог, остальные могут выпадать [4]. Особое место при недоразвитии речи занимают искажения, при которых число слогов и ударение не нарушаются, в то время как слоговой состав претерпевает те или иные изменения, влияя на облик слова в целом. Нарушение слоговой структуры слова является одним из характерных симптомов у детей с общим недоразвитием речи. Такие искажения отличаются большой стойкостью и сохраняются в речи детей дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков.

Усвоение грамматического строя речи детьми с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда абстрактны, а грамматическая система организована на основе большого количества языковых правил. Своеобразие овладения грамматикой у детей с недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе усвоения (по сравнению с нормальными детьми), в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития.

Из всего вышесказанного становится очевидно, что у детей-билинггов те же закономерности речевого развития, что и у детей-монолингвов, и они могут допускать как ошибки физиологического характера, так и специфические ошибки, связанные с речевой патологией, которые будут затруднять усвоение и родного, и неродного языков. Однако в большинстве случаев в речи билингва присутствует, прежде всего, интерференция. Влияние одной языковой системы на другую может быть как незначительным (наличие акцента), так и весьма существенным (ребенок в одной фразе использует слова из разных языков).

Проанализировав речевые и языковые трудности детей-билинггов старшего дошкольного возраста и младших школьников, можно выделить наиболее распространенные особенности языкового развития при усвоении русского языка у двуязычных детей:

1. Допускают большое количество орфоэпических ошибок в простых словах (*пить воду, рубить топОром*).
2. Имеют искаженное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке, так как влияние второй языковой системы не дает закрепиться правильному звуковому образу.
3. Переносят языковую модель родного языка на русский:
 - добавляют лишние звуки в словах (*парЫк – парк*);
 - заменяют твердые и мягкие звуки (*вЫлка – вилка, сол – соль*).
4. Неправильно используют падежные окончания (*играю куклоМ*).
5. Испытывают трудности в употреблении родовых понятий (*моя яблока, мой ку-кла*).

6. Затрудняются в употреблении притяжательных прилагательных (*зайчикий хвост, мамис платок*) и относительных прилагательных (*свеклычный – свекольный, тыквая – тыквенная*).

7. При пересказе текста или самостоятельном рассказе чаще всего используют ограниченный набор слов.

8. В большинстве случаев не могут составить самостоятельно рассказ по сюжетной картинке или серии сюжетных картин.

9. Испытывают трудности в понимании и употреблении иносказаний, пословиц, поговорок, подтекста, скрытого смысла.

10. Не усваивают интонацию русского языка.

Интонация как один из важнейших компонентов речи, играющий особую роль в обучении усваивается ребенком очень рано. Можно сказать, что именно она определяет принадлежность человека к тому или иному национальному языку. Овладение интонационными конструкциями детям-билингвам дается с трудом, и зачастую без специального обучения интонация не может быть в полной мере освоена данной категорией детей.

Для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих одним русским языком и не имеющих никаких речевых патологий, такие ошибки не характерны. Дети-монолингвы такого же возраста, но имеющие недоразвитие речи, вполне могут иметь подобные трудности, что обусловлено в первую очередь несформированностью центральных механизмов речепроизводства, и без коррекционной помощи они также не будут преодолены ребенком. У детей-билингвов данные ошибки могут свидетельствовать как об интерференции двух языковых систем, так и о наличии патологического развития речи на родном и на втором языках.

Для того чтобы выявить, имеются ли какие-нибудь нарушения речевого развития у ребенка-билингва, необходимо провести тщательное логопедическое обследование на обоих языках.

Если логопед владеет только одним языком, то обязательным условием является участие лица, свободно владеющим как первым, так и вторым языком (как правило, это мама, папа или бабушка ребенка). Такая диагностика позволит выявить у ребенка не только наличие речевой патологии, но и определить доминантный язык и уровень владения обоими языками. Результаты данного обследования должны быть учтены при оказании ребенку логопедической помощи и при приеме его в школу. Чем более детальные сведения получены в отношении одного и другого языков, тем легче составить программу обучения ребенка.

Подводя итоги вышесказанному, можно утверждать, что ребенок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, проходит сложный путь как речевого, так и психического развития. Проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребенка. Быть билингвом – это не значит просто владеть вторым языком, это также значит быть носителем другой культуры, уметь понимать другую ментальность, ощущать свою принадлежность к людям, использующим и этот, и другой языки. Речь – важный, но не полностью определяющий аспект культурного развития ребенка. Овладение несколькими языками одновременно, с одной стороны, увеличивает нагрузку

на нервную систему малыша, а с другой – увеличивает ответственность родителей перед ребенком, так как только в семье могут изначально привиться традиции того или иного народа, уважение к своим и другим культурным ценностям, человеколюбие.

Влияние семьи имеет решающее значение для развития человека. Так как речь является главной коммуникативной функцией, ее нарушения или недостаточное усвоение может неблагоприятно отразиться на качестве жизни человека. Поэтому, с одной стороны, билингвизм является фактором риска возникновения речевых нарушений (например, часто именно усвоение двух языков одновременно становится причиной возникновения заикания или задержки развития речи), с другой стороны, наличие патологических нарушений речи затрудняет восприятие и использование как родного, так и иностранного языка. Только внимательное отношение семьи и педагогов к данной проблеме поможет вырастить гармоничную культурную толерантную личность и, как следствие, избежать многих конфликтов, возникающих на национальной почве.

Список литературы:

1. *Белякова, Л. И.* Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М.: Владос, 2009. – 287 с.
2. *Выготский, Л. С.* К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. – Л., 1935. – С. 53–72.
3. *Гвоздев, А. Н.* Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
4. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», 2001. – 96 с.
5. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2000. – 320 с.
6. Логопедия : учебник для студ. дефектологических. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2004. – 704 с.
7. *Цейтлин, С. Н.* Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго / С. Н. Цейтлин // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9.
8. *Цейтлин, С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

THE PROBLEMS OF DIFFERENTIATION IN THE CORRECTION OF THE PHONETIC ASPECT
OF SPEECH IN CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DISORDERS

Богатырева А.О.

Учитель-логопед ГОУ «Детский сад № 1808»,
аспирант Московского педагогического
государственного университета

E-mail: karasik17@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития и взаимовлияние компонентов фонетической стороны речи, рассказывается о разработке и результатах апробации эффективной программы коррекционной помощи, в основе которой лежат комплексное обследование и сопоставление различных компонентов фонетической стороны речи у детей с системными речевыми нарушениями дошкольного возраста 3–7 лет.

Ключевые слова: компоненты фонетической стороны речи; дети с системными речевыми нарушениями.

Bogatyрева A.O.

Speech therapist at kindergarten № 1808,
postgraduate student at the Moscow
Pedagogical State University.

E-mail: karasik17@mail.ru

Annotation. The author tries to identify the characteristics of development and mutual influence of the components of the phonetic aspect of speech; describes the process of creation and testing of an effective system of correctional care. Furthermore, the author presents a comprehensive research and comparison of the different components of the phonetic aspect of speech in preschool children 3–7 years of age with systemic speech disorders.

Keywords: components of the phonetic aspect of speech, children with systemic speech disorders.

Произносительная сторона речи является ключевым звеном в восприятии и понимании звучащей речи. Однако при системных речевых нарушениях компоненты произносительной стороны речи, как правило, имеют значительные искажения, затрудняющие процесс коммуникации ребенка с окружающими. При этом степень выраженности отклонений у разных компонентов фонетической стороны речи отличается. В литературных источниках (в работах Р.А. Беловой-Давид, Н.Н. Трауготт, А.Н. Корнева, В.К. Орфинской, Е.Ф. Соботович, В.А. Ковшикова, О.В. Правдиной, А.К. Марковой, С.Н. Шаховской, В.К. Воробьевой, Б.М. Гриншпун, С.И. Кайданова, Р.Е. Левина, Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкиной, Е.П. Черновой) имеются данные о сформированности компонентов произносительной стороны речи на разных уровнях речевого недоразвития. Но характер нарушений различных компонентов произносительной стороны речи у детей разного возраста и их взаимовлияние друг на друга пока изучены недостаточно. В связи с этим актуализируется задача комплексного обследования компонентов произносительной стороны речи у детей с системными нарушениями речи и коррекции выявленных отклонений с учетом дифференцированного подхода. Выбор дифференцированного подхода объясняется широким спектром разновидностей отклонений компонентов фонетической стороны речи у детей с системными речевыми нарушениями. Это обуславливает разработку диагностических и коррекционных программ, направленных на коррекцию именно тех компонентов фонетической стороны речи, которые имеют наиболее выраженные отклонения.

Определение оптимальных путей коррекции фонетической стороны речи с учетом дифференцированного подхода позволит предотвратить и скорректировать стойкие нарушения развития речи ребенка и максимально помочь ему адаптироваться в общеразвивающей среде в период школьного обучения. Для этого необходимо выявить особенности развития и взаимовлияния компонентов произносительной стороны речи, обобщить и сопоставить полученные данные, разработать и апробировать на базе сделанных выводов дифференцированную модель коррекционной помощи.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого были обследованы компоненты произносительной стороны речи, с участием 160 детей четырех возрастных групп – младшего, среднего, старшего и подготовительного дошкольного возраста. Из них у 80 детей были системные речевые нарушения и у 80 – нормальное речевое развитие. Выбор данных возрастных групп обусловлен целесообразностью сопоставления особенностей развития и взаимовлияния компонентов произносительной стороны речи на разных возрастных этапах. Речевое развитие детей соответствовало второму или третьему уровню недоразвития речи.

Обследование было направлено на изучение особенностей развития компонентов произносительной стороны речи и их взаимовлияния друг на друга. При этом использовались наглядные, словесные и игровые методы: показ картинок, отраженное повторение, действия по образцу и по словесной инструкции, совместное выполнение действий. Весь материал по возможности представлялся в игровой форме.

Для каждой группы детей подбирались задания соответствующие их возрасту. Они были разделены на три комплекса заданий, направленных на изучение трех компонентов

произносительной стороны речи: звуко-слоговой, просодической стороны и звукопроизношения. При обследовании нами использовались авторские и модифицированные классические методики. Для качественного и количественного анализа результатов использовалась система балльной оценки.

Первый комплекс заданий позволяет обследовать звукопроизносительную сторону речи и разделен на два блока:

1-й блок – изучение анатомического строения, подвижности и переключаемости органов периферического отдела артикуляционного аппарата по классическим методикам.

Критерии количественного анализа:

1 балл – очень тяжелая степень нарушения;

2 балла – тяжелая степень (нарушения имеют стойкий характер и значительно препятствуют нормальной артикуляции);

3 балла – умеренно выраженная степень (нарушения затрудняют нормальную артикуляцию);

4 балла – легкая степень (нарушения незначительно влияют на артикуляцию);

5 баллов – отсутствие нарушений.

2-й блок – изучение состояния звукопроизношения на речевом материале разной слоговой сложности (начиная от простого к сложному). Для того чтобы выяснить, как усложнение речевого материала повлияет на звуковую наполняемость.

Критерии количественного анализа:

1 балл – дефектная артикуляция или отсутствие звука, замена на другие звуки;

2 балла – правильное изолированное произношение;

3 балла – правильное произношение в словах;

4 балла – правильное произношение в фразах;

5 баллов – правильное произношение в связной речи.

Второй комплекс заданий направлен на обследование звуко-слоговой стороны речи. Он также разделен на два блока.

1-й блок – воспроизведение слоговых рядов, начиная от более простых (2-дольных) и заканчивая более сложными (5-дольными). Детям предлагались безударные слоговые ряды четырех видов: слоговые ряды с различными гласными, слоговые ряды различными согласными, слоговые ряды с различными гласными и согласными и слоговые ряды со стечениями согласных.

2-й блок – воспроизведение слов и предложений со словами различной слоговой структуры, которые предлагались детям начиная от более простых (без стечений согласных и с небольшим количеством слогов) и заканчивая более сложными (с несколькими стечениями и с большим количеством слогов).

Критерии количественного анализа по 1-му и 2-му блокам:

1 балл – непонимание инструкции или отказ от выполнения задания;

2 балла – неправильное воспроизведение на протяжении трех попыток;

3 балла – правильное воспроизведение с третьей попытки;

4 балла – правильное воспроизведение со второй попытки;

5 баллов – правильное воспроизведение с первой попытки.

Третий комплекс заданий направлен на обследование просодической стороны речи. Задания разделены на три блока.

1-й блок включал изучение голосовых характеристик:

- Слуховая аудиторская оценка голоса.
- Определение времени максимальной фонации и коэффициента с/з (соотношения времени произнесения звуков С и З).

Критерии количественного анализа:

1 балл – очень тяжелая степень нарушения;

2 балла – тяжелая степень (нарушения имеют стойкий характер и заметны для ребенка и слушателей);

3 балла – умеренно выраженная степень (изменения голоса не заметны для случайного слушателя);

4 балла – легкая степень (непостоянные или незначительные отклонения от нормы);

5 баллов – отсутствие нарушений.

2-й блок включал изучение мелодико-интонационной стороны речи:

- Восприятие и воспроизведение основных видов интонаций – повествовательной, вопросительной и восклицательной – на речевом материале разной слоговой сложности.
- Восприятие и воспроизведение предложений со словами разной слоговой структуры с перемещающимся интонационным ударением, начиная от более простых (состоящих из двух слов), заканчивая более сложными (состоящими из пяти слов).

3-й блок включал изучение темпоритмических характеристик речи:

- Слуховая аудиторская оценка темпа речи и способности к его изменению при воспроизведении речевого материала разной слоговой сложности.
- Воспроизведение разных ритмических рисунков на музыкальных инструментах.
- Воспроизведение однородных слоговых рядов с ударным слогом в различных позициях, начиная от более простых (2-дольных) и заканчивая более сложными (5-дольными).

Критерии количественного анализа 2-го и 3-го блоков:

1 балл – непонимание инструкции или отказ от выполнения задания;

2 балла – неправильное воспроизведение на протяжении трех попыток;

3 балла – правильное воспроизведение с третьей попытки;

4 балла – правильное воспроизведение со второй попытки;

5 баллов – правильное воспроизведение с первой попытки.

Анализ состояния звукопроизводительной стороны речи показал, что у детей с нормальным речевым развитием в большинстве случаев состояние звукопроизношения соответствует их возрасту (в младшей и средней группах звукопроизношение соответствует возрасту у 85% детей, в старшей – у 90%, в подготовительной – у 95%). При этом задержки в появлении звуков минимизируются к возрасту подготовительной группы.

У преобладающей части детей с системными речевыми нарушениями на всех возрастных этапах наблюдается запаздывание формирования звуков. Звукопроизношение не соответствует возрасту у 50% детей младшей, 65% – средней, 85% – старшей и 95% – под-

готовительной группы. Таким образом, у детей с системными речевыми нарушениями задержка в формировании звукопроизношения с возрастом проявляется сильнее.

Следует также отметить, что по характеру нарушения звукопроизношения у детей с нормальным развитием во всех возрастных группах преобладали замены трудных звуков более доступными, а у детей с системными речевыми нарушениями чаще встречались искажения или пропуски звуков, реже – замены, причем заменяющие звуки были непостоянны, что можно объяснить низким уровнем развития фонематического слуха и самокритичности.

При усложнении речевого материала у детей с нормальным речевым развитием в большинстве случаев (85–90%) звуконаполняемость практически оставалась на одном уровне, а у детей с системными нарушениями речи при усложнении речевого материала она резко изменялась: многие звуки, изначально сохраненные, заменялись, искажались или отсутствовали. Подобная ситуация наблюдалась у 90% детей младшей и средней групп и у 80% детей старшей и подготовительной групп. Особенно часто такие изменения касались звуков М, Н, В, Ф и их мягких пар. Из этого можно сделать вывод, что у детей с системными речевыми нарушениями при расширении речевого материала снижается способность к переключаемости и контролю над речью.

При анализе состояния звуко-слоговой стороны речи мы выявили следующие особенности.

Большинство детей с системными нарушениями речи смогли воспроизвести только слоговые ряды, доступные более ранней возрастной группе детей с нормальным речевым развитием.

Наибольшую трудность у детей с системными нарушениями вызвали слоговые ряды с различными гласными (60% возможных баллов) или различными согласными (65% возможных баллов). Однако слоговые ряды с различными гласными и согласными воспринимались лучше вышеназванных (80% возможных баллов). Это можно объяснить их более высокой контрастностью по сравнению со слоговыми рядами, отличающимися только одним звуком (согласным или гласным). На этом основании можно предположить, что правильному воспроизведению слоговых рядов мешает недоразвитие фонематического слуха.

Анализ слоговой структуры слов и предложений в детской речи показал, что у большинства детей с системными речевыми нарушениями слоговая структура слов искажена и количество ошибок многократно увеличивается при усложнении речевого материала (воспроизведении предложений). Если в младшей и средней группах нарушения слоговой структуры имеют преимущественно диффузный характер (т.е. распространяются почти на все типы слов и предложений), то в старшей и подготовительной группах в большинстве случаев наблюдаются отдельные нарушения слоговой структуры слов определенного типа и эффект «застывания» на конкретных словах, а также искажение слоговой структуры сложных слов. Можно сделать вывод, что при системном нарушении речи диффузные искажения слоговой структуры слов с возрастом уменьшаются, но при этом все еще наблюдается невозможность овладеть слоговой структурой многих слов, что требует коррекции.

Характер искажения слоговой структуры слов у детей с системными речевыми нарушениями различался между разными возрастными группами, но имел общие закономерности.

сти: чаще всего встречалось упрощение слогов (наблюдалось у 60–100% детей) и их перестановка (40–80% детей). Меньше чем у половины детей встречалось также сокращение (35–45% детей) и увеличение (25–35% детей) числа слогов, реже их уподобление (10–20% детей). Итак, у большинства детей (55–65%) сформировано восприятие количества слогов, и их искажения и перестановки связаны с трудностями в переключении и определении конкретной последовательности слогов и звуков. У оставшейся части детей (45–35%) наблюдается помимо этого еще неспособность безошибочно воспринимать и воспроизводить определенное количество слогов в слове, что приводит к изменению их числа при произношении.

При анализе состояния просодической стороны речи нами были выявлены следующие особенности. Слуховая аудиторская оценка мелодико-интонационной окраски речи (тембр, высота, громкость, темп) показала, что у 40% детей всех возрастных групп с системными нарушениями речи наблюдаются заметные отклонения в мелодико-интонационной окраске речи, у 30% детей – менее значительные отклонения и у 30% детей выявлена нормальная мелодико-интонационная окраска речи. Получается, что у большинства детей с системными речевыми нарушениями снижена способность к контролю и управлению мелодико-интонационной окраской речи.

При обследовании интонации у детей с системными речевыми нарушениями оказалось, что большинство из них затрудняются в распознавании и воспроизведении определенной интонации. При этом вопросительная и восклицательная интонации вызывают больше трудностей, чем повествовательная. При воспроизведении предложений с перемещающимся интонационным ударением у значительной части детей с системными речевыми нарушениями также возникали трудности: интонационное ударение отсутствовало или было смещено. Следовательно, у детей с системными нарушениями речи задерживается формирование умения оперировать различными интонациями ввиду недостатка диалогового общения.

При обследовании темпо-ритмических характеристик речи у детей с системными речевыми нарушениями обнаружилась прямая зависимость правильности звуко-слоговой наполняемости слов от темпа речи: при замедленном темпе у детей реже наблюдались нарушения слоговой структуры, а при убыстренном темпе количество ошибок резко возрастало.

Анализ способности воспроизводить разные ритмические рисунки на музыкальных инструментах (барабан, свисток) показал, что большинство детей (70–80%) с системными речевыми нарушениями справляются только с ритмическими рисунками, доступными детям более раннего возраста с нормальным речевым развитием. Из этого можно сделать вывод, что у детей с системными нарушениями задерживается формирование ритмической способности, что влечет искажение слоговой структуры слова.

Опираясь на результаты исследования, мы пришли к следующим выводам.

- У детей с системными нарушениями речи компоненты произносительной стороны речи оказывают значительное влияние на развитие друг друга.
- Чем старше дети с системными речевыми нарушениями, тем сильнее проявляется задержка в формировании звукопроизношения, что подтверждается литературными данными.

- У детей с системными речевыми нарушениями при увеличении речевого материала снижается способность к переключаемости и контролю над речью, в связи с чем искажается произношение изначально сохраненных звуков.
- У большинства детей степень сформированности слоговой структуры слова соответствует показателям более ранней возрастной группы детей с нормальным речевым развитием, часто наблюдаются диффузные нарушения слоговой структуры слов, которые с возрастом уменьшаются, но при этом остаются затруднения в овладении слоговой структуры многих слов, что требует коррекции.
- У большинства детей с системными речевыми нарушениями позже развивается способность контролировать мелодико-интонационную окраску речи. При этом у них недостаточно сформировано как восприятие, так и продуцирование интонационных конструкций ввиду недостатка диалогового общения.
- Состояние слоговой структуры у детей с системными речевыми нарушениями напрямую зависит от темпа речи и резко ухудшается при убыстрении темпа.
- У детей с системными нарушениями задерживается формирование ритмической способности, что влечет за собой искажение слоговой структуры слова.

Ориентируясь на полученные данные и сделанные выводы, мы планируем создать дифференцированную систему коррекции произносительной стороны речи у детей разного возраста с системными нарушениями речи.

Список литературы:

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Г. А. Волкова. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи : кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. — 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. — 112 с.
3. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопедов / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Феличева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1990.
4. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной : учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Просвещение, 1968. – 198 с.
5. Лубовской, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М.: Педагогика, 1989.
6. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1961. — 70 с.
7. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. – № 2.
8. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4–5 лет с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. — М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 72 с.

9. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 96 с.
10. Степанова, О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко ; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
11. Степанова, О. А. Организация логопедической работы в ДОУ / О. А. Степанова. – М.: Сфера, 2003. – 112 с.
12. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей шести лет / Т. А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2001.
13. Филичева, Г. Б. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду / Г. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Дефектология. – 1985. – № 6.
14. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с.
15. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1991. – 44 с.
16. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г. В. Чиркина ; под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
17. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина ; под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2005.
18. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Г. Р. Шашкина. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
19. Шкловский, В. М. Некоторые патогенетические механизмы нарушения развития речи у детей / В. М. Шкловский [и др.] // Дефектология. – 2001. – № 2.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2

КАДРЫ В ОБРАЗОВАНИИ РЕШАЮТ ВСЕ?!

STAFF AND FACULTY – THE DECISION MAKERS IN EDUCATION?!

Найденова Н.Н.

Заведующая лабораторией методологии педагогических измерений ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат педагогических наук

E-mail: naydenova@itiprao.ru

Naydenova N.N.

Head of the Laboratory of Educational Measurement Methodology of the Institute of Theory and History of Pedagogics of the Russian Academy of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: naydenova@itiprao.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные темы, обсуждаемые на конференции «Тенденции развития образования». Некоторые доклады представлены более подробно. Среди них по следующей тематике: профессиональный стандарт; качество преподавания; реформы в мире; управление образованием; успешный учитель. При подготовке обзора использованы презентационные материалы авторов докладов, приведены некоторые реплики и ремарки во время дискуссии.

Annotation. This article is a review of the main topics discussed at the conference «Trends of Development in Education.» Some of the reports are presented in detail. Among the topics are the following: professional standard, quality of teaching, reforms throughout the world, education management, successful teacher.

Ключевые слова: педагогическое образование, квалификация учителя, профессиональный стандарт, успешный учитель.

Keywords. pedagogical education, teacher qualification, professional standard, successful teacher.

20–21 февраля 2013 г. в Москве состоялась масштабная конференция: «Тенденции развития образования: кадры решают все?!». Организаторами конференции стали «Шанинка», ВШЭ и РАНХиГС.

Конференция собрала исследователей и практических работников в сфере образования из разных стран и регионов России. Присутствовало около 500 человек (около 30 человек из РАО). Были представлены участники из 39 регионов РФ из всех восьми феде-

ральных округов от Северо-Запада до Дальнего Востока, от Ямало-Ненецкого административного округа до Дагестана.

Присутствовали представители стран СНГ: Азербайджана, Казахстана, Украины, Таджикистана, Армении, Беларуси, Кыргызстана. Также были ученые из США, Великобритании, Швеции, Турции, Франции и других стран. Из российских регионов, не считая Москвы, наибольшую заинтересованность в заявленной теме проявили педагоги ЯНАО, Татарстана, Московской области, Красноярского края, Томской области, Санкт-Петербурга, Ярославской, Свердловской и Ростовской областей.

За два дня было проведено три общих пленарных заседания, около 16 круглых столов и 18 пленумов. Такой значительный формат конференции обусловлен тем, что проблема повышения качества образования на всех ступенях образования является крайне актуальной.

Какова же была тематическая проблематика конференции, и в чем заключалось обсуждение проблем по заявленным темам? На конференции обсуждались следующие проблемы:

- Развитие педагогического образования.
- Профессионалы для профессионального образования (в том числе и выступление автора статьи с темой «Общая грамотность будущих специалистов гуманитарного профиля»).
- Проект «Социальный навигатор».
- Сколковский учитель.
- Подготовка управленческих и педагогических кадров.
- Повышение квалификации педагогов.
- Компетенции современного учителя и его профессиональная компетентность.
- Непрерывное профессиональное развитие.
- Дошкольное образование.
- Грамотность учителя.
- Оценка качества образования.
- Разные учителя для разных детей.
- Тьюторство и педагогическая интернатура.
- Социальное партнерство.
- Качество педагогического образования.
- Профессиональное управление.

Профессиональный стандарт

На пленарном заседании с первым докладом выступил И.Д. Фрумин по теме «Учитель, которого не будет, или страсти по профессиональному стандарту». Он подробно остановился на «стандарте учителя», разработанном группой под руководством Е.А. Ямбурга, а также привел примеры из опыта других стран по разработке стандарта педагога.

Докладчик подчеркнул, что требования к учителю растут по экспоненте, уровень документации принял вид бумажного вала (по замечанию Е.А. Ленской), при этом в Рос-

сии учитель является массовой профессией. Можно ли каждого учителя переквалифицировать в соответствии с завышенными требованиями не только стандарта для учителя, но и в соответствии с ожиданиями общества как профессионального, так и гражданского, а, прежде всего, с родительскими? Ясно, что это задача почти утопическая (по замечанию В.А. Болотова).

И.Д. Фрумин особо отмечал, что общие требования к профессионалам в разных отраслях в равной мере можно отнести и к педагогу. Среди них: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным методам профессионального труда, ответственность и самостоятельность в принятии решений.

Среди новых компетенций, которые необходимы каждому учителю (и поэтому они должны появиться в профессиональном стандарте), И.Д. Фрумин выделил следующие: умения работать по индивидуальным планам с одаренными и отстающими в развитии детьми; с детьми со специфическими нуждами в рамках инклюзивного образования; с детьми, требующими особого внимания по социализации и поведению; с детьми из социально неблагополучных семей. Кроме того, И.Д. Фрумин выделил новую компетенцию предметного характера: умение обучать русскому языку детей из семей, в которых русский язык не является родным. Следует расширить это добавление: умение обучать таких детей требуется не только учителям русского языка, но и других предметов.

Итак, для возможности реализации учителем своих профессиональных обязанностей Фрумин рассматривал проблемы в ракурсе триады «Обучение. Воспитание. Развитие» по В.В. Давыдову. Таким образом, при обучении учитель должен:

- знать предмет, а не только демонстрировать его знание, программы и методики обучения;
- планировать уроки с ориентацией на учащихся с разными способностями и возможностями, анализировать эффективность урока стратифицировано по группам учащихся;
- владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков: лабораторные эксперименты, полевая практика, музейная педагогика и т.п.;
- использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников;
- уметь объективно оценивать знания учеников, используя разные формы и методы педагогического оценивания как в формативной, так и в суммативной формах эвалюации;
- иметь высокий уровень информационной грамотности, включая компьютерную.

По этой последней позиции наш учительский корпус отстал довольно сильно, зачастую ученик обучает учителя этой грамотности.

Таким образом, учитель в наше время уже далеко не только транслятор знаний, но и менеджер, исследователь, эксперт и т.д. И.Д. Фрумин приводит классификацию работников по уровню профессионализма по А.В. Этциони: суперкреативщики, креативщики, профессионалы и полупрофессионалы [1]. Так как в России больше всего дипломированных родителей с высшим образованием, то следует и в России отнести профессию учителя к суперкреативщикам, так как они создают новое знание.

Качество преподавания

Интересный доклад был представлен К. Хазбэндсом (Chris Husbands), директором Института образования в Лондонском университете по теме: «Почему качество преподавания имеет значение и как его улучшить?». Для характеристики разнообразия проблематики исследований этого института приведу тематику апрельских мероприятий: семинар по использованию Айпэдов в образовательной практике; влияние лидерства на успеваемость учащихся; лекция на тему «Инструменты XXI века в преподавании и обучении».

По мнению докладчика, качество образования, измеряемое по средним показателям, мало информативно как в целом, так и для образовательной политики. Следует оценить качество образования на разных полюсах шкалы: для совсем слабых учащихся и для очень сильных учащихся. Тогда, по убеждению Хазбэнда, качество образования в самой слабой группе можно назвать «полом», а качество в самой сильной группе – «потолком». Таким образом, качество образования в стране определяется коридором значений между «полом» и «потолком».

Докладчик представил три пути модернизации образования, которые отражаются на этом «коридоре» по-разному:

1) регулирование и направляющие стратегии приводят к повышению «пола» и понижению «потолка», то есть средний результат останется прежним и в целом качество образования в стране не изменится;

2) автономия без разрешения болевых моментов для слабых школ поднимает «потолок», но «пол» остается прежним, то есть работа с сильными школами не отразится на качестве образования в слабых школах, что приведет к незначительному увеличению среднего результата;

3) неконтролируемая автономия школ приводит к понижению «пола», а «потолок» остается прежним, то есть средний результат незначительно растет.

Таким образом, жесткое регламентирование деятельности школы и учителя не приводит к заявленным целям модернизации – повышению качества образования на национальном уровне. Неконтролируемая автономия школ или управляемая автономия приводит также к незначительным изменениям в общем повышении качества образования, потому что сильные школы смогут реализовать средства для модернизации в нужном направлении, обладая более квалифицированным персоналом. Например, компьютеризация в сильных школах приведет к повышению качества образования не только учащихся, но и к повышению квалификации учителя, а в слабых школах поставленные компьютеры просто определяют под замок, поэтому качество образования в этих школах останется прежним. В случае же неуправляемой автономии качество образования в сильной школе без дополнительного ресурсного обеспечения останется на том же уровне, так как имеющиеся ресурсы эта школа и так использовала по полной, а в слабой школе, которая не обладает квалифицированным персоналом, качество образования просто понизится.

Задачей же любой модернизации является поднять «пол» и «потолок» одновременно, что приведет к реальному повышению качества образования на национальном уровне, то есть средства и ресурсы, выделенные на модернизацию, смогут эффективно реализовать и сильные, и слабые школы. Таким образом, надо достичь высокого качества обра-

зования при высоком уровне равенства доступа к качественному образованию всех учащихся вне зависимости от того, в какой школе они учатся, то есть модернизация системы образования для всех. Если же модернизация приводит к повышению качества образования только в отдельных школах для привилегированного меньшинства, то не достигается главная цель хорошего образования для всех.

Если модернизация не приводит к повышению качества образования при равных условиях доступа к образованию, то средства растрачиваются впустую, таланты не получают развития, развиваются застойные явления. При отсутствии повышения качества образования в режиме модернизации и отсутствии равных прав учащихся происходит кризис системы образования, наблюдается высокий отсев из школ, эффективность школы становится недопустимо низкой.

К. Хазбэндс представил путь реформ системы образования в Англии. Так в 1987 г. в английской системе образования было всеобщее начальное и среднее образование, высокие результаты в старшей средней школе, реформы развивались через проекты. Но не было мониторинга достижений в школе, было много неуспевающих, отсутствовала базовая учебная программа, узко направленный и невысокий стандарт начальной школы, наблюдались лишь «островки успешности при общем неблагополучии».

Поэтому реформа школьного образования стала актуальной для Англии. Обзор этапов реформы отражен в таблице 1.

Для реализации стратегии повышения качества образования в стране К. Хазбэндс предложил пять способов:

1. Приглашение в школу лучших выпускников педагогических вузов и обеспечение мотивации у хороших учителей остаться работать в школе.
2. Повышение на непрерывной основе профессионализма работающих в школе учителей на учебных мероприятиях внутри и вне школы.

Таблица 1.

Этапы реформирования английского образования

Период	Этап	Смысл реформирования
1944–1988 гг.	Децентрализация	Ликвидация недостатков, к которым приводили: централизованное управление, слабый мониторинг результатов, вариативность на местах
1986–1994 гг.	Управляемая марки- тизация	Фокус на общих стандартах, направленность показателей на успеваемость и потребности рынка труда
1997–2007 гг.	Централизованный профессионализм	Централизованные учебные планы и программы, фокус на общих стандартах учебных достижений
2010 – наст. вр.	Радикальная маркетингизация	Радикальная децентрализация в рамках единой структуры стандартов

3. Предоставление централизованных требований для школы (стандарты, программы, учебные планы, инструкции и др.) в краткой, простой и ясной форме.
4. Реализация качества преподавания в соответствии с требованиями XXI века.
5. Достижение изменения реальных результатов (регулярное измерение уровня достижений учащихся и учителей) в лучшую сторону.

Таким образом, чтобы в образовательном учреждении было высокое качество образования, необходимо реализовать все пять способов для разных субъектов образовательного процесса: учителя, школы и страны в целом. Первые два способа направлены на учителя, третий и четвертый – на школу, пятый – на систему образования в целом.

Как протекает реформирование образования в мире?

При реформах в странах с высоким качеством образования делается акцент на важности формирования умений более высокого ранга, чем простые, доведенные до автоматизма, навыки, при этом, сохраняется и насыщенное содержание обучения, в котором представлены ключевые понятия и методы исследования, необходимые обучающемуся в дальнейшей жизни.

От обучающего (учителя, преподавателя) требуется в глобальном мире меньше уделять внимания собственно преподаванию, а сосредотачиваться на обучении учащихся самостоятельно учиться. Учебные программы нацелены на стандарты, которые теперь стали короче, но амбициознее по своим минимальным требованиям, – происходит усложнение требований к содержанию обучения во всех классах. Некоторые знания преподаются иногда в наше время на 2–3 класса раньше, а требования к умениям выросли даже на предшкольной ступени обучения. Современный стандарт составлен так, чтобы у обучающегося оставалось бы больше времени на более глубокое осмысление идей и их применение на практике.

Обучение акцентируется на исследовательских аспектах, на умениях анализировать, на реализации своих знаний и умений в практическом их применении зачастую в незнакомых неучебных ситуациях, которые встречаются в повседневной жизни. И при любом реформировании системы образования разрабатывается новая система оценивания не только для измерения результатов обучения, что типично, но и для оценивания эффективности учебно-воспитательного процесса и качества обучения обучающим.

В целом система оценки качества образования выступает как стимул реформирования и повышения качества образования, как стимул к качественному обучению как у обучающихся, так и у обучающихся. У учителя развивается большая мотивация и способность для использования широкого спектра педагогических приемов и оценивающих инструментов для анализа и поддержки процесса обучения.

Например, цели нового стандарта в Австралии, принятого в 2009 г. [3], декларированы так: каждое следующее молодое поколение австралийцев должно оканчивать школу с лучшими перспективами на успех в жизни, чем были у предыдущих поколений; улучшение образовательных результатов для всех молодых людей является принципиальным

для социально-экономического процветания страны и позволит молодежи Австралии жить более продуктивно и ответственно, получая от жизни в австралийском обществе удовлетворение.

К. Хазбэндс привел очень интересное задание для IV класса шведской школы, которое трудно отнести к одному предмету. Такие задания включаются в приложения к стандарту, в данном случае это задание на оценивание мультипредметных и межпредметных компетенций:

Карл уезжает на велосипеде из школы в 4 часа. Дорога занимает у него примерно четверть часа. Вечером он собирается вернуться в школу, поскольку планируется общеклассная вечеринка. Вечеринка начинается в 6 часов. До того, как начнется вечеринка, Карл должен успеть пообедать. Когда он приходит домой, раздается звонок от его бабушки, которая живет по соседству. Она хочет, чтобы Карл принес ей почту до того, как он уедет на вечеринку. Она также хочет, чтобы он выгулял ее собаку, а затем вернулся и немного с ней пообщался. Что Карл успеет сделать до начала вечеринки? Напиши свои рассуждения ниже.

Таким образом, реформирование – это комплексная задача, и реформируются разные аспекты образования: учебные программы, системы оценки, службы контроля и уровень подотчетности, финансирование, раннее обучение, начальные и средние этапы и др. Проверая грамотность по русскому языку в XI классе, наша реформа теряет темп и смысл в какой-то степени. Русский язык не преподается в X–XI классах, поэтому и проверять его надо гораздо раньше.

В любом случае реформирование также контролируется. Если успехи слабые, то применяются жесткие методы управления реформой. Если реформа имеет нерегулярные, несистемные достижения, то следует выделить удачные примеры реформ и распространять их среди других объектов реформирования.

Если в результате реформирования происходит повышение качества образования, то необходимо определить 1–2 приоритетных направления изменений и строго их придерживаться. Если же достижения в итоге реформирования высокие, то следует ставить цели самосовершенствования. Но в любом случае ни одна образовательная система не может удачно справиться со слишком большими изменениями.

Стадии реформирования:

1. Через 1 год – уточнение задач и мобилизация поддержки на разных уровнях.
2. Через 5 лет – повышение отбора учителей и повышение качества школьного обучения.
3. Через 10 лет – определение лучших практик и их использование для развития реформ.

Подготовка учителей в Англии включает:

- 1) единые национальные стандарты, в которых есть четкое определение того, что учителя должны знать, понимать и уметь делать;

- 2) «педагогические клиники» или практическую подготовку с элементами диагностики и с опорой на практику как основной элемент подготовки учителя;
- 3) привлечение школ или взаимное сотрудничество со школами по вопросам дизайна программ подготовки учителей, ее осуществления и ее оценки;
- 4) формирование исследовательской базы для эффективной работы или использование данных об эффективных способах преподавания в подготовке учителей.

Путь в будущее – как управлять изменениями в образовании

Данный текст подготовлен по материалам доклада Дэвида Хокера (David Hawker), профессора Института образования Лондонского университета.

По мнению докладчика, образование в современном мире является:

- ресурсом для социальных изменений;
- руководством в экономическом развитии;
- созидателем базовых ценностей (справедливости, интегративности, совершенства);
- создателем новых и традиционных областей знания;
- формирователем новых и традиционных навыков;
- субъектом развития критического мышления;
- воспитателем гражданской позиции.

Качественное образование проявляется в деталях, которые иногда забываются при анализе качества системы образования в целом. Среди них: интересы каждого ребенка и его родителей; мотивация каждого учителя и организация каждого урока; учета всех школьных аспектов не только обучения, но и администрирования.

Командный стиль управления и контроль не работают в целях повышения эффективности управления качеством образования, как в школе, так и в системе в целом. Тем не менее, есть способ достижения совершенства с помощью профессионального лидерства, основанного на четких стандартах, которое распространяется должным образом и подкрепляется надежной системой контроля качества. Это именно то, к чему мы должны стремиться. То есть, кроме стандарта учителя должен быть и стандарт директора школы.

В такой стандарт входят:

1. Понимание правовых и нормативных требований.
2. Управление персоналом.
3. Руководство учебным процессом.
4. Забота о благополучии учащихся.
5. Управление административными и финансовыми вопросами, планированием.
6. Взаимоотношения с родителями и местным сообществом.
7. Саморазвитие.

С целью быстрого продвижения такого стандарта в школьную практику следует:

- Определить лидеров, способных вдохновлять других людей.
- Ввести схемы менторства и коучинга между коллегами.
- Разрушить барьеры между школами и классами.

- Создать школьные холдинги для преодоления трудностей и оказания поддержки.
- Предоставлять награды и стимулы, необходимые на пути поиска совершенства.

Измерения эффективности деятельности управленческих работников образовательных учреждений следует оценивать через: результаты в международных исследованиях; повышение справедливости оценочных процедур; общественное мнение; привлечение и удержание хороших учителей и директоров; повышение энтузиазма у учителей; вовлеченность граждан в проблемы школы.

Успешный учитель

Значимый доклад сделала И.И. Соколова (директор Института педагогического образования и образования взрослых РАО) с большой презентацией. Темой доклада было определение «успешного учителя». По итогам социологического исследования был сделан вывод, что наиболее адекватно выражают современный образ педагога, его социально ориентированный вектор развития следующие черты:

- любовь к своей профессии;
- уважение личности учащихся;
- доброта к учащейся молодежи;
- наличие у чувства юмора и профессионализм;
- честность и открытость;
- коммуникабельность;
- строгость и требовательность к учащимся;
- оригинальность.

Были приведены сведения о той проблематике, которую учителя наиболее остро ставят на повестке дня: а) учитель, окончивший педагогический институт, обладает малым социальным опытом; б) психологические знания сегодняшнего учителя явно недостаточны, так как они нужны при работе с детьми и родителями, а практическая сторона подготовки учителя в этом плане слабо проработана; в) у большинства директоров и завучей не хватает времени на работу с молодым учителем, даже на посещение их уроков; г) большинство учителей не знают и не читают профессиональные журналы и газеты; д) из-за низкого уровня заработной платы и высокой загруженности учителя он не имеет возможности следить за литературой, даже профессиональной, ходить в театры и музеи.

Среди факторов, препятствующих продуктивной профессиональной деятельности следует выделить:

- отсутствие должного технического обеспечения;
- низкая заработная плата;
- постоянное ухудшение контингента учащихся (связано с либеральным стилем профессиональной деятельности);
- большая учебная и несвойственная профессии нагрузка.

Каким должен, по результатам исследования, быть успешный (социально, профессионально, личностно) педагог, чтобы он вызывал бесспорное уважение учеников и их ро-

дителей, коллег, общества? (По итогам опроса россиян ИПООВ РАО среди 8 регионов (сентябрь 2011 г.)).

- 33% полагает, что в первую очередь педагог должен быть терпеливым.
- 30% респондентов главным считают превосходное знание преподаваемого ученикам предмета.
- По 18% опрошенных назвали такие качества, как любовь к детям и доброта.
- 11% респондентов упомянули выдержку и стрессоустойчивость.
- По 9% – объективность и умение донести свой предмет до учеников.
- По 7% россиян во главу угла ставят интеллект педагога и его любовь к своей профессии.
- 6% назвали порядочность, 5% – внимательность.
- По 4% опрошенных – мудрость, понимание, грамотность, общительность, ответственность и умение заинтересовать аудиторию, профессионализм.

По результатам анкетирования 122 педагогов школ и гимназий Санкт-Петербурга (О.Б. Даутова, Н.П. Колесник), проведенном ИПООВ РАО, свойства успешного педагога в глазах учителя в ранжированном списке выглядят так:

- 1 место – «любимая работа»,
- 2 место – «позитивное отношение к жизни»,
- 3 место – «материальный достаток», «наличие семьи»;
- 4 место – «здоровый образ жизни»,
- 5 место – «наличие признанных достижений»,
- 6 место – «друзья».

По мнению родителей, это ранжирование выглядит иначе: успешный учитель – тот: кого любят дети; у кого высокие результаты обученности учеников; кто любит свою работу и увлечен предметом преподавания; кто постоянно совершенствуется.

Полная презентация доступна на сайте МВШСЭН.

Список литературы:

1. Etzioni A. (2001) Next: The Road to the Good Society, New York: Basic Books.
2. Creating organizational transformations: McKinsey Global Survey Results (July 2008) McKinsey Quarterly survey on organizational transformation.
3. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, National Report on Schooling in Australia 2009, ACARA, Sydney, 2011.
4. Sammons, P. & Mujtaba, T., 2006, Understanding networked learning communities: a survey for schools. Nottingham: National College for School Leadership.

КНИГА О НРАВСТВЕННОСТИ, ПОЛИТИКЕ И НОВОМ ЧЕЛОВЕКЕ

A BOOK ON MORALITY, POLITICS AND THE NEW MAN

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией дидактики
литературы ИСМО РАО, доктор филологических
наук, профессор

E-mail: 99bbb@mail.ru

Lanin B.A.

Head of the Laboratory of Didactics and
Literature of the Institute of Management and
Methods of Education of the Russian Academy
of Education, Doctor of science (Phylology),
Professor.

E-mail: 99bbb@mail.ru

Рецензия на книгу: Leon Aron. Roads to the Temple. Truth, Memory, Ideas, and Ideals in the Making of the Russian Revolution, 1987–1991. – Yale University Press, 2012. – 483 с.

Эта книга посвящена периоду, наступление которого невозможно было предугадать заранее – перестройке. Для исследователя, блистательного знатока Советского Союза и постсоветской России, в слове «перестройка» заключено важнейшее духовное и символическое содержание этого периода.

На четвертой полосе обложки М.С. Горбачев пишет: «Леон Арон написал книгу о нравственных основах перестройки и колоссальной переоценке ценностей, приведших к беспрецедентному и для многих неожиданному повороту российской истории. Это были годы, когда мы пытались соединить политику с нравственностью. Сегодня, когда перед Россией новый решительный выбор, крайне важно помнить то время и тех людей, которые двигали вперед трудный, но необходимый процесс интеллектуальных, а затем и политических изменений».

Книгу отличает редкая для современной гуманитарной науки основательность: около 800 сносок, огромная библиография, хронология исследуемого периода, нескончаемый указатель имен... Двух книг за жизнь с такой тщательностью не написать.

Доктору Л. Арону удалось объединить уловленное им ощущение моральных и нравственных перемен с последовавшими политическими реформами. В книге четыре части, 18 глав. Мне, филологу, особенно понравилась 16-я глава: «Канон свободы: Манделыштам, Домбровский, Солженицын, Платонов, Гроссман». Доклад Л. Арона, посвященный Васи-

лию Гроссману, я слушал в 2010 году вживую, и меня поразило умение автора соединить восхищение художественным текстом с объективностью политсоциологического анализа, материал для которого обильно представлен в романе «Жизнь и судьба». В те годы, которые стали предметом изучения в книге Л. Арона, споры вокруг этого романа шли ожесточенные. Зато сейчас, четверть века спустя, этот роман вошел в школьную программу, и больше ни у кого сомнений по этому поводу не возникает. Свобода выступает у Гроссмана как моральная категория, и в этом смысле роман оказывается вовремя под рукой у ученого.

Вообще, анализ общественных перемен происходит в книге с двух важнейших ракурсов: с точки зрения морали и нравственности и с точки зрения расширения горизонтов свободы. Дороги к храму, заявленные в названии, – это различные пути достижения человеческой свободы. Молодому читателю, не смотревшему фильм Тенгиза Абуладзе «Покаяние», это название ничего не скажет. А ведь в фильме уже тогда давался ответ на один из главных мировоззренческих вопросов, стоящих перед нами сегодня: есть у нас «третий путь», свой, особый? Да хоть четвертый, хоть двадцать третий, но вести он должен к храму свободы!

Напоминая о нас «прежних», исследование показывает, как далеко мы ушли от состояния несвободы и забитости: отстаиваем свои права, не позволяем замалчивать права и взгляды меньшинства, напрочь забыли о пресловутом «демократическом централизме», которым калечили умы и души молодых людей. Впрочем, и Сталина не забываем, но обелять его сегодня могут себе позволить только те, чье мнение никогда не изменит жизни большинства.

Даже беглое перечисление названий глав показывает, как тесно политическое переплетено в книге с нравственным, а «обществоведческое» – с литературным. Экономика здесь «аморальная», глава о сталинизме – «Дом, который построил Сталин», коллективизация это «де-индивидуализация», через запятую здесь же идет «первородный грех», к традиционным вопросам «кто виноват?» и «что делать?» добавляется – причем в начале – «кто мы?», и это придает тезисам новое звучание.

Пробивающиеся ростки свободы породили новый тип личности. Ехидно проанализированный Александром Зиновьевым HomoSovieticus переродился в нового – не по Чернышевскому – человека. Он прошел нелегкие 90-е, вырастил детей, узнал много шокирующих вещей о своем прошлом, разочаровался в настоящем, поехал по свету, показал себя, но и людей посмотрел, обрел новый патриотизм и передал его детям, купил компьютер и мобильный телефон, и хотя все еще позволяет манипулировать собой, уже сам принимает решения и сам несет за них ответственность перед собой и близкими людьми. Это и есть нравственный результат тех пяти лет, изучению которых посвящена рецензируемая книга. Надеюсь, перевод ее на русский язык – не за горами.

Мы продолжаем знакомить читателей с содержанием ведущих педагогических журналов.

We continue to acquaint readers with the content of the major pedagogical magazines.

Представляем вашему вниманию журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА», издающийся в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики».

Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.

We present to your attention magazine «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» published in the institution of the Russian Academy of Education «Institute of the Theory and History of Pedagogy». The Editor-in-chief of this magazine is the director of the institute, Doctor of Science (Philosophy) – Ivanova S.V. The magazine is published once per quarter.

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 1(10) 2013

MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 1(10) 2013

Тема номера: Проблемы преподавания истории педагогики в современных условиях.

В номере представлены избранные статьи участников Всероссийской научно-практической конференции – XXIX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования, состоявшейся 12–14 ноября 2012 г. на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

К ЧИТАТЕЛЯМ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКА И УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

Богуславский М.В. Современное историко-педагогическое образование в России

Безрогов В.Г. История педагогики в поисках аудитории: креслица на гигантах или для гигантов

Колесникова И.А. Историко-педагогическая компетентность современных исследователей образования

Кошелева О.Е. История педагогики как лекарство от тоски по прошлому

Милованов К.Ю. Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ЦИКЛА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Юдина Н.П. История педагогики и профессиональные компетенции

Бобрышов С.В. Сложности, закономерности и правила изучения историко-педагогического знания в курсе истории педагогики

Савин М.В. Восприятие традиции в коллективном педагогическом сознании

Куликова С.В. Историко-педагогические исследования национально-региональной проблематики: современные подходы и практическая ценность

ЗАДАЧИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Блинов В.И. Задачи дисциплины история образования в подготовке к научно-педагогической деятельности

Рогова А.В. Современные акценты историко-педагогической подготовки будущих специалистов в области образования

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Богуславский М.В., Куликова С.В. Проблемы и перспективы историко-педагогического образования

ЮБИЛЕИ

Юбилей Ю.А. Куровской

Юбилей И.Г. Сухина

Юбилей С.С. Невской

ЖУРНАЛ «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 2(11) 2013

MAGAZIN «NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY» № 2(11) 2013

Тема номера: Проблемы преподавания истории педагогики в современных условиях (окончание)

В номере продолжена публикация избранных статей участников Всероссийской научно-практической конференции – XXIX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования, состоявшейся 12–14 ноября 2012 г. на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

К ЧИТАТЕЛЯМ

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Федотова И.Б. Дидактический и воспитательный потенциал учебного предмета «История педагогики»
Петерсон И.Р. Современный подход к преподаванию курса «История педагогики и образования»
Личугина В.К. Основные подходы к пониманию истории педагогики
Коджаспирова Г.М. Воспитательный потенциал преподавания истории педагогики
Романов А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования
Шевелев А.Н. Андрагогические принципы преподавания истории педагогики в системе постдипломного педагогического образования

СОДЕРЖАНИЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Звягин А.Н. Коррекция традиционных воззрений на освоение наследия Я.А. Коменского по проблеме педагогических принципов
Овчинников А.В. Школа юристов в отечественной педагогической мысли XIX века
Аллагулов А.М. Теоретико-методологические основы историко-педагогического познания образовательной политики в России
Занаев С.З. Изучение в курсе историко-педагогических дисциплин опыта политехнического образования

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Меськов В.С. Философско-методологические основания принятия решений в сфере образования

Гуськова М.В. Количественные и качественные исследования в образовательной эвальной

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

Залкина Н.П. Подготовка выпускников с профессиональным сертификатом – гарантия трудоустройства

Осипов П.Н. Единство воспитания и самовоспитания – основа подготовки специалиста

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Богуславский М.В., Заняев С.З. Социально-личностная педагогика А.С. Макаренко в контексте современного российского образования

К 70-ЛЕТИЮ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2013, № 2