

Череповецкий государственный университет

Гуманитарный институт

**ПРОБЛЕМЫ
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ**

Межвузовский сборник научных работ

Выпуск 10

Череповец
2020

УДК 371+378
ББК 74. 04(2)
П 78

Утверждено приказом ректора Череповецкого государственного университета № 01-02-917 от 13.12.2019.

Редакционная коллегия: З. С. Варфоломеева, О. А. Владимирова, А. Н. Егоров, Е. М. Иванова, О. А. Киселева, М. Н. Макарова, Г. Н. Межецкая, А. Е. Новиков, Б. В. Петелин, Л. В. Федченко, В. И. Филиппова, О. Н. Цветкова, А. В. Чернов

Редактор-составитель: А. Е. Новиков, канд. филол. наук, доцент

Рецензент: Р. С. Колокольчикова, д-р ист. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)

П78 Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. Вып. 10: Межвузовский сборник научных работ / Редактор-составитель А. Е. Новиков. – Череповец: ЧГУ, 2020. – 282 с.
ISBN 978-5-85341-620-8 (общий)
ISBN 978-5-85341-890-5

В настоящий сборник вошли материалы X (юбилейной) Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности», проведенной Гуманитарным институтом ЧГУ совместно с Управлениями по делам культуры и образования мэрии г. Череповца, Череповецкой епархией Русской Православной Церкви (Московский патриархат), Череповецким музейным объединением, Институтом педагогики и психологии ЧГУ, Череповецким областным училищем искусств и художественных ремесел имени В. В. Верещагина и Женской гуманитарной гимназией г. Череповца 10–12 декабря 2015 г. В рамках конференции состоялись также Первые Таисиинские образовательные чтения, посвященные 100-летию памяти игумении Таисии (Солоповой) и 140-летию со дня основания Леушинского Иоанно-Предтеченского женского монастыря, работали конференции «Гуманитарное образование: традиции и инновации», «Художественное и технологическое образование: история, современность и перспективы», музыковедческая секция.

В сборнике анализируются проблемы современного вузовского образования в России, вопросы взаимоотношений системы образования и Церкви в современной России, истории Православия в России; рассматриваются проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания школьников, сетевого взаимодействия в образовании, использования информационных и инновационных технологий в образовательном процессе; вопросы преподавания истории, экономики, философии, информатики, русского языка, литературы, иностранных языков в школе и вузе; проблемы культурологии, политологии, социологии, права, режиссуры массовых мероприятий; вопросы музыкального и художественного образования, физической культуры и здорового образа жизни.

Издание предназначено для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов различных специальностей, всех, интересующихся проблемами фундаментальной науки и образования в России.

УДК 371+378
ББК 74. 04(2)

Фото на обложке: Е. Е. Соловьева проводит урок, посвященный игумении Таисии (Солоповой) в воскресной школе Архиерейского подворья Воскресенского собора г. Череповца. Фото с сайта Архиерейского подворья Воскресенского собора г. Череповца.

ISBN 978-5-85341-620-8 (общий)
ISBN 978-5-85341-890-5

© Авторы, 2020
© Новиков А. Е., составление
© Череповецкий государственный университет, 2020

Общие вопросы вузовского образования в современной России

- Вискова Т. А.* Качество подготовки выпускников вуза как актуальная проблема современности 8
- Белова А. В.* Технология портфолио в условиях реализации ФГОС 11

Образование и Церковь

- Зяблицкий О. Н.* Образование и Русская Православная Церковь: необходимость их взаимодействия в решении общих проблем 16

Вопросы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников

- Соболева И. Д.* Духовно-нравственное воспитание младших школьников через систему уроков литературного чтения 20
- Бизина Н. Н.* Духовно-нравственное воспитание учащихся в начальной школе в процессе освоения курса «Истоки» 23
- Шумыло Ю. Ю.* Патриотическое воспитание школьников через реализацию курса «Истоки» 26
- Гинжелева Е. В.* Духовно-нравственное воспитание через систему уроков ОРКСЭ 28
- Кирилова Е. А.* Использование воспитательного потенциала художественного слова на уроках ОРКСЭ в начальной общеобразовательной школе 32
- Дьякова Е. П.* Формирование духовно-нравственных основ личности через преподавание дисциплины «Русский язык» 35
- Сахарова В. В.* Духовно-нравственное воспитание учащихся через развитие интереса к национальным традициям, культуре и вере предков ... 39
- Билык Л. Н.* Сказка как первый ориентир отношений к человеческим ценностям 43
- Титаренко О. Н.* Духовно-нравственное развитие учащихся на уроках истории при изучении отечественной культуры 48
- Веревкина Т. Г.* Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках истории и обществознания и во внеурочной деятельности 50
- Лучкинская И. В.* Деятельность классного руководителя, направленная на духовно-нравственное воспитание учащихся 53
- Головнева А. А.* Возрождение духовно-нравственных основ семьи через приобщение к традиции семейных праздников 56

<i>Цветкова М. Ю.</i> Формирование ценностного отношения к семье через реализацию дополнительной общеразвивающей программы «Жизнь в общении»	59
<i>Куницын А. Г.</i> Элективный курс философии в школе как средство духовно-нравственного воспитания учащихся	62
<i>Ситников П. Л.</i> Популяризация науки как метод интеллектуального развития и духовно-нравственного воспитания школьников	67
Сетевое взаимодействие в образовании	
<i>Алексеева И. В.</i> Осуществление сетевого взаимодействия по проблеме духовно-нравственного воспитания и образования школьников в рамках деятельности муниципального ресурсного центра	70
<i>Магомедов Р. М.</i> О необходимости использования сетевого взаимодействия при профильном обучении	72
Православие: история и современность	
<i>Красиков А. Н.</i> Монастырские библиотеки европейского Севера России XVI –XVIII вв. как центры православного просвещения	76
<i>Сорокин Алексей, протоиерей.</i> Вологодская духовная семинария и Афон: духовные связи и исторические реалии	79
<i>Ферапонт, иеромонах (Широков П. Ф.)</i> Жизнь как подвиг. Святитель Лука Войно-Ясенецкий: жизнь для Церкви и общества	82
<i>Дурягина С. В.</i> Жемчужина стекольного края (о храме преподобномученика Евфросина Синозерского в поселке Чагода)	85
Религия и общество	
<i>Гончарова Е. Н.</i> Роль религиозного фактора в развитии современного российского общества	90
Вопросы философии и преподавания философии в вузе	
<i>Оботуров А. В.</i> Синергия как универсальная парадигма познания	93
<i>Смирнов М. В.</i> Гуманитарно-научное исследование в представлениях постструктурализма	96
<i>Козлова О. В.</i> Проблема применения активных форм обучения в процессе преподавания философии в вузе	99
<i>Смирнова О. В.</i> Активные методы обучения в преподавании философии	104
<i>Куницын А. Г.</i> Об эксперименте по преподаванию философии на английском языке в Вологодском государственном университете.....	108
<i>Снегов Л. О.</i> Развитие представлений о коммуникации в философии ...	112

Философия культуры

- Иеромонах Игнатий (Ланге Е. В.)* Дуальность мифологемы огня (преображающая и «попаляющая» функция) в контексте традиционной русской культуры 115

Политология, социология, право

- Марков Е. А.* Использование системного подхода в преподавании политологии 119
- Маурина С. В.* Проектирование методики выявления особенностей читательского поведения студентов 123
- Исмаилов Н. Н., Сухондяева Т. Ю.* Проблемы федеративного устройства Российской Федерации 126

Вопросы истории и преподавания истории и экономики в школе

- Борзых А. С.* Деятельность сестер милосердия в военных конфликтах во второй половине XIX века и воспитание гуманизма 131
- Малова Е. А.* Проблемы преподавания экономики в школе 134

Информационные технологии в образовании

- Савина С. В.* Использование современных компьютерных технологий в обучении 138
- Миронова И. В.* Проверка знаний при обучении программированию .. 141
- Абдуразаков М. М., Ниматулаев М. М., Сурхаев М. А.* Применение web-технологий для создания образовательного web-ресурса 144

Современные педагогические технологии в школе и вузе

- Трифанов А. Ю.* Опыт работы в рамках технологии развития критического мышления посредством чтения и письма в условиях введения ФГОС 149
- Попова С. И.* Развитие у студентов способностей к реализации процесса педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника 152

Инновационные технологии в дополнительном образовании

- Владимирова Ю. В.* Песочная сказкотерапия как средство всестороннего развития детей на занятиях в объединении «Будущий первоклассник» 155

Вопросы литературоведения и преподавания литературы в школе

- Новиков А. Е.* Восточные реалии в творческом наследии А. С. Грибоедова 159
- Бурштинская Е. А.* Образы детей в сказке А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители» и в сказке Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и мышинный король» и их осмысление на уроке литературы 166

Русский язык и культура речи

<i>Савина А. Е.</i> О некоторых тенденциях в развитии современного русского языка	169
---	-----

Преподавание иностранных языков в школе и вузе

<i>Кузина М. А.</i> Приемы и методы обучения немецкому языку в раннем возрасте (с 7 до 12 лет)	173
<i>Кулева М. С.</i> Образовательные возможности краеведения в процессе обучения иностранному (английскому) языку в условиях реализации ФГОС основного общего образования	176
<i>Беспалова Н. А.</i> Проблема преемственности при обучении иностранному языку в условиях реализации ФГОС ООО	179
<i>Цокурова И. Н.</i> Актуальные проблемы обучения второму иностранному языку на этапе введения ФГОС второго поколения	182
<i>Антонова З. В.</i> О проверке техники чтения на занятиях по английскому языку в вузе	184

Режиссура театрализованных представлений и праздников

<i>Степанова А. С.</i> Театральное проектирование массовых мероприятий	187
--	-----

Культурно-просветительская работа в детской школе искусств

<i>Глебова А. С.</i> Организация культурно-просветительской деятельности в сельской школе искусств (из опыта работы)	192
--	-----

Преподавание дисциплин общеобразовательного цикла в детской школе искусств

<i>Согина А. В.</i> Программа по предмету «Беседы об искусстве» (для учащихся эстетических отделений ДШИ)	196
---	-----

Вопросы музыкального образования

<i>Гладышева А. А.</i> О преемственности между дошкольным и начальным общим образованием в сфере изучения музыки	200
<i>Илатовская А. И.</i> Особенности организации вокальной работы в объединении «Вокальный ансамбль «Наша песня»	203
<i>Новикова А. А.</i> Об особенностях музыкального воспитания детей с ЗПР	210
<i>Фельдман З. Р.</i> Электронное методическое пособие «Путешествие в страну музыкальных инструментов. Часть I. Симфонический оркестр»	214
<i>Скрипкина И. В.</i> Урок сольфеджио для учащихся третьего класса ДМШ на тему «Интервал "Секста"»	215
<i>Владимирова О. А.</i> Образ А. К. Глазунова в воспоминаниях современников и изобразительном искусстве конца XIX-начала XX веков	218

<i>Лоскутов А. Н.</i> Письма Николая Андреевича Тимофеева как источник информации о композиторе: вопросы к семинару по архивной практике	225
--	-----

Вопросы художественного образования

<i>Браулова И. А.</i> Создание мультфильма как средство формирования и применения универсальных способностей в изобразительной деятельности младших школьников.....	229
---	-----

<i>Зимица Е. Ю.</i> Организация коллективной деятельности на уроках изобразительного искусства в школе	232
--	-----

<i>Свиштунова Л. В.</i> Система формирования художественной культуры детей на занятиях по изобразительной деятельности в объединении «Радуга» МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения»	238
---	-----

<i>Мартынова О. Н.</i> Применение изобразительных техник как средство формирования успешности ребёнка	243
---	-----

<i>Оболенская Е. А.</i> Субкультура граффити как одна из форм выражения собственного «Я»	248
--	-----

<i>Голикова О. Н.</i> О роли творческих мастерских в деятельности МАОУ ДО «Центр дополнительного образования детей». Методика проведения творческой мастерской на тему: «Изготовление новогодней открытки в технике «Монотипия»	253
---	-----

<i>Кожурова Ж. Н.</i> Цвет как ассоциативно-композиционное средство формирования художественных образов	257
---	-----

<i>Гарт М. А.</i> Развитие креативных качеств личности дизайнеров в процессе обучения	260
---	-----

Физическая культура и здоровый образ жизни

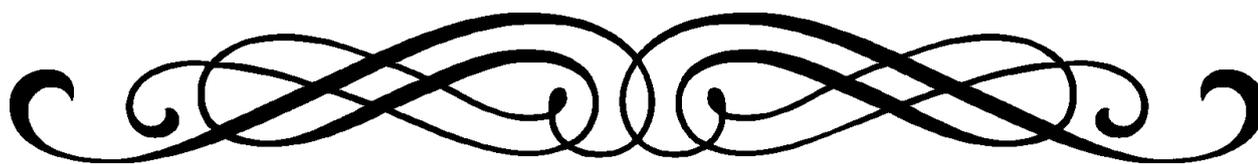
<i>Зимица Е. В.</i> О роли физической культуры в формировании навыков здорового образа жизни у школьников	263
---	-----

<i>Вдовина Е. В.</i> Подготовка детей к олимпиаде по физической культуре и ее роль в формировании навыков здорового образа жизни	265
--	-----

<i>Кылов А. А., Глухов Л. Ю.</i> Сравнение ряда морфологических и физиологических показателей подростков, занимающихся различными видами спортивной деятельности	269
--	-----

<i>Максимихина Е. В.</i> Физическая подготовленность девушек, занимающихся фитнесом	273
---	-----

Сведения об авторах.....	277
--------------------------	-----



Общие вопросы вузовского образования в современной России

Т. А. Вискова
г. Вологда

Качество подготовки выпускников вуза как актуальная проблема современности

Высшая школа вступает в новую фазу своего развития, когда главной целью становится проектирование образовательных систем, управление ими и оценка их качественного уровня. Ее задача заключается в удовлетворении потребностей рынка в профессиональных кадрах, призванных создавать конкурентоспособный товар, соответствующий определенным нормам качества.

Изучение проблемы качества подготовки выпускников в вузе как объекта мониторинга нам представляется возможным начать с анализа некоторых положений понятия «качество». В связи с этим логика нашего исследования будет связана с рассмотрением ряда фундаментальных категорий в соответствии с логической цепочкой *качество – качество образования – качество профессионального образования*.

Качество – это сложная философская, экономическая и социальная категория, которую трактуют как соответствие неким критериям, нормам и требованиям; в рыночной экономике – это комплексное понятие, характеризующее эффективность всех сторон деятельности, существенной составляющей которого является качество продукции или услуг, в нашем случае – образовательных.

Одним из основных свойств качества можно назвать его способность удовлетворять потребности как общества в целом, так и от-

дельных потребителей и производителей. Качество формируется на всех стадиях жизненного цикла товара, что создает многообразие требований к нему.

Современное управление качеством исходит из того, что деятельность по управлению качеством не может быть эффективной после того, как продукция произведена, она должна осуществляться в ходе производства продукции. Важна также деятельность по обеспечению качества, которая предшествует процессу производства.

Философское и экономическое определение понятия «качество» конкретизируется для образовательной сферы путем введения таких понятий, как «качество образования», «качество обучения», «качество образовательной системы», «качество образовательного процесса» во всех его компонентах, «стандарты качества», «экспертиза качества», «критерии качества» и др. .

Проблема качества образования, которое конечной целью ставит подготовку специалистов, обсуждается весьма широко в ряде научно-исследовательских работ педагогической направленности М. И. Иродовым, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, С. И. Плаксием, С. В. Разумовым и др. [1]; [2]; [3]. На основании анализа этих исследований можно утверждать, что в современной педагогической науке к настоящему времени сложилась более или менее целостная теоретическая концепция качества образования. Говоря о качестве образования, следует остановиться на многозначности, многогранности, многоуровневости категории «образование». В нормативно-справочной литературе образование рассматривается как процесс и как результат некоторых действий. Если образование понимается как процесс и результат, то качество образования – это соответствие целям, нормативам, стандартам.

Результирующей характеристикой образовательного процесса является образованность выпускника учебного заведения как мера достижения его личностью такого уровня развития отдельных свойств и структур, который в наибольшей степени отвечает как потребностям ее самой в дальнейшем совершенствовании и самореализации, так и сфере профессиональной подготовки и использования.

Н. А. Селезнева и А. И. Субетто в частности определяют категорию «качество высшего образования»: «. . . его соответствие целям

высшего образования, национальной доктрине образования в Российской Федерации, требованиям социально-экономического развития российского государства, повышения качества интеллектуальных и в целом человеческих ресурсов России, приоритетам технологического развития и в целом «экономики знаний», потребностям развития личности, требованиям обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда и в целом конкурентоспособности России» [3].

В соответствии с вышесказанным качество выпускников включает качество подготовки абитуриентов или качество «входа», качество педагогической системы профессионального образования специалистов, качество педагогического процесса, качество профессиональной подготовленности (образованности) специалистов (качество «выхода») и качество процесса управления качеством профессионального образования специалистов. Следовательно, повышение качества выпускников связано с повышением качества каждой из перечисленных выше составляющих качества.

Таким образом, в России формируется система обеспечения качества высшего образования, являющаяся совокупностью средств и технологий, используемых для достижения такого уровня подготовки выпускников, который отвечал бы выработанным обществом современным и перспективным критериям и стандартам.

Список литературы

1. Иродов М. И., Разумов С. В. Создание системы управления качеством подготовки специалистов в вузе // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2(25). – С. 90–95.
2. Плаксий С. И. Парадоксы высшего образования. – Москва: [Нац. ин-т бизнеса], 2005. – 423,[1] с.
3. Селезнева Н. А. Система управления качеством в вузе (модель) / под редакцией Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. – Изд. 2-е. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 25 с.

Технология портфолио в условиях реализации ФГОС

Реализация целей и задач новых федеральных государственных стандартов в вузе, результатом освоения которых являются компетенции выпускников, актуализирует проблему оценивания уровней сформированности компетенций на различных стадиях обучения, а, следовательно и создания новой контрольно-оценочной системы вузов. Н. Ф. Ефремова отмечает: «Становится все более очевидным, что без разработки и внедрения подобной системы включение конкретного университета в международное образовательное пространство просто невозможно» [1]. Также автор монографии убеждена, что «новая концепция поэтапного оценивания компетенций обучающихся ставит задачу создания фондов оценочных средств и служб оценивания в вузах как сложной, динамичной, целенаправленной системы контроля не только теоретических и технологических знаний, но и уровня освоения студентами компетенций на соответствие требованиям ФГОС ВПО и реализуемым ООП. Контрольно-оценочная деятельность отечественных вузов должна носить современный характер, позволяя эффективно использовать кадровый потенциал вуза и обеспечивая наполнение студенческого портфолио на всех этапах обучения» [1]. Н. Ф. Ефремова обращает внимание на необходимость «обеспечить студентам на каждом переходном этапе обучения знание своих стартовых характеристик, мотивируя их к дальнейшему развитию компетенций и показывая возможности карьерного роста при наличии соответствующего уровня владения необходимым набором компетенций» [1]. Дидакты считают, что при компетентностном обучении важными становятся: компетенции как результат образования; оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования; образовательные технологии как способ их формирования. Основной технологией при подобном подходе может стать технология портфолио.

В существующей практике обучения портфолио рассматривается в большей степени как портфель достижений. Однако в условиях

ФГОС портфолио должно рассматриваться не как папка, куда складываются документы и работы, подтверждающие достижения, а как способ формирования и оценивания компетенций – компетентностное портфолио. В данном случае имеется в виду портфолио учебных достижений. Как разработать компетентностное портфолио? Идея реализуется в условиях разработки рабочей программы дисциплины, где обозначен результат освоения – компетенции; к каждой компетенции подбирается теоретический и практический материал для ее формирования, средства и механизмы оценивания. Т. е. фактически и оформляется компетентностное портфолио – что студент должен знать, уметь, чем владеть, как этого достичь, как оценить. Оцененный комплекс работ (устных и письменных) и составляет портфолио студента по данной дисциплине. Например, итоговым портфолио в рамках промежуточной аттестации по курсу «Информационные технологии в образовании» могут быть:

I. Компетенции: готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12); способность разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы (ПК-9); способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-10);

II. Вопросы к зачету – теоретическая часть (знать): 1) понятие информационного поиска; план стратегии поиска; методы и технологии информационного поиска; 2) общее понятие об информации; определение понятия «информация»; виды действий с информацией; виды информации; значение информации в жизни общества и т. д.; практическая часть (уметь): 1) составить план стратегии поиска; 2) назвать и показать держателей информации и т. д.; информацион-

ные продукты (создать): информационный навигатор; урок с мультимедийной информацией и т. д. Сюда добавляются выполненные задания (теоретические и практические) в ходе лекций и практических занятий.

Вопрос заключается в разработке теоретической и практической части дисциплины, т. е. содержания дисциплины, средств и механизмов оценивания, адекватных поставленной цели – сформировать необходимые компетенции. Е. Д. Колегова считает, что «детализация начинается со структурирования изучаемой предметной области при поэлементном анализе содержания. Учебный элемент (элемент оценивания) рассматривается при этом как содержательная единица предметного изучения» [2]. Представленные студентом работы должны позволять судить об уровне его компетенции в соответствии с заявленными шкалами оценивания: недостаточным, базовым, повышенным. Отсюда портфолио студента будет портфолио недостаточного уровня, базового, повышенного. В целом оформляется портфолио студента по ООП (основной образовательной программе). Портфолио должно играть существенную роль в выставлении оценки студенту в рамках ИГА (итоговой государственной аттестации). Должны быть определены параметры соответствия между портфолио и итоговой оценкой. Ответ на государственной экзамене может быть случайным в отличие от портфолио.

В стандартах отмечается, что в учебной программе каждой дисциплины (модуля) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ООП; вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ; высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем: разработки стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей; мониторинга, периодического рецензирования образовательных программ; разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников; обеспечения компетентности преподавательского состава; регулярного про-

ведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей; информирования общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях; для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

О. В. Давыдова отмечает: «К каждой компетенции нужно подобрать дескрипторы – операционализируемые признаки проявления компетенции, приведенные в разделе VI стандарта» [3]. Возникает вопрос о переводе компетенций в знания, умения, навыки. Исследователи обращают внимание на то, что компетенции носят латентный, скрытый, надпредметный междисциплинарный, личностный (ценностные ориентации, мотивация) характер, имеют отсроченный характер проявления. Компетенцию (профессиональную) рассматривают как личную способность решать определенный класс профессиональных задач. В стандартах она определяется через понятия: «способность», «готовность», «владение», «осознание». Н. Ф. Ефремова пишет: «Заметим, что компетенция не может быть определена через сумму знаний и умений, она имеет динамический характер, формируется и проявляется только в деятельности обучающегося» [1]. В дидактике используется понятие «компетентностно-ориентированное задание» (КОЗ), которое определяется следующим образом: «<...>интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки обучающихся. < . . > КОЗ включает в себя содержание и технологии обучения, преподавания и оценивания качества подготовки студентов в учебном процессе вуза, обеспечивающие эффективность формирования профессиональных компетентностей студентов. Компетентностно-ориентированное задание организует учебно-познавательную, исследовательскую, проектную, квазипрофессиональную деятельность студента, а не воспроизведение им информации или отдельных действий» [4].

В процессе обучения могут быть использованы и другие технологии, способствующие формированию компетентностного портфолио. В рамках конференции EdCrunch 2015 рассматривались, в частности, такие технологии, как воркшоп, нетворкинг, колёрнинг, мейкерство, геймификация, мукерство, коучинг, открытое, дистанционное обучение.

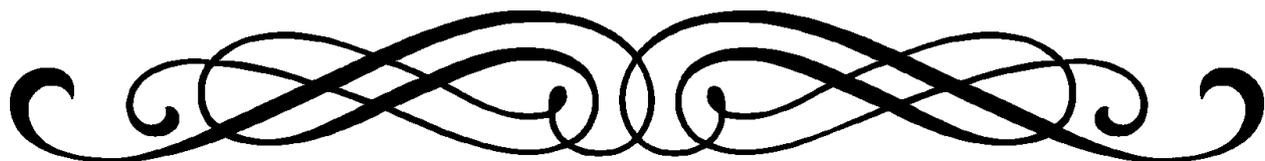
Список литературы

1. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. – Ростов-на-Дону: Донской гос. технический ун-т : Аркол, 2010. – 383 с.: ил., табл. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenivanie-kompetentsiy-v-obrazovanii-monografiya> (дата обращения – 20. 01. 2016).

2. Колегова Е. Д. О подходе к оценке учебных достижений студентов в условиях реализации ФГОС // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции (12–13 марта 2015 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. – С. 197-210. – URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/2817/1/akme_2015_45.pdf (дата обращения – 13. 01. 2016).

3. Давыдова О. В. Создание измерителей для оценки компетенций обучающихся. Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 12. – С. 77–82. – URL: http://misis.ru/Portals/0/IKVO/Kaf_PI/26_Давыдова О. В. pdf (дата обращения – 13. 01. 2016).

4. Шехонин А. А. и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования: учебное пособие. – Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014. – 99 с. – URL: <http://books.ifmo.ru/file/pdf/1601.pdf> (дата обращения – 14. 01. 2016).



Образование и Церковь

О. Н. Зяблицкий

г. Вологда

Образование и Русская Православная Церковь: необходимость их взаимодействия в решении общих проблем

На протяжении веков Русская Православная Церковь совместно с государственной властью заботится о просвещении народа. Христианизация Древней Руси способствовала появлению первых духовных школ. Образование изначально не сводилось к определенной сумме знаний, оно представляло собой подготовку человека к жизни с достаточно большим количеством норм и требований. Многие века именно Церковь являлась «двигателем» науки, она сама обладает источником истины и хранит ее в себе, поэтому не случайно на церковной базе была построена первая образовательная система. В результате исторического формирования системы образования Церковь перестала быть в умах людей тем светочем знаний, многие считают ее информационно устаревшим и отсталым социальным институтом. На самом деле «не Церковь «устарела», а мы одичали, очень далеко уйдя от нее» [1]. Церковь живет и развивается, она не обособилась от мира, а наоборот открыта ему, на все актуальные вопросы и проблемы Церковь дает здравый и современный ответ. Тем не менее сама система образования несет на себе отпечаток падения духовно-нравственного здоровья общества. Это падение связано во многом с отсутствием у подрастающего поколения определенных жизненных ориентиров, которые способна дать Церковь.

Сегодня перед школьным образованием стоит целью не только научение различным дисциплинам, но и социально-практическое

воспитание личности. Для нас примером является российское образование XIX и XX вв., когда появлялись новые формы, приемы и методы обучения, где значительное внимание уделялось нравственному и патриотическому воспитанию. «В последние десятилетия всему мировому сообществу, включая Россию, в качестве универсального образца устройства государства и человека предлагается деидеологизированный либеральный стандарт, сущность которого заключается в приоритете земных интересов над нравственными и религиозными ценностями, а также над суверенитетом государств и патриотическими чувствами. Этот стандарт во многом определяет сегодня российскую образовательную политику» [2, с. 84]. Также немаловажно сохранять традиционные основы воспитания и образования, а не подменять их «более современными».

Основной приоритет государства в области образования – это борьба с безнравственностью. «Необразованное, безнравственное общество обречено. У него нет шансов на выживание», – подчеркивает патриарх Московский и всея Руси Кирилл [3]. Церковь способна понести эту функцию в духовном воспитании народа. Очевидно, что для этого необходимо взаимодействие Церкви и государства. Но сотрудничество с Церковью ограничено рядом областей и основано оно на взаимном невмешательстве в дела друг друга. Однако, как правило, государство осознает, что земное благополучие немислимо без соблюдения определенных нравственных норм. Поэтому задачи и деятельность Церкви и государства могут совпадать, и взаимодействие их социальных институтов возможно, и даже необходимо.

Русская Православная Церковь не ставит главной целью обращение всех в православие. Церковь надеется, что совместное благоустройство приведет ее соратников и окружающих людей к познанию Истины, поможет им сохранить или восстановить верность богоданным нравственным нормам, подвигнет их к миру и согласию.

«Областями взаимодействия Церкви и государства в нынешний исторический период, – отмечается в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви», – являются: забота о сохранении нравственности в обществе; духовное, культурное, нравственное и патриотическое образование и воспитание; охрана, восстановление и развитие исторического и культурного наследия, включая заботу об

охране памятников истории и культуры; диалог с органами государственной власти любых ветвей и уровней по вопросам, значимым для Церкви и общества, в том числе в связи с выработкой соответствующих законов, подзаконных актов, распоряжений и решений; наука, включая гуманитарные исследования; здравоохранение; культура и творческая деятельность; работа церковных и светских средств массовой информации; деятельность по сохранению окружающей среды; экономическая деятельность на пользу Церкви, государства и общества; поддержка института семьи, материнства и детства» [4, с. 64].

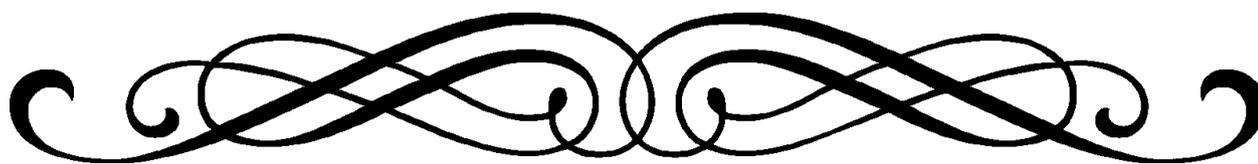
Спаситель Господь наш Иисус Христос пришел на землю научить нас и образумить, он принес в мир совсем иные, на то время революционные нормы и критерии истины. Он является примером воспитателя, он наш ориентир нравственного возрастания.

Церковь на протяжении веков стоит на страже этих христианских принципов, их передавали апостолы своим преемникам, исполняя слова Христа: «... идите, научите все народы...» (Мф. 28:19) и далее: «Идите по всему миру и проповедуйте...» (Мк. 16:15).

«С православной точки зрения желательно, чтобы вся система образования была построена на религиозных началах и основана на христианских ценностях. Церковь постоянно напоминает о том вкладе, который внесло христианство в сокровищницу мировой и национальной культуры. Школа как образовательный механизм – это посредник, который передает новым поколениям нравственные ценности, накопленные прежними веками», подчеркивается в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви» [4, с. 157]. Русская Православная Церковь совместно с государством способна восстановить ту систему образования, благодаря которой уровень нравственности и образованности общества будет определенно расти. «Вопрос культуры, морали, образованности и социальных отношений, – это вопрос о том, сохранится ли наша культурно-цивилизационная модель в наступившем столетии, займет ли она свое достойное место в мировом сообществе и выживем ли мы как народ. Но это и вопрос о том, сохранится ли вообще на нашей планете человеческая цивилизация. Ибо, утверждая православный образ жизни, мы тем самым формируем принципы жизнеспособной цивилизации», – отмечает патриарх Московский и всея Руси Кирилл [3].

Список литературы

1. Архиеп. Ириней (Середний). Интервью В. Дятлову (ноябрь 2001) // URL: http://pravoslavie.org.ua/2001/12/arhiepiskop_dnepropetrovskiy_i_pavlogradskiy_iriney_ne_tserkov_ustarela_a_mi_odichali_ochen_daleko_uydua_ot_nee/ (дата обращения – 14. 11. 2015).
2. Левчук Д. Г., Потаповская О. М. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы. – Москва: Планета, 2000, 2003. – 63 с.
3. Кирилл, патриарх Московский и Всея Руси. Вызовы современной цивилизации. – URL: <http://www.synergia.itn.ru/kerigma/katehiz/kirill/VyzovSovremenCiviliz/VyzovSovremCiviliz.htm> (дата обращения – 10. 11. 2015).
4. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. – Москва: Отдел внешних церковных связей Московского Патриархата, 2008. – 174 с.



Вопросы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников

И. Д. Соболева
г. Череповец

Духовно-нравственное воспитание младших школьников через систему уроков литературного чтения

В наше время актуальными остаются известные слова В. А. Сухомлинского, который писал: «Если вы хотите, чтобы ваши питомцы стремились к добру, – воспитывайте тонкость, эмоциональную чуткость юного сердца». Что, безусловно, тесно связано с задачами духовно-нравственного воспитания ребенка.

Маленький ребёнок ещё не имеет нравственных представлений. Воспитывают детей школа, семья и общественность. При этом велика роль уроков литературного чтения. Читая, ребёнок знакомится с окружающей жизнью, природой, трудом людей, со сверстниками, их радостями, а порой и неудачами. Формированию духовно-нравственных представлений и нравственного опыта способствует сообщение детям знаний о моральных качествах человека.

Более 10 лет автор предлагаемого материала работает по системе развивающего обучения Л. В. Занкова, в содержании учебников которого заложен огромный воспитывающий и развивающий потенциал, позволяющий учителю эффективно реализовывать целевые установки, содержащиеся в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Особого внимания заслуживает программа по литературному чтению (авторы – В. Ю. Свиридова и Н. А. Чуракова), именно она позво-

ляет юным читателям увидеть разнообразие и неповторимую ценность памятников отечественных фольклора и литературы.

Уже в 1-ом классе постепенно вводятся понятия о доброжелательности и справедливости, о товариществе и дружбе, о коллективизме и личной ответственности за общее дело. Конечно, работа над воспитанием данных качеств у детей осуществляется комплексно в течение всех четырех лет обучения. Читая и анализируя произведение, ребенок должен задумываться о важных вопросах бытия: о правде и лжи, любви и ненависти, истоках зла и добра, возможностях человека и его месте в мире. С этого времени ученик-читатель сможет полноценно воспринимать художественный текст, «в себя принимать» нравственные ценности, заключенные в произведениях. Необходимо только пробудить у него интерес к чтению, научить его анализировать художественный текст, сформировать читательские умения. В учебнике много текстов, в которых речь идёт о ровесниках. Это стихотворения В. Берестова, А. Барто, Б. Заходера, С. Михалкова.

Устное народное творчество – благодатный материал для духовно-нравственного воспитания школьников. Традиционно для русских характерны ценностное отношение к труду, любовь к родной земле, проявление отваги, гостеприимство, любовь к матери, уважение к старшим. И все это находит отражение в фольклоре. В практике работы нами часто используются такие приемы работы с фольклорными произведениями, как составление кроссвордов, загадок, проведение конкурсов на лучшую волшебную сказку собственного сочинения. Дети с большим желанием принимают участие в конкурсах, связанных с народными обычаями, традициями и праздниками.

При этом предварительно проводится большая подготовка: изучаем русские народные песни, игры, учимся водить хороводы. Детям интересно, чем занимались люди в стародавние времена, что ели и во что одевались, как проводили свободное время.

Содержание учебника по литературному чтению направлено на то, чтобы воспитывать ребёнка не путём прямых нравоучений и назиданий, а пробуждая в нём чувства участия, сочувствия, сопереживания к таким же, как он сам, воспитывая в нём чувство прекрасного, которое поможет удержаться от агрессивного поведения по отношению к окружающему миру. Самая сложная линия нравственного воспитания

(она завершается в четвёртом классе в работе с «Маленьким принцем» А. де Сент-Экзюпери), начало которой закладывается в первом классе, содержит идею любви как самой большой ценности, выше которой ничего нет.

В 3–4 классах нами практикуются на уроках сочинения-миниатюры, сочинения-рассуждения о нравственных понятиях: совести, милосердии, сострадании, благородстве. Широко используется работа в группах, как при проверке домашнего задания, так и в работе на уроке. Это и чтение наизусть друг другу, и ответы на вопросы, и чтение на проверку.

Огромное влияние на детей оказывают сказки, они хорошо воспринимаются и усваиваются детьми. Сказки несут в себе глубокую народную мудрость, пронизанную христианской нравственностью. Совместный с детьми анализ сказочных ситуаций и характеров героев способствует формированию умений правильного поведения в тех или иных ситуациях. Часто на уроках литературного чтения нами используется прием театрализации.

Сказки учат читателей следовать заповедям, данным человеку Богом, жить в гармонии с собой и миром. При чтении «Сказки о рыбаке и рыбке», «Сказки о царе Салтане» А. С. Пушкина дети делают выводы о том, что добром воздается тем, кто живет, следуя нравственным законам: «Не убий», «Почитай отца и мать», «Не лги», «Не завидуй», а к тем, кто нарушает заповеди, приходит возмездие. Удивительный мир духовности русского народа открывается школьникам при изучении «Жития преподобного Сергия Радонежского».

С огромным интересом ребята старались сами узнать как можно больше о преподобном Сергии, готовили сообщения о жизни этого святого, чувствовался неподдельный интерес и стремление к познанию. Учащимся, носящим православные имена, предлагается также узнать значение имени, житие своего святого покровителя.

Много интересного о прошлом они узнают от старых людей, многому полезному в жизни, первым трудовым навыкам учатся у дедушек и бабушек, последние же помогают детям познать тайны природы. А главное – они, эти прожившие долгую трудную жизнь люди, учат детей доброте. Доброта и любовь старших к детям учат и детей быть добрыми, отзывчивыми, внимательными к другим людям. Хоте-

лось бы надеяться, что проводимая в данном направлении работа не пройдет бесследно.

«Духовный мир ребенка не может пустовать, – утверждает замечательный педагог Ш. А. Амонашвили, – пустого духовного мира не существует, он обязательно чем-то заполнится: образами, впечатлениями, мыслями, идеалами». И школе принадлежит приоритетная роль в заполнении духовного мира школьника, в становлении его личности.

Список литературы

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – Москва: Просвещение, 2009.
2. Лазарева В. А. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение. 1 класс». – Самара: Учебная литература; Федоров, 2008.
3. Лазарева В. А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе. – Москва: Оникс, 2006.
4. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: Учебники для 1–4 классов. – Самара: Федоров, 2011–2015.

Н. Н. Бизина
г. Череповец

Духовно-нравственное воспитание учащихся в начальной школе в процессе освоения курса «Истоки»

В настоящее время сложно отрицать, что уровень духовности и нравственности молодого поколения граждан нашей страны сильно снизился. Это становится серьезной проблемой, с которой ежедневно приходится сталкиваться многим: педагогам, обучающим и воспитывающим детей в образовательных учреждениях; родителям, озабоченным внезапными проявлениями безрассудства и агрессии своих детей; а также всему обществу. С каждым годом продолжают расти негативные тенденции в молодежной среде: проявления эгоизма, цинизма, вспышки агрессии, неуважительное отношение к окружаю-

щим, рост преступности, распространение наркомании и алкоголизма среди подростков и т. д.

Существует целый ряд объективных причин и факторов, влияющих на резкий спад уровня социализации молодежи: отсутствие четких положительных жизненных ориентиров, резкое ухудшение морально-нравственной обстановки в обществе, неразвитость культурно-досуговой работы с детьми и молодежью, снижение физической подготовки подростков. Главной целью современной государственной политики Российской Федерации является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Эта цель конкретизируется в задачах, связанных с воспитанием цельной личности, понимающей и принимающей свои обязанности; с восстановлением традиционного образа семьи как величайшей святыни; с оказанием помощи ребенку в понимании сущности устоев православной культуры, путей духовно-нравственного развития личности; с формированием патриотического сознания, потребности в гражданском и духовном служении своему Отечеству и т. д. [1].

Перед общеобразовательной школой, а конкретно перед учителем, классным руководителем, ставится задача подготовки ответственного и совестливого гражданина, способного адекватно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей, общества и государства в целом.

Реализация данной задачи в работе педагога является приоритетной, так как воспитание нравственной, творчески мыслящей и ответственной личности – это единственный способ сохранения и правильного развития души маленького гражданина нашей страны. При этом в нашей работе есть ряд сложностей, которые затрудняют реализацию поставленной задачи. Это связано с тем, что

– большинство из нас, (а это и семья, и школа) оказались очень далеко от своих духовных истоков, от Православной Церкви, что затрудняет решение проблемы;

– не всегда существует преемственность методов воспитания личности ребенка в школе и семье;

– широкое распространение получили материалы (статьи, иллюстрации, видеоролики), пропагандирующие развязный и антисоциальный образ жизни.

На наш взгляд, формирование у школьников духовно-нравственных ценностных ориентиров должно базироваться на православной культуре. При этом духовно-нравственное воспитание нельзя сводить к работе от мероприятия к мероприятию. Оно должно быть систематическим, непрерывным и вестись в единстве урочной и внеурочной деятельности. В решении данной проблемы помогает изучение курса «Истоки», целью которого является освоение школьниками системы ведущих ценностных ориентаций, свойственных отечественному образу жизни, присоединение к смыслам родной культуры. В начальной школе учебный курс «Истоки» призван приблизить детей к вечным истинам через самые простые понятия – имя, род, семья, слово, книга, храм, вера, честь, надежда и т. д. [2] Кроме того, в нашей педагогической практике курс «Истоки» дополняется во внеурочных занятиях школьников. В этом году, например, мои ученики с большим энтузиазмом приняли участие в городской акции «Мое малое доброе дело» – сборе гуманитарной помощи ветеранам и пожилым людям. Ведь, как известно, только «добрый человек из доброго сокровища сердца своего выносит доброе, а злой человек из злого сокровища сердца своего выносит злое, ибо от избытка сердца говорят уста его» (Лк 6:45).

Список литературы

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под редакцией В. А. Сластенина. – Москва: Академия, 2002. – 576 с.
2. Кузьмин И. А., Камкин А. В. Истоки. Программа для начальной школы (1–4-й классы). – URL: <https://infourok.ru/programma-kursa-istoki-klassi-2007004.html> (дата обращения – 20. 12. 2015).
3. Ельчанинов А. В. Записи / Предисловие Т. Е[льчаниновой]; вступительная статья С. Булгакова. – Москва: Сретен. монастырь, 1996. – 172,[1] с.: ил.

Патриотическое воспитание школьников через реализацию курса «Истоки»

Одно из приоритетных направлений работы школы – патриотическое воспитание, требующее продуманной системы, органической связи со всеми сторонами формирования личности школьника. Патриотизм – это источник силы народа. Он выражается в любви к Родине, к своему народу, к малой родине; в служении Отечеству (ратном, духовном, трудовом). Осознание и осмысление данных ценностей учащимися эффективно происходит через изучение в общеобразовательной школе курса «Истоки», который направлен на воспитание в подрастающем поколении уважительного, вдумчивого отношения к идеалам и ценностям русской цивилизации, на оказание помощи в освоении творческого и патриотического наследия малой родины и России, способствует включению семьи и ближайшего окружения ребенка в процесс формирования его духовного облика.

Сердцевину курса «Истоки» составили универсалии культуры, её вечные ценности, передаваемые из поколения в поколение. Именно они обеспечивают устойчивость цивилизации и преемственность культуры.

Уже в начальной школе дети подводятся к пониманию таких важнейших категорий отечественной культуры, как *слово, образ, книга* (это происходит в 1 классе, где закладывается фундамент патриотического воспитания в ходе изучения таких тем, как «Щит и меч», «Образ защитника Отечества», «Илья Муромец», «Честное слово», «Святое слово»). Согласно социокультурному системному подходу в воспитании и обучении, во 2 классе идёт расширение социокультурного пространства школы через экскурсии в музеи, в храмы города Череповца, по череповецкой земле, а также благодаря встречам с тружениками нашего города. В плане патриотического воспитания во 2 классе особенно важны темы «Нива и поле», «Путь-дорога». В 3 классе патриотизм, гражданственность воспитываются в рамках

курса «Истоки» через осмысление таких категорий, как вера, надежда, любовь и софия.

Начальная школа является благоприятным периодом для формирования у обучающихся представлений о нравственных понятиях. Именно в этот период у детей происходит интенсивное накопление поведенческого опыта через знакомство с истоками отечественных культурных традиций, с духовными основами российской цивилизации. Получая представления о жизненно важных для человека категориях, о системе духовно-нравственных ценностей, к окончанию начальной школы младший школьник подходит к пониманию таких важных понятий, как идеал лада, меры, гармонии, любви и согласия, а самое главное – начинает осознавать значение понятий «державность», «государственность», «историческая мудрость».

В основной школе при изучении «Истоков» происходит переход на вторую ступень гражданско-патриотического образования и воспитания – учащиеся приобщаются к главным категориям жизни Отечества. В 5 классе в процессе изучения цикла тем «Память и мудрость Отечества» школьники знакомятся с семью выдающимися памятниками отечественной культуры и образа жизни, в каждом из которых «прочитывается» тот или иной основополагающий идеал (лад, мерность, соборность, преображение, согласие, державность и др.).

В 6-м классе (в ходе рассмотрения раздела «Слово и образ Отечества») учащиеся уясняют «код» пространства и «ритмы» времени как важнейшие цивилизационные ценности, которые направлены на формирование гражданственности, чувства любви к Отечеству, малой родине.

Мало любить Отечество, нужно его преобразовывать. Поэтому в 7 классе (при изучении раздела «Истоки дела и подвига») учащиеся осознают истоки мастерства и предназначение дела (земледелия, ремесла, ратного дела, священства), а также смысл подвига в его традиционном прочтении.

Человек не может быть вне творчества, поэтому в 8 классе (в рамках темы «Истоки творчества») учащиеся осваивают важнейшие проявления творческой деятельности человека и её плоды. Учатся прочитывать язык знака – символа – образа – в отечественной культуре и искусстве. Особенно значимыми для гражданско-патриотического

воспитания в 8 классе являются такие темы, как «Языки творчества», «Мотивы творчества», «Образы мира человеческого», «Творчество просветителя».

В 9 классе (в разделе «В поисках истины») представлены различные пути к истине, которыми веками в нашем Отечестве шёл человек. Это способствует обобщению представлений о всех ценностях, так как курс направлен на развитие у школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу отечественных традиций. Весь курс 9 класса направлен на осознание детьми своей гражданской позиции. Формируя гражданскую позицию, большое внимание уделяем формированию чувства личной причастности к представленной системе жизненных установок, осознанию неразрывности с духовно-нравственной традицией нашего народа, утверждению жизненной позиции и ценностных ориентиров, основанных на многовековом опыте нашего народа.

Таким образом, идёт наполнение детской души представлениями о нравственных ценностях, которые становятся для учащихся нормой поведения и нормой жизни. Когда душевный мир ребёнка выстроен верно, когда его воспитывают в трудолюбии, честности, что-то светлое совершается в нём, будто каналы какие-то открываются, и дальнейший процесс уже не зависит от педагогов. В это время душа ребёнка словно пробуждается и – расцветает. Многие способности открываются тогда в человеке. А мы – лишь помощники и соратники в этом деле.

Е. В. Гинжелева
г. Череповец

Духовно-нравственное воспитание через систему уроков ОРКСЭ

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одним из ключевых в жизни современного общества. Так, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» указывается, что важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и госу-

дарства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

В ФГОС начального общего образования в качестве важнейших качеств, которыми должен обладать современный выпускник, названы духовность, нравственность, самостоятельность, инициативность, предприимчивость, толерантность.

Приоритетность обеспечения условий для духовно-нравственного воспитания детей, таким образом, очевидна.

Этому, безусловно, способствует и предмет основы религиозной культуры и светской этики (ОРКСЭ), который помогает многостороннему развитию личности школьника и способствуют укреплению нравственности.

Цель комплексного учебного курса ОРКСЭ – формирование у младших подростков мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций многонационального народа России и уважении к ним, а также к диалогу с представителями других культур.

Изучение данного предмета обеспечивает, на наш взгляд, формирование социальной, гражданской идентичности, гуманистических и демократических ценностных ориентаций, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю своей страны.

Основными понятиями, с которыми знакомятся дети из урока в урок, являются: Отечество, мораль, нравственность, добро, добродетель, справедливость, ответственность, семья, жизнь, честь, достоинство.

Формирование социальной идентичности младших школьников (связанной с осознанием роли сына, дочери, внука, брата и сестры) на уроках происходит при изучении тем «Род и семья – исток нравственных отношений», «Семейные праздники». Изучая эти темы, ребята рассказывают о том, как они заботятся о родителях, братьях и сестрах. Гражданскую идентичность формирует изучение материала по темам «Россия – наша Родина», «Любовь и уважение к Отечеству». На уроке по теме «Моральный долг», например, дети готовились и рассказывали о подвиге Сергея Преминина.

На уроках ОРКСЭ формируются личностные универсальные учебные действия (УУД), которые обеспечивают развитие способности соотносить свои поступки с общепринятыми этическими и моральными нормами, способности оценивать свое поведение и поступки. Этому способствуют практически все темы в курсе ОРКСЭ, например, такие как «Добро и зло», «Нравственный поступок», «Совесть».

Личностные УУД, формируемые на уроках ОРКСЭ, связаны с осознанием себя ответственным членом семьи, школы, общества и Российского государства (гражданская идентичность); с развитием чувства преданности и любви к Родине, её истории и культуре, её традициям; с осознанием необходимости для личностного развития таких добродетелей, как ответственность, честность, осторожность, трудолюбие, милосердие и др.; с развитием этических чувств – стыда, вины, совести – как регуляторов морального поведения и т. д.

При этом в работе нами активно используется метод проблемного диалога, связанный с созданием доступной для понимания школьников проблемной ситуации, имеющей отношение к реальной жизни, и включающий два или более вопроса.

Часто мы обращаемся к работе с притчами, которые всегда побуждают человека к размышлению, несут в себе доброту и любовь, учат находить ответы на вопросы бытия. Притчи отражают ценности, идеи, обобщают имеющийся опыт. Притча предполагает диалог, беседу со слушателем или читателем, и ее основное действие разворачивается тогда, когда история рассказана и человек начинает ее осмысление. Нами используются инсценировки и проводится сравнение нескольких притч. При этом выделяются ключевые понятия, обсуждается смысл притчи.

Кроме того, мы используем народный фольклор, произведения устного народного творчества. Ведь у каждого народа есть колоссальный по объему фонд пословиц, поговорок и о совести, и о чести, и о достоинстве. «В ком стыд, в том и совесть». – гласит, например, русская пословица. «Совесть – половина веры, а может быть и вся», – говорится в азербайджанской пословице и т. д. Пословицы учат терпимости, сдержанности, умению прощать, противостоять раздра-

жающим и оскорбительным действиям, не теряя самообладания и самоконтроля.

Также мы применяем в работе метод проектов. На уроках ОРКСЭ и во внеурочное время нами реализуются такие проекты, как «Моя семья», «И помнит мир спасённый», «Моя малая Родина», способствующие решению различных воспитательных задач: укреплению веры в Россию, формированию чувства гордости за свою Родину; развитию самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах и т. д.

Важную роль играет использование видео- и аудиоряда, иллюстраций, что позволяет учащимся проникнуть в суть изучаемых явлений культуры, ощутить личную сопричастность духовному опыту человечества (в частности, на уроках нами демонстрируются презентации, включающие краеведческий материал).

Немаловажное значение играет и привлечение родителей. На наш взгляд, очень важно для выполнения основных задач курса ОРКСЭ сделать родителей и членов семей соучастниками педагогического процесса. Включение родителей в школьную жизнь становится для ребенка подтверждением значимости его учебной деятельности, что позитивно отражается на желании ребенка учиться, преодолевать трудности и стремиться к успеху. При выполнении таких заданий, как интервью, написание эссе, при подготовке выступления на итоговом мероприятии, подборе иллюстративного материала детям предлагается обратиться за помощью к членам своей семьи.

Таким образом, нравственные качества человека будущего закладываются на уроках ОРКСЭ, основанных на идеях добра, совести, справедливости, патриотизма, достоинства, на уважении к человеку.

Список литературы

1. Жарковская Т. Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – С. 9–12.
2. Жарковская Т. Г. Организация духовно-нравственного образования средствами различных учебных дисциплин // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 49–53.

3. Левчук Д. Г., Потаповская О. М. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы. – Москва: Планета, 2000. – 63 с.

Е. А Кирилова
г. Вологда

Использование воспитательного потенциала художественного слова на уроках ОРКСЭ в начальной общеобразовательной школе

С апреля 2010 года в учебную программу общеобразовательной школы был включен новый предмет – «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Учебный курс ставит своими основными задачами: развитие представлений младших школьников о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества; обобщение знаний, понятий и представлений о морали, полученных обучающимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ; формирование готовности к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию (см.: [1]).

Основными учебными пособиями для данного курса являются учебники, вышедшие в издательстве «Просвещение». Практика показывает, что кроме данных учебных пособий учителю на таких уроках, с целью воспитания в ребенке этических чувств как регуляторов морального поведения, а также с целью развития в нем доброжелательности, отзывчивости, способности к сопереживанию чувствам других людей, необходимо подбирать дополнительный учебный материал, который бы способствовал воспитанию таких качеств.

Планируя урок, мы часто используем художественные произведения, обращаясь к которым, под воздействием словесных образов, в ходе их анализа младшие школьники получают опыт сопереживания. В процессе подобной работы учитель должен представить слово таким образом, чтобы оно затронуло чувства обучающегося.

Покажем на примере притчи Л. Н. Толстого «Лошадь и жаба», как мы проводим такую работу с художественным словом, обращая особое внимание на те слова, которые развивают чувства сострадания, сопереживания, взаимовыручки [2]. Работу с этой притчей можно проводить на различных этапах урока: целеполагания, актуализации знаний, открытия новых знаний, рефлексии.

Учащимся предлагается познакомиться с притчей самостоятельно. После того как школьники ознакомились с ней, учитель читает притчу с теми интонациями, которые бы затрагивали внутренние чувства обучающихся. Далее идет анализ текста посредством работы со специально отобранными словами.

Зачитываем фразу, которая показывает, что случилось с ребятами после дождя («После дождя высыпали ребята за околицу. Весело им шлепать по грязным лужам» [2]). Описываем по данной фразе, какие внутренние чувства испытывали ребята (им было весело, радостно, комфортно). При этом обращаем внимание детей на то, что мы поняли это благодаря используемому автором слову «высыпали».

В природе наблюдается ли эта радость? Через кого автор ее показывает? Через жабу. Что он говорит о жабе? – «...сидит тихо на краю лужи – хорошо ей» [2]. Состояние жабы передано словом «хорошо», посредством приема звукописи, с помощью звуков [х], [р], [ш]. Итак, и среди людей, и в природе царит умиротворение после прошедшего дождя. Но это состояние заканчивается, как только ребята увидели жабу. Вся ненависть к этому животному передается словом, которое использует автор. Это слово «гадина» (в нем очень выразительны звуки [г], [д], усиливающие негативный эффект восприятия жабы). «У, гадина какая!» [2] – восклицают дети и решают устроить жабе потеху. Планируя свою потеху, мальчишки наломали прутьев, но не простых прутьев, а «острых», как подчеркивает автор (в этом слове обращаем внимание на звуки [р], [с], усиливающие ощущение опасности для жабы). В результате, как отмечает Л. Н. Толстой, ребята «всю ее изранили» [2], то есть они не просто ее поранили чуть-чуть, а именно «изранили». Приставка «из» выражает степень причинения боли жабе. С этой же целью автор использует и слово «всю».

То есть ребяташки не только поранили жабу, а «всю ее изранили» [2]. В этом выражении ощущается и сочувствие автора жабе.

Кроме того, мальчишки не дают жабе спрятаться, они ее «не пускают, да еще и хохочут» [2] (в слове «хохочут» также ощущается авторское сочувствие жабе). Они не смеются, а именно «хохочут», так как в их смехе есть нечто дьявольское, и это, на наш взгляд, передает повторяющийся звук [х] в сочетании со звуками [о] и [ч].

Но картина вдруг меняется, когда появляется «лошадь с возом, старая, худая» [2]. Не конь, а именно лошадь. Сравним два этих слова: «конь» и «лошадь». Какие ассоциации у нас возникают, когда мы слышим слово «конь»? Конь – значит быстрый, сильный, статный и т. д. А лошадь? Какие ассоциации связаны с этим словом? – Смирная, послушная, утомленная и т. д. Автор вызывает сочувствие к лошади, используя для ее описания слова «худая», «старая», да еще и «с возом», который «тяжело ей тащить <...> по грязной дороге» [2]. И вот следуют кульминация и развязка притчи. Детям становится интересно, что будет теперь с жабой. Очевидно, находясь в таком же положении, как и жаба, лошадь осознает ее состояние (здесь невольно вспоминаются пословицы «Два сапога пара», «Одного поля ягода» и др.) Поэтому не случайно лошадь, собрав последние силы, объезжает жабу. А ребятам после этого стало «что-то стыдно» [2], и они оставили жабу в покое.

Таким образом, художественное слово воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки ребенка, помогает ему осмыслить человеческие взаимоотношения, знакомит его с нормами поведения.

Список литературы

1. Болотина Т. В. и др. Учебно-методическое пособие для учреждений системы повышения квалификации. – Москва: АПК и ППРО, 2010. – 212 с.
2. Толстой Л. Н. Лошадь и жаба. – URL: <http://sputnik.lang-gimn6.edusite.ru/p112aa1.html> (дата обращения – 15. 12. 2015 г.).

Формирование духовно-нравственных основ личности через преподавание дисциплины «Русский язык»

Вопросы нравственного, духовного развития, воспитания, совершенствования человека волновали общество во все времена. Нравственное воспитание – это процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребёнка. Он предполагает становление его отношения к Родине, обществу, труду, своим обязанностям и самому себе. Для русского человека духовность – это самосознание, напряженный процесс «делания» собственной души. А душа выражается прежде всего в слове.

Но современные школьники – это дети поколения Z, дети мультимедийных технологий. Людей этого поколения отличает максимальная приближенность к информации. Очень часто им гораздо интересней (да и привычней) сидеть за клавиатурой компьютера, чем за книжными страницами, порой им очень трудно вступать в живой диалог. Отсюда в современных реалиях рушатся языковые нормы. И всё это ведёт к снижению понятий *духовность, нравственность*. А когда у человека нет твёрдых нравственных основ, он становится открытой мишенью для всякого рода духовного вандализма, терроризма: в мире появилось очень много «охотников» за душами наших детей. С этим трудно бороться, но необходимо. Именно поэтому в современном российском обществе особенно высока роль учебного курса «Русский язык». Учитель обязан участвовать в духовном становлении своих учеников. В этом ему должны помогать современные программы по курсу школьного предмета.

Уже несколько лет подряд в нашей школе № 33 г. Череповца в основе преподавания курса «Русский язык» лежит учебный комплекс под редакцией М. М. Разумовской, П. А. Леканта. Особое место занимает раздел «Речь», который идёт отдельным блоком с 5 по 9 классы. Именно на этих уроках уделяется особое внимание формированию духовно-нравственных основ личности ученика. Если обучающиеся 5–6 классов анализируют тексты повествовательные и описа-

тельные, то с 7 класса они начинают работать с публицистическим стилем речи, который требует от человека рассуждений, отстаивания своей точки зрения, умения доказывать. Именно в этот момент ученик начинает понимать: доказал – выиграл, не доказал – проиграл. Очень важно, чтобы ребёнок выбрал *правильные* темы для своих доказательств, чтобы аргументация базировалась на духовных и нравственных ценностях. Программа М. М. Разумовской позволяет это сделать.

В рамках темы «Жанры публицистики. Репортаж» восьмиклассники пишут сочинение «Репортаж из родного города». Задание звучит следующим образом: «Представьте себе, что вы знакомите с архитектурой, планировкой, природным ландшафтом, окружающим город, людей, которым не приходилось в нём бывать. Расскажите о своём городе или своём регионе как можно ярче, чтобы у читателя пробудился интерес к этим местам и появилось желание их посетить». Вызывает радость, что ученики с гордостью говорят о своём городе и области, о своих корнях. Некоторые (например, Ю. Смирнова) представляют свои работы в стихах:

Дорогая моя Вологодчина,
Ты Руси кружевная душа.
Рассказать всему миру хочется,
Как земля моя хороша.

Кружева на окне морозные,
Кружевные из печки блины,
Кружева на плечах у прабабушки,
Что с портрета глядят со стены.

Золотая моя Вологодчина,
Я портрет твой хочу писать.
Золотистые и лазурные
Нужно краски мне будет взять.

Купола золотые светятся
Масла жёлтого туесок.

Золотистой морошки ягоды –
Склеит пальцы медовый сок.

Синева в небесах прозрачная
Льётся в яркую синь реки,
Голубеют за синим озером
Синеглазого льна цветки.

Край мой северный, незатейливый,
Лес, болота, луга, поля.
Всё родное здесь, всё знакомое,
Это предков моих земля.

На протяжении нескольких лет ученикам предлагается написать сочинение, в котором они могли бы поразмышлять о своих родителях, своей семье. Многие из них очень серьёзно подходят к предложенной теме.

«Семья – это самое главное в жизни человека, – пишет, к примеру, Т. Павлова. – Именно от того, в какой семье вырос человек, зависит, какой личностью он станет (и станет ли ею вообще). От семьи зависит всё: и то, каким будет человек, и то, какой будет его будущая семья. Семьи у всех разные. Но у каждого человека есть представление об «идеальной» семье. Для меня «идеальная» семья та, в которой царит взаимопонимание, где все проблемы и несчастья делятся на всех членов семьи, а счастье преумножается ровно во столько, сколько в семье людей».

В девятом классе при изучении темы «Эссе» ученикам предлагается написать сочинение на тему «О времени и о себе». Очень радостно, что выпускники основной школы пытаются размышлять. Как нам представляется, попытка разобраться в себе, в настоящем, поразмышлять о будущем – это и есть показатель нравственности и духовности.

Как сложно жить в наше время,
Слушать упрёки, ученья,
Гневные возгласы, пренья
О том, что не чтим память предков,

В руки книгу берём очень редко,
Не стремимся к научным познаниям,
Вопреки всем ожиданиям.
Не ценим того, что имеем,
Мечтанья лишь только лелеем.
Верим слепо мы в сказки
И лица скрываем под маски.
Вот, что значит для человека
Быть плодом двадцать первого века,
Когда все дни напролёт,
Летят камни в твой огород!
Но, знаете, я без сомненья
Верю в новое – моё поколение!

– в стихотворной форме о судьбе своего поколения размышляет Д. Сафиуллина.

«...О себе я не могу рассказать очень много, – пишет в своем сочинении С. Проуторов. – Что я из себя представляю? Эдакий человек – раздражение, но не лишённый милосердия и скромности. Меня очень сильно раздражают люди, которые меня с кем-то сравнивают, указывают на мои лучшие и худшие псевдостороны, о которых вычитали в каких-то романах сомнительного содержания... Люди, вы слепы! Вы не можете знать человека лучше, чем он сам, а половина человечества не может понять данной истины. Но больше всего меня выводит из себя то, что от меня все чего-то ждут. Ждут, не понимая, что это разрушает меня. Ведь я ещё сам не разобрался в себе, не понимаю до конца, кто я, что из себя представляю, на что способен...»

Каждый год, начиная с пятого класса, ученикам дается возможность написать сочинение, тематика которого связана с празднованием Победы в Великой Отечественной войне. В год 70-летия Победы эта тема звучала так: «Я помню, я горжусь». Ученикам было предложено рассказать о родственниках и близких людях, на долю которых выпало страшное горе – пережить ужасные военные события. Нужно сказать, что ребята очень серьёзно подошли к раскрытию данной темы. Многие узнали о своей семье, близких то, что раньше, может

быть, их вовсе не интересовало. Некоторые были даже потрясены тем, что им открылось в истории своей семьи. Вот где происходит становление духовно-нравственных основ личности! «...Слушал я всё это и ушам своим не верил: мой прадедушка – человек не просто интересной, но и великой судьбы, хоть сам он об этом и не подозревал, – отмечает А. Смирнов. – Сколько вернулось солдат с фронта, и о величии в то время говорить, наверное, было смешно и неловко: надо было просто восстанавливать разрушенную войной страну. А сейчас, когда в мире так тревожно, нам просто необходимо говорить об этом величии, об этих простых героях Великой Отечественной войны!»

Таким образом, мы видим, что без растревоженности души и неуспокоенности сердца нет настоящей человеческой жизни, а воспитательные возможности русского языка неиссякаемы. Ведь школьная дисциплина «Русский язык» не только играет большую роль в поднятии грамотности и развитии речи, но и оказывает огромную помощь в формировании духовно-нравственного облика учащихся.

В. В. Сахарова
г. Череповец

Духовно-нравственное воспитание учащихся через развитие интереса к национальным традициям, культуре и вере предков

Одним из главных направлений в нашей работе с детьми является духовно-нравственное воспитание через развитие интереса к национальным традициям, культуре и вере наших предков. По нашему мнению, обращение к этим вопросам поможет ребятам понять истинный смысл жизни человека, сохранит в них самобытность и духовно-нравственный стержень, заложенный нашими предками.

К сожалению, в сегодняшнее время мы наблюдаем ряд вызывающих беспокойство явлений. А именно:

1. Обесцениваются такие понятия, как жизнь человека, семья; упрощается отношение к смерти, чему способствуют СМИ, телевидение, изобилующие сценами насилия, смерти.

2. Поменялось отношение детей и внуков к старшему поколению. Часто даже для людей среднего возраста старики – это люди, которые уже своё «отжили», а в современной жизни далеко не компетентны, поэтому к ним проявляется мало уважения. Забыть о родителях, забрать у них последнее, выгнать на улицу – всё это уже не редкость в наши дни. Современный король Лир – это далеко не исключение из правила. Люди, заботясь о своих детях, пренебрегают своими родителями, которые им когда-то подарили жизнь и свою заботу.

3. Утрачиваются коммуникативные связи между родственниками. Чаще всего остаётся общение лишь по линии дети – родители. Двоюродные, троюродные сёстры и братья, тёти, дяди – эти когда-то значимые роли уходят из жизни современного человека. Семья всё чаще становится понятием формальным, а люди обретают качества манкуртов.

4. Для многих людей материальные ценности становятся важнее духовных, суетное значимее вечного. А ведь и в православных книгах, и в фольклоре, и в художественной литературе об этом много сказано и объяснено. Зачем же создавать псевдоценности? Разумнее, наверное, ориентировать детей с малолетства на то, что жизнь себялюбцев, лжецов, невежд, людей без чести лишена созидательного смысла, то есть разрушительна.

Конечно, путь собственных ошибок ждёт каждого ребёнка. Но то, сколько их и как человек к ним будет относиться, зависит и от тех, кто его воспитывает. Быть может, самое важное в народных традициях воспитания – участие в этом важнейшем деле не только родителей, семьи, но и всего окружения. Никто не оставался равнодушным при нарушении обычаев, принятых норм поведения.

На первом этапе работы классного руководителя по формированию интереса к национальным традициям, культуре и вере наших предков проводится ознакомительное изучение ученического коллектива (работа велась с детьми 5 класса). Оно проходило в форме:

1) анкетирования и тестирования (по методикам «Пословицы» С. М. Петровой [1] и «Уровень воспитанности» Н. П. Капустиной [2] и др.);

2) бесед с родителями, учащимися и педагогом, работавшим в начальной школе с этим классом;

3) наблюдения за взаимоотношениями ребят, их участием в различных формах деятельности;

4) анализа поступков детей.

Особое внимание при этом уделялось изучению семей учащихся, а в дальнейшем – работе с родителями. Семья – первая ступень в жизни человека. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. От того, каковы в ней традиции, какое место занимает в семье школьник, какова по отношению к нему воспитательная линия членов семьи, зависит многое. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности. Педагог обязан тесно сотрудничать с семьями детей, если хочет получить не формальные, а искренние взаимоотношения с учащимися, их уважение. В таких условиях необходимо обращение к духовному богатству семьи, её традициям, которые, несмотря на имеющиеся отличия, имеют единую нравственную основу.

В результате исследований у автора появилось представление о каждом учащемся класса, о той обстановке, в которой он живёт, о семьях ребят.

В дальнейшем работа проходила с использованием самых разных форм и приемов. Нами проводились тематические классные часы, беседы, викторины, диспуты (о культуре края, наших предках, народных праздниках, фольклоре, родословной и т. д.); экскурсии по г. Череповцу и Вологодской области (с посещением музеев), уроки внеклассного чтения и литературы Вологодского края; нами создавались творческие работы, проекты и т. д.

Таким образом, процесс духовно-нравственного воспитания школьников через развитие интереса к национальным традициям, культуре и вере наших предков в нашей работе состоит из 3 этапов: диагностическо-ознакомительного (в 5 кл.), информационно-побудительного (6–8 кл.) и практико-творческого (9–11 кл.).

Как учитель русского языка и литературы автор настоящей статьи и во внеклассной работе большое внимание уделяет использованию языкового и литературного материала. Это, на наш взгляд, даёт возможность естественно и органично развивать детей не только в во-

просе усвоения национальной культуры и традиций, но и в целом формировать душу ребенка.

Чтобы воспитательная работа не имела надоедливый и назидательный характер, а была ненавязчивой и в том количестве, в котором нуждаются дети, необходимо добиваться того, чтобы ребята и их родители сами непосредственно участвовали в подготовке тех дел, которые планируется провести.

Следует отметить, что готовность следовать семейным традициям у детей высокая, но есть определенные трудности, связанные с тем, что не во всех семьях они сложились. Но желание что-то изменить у детей есть. Значит они в своих семьях смогут сформировать традиции и следовать им, надо только им в этом помочь: разбудить интерес к национальным устоям, культуре и вере, литературе и языку наших предков, указать правильные ценностные ориентиры. Заложенное в детстве семя обязательно во взрослой жизни принесёт плоды. Какими будут эти плоды, зависит от нас. В этом смысле нельзя не согласиться со словами В. И. Белова о том, что «нельзя воспитать <...> высокие нравственные начала, не зная того, что было до нас» [3].

Список литературы

1. Петрова С. М. Методика «Пословицы». – URL: <https://chpt.edusite.ru/DswMedia/metodikaposlovcy.pdf> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.).
2. Капустина Н. П. Уровень воспитанности. Диагностическая методика. – URL: https://school124nn.edusite.ru/data/objects/82/files/metodikiizucheniyaurovnyavospitannostiuchashaixsya111klblankidlyaklruk_1.pdf (дата обращения – 19. 12. 2015 г.).
3. Белов В. И. Лад: Очерки о народной эстетике. – Москва: Молодая гвардия, 1982. 293 с., ил. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=203245&p=1> (дата обращения – 20. 12. 2015 г.).

Сказка как первый ориентир отношений к человеческим ценностям

Этнокультурное воспитание – это процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального российского государства. Этнокультурное воспитание определяется введением в образовательный процесс знаний родной народной культуры, социальных норм поведения, духовно-нравственных ценностей; знакомством с культурными достижениями других народов; использованием опыта народного воспитания с целью развития у детей интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей.

Учреждения дополнительного образования детей являются той базой, где успешно может быть организован процесс этнокультурного развития личности детей через процедуру интеграции народных традиций в образовательный процесс. Успешность протекания процесса становится возможной благодаря тому, что содержание программ дополнительного образования часто выходит за рамки государственных образовательных стандартов. Практическое «погружение» детей в культурную традицию в большей степени соответствует природе традиционной культуры как живого организма, требующего постоянной реализации своих внутренних возможностей.

Это направление ярко представлено в досуговой программе Центра детского творчества «Народная Русь», которая реализуется в рамках сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями города Череповца и направлена на формирование ценностных ориентиров ребенка через приобщение их к истокам народной культуры своего региона, на формирование эмоционально окрашенного чувства причастности детей к наследию прошлого.

Программа включает в себя три блока: «Быт и занятия крестьян», «Народный праздник», «Колесо народной жизни». Автор настоящей

статьи осуществляет реализацию блока «Народный праздник», опираясь в своей работе на принципы народной педагогики.

Отличительной чертой народной педагогики является то, что познание окружающего мира, приобщение ребенка к социальным взаимоотношениям происходят не путем прямого наставления, а посредством наталкивания его на размышления. Тем самым передается и усваивается не конкретный опыт, зафиксированный в содержании того или иного народного воспитательного средства, а мысль, выведенная из этого опыта.

Зародившись в дописьменный период, народная педагогика наибольшее свое воплощение получила в устном народном творчестве (сказках, пословицах и поговорках, загадках, потешках), обычаях и обрядах, сопровождавших человека на протяжении всей его жизни. Но наиболее значительное воспитательное воздействие осуществляется посредством сказки. Впервые со сказкой ребенок знакомился в семье, в раннем возрасте, с момента, как только он обретал способность понимать речь. Укладывая ребенка спать, старшие напевали или рассказывали ему сказочку. Грустные и веселые, страшные и добрые, они знакомили детей с огромным миром, с первыми представлениями о добре и зле, справедливости и порядке.

Сказка – это первый ориентир отношений к человеческим ценностям, добродетелям, в понимании добра и зла, честности и обмана, правды и лжи, простодушия и хитрости, трудолюбия и лени, любви и ненависти. Понимание нравственных и волевых ориентиров очень важно для ребенка, так как в дальнейшем ему предстоит ориентироваться в огромном многообразии человеческих отношений и поступков, выбирать, как поступить: проявить трудолюбие или лень, доброжелательность или равнодушие, смелость или трусость, решительность или малодушие...

В сказках, отразивших многовековой опыт народного воспитания, положительный герой, пройдя испытания страхом, колдовством, трудной работой, болью, достигает определенного счастья (это или награда, подарок, или удачное супружество, или добрая людская слава).

Так исподволь сказки внушают ребенку уверенность в торжестве правды, в победе добра над злом, в том, что трудности, выпадающие

на долю положительного героя и его друзей, временны. А активное их преодоление приводит к радости и счастливому концу. Чаще всего это общая, совместно с другими переживаемая радость, достижение которой немислимо без упорства, настойчивости, совместных усилий в борьбе со злом.

Все это указывает на большие возможности сказки в нравственно-эстетическом воспитании детей. Кроме того, в сказках содержатся правила общения людей друг с другом, правила вежливого обращения, уважительного отношения к старшим. Так, например, в сказках момент встречи главного героя с другим лицом отражает традиционную модель приветствия, которая была принята в народе (словесное пожелание здоровья в форме «здравствования»), а также особую форму обращения к незнакомому лицу («добрый человек», «бабушка») или к знакомому лицу (по имени с ласкательными суффиксами: «Манечка», «Иванушка»).

Не менее важны невербальные контакты, которые находят отражение в сказках. Например, контакт глаз усиливается доброй мягкой улыбкой, низким поклоном, рукопожатием – все эти приемы строго регламентированы этическими нормами. Однако главное, что их объединяет – это ощущение радости встречи, выражение искреннего добросердечного отношения («Не мудрен привет, а сердца покоряет»). Благодаря этому дети посредством простой привычки приучались применять улыбку как генератор положительных эмоций, что пробуждало и развивало приветливость, доброжелательность, вежливость и внимание, составляющие в конечном итоге основу нравственно-этических отношений между людьми. По мере взросления ребенок осваивал типизированные образцы поступков в разных жизненных коллизиях, которые несла и раскрывала ему народная культура, адаптированная для детского восприятия.

Сказки утверждают высокие нравственные принципы – уважение к человеку, трудолюбие, любовь к родной земле, скромность, честность, гостеприимство, доброту и желание помогать в трудных ситуациях. Сказки входили в жизнь ребенка с момента, как он обретал способность понимать речь. Грустные и веселые, страшные и добрые, они знакомили детей с огромным миром, с первыми представлениями

о добре и зле, справедливости и порядке и становились любимой забавой.

В театрализованные мероприятия по программе «Народная Русь» (в рамках блока «Народный праздник») мы часто включаем сказки, имеющие глубокий нравственный смысл (это и русские народные сказки, и сказки известных писателей – В. И. Белова, Б. В. Шергина и т. д.).

Сказки знакомят детей с традициями, обычаями народа, национальными праздниками, одеждой, предметами быта и возможностями их использования, трудом взрослых и орудиями труда, животным и растительным миром родины.

В постановке сказок нам помогают дети из фольклорного объединения «Горенка». При этом сказка становится интереснее и воспринимается приглашенными детьми лучше, так как главные действующие лица – их сверстники.

Например, знакомая каждому ребенку сказка «Колобок» (театрализованное представление «Дорого яичко ко Христову дню») позволяет познакомить детей не только с основной пищей русского народа из муки (колоб, колобок), способом приготовления хлебного колоба, но и расширяет представления о жизни русского народа в старину, знакомит со словами «амбар», «сусек», «пряжить».

В театрализованное представление «Зима не лето – в шубу одета» нами были включены сказки Вологодской области – «Старушка с лапоточком» и «Сказка про муху».

Эти сказки интересны не только сюжетом, но и диалектными особенностями, тем более что диалектные слова и выражения произносились устами современных школьников. На вопрос о том, чему учат сказки, они отвечали с желанием, поясняя, что жадность и обман до добра не доводят. Дети понимают, что жадность наказуема, что нужно дорожить тем, что имеешь, а иначе можно остаться ни с чем – лишиться всего. Вместе с героями этих сказок дети учатся жизни, а именно: не быть болтливыми, завистливыми, жадными, назойливыми.

В мероприятия весеннего периода нами были включены авторские сказки «Родничок» В. И. Белова, «Под грибом» В. Г. Сутеева, сказки о Шише Б. В. Шергина.

Сказка «Родничок» В. И. Белова учит детей быть добрыми и щедрыми. Так как, пока делишься добром, как родничок делился со всеми своей чистой вкусной водой, то и сам растешь, мужаешь. А как только перестаешь творить добро – угасаешь. Так и родничок – не стал делиться – затянулся тиной, превратился в болото – пропал. Играющие эту сказку дети очень остро чувствовали данную ситуацию, и свое настроение умело передавали гостям. Поэтому в беседе школьники, прочувствовав настроение сказки, отвечали, что в жизни нужно стараться быть милосердными, добрыми, дарящими радость.

Сказка В. Г. Сутеева «Под грибом» подталкивает детей к выводу, что только все вместе мы сильны, а дружба может творить чудеса. Этой сказке присуща позитивная направленность на формирование соучастия, доброты, любви друг к другу и понимания.

Все сказки глубоко нравственны, несут хороший добрый потенциал для дальнейшего развития ребенка. Сказка, по мнению А. В. Запорожца, «выполняет важнейшую роль в развитии воображения – способности, без которой невозможна ни умственная деятельность ребенка в период школьного обучения, ни любая творческая деятельность взрослого» [1, с. 34].

Устное народное творчество, в частности, сказка как неотъемлемая часть народной культуры благотворно влияет на воспитание детей, помогая им понять и принять человеческие ценности. Сказки утверждают высокие нравственные принципы – уважение к человеку, трудолюбие, любовь к родной земле, скромность, честность, гостеприимство, доброту и желание помогать другим в трудных ситуациях.

Работая с детьми начальной школы по программе «Народная Русь», мы способствуем формированию у детей духовно-нравственных ориентиров, которые заложены в стандартах второго поколения, и тем самым выполняем социальный заказ школ.

Список литературы

1. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребёнком-дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1948 – №9. – С. 34–41.

2. Бойчук И. А. Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным творчеством. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2013.

3. Кулев А. В., Кулева С. Р., Савинская Е. В., Зеленина О. Н. Спой, баба, сказочку: Сборник фольклорно-этнографических материалов / Департамент культуры и охраны объектов культурного наследия Вологод. обл., Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации. – Вологда: ОНМЦК и ПК, 2010. – 116 с.

4. Кузьмина Т. А. Вологодские сказки конца XX – начала XXI века. – Воскресенское, 2008.

5. Латышина Д. И. Традиции воспитания детей у русского народа. – Москва: Школьная Пресса, 2004. – 128 с.

6. Лунина Г. В. Воспитание детей на традициях русской культуры. – Москва: ЦГЛ, 2005. – 128 с.

О. Н. Титаренко
г. Череповец

Духовно-нравственное развитие учащихся на уроках истории при изучении отечественной культуры

История как учебный предмет сегодня должна способствовать воспитанию духовно и нравственно развитой личности, обладающей высокой степенью гражданской ответственности.

При этом в процессе преподавания предмета необходимо выявить непреходящие духовные богатства, которые были накоплены человечеством за всю историю его развития, и помочь понять учащимся взаимосвязь каждого человека с всеобщими нравственными и духовными законами.

Важной задачей в данном случае является воспитание у учащихся уважения к отеческим традициям, духовное и нравственное их развитие через приобщение к отечественной культуре.

Так, например, древнерусская культура – кладезь мудрости и опыта, предмет нашей национальной гордости. Многие ее памятники («Слово о полку Игореве», храм Покрова-на-Нерли, Московский Кремль, «Троица» Андрея Рублева и др.) вошли в золотой фонд культуры. Поэтому на уроках истории в 6 классе при изучении темы

«Культура Древней Руси» рассматриваем с учащимися специфические черты древнерусской культуры, а также влияние принятия христианства на различные стороны культурного развития государства. При этом используется несколько взаимодополняющих приемов: показ репродукций храмов, фресок и икон и картин русских художников; выступление творческих групп по определенным темам истории Древней Руси; игровые моменты и т. д. Все усилия направлены нами прежде всего на то, чтобы привлечь внимание обучающихся к своеобразию русской культуры, научить их восхищаться красотой древнерусских храмов, фресок и икон, произведениями литературы Древней Руси.

Это достигается отбором фактов, формой их преподнесения, внесением оценочного момента в изучение событий и явлений, выработкой эмоционального отношения к действиям классов, конфессий и исторических личностей.

В ходе изучения истории России в 6–7 классах можно провести уроки, посвященные архитектуре и живописи Руси. Ставятся задачи изучения взаимосвязи православной культуры и жизни общества, особенностей внутреннего мира и характера русского человека. Учащиеся с интересом слушают и рассказывают о прекрасной фресковой живописи, самобытных творениях Феофана Грека, иконах Андрея Рублева, при рассмотрении творчества которого обращается внимание на то, что в годы княжеских усобиц и ордынских набегов великому мастеру удалось отразить в живописи мечту русского народа о мире, согласии и взаимной любви, передать душевные переживания и настроения русского человека того времени.

На уроках истории в 7 и 9 классах изучается русская культура XVII–XVIII вв., для которой характерны многообразие, сочетание старых и новых форм. В произведениях русских мастеров этого времени находят отражение не только религиозные, но и светские черты, отражаются земные дела людей, прослеживается стремление к реальному изображению действительности.

В результате изучения культуры Руси, России в разные исторические периоды учащиеся создают творческие проекты («Быт и нравы Древней Руси», «Фрески и иконы Дионисия», «Храмы Московского Кремля» и др.)

Вопросы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников

В заключение хотелось бы отметить, что отечественная культура во всех её проявлениях, обладая огромным эстетическим, духовно-нравственным и воспитательным потенциалом, способна формировать гармонично развитую личность с устойчивыми приоритетами, ценностными ориентирами, жизненными принципами. А, как заметил однажды схииерхимандрит Иоанн (Маслов), «воспитывать человека – значит определять судьбу нации» (цит. по: [1]).

Список литературы

1. Фунтикова С. П. Взгляд участника чтений. – URL: <http://rusla.ru/rsba/pdf/Funtikova-Vzglyad-uchastnika-chtenij.pdf> (дата обращения – 13. 12. 2015 г.)

Т. Г. Веревкина
г. Череповец

Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках истории и обществознания и во внеурочной деятельности

Приоритетной задачей в стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года является «формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины» [1]. В связи с этим особую актуальность приобретает духовно-нравственное воспитание молодежи. Под ним понимается «деятельность, направленная на формирование ценностно-смысловой сферы личности на основе определенного мировоззрения и соответствующей ему системы морали, поведенческой и бытовой культуры» [2, с. 13]. Сегодня на предметы социально-гуманитарного цикла возлагается особая миссия, а перед учителем-практиком стоит вопрос, как построить образовательный процесс и отношение к ученику, исходя из необходимости воспитания его как свободной, целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей.

Определяя духовность как «собственно человеческое в человеке», ценностное содержание сознания, можно выделить компоненты данного понятия: «способность к самопознанию, стремление к высшим ценностям, способность к эмпатическому взаимодействию» [3, с. 27]. Наибольшими возможностями в плане развития системы личных ценностей обладают обществоведческие дисциплины, где внимание учеников привлекается к важным вопросам самоопределения личности, к проблемам нравственного выбора, поведения в конкретных ситуациях, их эмоционального переживания. Образовательный процесс организуется таким образом, что учащийся постоянно ставится в ситуацию решения вопроса о том, как отнестись к данному историческому событию. Ученик проводит ценностно-оценочный анализ, определяя значение данного события для развития истории, осуществляет выбор критериев для оценивания деятельности исторической личности. Так, прежде чем изучать эпоху Петра I, уместно обсудить с учащимися вопросы: как вы отнесетесь к человеку, если его деятельность имеет положительный результат, но осуществляется жесткими методами? А если этот результат ощутим в масштабах всей страны, создает условия для прогресса во многих областях? Очень часто, как показывает опыт, ребята по-разному отвечают на данные вопросы, но при этом можно наблюдать, как происходит процесс актуализации личных ценностных ориентаций.

Как отмечает Н. Б. Киселева, «наиболее интенсивно оценочная деятельность разворачивается на основе анализа конкретных жизненных ситуаций, соотнесения действий и поступков их участников с этическими нормами и принципами» [4, с. 15]. Лучшим материалом являются ситуации, взятые из книг, фильмов, публицистики, близкие опыту учащихся, а также жизненные ситуации, идентичные тем, которые возникают в практической деятельности, межличностном взаимодействии самих детей. Безусловно, необходима некоторая нейтральность используемого материала, недопустимо обсуждение и анализ ситуаций и поступков учеников, задевающих конкретную личность. Важно, чтобы школьники выработали отношение к самому действию, а не к тому, кто его совершил, решили для себя некоторую нравственную проблему. Среди возникающих в жизни человека проблемных ситуаций есть такие, которые нельзя решить однозначно.

Человек должен сделать выбор, сообразуясь со своей совестью, нравственными принципами, взять ответственность за свой выбор. Нами в этой ситуации используется на уроках прием игрового моделирования, позволяющий моделировать такие ситуации, которые не только дают возможность диагностировать уровень нравственного развития ученика, но и заставляют его заниматься самопознанием, проникать во внутреннее состояние персонажа, развивать способность к эмпатии. Так, например, всем хорошо известен подвиг вологжанина Сергея Преминина, который пожертвовал своей жизнью для предотвращения аварии на атомной подводной лодке. Ребятам предлагается поставить себя на его место и решить, смогли бы они поступить так же или нет и объяснить свою позицию.

Духовно-нравственное воспитание в общеобразовательных учреждениях требует соблюдения добровольности, вариативности, непротиворечивости общему для всех школьников гражданскому воспитанию, общим гражданским ценностям и нормам, законодательству и общепринятой морали. Этим принципам соответствует организация духовно-нравственного воспитания в рамках внеурочной деятельности. Программа организованного нами кружка «Моя семья» дает возможность ребятам подробнее узнать о традициях и реликвиях, профессиях и увлечениях своих родных. Главная его задача – вовлечь детей и родителей в совместную деятельность, найти точки соприкосновения интересов, формировать уважительное и бережное отношение к наследию своей семьи, которая должна стать духовно-нравственной опорой общества.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 29. 05. 15 № 996-р «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года» // Российская газета. – 8. 06. 2015 г.
2. Метлик И. В. Духовно-нравственное и гражданское воспитание в школе: особенности и соотношение в учебно-воспитательном процессе // Воспитание школьников. – 2012. – № 2. – С. 9–13.
3. Германова Е. А. Стимулирование учащихся к духовному развитию // Воспитание школьников. – 2012. – № 3. – С. 24–27.

4. Киселева Н. Б. Нравственное воспитание на уроках обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2007. – № 8. – С. 15–20.

И. В. Лучкинская
г. Череповец

Деятельность классного руководителя, направленная на духовно-нравственное воспитание учащихся

На современном этапе одним из самых важных направлений является духовно-нравственное воспитание школьников, для осуществления которого необходимо создание программы работы классного руководителя по формированию нравственных качеств у обучающихся через систему классных часов. Основные ее задачи связаны с необходимостью:

- изучения и раскрытия теоретических основ процесса духовно-нравственного воспитания на основе анализа научной литературы;
- выявления особенностей духовно-нравственного воспитания школьников;
- рассмотрения различных форм и методов организации духовно-нравственного воспитания школьников во внеурочной деятельности;
- выявления уровня воспитанности школьников;
- определения эффективности разработанной системы по формированию духовно-нравственных качеств личности школьников во внеурочной деятельности.

Классный час является одной из важнейших форм организационно-воспитательной работы с учащимися. Это время, когда в неформальной обстановке можно что-то создать и обсудить.

Классные часы являются основным компонентом системы работы классного руководителя. Они проводятся с различными воспитательными целями. При этом нами используются разные формы и технологии в зависимости от поставленной цели, возраста учащихся и школьных условий.

Учащиеся любят классные часы в форме интеллектуальных игр, конкурсов, викторин. Сложнее организовать классный час, который требует от всех большой подготовки, работы с обширным дополнительным материалом. Но именно такие классные часы больше и привлекают школьников.

Классный час выполняет основные воспитательные функции: просветительскую, ориентирующую, направляющую. Просветительская функция расширяет кругозор школьников, ориентирующая формирует определенное отношение к объектам окружающей действительности и вырабатывает общественные ценностные ориентации, направляющая предусматривает перевод разговора о жизни в область реальной практики, воздействуя на практическую сторону жизни школьников, их поведение, выбор жизненного пути. Тематика наших классных часов разнообразна. Она заранее определяется нами и отражается в плане воспитательной работы.

Обычно классный час начинается с психологической подготовки учеников к разговору. Сам классный час в структурном отношении состоит из трех частей: вступительной, основной и заключительной. Во вступительной части активизируется внимание учеников, обеспечивается серьезное и уважительное отношение к теме разговора, определяется место и значение обсуждаемого вопроса в жизни человека. В этом нам помогают афоризмы, высказывания великих людей, цитаты из литературных произведений. Цели основной части определяются воспитательными задачами классного часа. В заключительной части стимулируется потребность школьников в самовоспитании, их желание внести изменения в работу класса.

Немаловажна и подготовка помещения к мероприятию. Продумываются оформление, продолжительность занятия, воздушный режим и, конечно же, режим дня школьника.

На первых классных часах организатором является учитель, и информация исходит от него, на последующих – ученики в сотрудничестве с педагогом.

Любой коллектив держится традициями, а значит и классный час должен быть традиционен. Создавать его необходимо всем коллективом. Классный час мы посвящаем решению текущих проблем, дискуссиям на интересующие нас темы: возможны и совместное творче-

ство, и обоюдный обмен мнениями, и созидательная работа по формированию коллектива класса. Это может быть игра, коллективное творческое дело.

Классный час включается в школьное расписание и проводится каждую неделю в определенный день и определенное время. И это тоже традиция.

В работе с детьми нами используется методика Николая Петровича Капустина (см.: [1]), в основе которой лежит индивидуальное воспитание учащихся. На классных часах (см. приложение) стараемся создавать условия для развития личности ребенка, обращая внимание на его способности, индивидуальность. Основа ситуационных классных часов определяется тем, что ребенок знакомится с духовными ценностями, нормами, принятыми в обществе, высказывает собственное отношение к проблеме, слышит отношение к ней учителя, мнение своих товарищей; он имеет право выбора, должен ориентироваться на лучшее. Информация, ориентированная на социально-ценностные отношения, дается в доступной форме. Ученики берут для себя что-то ценное из предложенного материала. Классный руководитель узнает способности, характер учащихся, помогает корректировать поведение.

Согласно указанной методике нами ведется карта воспитанности каждого ученика, которая определяет его личную позицию, позиции его родителей и учителя. Такая система сочетания самооценки с оценкой позволяет ученику корректировать свои отношения с миром, с собой; заниматься самовоспитанием, чтобы достичь лучших результатов и успеха.

Методика Н. П. Капустина, используемая нами для работы с детьми среднего и старшего возраста, также способствует формированию у школьников системы отношений к окружающей действительности, духовно-нравственных ценностных ориентаций.

Список литературы

1. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студ. высших пед. уч. зав. – Москва: Академия, 2001. – 216 с.

**Алгоритм структуры ситуационного классного часа
(по Н. П. Капустину)**

Тема: «Этикет и воспитанность».

Целеполагание: сформировать у школьников основы этической культуры, нравственных ценностных ориентаций, дружелюбия и вежливости; уважение и чуткость к другим людям.

Задачи:

1. Способствовать формированию уважительного отношения школьников к правам человека.
2. Скорректировать поведение учащихся в школе.
3. Включить учащихся в систему упражнений, закрепляющих представления о воспитанности.

Ход занятия:

1. Информация учителя о проблеме (5 минут; работа в круге).
2. «Я-позиция». Причина «Я-позиции» (высказывание собственного отношения учащихся к проблеме; работа в круге; 5 минут).
3. «Я-позиция» и общественная норма (выполнение проблемных заданий по теме; 7 минут; работа в группах).
4. Дискуссия (обсуждение предлагаемых группами мнений; 10 минут; работа в круге).
5. Рефлексия (выбор собственной позиции учениками; 3 минуты; работа в круге).
6. Свободный выбор и стимулирование (учитель не настаивает, а предлагает, поддерживает положительный выбор учащихся; 3 минуты; советы учителя).

А. А. Головнева
г. Череповец

**Возрождение духовно-нравственных основ семьи
через приобщение к традиции семейных праздников**

В современной России мы встречаемся с острыми демографическими проблемами, которые связаны с высокой смертностью при сохраняющейся низкой рождаемостью, с ростом числа аборт, с сущест-

вовани­ем не­ма­ло­го чис­ла не­пол­ных се­мей, с рас­про­стране­ни­ем со­ци­аль­но­го си­рот­ства. И од­ной из глав­ных про­блем яв­ля­ет­ся по­сте­пен­ная ут­ра­та ду­хов­но-нрав­ствен­ных ос­нов су­щес­тво­ва­ния се­мьи. Се­го­дня всё ре­же мож­но встре­тить се­мью, где не ут­ра­е­на та ду­хов­ность, те лю­бовь и ува­же­ние к тра­ди­ци­ям, ко­то­рые бы­ли при­су­щи по­ко­ле­ни­ям е­ще лет 20 на­зад.

Од­ной из при­чин кри­зиса в ду­хов­но-нрав­ствен­ной сфе­ре со­вре­мен­но­го об­щес­тва, а од­но­вре­мен­но и след­стви­ем это­го кри­зиса яв­ля­ет­ся раз­ру­ше­ние тра­ди­ци­он­ных ус­то­ев се­мьи: фак­ти­че­ски пол­но­стью раз­ру­ше­на ие­ра­р­хия се­мей­ных вза­им­о­от­но­ше­ний, ут­ра­чен тра­ди­ци­он­ный уклад се­мей­ной жи­зни, на­ру­ше­ны ро­до­вые и се­мей­ные свя­зи ме­жду по­ко­ле­ни­ями, ут­ра­че­но тра­ди­ци­он­ное по­ни­ма­ние се­мей­но­го вос­пи­та­ния.

В по­след­нее вре­мя о тра­ди­ци­ях го­во­рят мно­го. Это и гром­кие сло­ва о «воз­ро­жде­нии тра­ди­ций и по­вы­ше­нии уров­ня са­мо­соз­на­ния на­ции», и уди­ви­тель­ные ис­то­рии об обы­чаях дру­гих стран, и ре­кла­ма, где всё все­гда тра­ди­ци­он­но. Тра­ди­ции – это ро­зо­во­щё­кие красави­цы, по­ю­щие на сце­не на­род­ные пе­сни, и шум­ная Мас­ле­ница с ду­ши­сты­ми бли­на­ми, и пу­ши­стая вер­ба на Вер­б­ное вос­кре­се­ние, и па­рад в День По­бе­ды. А е­щё тра­ди­ции – это ма­ма, каж­дый ве­чер рас­ска­зы­ва­ю­щая де­тям сказ­ку на ночь, это па­па, ко­то­рый пре­вра­ща­ет­ся в Де­да Мо­ро­за тай­ком на лес­ти­це, и ми­л­ли­он ме­ло­чей, ко­то­рые е­сть толь­ко в ва­шей се­мье и ко­то­рые оста­ют­ся с ва­ми при­ят­ны­ми вос­по­ми­на­ни­ями о дет­стве.

Но имен­но о та­ких ме­ло­чах, ко­то­рые при­ня­то на­зы­вать се­мей­ны­ми тра­ди­ци­ями, мы по­че­му-то за­бы­ва­ем. Тра­ди­ции пред­став­ля­ют­ся нам чем-то гло­баль­ным, чем-то далё­ким, про­ис­хо­дя­щим то ли на го­су­дар­ствен­ном, то ли на на­ци­о­наль­ном уров­не. Мож­ет, по­это­му на наш во­прос: «Ка­кие се­мей­ные тра­ди­ции е­сть в Ва­шей се­мье?» – бо­ль­шин­ство ро­ди­те­лей лишь по­жи­ма­ют плечами или уве­рен­но от­ве­ча­ют, что та­ко­вых про­сто нет.

Ме­жду тем пси­хо­ло­ги уве­ря­ют, что де­тям се­мей­ные тра­ди­ции не­обы­чай­но важ­ны. В кон­це кон­цов се­мья – это не толь­ко об­щий быт, бюд­жет и от­но­ше­ния ме­жду су­пру­га­ми. Это е­щё и осо­бый дух, не­по­вто­ри­мый уют и ат­мо­сфе­ра, ха­рак­тер­ная толь­ко для од­ной се­мьи.

Как же построить совместную работу с родителями, чтобы наши дети не выросли «Иванами, не помнящими родства», а были продолжателями семейных традиций своих родителей?

«Я не знаю, каков будет человек через тысячу лет; но отнимите у современного человека этот нажитой и доставшийся ему по наследству скарб обрядов, обычаев и всяких условностей – и он все забудет, всему разучится и должен будет все начинать сызнова»[1], – писал о важности сохранения традиций выдающийся русский историк В. О. Ключевский.

Все дни в нашей жизни делятся на будни и праздники. И особую роль в приобщении ребёнка к семейным традициям играют именно праздники.

Праздник – это особое состояние души, эмоциональный радостный подъём, вызванный переживаниями какого-либо торжественного события.

Все праздники проходят через семейный коллектив, входят в каждый дом. Семейные праздники духовно обогащают ребёнка, расширяют его знания об окружающем мире, помогают восстанавливать старые и добрые традиции, объединяют и побуждают к творчеству. Для полноценного развития ребёнка ему, как воздух, необходим праздник.

Научить ребёнка отдыхать, вести себя на досуге – это немаловажная задача родителей и педагогов. При этом наша работа ведётся сразу в нескольких направлениях:

– *ознакомительном*: его целью является выявление знаний родителей и детей о семейных и народных праздниках (при помощи анкетирования, собеседований);

– *просветительском*: его целью является знакомство детей и родителей с народными и семейными праздниками, которое осуществляется на родительских собраниях и консультациях для родителей, на классных часах и в беседах, во время практических занятий и мастер-классов и т. д.;

– *праздничном*, целью которого является поиск новых оптимальных форм семейного досуга и совместного творчества, какими, на наш взгляд, могут стать семейные праздники в школе.

Таким образом, семейные праздники – это прекрасная традиция, объединяющая всех членов семьи, которую нужно развивать, которой надо учиться.

Список литературы

1. Ключевский В. О. Русская история. Полный курс лекций. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=121735&p=380> (дата обращения – 25. 12. 2015 г.)

М. Ю. Цветкова
г. Череповец

Формирование ценностного отношения к семье через реализацию дополнительной общеразвивающей программы «Жизнь в общении»

Основой духовно-нравственного воспитания является культура общества, семьи и образовательного учреждения – той среды, в которой живет ребенок, в которой происходит его становление и развитие.

Семья – это первый в жизни ребенка мир общения и взаимодействия с другими людьми, в подростковом возрасте приобретающий для него особое значение. Мир этот имеет свои особенности по сравнению с другими социальными группами. Каждая семья имеет свою историю, накопленный опыт общения; представляет собой разновозрастную группу, поэтому подрастающий ребенок учится в ней взаимодействию и общению с людьми разных поколений. Более того, семья является основой любого государства, главной и ведущей опорой для сохранения и поддержания духовной истории народа, традиций, национальной безопасности. И, конечно же, в ходе работы по духовно-нравственному воспитанию детей взаимодействию с семьей необходимо уделять основное внимание.

С этой целью нами используется дополнительная общеразвивающая программа «Жизнь в общении», в процессе реализации которой ведется работа с подростками, а также с их родителями.

Наша задача – помочь родителям осознать, что в первую очередь в семье должны сохраняться нравственные и духовные традиции и ценности, созданные нашими предками, что именно родители ответственны за воспитание детей перед Богом и обществом; а до детей донести огромную роль семьи, ее значение в жизни человека.

Работа с родителями детей, занимающихся в Центре детского творчества и методического обеспечения, ведется по двум основным направлениям. Это:

– просветительская работа, связанная с выпуском бюллетеня «Воспитание без насилия» и позволяющая родителям обратить внимание на проблемы и переживания ребенка;

– совместная деятельность с родителями и детьми, осуществляемая в рамках недели семьи, когда проводятся совместные занятия родителей с детьми на темы «Умей прощать ребенка», «Как хорошо без конфликтов в семье», «Психологическая подготовка к ЕГЭ и ГИА». Данные занятия способствуют созданию условий для сотрудничества между родителями, детьми и педагогом, развитию доверительных отношений, рефлексии внутрисемейных отношений. Также проводятся беседы с родителями по интересующим их вопросам. Через содействие родителям в решении индивидуальных проблем в воспитании детей, опору на положительный опыт семейного воспитания достигается продуктивная, положительная коммуникация трех сторон.

В дополнительной общеразвивающей программе «Жизнь в общении» большой блок учебных тем посвящен психологии семьи. Данные темы направлены на формирование представлений о семейных ценностях, уважения к членам семьи; на воспитание семьянина, любящего своих родителей; на формирование понимания сущности основных социальных ролей, духовно-нравственных ценностей современной православной семьи.

Учащиеся включаются в учебную деятельность, которая не ограничена простой передачей знаний и общественного опыта, а опосредована всей системой отношения с другими людьми и обществом в целом. Вовлеченность в коллективные отношения (внутригрупповые и межгрупповые) способствует личностным изменениям, вплоть до коррекции личности (см.: [1], [2]); дает возможность участия в разно-

го рода деятельности (от тренинга до культурно-просветительских программ).

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека.

Подростки знакомятся с теорией и практикой добрых отношений, формирования супружеских пар, конфликтов в семье и с их решением, с особенностями родительства.

Учащиеся проводят сбор и переработку информации о своей семье, семейных традициях и ценностях, что позволяет каждому из них на более глубоком, осознанном уровне проанализировать и вчувствоваться во взаимоотношения и культуру своей семьи.

На протяжении всего учебного процесса с учащимися проводятся беседы о роли семьи, о том, что именно она дает им представления о культуре коллективного существования, о культуре труда, прививает навыки интеллектуальной культуры.

На занятиях важно задействовать механизм *рефлексии*, позволяющий осознавать себя, свое поведение в окружающем мире и сопоставлять знание о себе с той информацией о духовном и нравственном, которая поступает на лекциях, семинарах и во время самостоятельной работы обучающихся на занятиях.

Следует еще раз сказать о том, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для него в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

Очень важно, что семья представляет собой разновозрастную социальную группу, в ней есть представители двух, трех, а иногда и четырех поколений, они бывают разными, их взгляды часто противоположны, но все же они вместе создают свои определенные семейные традиции, вступают в самые различные по характеру взаимоотношения.

Нарушение процессов формирования духовно-нравственной сферы приводит к таким негативным последствиям в поведении детей и подростков, как проституция, наркомания, алкоголизм, криминал, гражданская пассивность, уход из семьи.

Базовые ценности семьи – это любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода.

Семья – это жизненный центр, возвращающий в душе человека вечные ценности добра, красоты, разумности и любви, духовное начало в человеке. Она обладает огромными воспитательными возможностями, которые и используются нами при реализации дополнительной общеразвивающей программы «Жизнь в общении».

Список литературы

1. Крыжановская Л. М. Методы психологической коррекции личности. – Москва: ВЛАДОС, 2015. – 290 с.

2. Яковлев В. А. Модель психологической коррекции тревожности и копинг-стратегий у детей 7–10 лет с использованием метафоры жизненного пути: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 22 с.

А. Г. Куницин
г. Череповец – г. Вологда

Элективный курс философии в школе как средство духовно-нравственного воспитания учащихся

Хотя философия не входит в программу российской общеобразовательной школы, преподавание отдельных аспектов философского знания все же присутствует в рамках курса среднего образования. Во-первых, философия интегрирована в курс предмета «Обществознание» (6–11 классы), во-вторых, общее философское осмысление преподаваемых в школе дисциплин является рекомендацией Федераль-

ных образовательных стандартов¹. В-третьих, в ряде дисциплин по выбору школы (культурологического или краеведческого направления) философия присутствует в интегрированном виде. Таким предметом является, например, курс «Истоки»², разработанный профессором Вологодского государственного университета А. В. Камкиным.

Несмотря на это, вопросы философии изучаются в общеобразовательной школе поверхностно. В большей степени рассматриваются вопросы социальной сферы и этики, но такие философские дисциплины, как логика, онтология, гносеология, эстетика и др. практически не затрагиваются. Кроме того, нам неоднократно приходилось слышать, что учителя обществознания не советуют учащимся выбирать философские темы для написания эссе в рамках ЕГЭ, классифицируя их как наиболее сложные. При всей справедливости такого мнения все же возможен и другой подход, развивающий, а не ограничивающий школьника, что соответственно требует как можно более раннего приобщения ребенка к философскому дискурсу³.

Автору как преподавателю истории и обществознания и аспиранту кафедры истории и философии хотелось приобщить старших школьников к философскому мышлению, без которого невозможно формирование человека, как его понимает философия⁴. Для реализации это-

¹ Метапредметный подход в школьном образовании, разработанный российскими учеными Ю. В. Громыко («мыследеятельностная педагогика») и А. В. Хуторским, был в 2008 году заявлен в качестве одного из базовых стандартов в школьном образовании. Его цель состоит в преодолении разобщенности предметов, в формировании целостного, интегрированного видения. Метапредметный подход по методологии сродни философскому, поскольку обучает принципам возвышения над *отдельным* и *частным*.

² «Истоки» рассматривают философию, как правило, в религиозном и национальном аспекте.

³ Приобщение детей к философскому мышлению является, на наш взгляд, одной из задач, стоящей перед культурной элитой нашей страны. За рубежом в этом направлении делается уже немало – в книжных магазинах, например, автору удалось обнаружить с дюжину изданий, обращенных к юным философам. В частности, серию книг детского философа и эксперта ЮНЕСКО Оскара Бренифье «Давай обсудим».

⁴ Преподавание философии возможно не только в старшей школе, но даже в начальных классах, о чем свидетельствует опыт итальянца Джакомо Эс-

го намерения нами был разработан и внедрен на базе школы № 30 г. Вологды элективный курс для учащихся 8–11 классов. Курс был рассчитан на год обучения с учетом проведения одного занятия в неделю. Занятия проходили в свободное время, после уроков, вне основной сетки расписания.

Для разработки курса нами был использован большой объем литературы и интернет-изданий (см. [2]–[4] и др.).

В программе элективного курса нами были определены образовательные и воспитательные цели. В качестве образовательных целей были названы: усвоение базовых философских понятий и концепций, обретение навыков познания и логического анализа; в качестве воспитательных – усвоение этических категорий через сравнительный анализ и рефлекссию, а также усвоение эстетических категорий через умение давать оценку воспринимаемым явлениям окружающего мира.

При составлении программы мы исходили из мысли, что задачами курса должно быть, говоря словами старшего преподавателя кафедры философии МГУ им. Н. П. Огарева О. Е. Зубова, «...ни заучивание и воспроизведение определенных постулатов, ни абсолютно свободное, ничем не связанное создание оригинальных воззрений...» [5, с. 105].

Иными словами, необходимо было избежать двух крайностей – 1) усвоения готовых, кем-то созданных философских постулатов, и 2) «свободного философствования» без опоры на опыт предыдущих мыслителей. Таким образом, на стадии формирования методологии курса требовалось использовать подход греческой мысли: «Находить меру во всем».

Указанная дилемма в действительности уже получила свое отражение в дискуссии, развернувшейся во Франции в 90-е годы XX века, в результате которой был выработан подход в преподавании философии, основанный на возможности практического использования полученных на уроках знаний. Философские идеи в современной французской школе преподносятся не абстрактно, а конкретно, в связи с действительными и возможными ситуациями в жизни конкретного

позито. Прошу обратить внимание на его статью «Почему я преподаю философию в начальной школе», опубликованную в «The Guardian» (см. [1]).

ученика. Этот подход представляется более понятным в современных условиях, когда ученик (равно, как и его родители или опекуны) ищет практического приложения своих знаний. «Как мне это пригодится в жизни?» – такой вопрос учитель слышит неоднократно за время своей карьеры.

Однако философия, в отличие, например, от математики или физики, занимает особое положение. По сути, у философии нет своего предмета, поскольку все является предметом философии: мир, общество, человек... Нам легко очертить мир вещей, изучаемых физикой или химией, но ограничить чем бы то ни было сферу интереса философии мы не можем. В ходе занятий со школьниками нами неоднократно подчеркивалась мысль о том, что именно не-утилитарность философии и представляет собой ценность, поскольку только человек, в отличие от других живых существ, может делать что-то, на первый взгляд, бесполезное для него, а в действительности истинно человеческое.

На первом занятии мы разобрали такой пример. В знаменитом советском фильме «Доживем до понедельника» герой пишет в сочинении: «Счастье – это когда тебя понимают». Эта фраза легко находит отклик в сердце любого человека, ведь это, действительно, очень по-человечески – стремиться к тому, чтобы быть понятым другим человеком. И осознание этого факта уже и есть философия – понимание сущности человека изнутри его самого. И одновременно это есть характеристика одного из ключевых направлений в философии XX века – экзистенциализма как способа «философствования изнутри», из самого индивидуального существования. Экзистенциализм не рассматривает человека извне, как вещь среди вещей, а смотрит на мир глазами самого человека. Реальность важна не та, которая есть, а та, которая «переживается». Таким образом, мы смогли обсудить с учащимися идеи таких философов, как Сартр, Кьеркегор, Хайдеггер, Ясперс, конечно же, в упрощенном, адаптированном виде. Идеи «заброшенности», «заботы», «страха» и «тревоги», разбираемые в трудах этих мыслителей, нашли живой отклик и понимание у школьников.

С другой стороны, данное высказывание героя фильма послужило отправной точкой для объяснения самого феномена философствования. Если для обычного человека «счастье – это когда *тебя понима-*

ют», тогда что такое счастье для философа? С одной стороны, он – тоже человек, но в нем есть что-то еще. Не выходя за границы «человеческого», школьники должны были найти подходящую формулу. И вместе с ними такую формулу нам обнаружить удалось. Звучит она так: «Счастье – это когда *ты понимаешь*». Только философу доступно *это* (пожалуй, тоже человеческое) счастье. Таким философом был, например, Ницше. Радость, ликование, которое он не мог скрыть и которое разлито по всем его произведениям, является маяком на пути философа. Испытывать счастья от процесса понимания – в этом и состоит особое счастье познания.

Проведение элективного курса философии для старших школьников стало, несомненно, положительным опытом. Особенно ценной для нас представилась возможность наблюдения за процессом приближения к философии с нефилософских позиций. Да, опыт знакомства с философией был новым для школьников, но их понимание философии было не столько ограничено их возрастом, сколько отсутствием навыка абстрактного мышления, и в этом они мало отличаются от взрослых людей. Умение абстрагироваться от *своего* мнения, от *своих* суждений, умение занимать позицию *всеобщего*, или *другого*, научиться не защищать свою точку зрения только потому, что она *своя*, а видеть любую ситуацию широко и объемно – есть то, чего не хватает и многим взрослым. Более того, с возрастом эта ригидность становится еще более заметной.

Можно заключить: преподавание философии является не только полезной, но и необходимой дисциплиной для учащихся средней и старшей школы. И чем раньше школьник сможет приобщиться к навыкам свободного мышления, тем меньше ему грозит опасность того, что его «широкий кругозор превратится в точку зрения».

Список литературы

1. Esposito G. Why I Teach Philosophy in Primary Schools //«The Guardian». – URL: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jul/13/teach-philosophy-primary-schools> (дата обращения – 15. 12. 2015 г.)
2. Дюпре Бен. Большие идеи. 50 идей, о которых нужно знать / перевод с английского М. Александровой. – Москва: Фантом Пресс, 2015. – 208 с.

3. Джонстон Дерек. Краткая история философии [пер.: Е. Е. Сухарев]. – Москва: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 224 с.
4. Каткерт Томас, Клейн Дэн. Аристотель и муравьед едут в Вашингтон: понимание политики через философию и шутки / перевод с английского Е. Милицкая. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2012. – 197 с.
5. Зубов О. Е. Проблемы преподавания философии в школе // Интеграция образования. – 2003 – №1 – С. 103–109.
6. Толкачева Е. Преподавание философии в школе. Зачем и с помощью чего. – URL: http://edumsko.ru/advised_read/prepodavanie_filosofii_v_shkole_zachem_i_s_pomowyu_chego/ (дата обращения – 14. 12. 2015 г.)

П. Л. Ситников
г. Череповец

Популяризация науки как метод интеллектуального развития и духовно-нравственного воспитания школьников

В нашей стране инновационный путь экономического развития является способом преодоления зависимости от экспорта природного газа и нефтепродуктов. Ориентация на данный путь развития отражена не только в многочисленных декларациях, но и в правительственных программах [1]. Поэтому изменяется представление о традиционном образовании, о роли образования в социально-экономическом развитии общества, научно-техническом, интеллектуальном развитии и духовно-нравственном воспитании школьников.

Одним из путей повышения интереса к научным знаниям, на наш взгляд, является проведение различных мероприятий, направленных на популяризацию научных знаний и достижений современной техники, физики, астрономии, геологии и т. д. К подобным активным формам работы можно отнести комплекс мероприятий, включающий предметные недели или фестивали науки, временно и постоянно действующие тематические выставки, экспозиции, посвященные достижениям науки и техники, научно-практические конференции школьников.

В нашем муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 24» г. Череповца метод интеллектуального развития и духовно-нравственного воспитания школьников путем популяризации науки реализуется при помощи тематических астрономических праздников, в рамках которых были проведены: «Концерт под звездами» – урок об эволюции звезд под звуки вальсов Ф. Шопена и внеклассное мероприятие «Невероятная красота космических пейзажей» под музыку П. И. Чайковского. Очень важным является развитие ребенка через разнообразные формы мероприятий, соответствующие возрасту школьников. Развитие должно быть не только умственным, физическим, но и духовным. Учащиеся должны знать культуру нашей страны. Тематика указанных мероприятий вызвана исчезновением из российской школы астрономии как отдельного (обязательного) предмета, что привело к определенным последствиям. В первую очередь это нашло отражение в отсутствии у учащихся элементарных астрономических знаний, что понижает их мировоззренческий кругозор. С другой стороны, следует отметить резкое возрастание интереса к астрономии не только у старшеклассников, но и у учащихся младших классов [2].

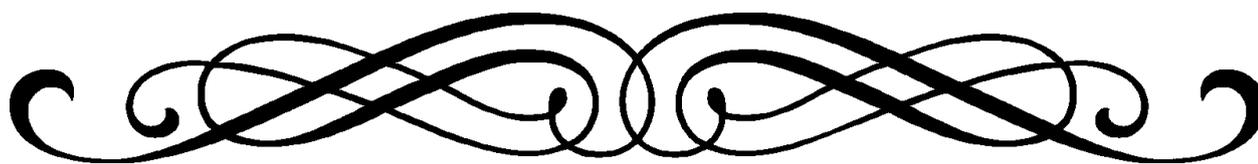
Эффективность таких форм работы подтверждается устойчивым интересом учащихся к участию в массовых мероприятиях, научно-практических конференциях, интеллектуальных играх, квестах и т. д. У многих учащихся возникают идеи для проведения самостоятельных исследовательских работ или реализации инновационных проектов (например, уроков на такие темы, как «Звездное небо на полотнах знаменитых художников», «Астрономические явления в литературе: правда или вымысел?»; акции для учащихся «Фотография снежинки», в которой учащиеся должны сделать макросъемку одной только снежинки, и т. д. [3]). Указанные формы мероприятий, без сомнения, делают процесс обучения более интересным, наглядным и эмоциональным.

В заключение следует отметить, что использование массовых форм популяризации науки способствует формированию интереса к научной работе, что в свете нового Федерального государственного

образовательного стандарта является сегодня важнейшей задачей в подготовке школьников к дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Государственная программа «Экономическое развитие и инновационная экономика». Утверждена постановлением Правительства от 15 апреля 2014 года №316. – URL: <http://government.ru/programs/225/about/> (дата обращения – 7 декабря 2015 г.)
2. Технологическая карта урока по ФГОС «Концерт под звездами» // Сетевое издание «Образование: эффективность, качество, инновации». – URL: effektiko.ru/journal?p=3112 (дата обращения – 7 декабря 2015 г.)
3. Ситников П. Л. Искусство помогает в изучении науки // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 18 март 2014 г.) / редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 274–276. – ISBN 978-5-906626-17-2.



Сетевое взаимодействие в образовании

И. В. Алексеева
г. Череповец

Осуществление сетевого взаимодействия по проблеме духовно-нравственного воспитания и образования школьников в рамках деятельности муниципального ресурсного центра

Одной из важнейших проблем современного общества остаётся проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

В нашей средней общеобразовательной школе № 24 г. Череповца данная работа началась по запросу родителей учащихся. Первоначально она проводилась на основе одного класса. Работа оказалась востребованной и успешной, дала положительные результаты. И в 2009 году в школе была открыта учебно-методическая площадка «Школа как центр формирования духовно-нравственных основ личности».

В 2010 году в рамках реализации «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» был создан Муниципальный ресурсный центр «Система формирования духовно-нравственных основ личности. Создание условий для внедрения курса ОРКСЭ¹».

В рамках деятельности Муниципального ресурсного центра (МРЦ) разрабатываются теоретические и практические материалы в сфере духовно-нравственной культуры, организуется досуговая, воспитательная, познавательная, физкультурно-спортивная, военно-

¹ ОРКСЭ – Основы религиозных культур и светской этики – учебный предмет, включённый Минобрнауки России в школьную программу в качестве федерального компонента (прим. ред.-составителя).

патриотическая работа с детьми, осуществляются подготовка педагогов в области духовно-нравственной культуры, информационно-методическое обеспечение работы по духовно-нравственному воспитанию и образованию.

Цель работы МРЦ – обеспечение эффективных условий для духовно-нравственного воспитания и образования учащихся и распространение положительного опыта работы по данной проблеме в системе сетевого взаимодействия.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» предполагает открытость в деятельности образовательных учреждений, поэтому нами была предпринята попытка привлечения к решению проблем духовно-нравственного воспитания школьников учреждений культуры, дополнительного образования, высшей школы, воскресных школ. Мы нашли взаимопонимание, методическую и финансовую поддержку со стороны учреждений города. Благодаря этому, сложилась определённая модель социального партнёрства. Мы говорим слова благодарности методистам Череповецкого филиала «Вологодского института развития образования», педагогам общеобразовательных школ, преподавателям воскресных школ храма Рождества Христова, Архиерейского подворья Воскресенского собора г. Череповца, Вологодского духовного православного училища (ныне семинарии), преподавателям Череповецкого государственного университета, Центра детского творчества, сотрудникам Череповецкого музейного объединения и многим другим.

В настоящее время мы можем сказать, что наше взаимодействие происходит по восьми основным направлениям, включающим:

- подготовку и переподготовку педагогов в области духовно-нравственной культуры (организацию курсов и лекториев для педагогов);
- изучение передового педагогического опыта по духовно-нравственному воспитанию и образованию учащихся на уровне области и страны (участие в различных практических семинарах и форумах);
- оказание теоретической и методической помощи педагогам, в том числе и в обобщении и распространении своего опыта работы (проведение семинаров, совещаний, мастер-классов);

– совместную работу по просвещению родителей учащихся (разработку и проведение родительских собраний, лекториев для родителей учащихся);

– организацию творческих конкурсов для детей и педагогов;

– оказание помощи учителям в подготовке детей к олимпиаде по основам православной культуры и различным конкурсам;

– участие в деятельности городской рабочей группы по формированию единого образовательного пространства в контексте программы «Социокультурные истоки»;

– пропаганду и распространение передового педагогического опыта по духовно-нравственному воспитанию школьников (через проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий, издание электронных сборников, печатных материалов).

Таким образом, мы можем отметить, что за последние годы была проделана огромная и плодотворная работа. Среди многообразия проведённых мероприятий можно выделить формы работы, которые более всего востребованы педагогами современной школы. Это:

– мастер-классы;

– защита проектов педагогов и учащихся;

– организация выставок работ педагогов и учащихся;

– организация лекториев для детей и педагогов.

Деятельность МРЦ продемонстрировала творческий потенциал и высокую активность педагогов и учащихся, помогла выявить учителей с нестандартным мышлением, работающих в инновационном режиме, способствовала профессиональному росту педагогов, расширению их взаимодействия.

Р. М. Магомедов

г. Москва

О необходимости использования сетевого взаимодействия при профильном обучении

Одной из важнейших задач модернизации общего среднего образования является разностороннее развитие обучаемых, их способностей, умений и навыков самообразования, формирование у молодежи готовности и способностей адаптироваться к меняющимся социаль-

ным условиям. Дифференциация содержания школьного образования невозможна без решения этих задач. Вариативность содержания, организационных форм, методов обучения в зависимости от познавательных потребностей, интересов и способностей учащихся важна на всех этапах школы, но особенно актуальна на старшей ступени школьного образования. Именно поэтому сейчас и ставится задача введения в старших классах профильного обучения, ориентированного на удовлетворение познавательных запросов, интересов, на развитие способностей и склонностей каждого школьника.

Переход к профильному обучению преследует, как указывается в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», принятой Минобрнауки РФ, следующие основные цели:

- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников, с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным группам обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;

- расширить возможности углубленного изучения отдельных учебных предметов; обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе более эффективно подготовить выпускников школы к поступлению в вузы и освоению программ высшего профессионального образования.

Профильное обучение влечет за собой неизбежное увеличение доли и значимости самообразования в образовательном процессе. Актуализируется задача формирования навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучаемых. При этом подразумевается не только самообразование как вид образовательной деятельности, характерный для удовлетворения индивидуальных познавательных интересов или дополнительного образования, но и существенное возрастание объема самостоятельной учебной работы школьников на уроках. В этих условиях существенно увеличится роль средств обучения, особое значение приобретут средства дистанционного обучения и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Фактически надо говорить о необходимости создания новой

информационно-образовательной среды обучения, ориентированной на самостоятельную учебную деятельность, на развитие творческих способностей обучаемых.

В значительном числе случаев отдельная школа не обладает соответствующими кадровыми, материальными ресурсами, учебно-методическим обеспечением и не в состоянии в полной мере реализовать профильное обучение в традиционных формах организации учебного процесса. Встает вопрос о сетевом взаимодействии различных образовательных учреждений, объединении их ресурсов и образовательного потенциала. При этом наиболее перспективным направлением реализации сетевого взаимодействия представляется использование возможностей дистанционного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Введение профильного обучения – предпосылка использования сетевой организации образовательного процесса, перехода к новым формам обучения. При организации профильного обучения сетевое взаимодействие образовательных учреждений представляет собой их совместную деятельность, обеспечивающую возможность обучающемуся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений.

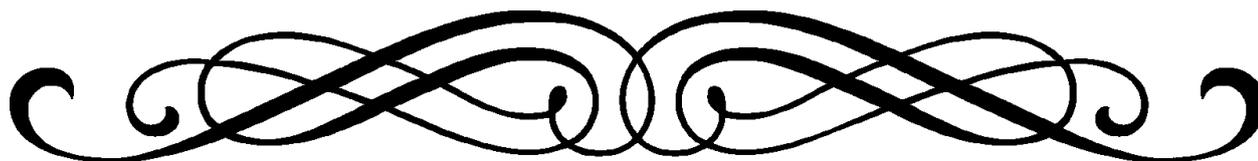
В условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений профильное обучение обучающихся конкретного общеобразовательного учреждения осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения и использования образовательных ресурсов иных образовательных учреждений и организаций, в том числе центров дистанционного обучения. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений проявляется в таких формах организации обучения как дистанционные курсы, сетевые образовательные программы для самообразования; сетевые тематические семинары, конференции, образовательные проекты; сетевые олимпиады, конкурсы, викторины, марафоны; сетевые консультации и видеолектории и др.

Таким образом, можем заметить, что сетевое взаимодействие открывает новые возможности для учащихся – в развитии сложных умений, таких как навыки мышления высокого уровня, навыки решения проблем, совместной деятельности и коммуникации; для учите-

лей – в наращивании собственного педагогического опыта и мастерства; для образовательных учреждений – в объединении ресурсов для достижения новых результатов образования.

Список литературы

1. Магомедов Р. М., Сурхаев М. А. Предпосылки изменения компонентов методической подготовки будущего учителя информатики // Известия ЧГПИ – Грозный – 2014 – № 2 – С. 24–26.
2. Магомедов Р. М., Савина С. В. Подготовка учителя информатики к использованию новых организационных форм обучения // Информатика и образование – Москва – 2014 – № 8 – С. 81–83.
3. Савина С. В. Возможности сетевых сообществ в образовательном процессе // Современные информационные технологии. Теория и практика: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 169–171.



Православие: история и современность

А. Н. Красиков

г. Вологда

Монастырские библиотеки европейского Севера России XVI – XVIII вв. как центры православного просвещения

В русском средневековом социуме православные монастыри выполняли целый ряд важных и разносторонних функций. Помимо основных, таких как литургическая и мемориальная, духовные корпорации представляли собой важнейшие производственные комплексы, выполняли функции маркирования пространства, обороны и многое другое. Среди функционала православных монастырей особое место занимает просветительская функция. Монастыри являлись не только центрами накопления знаний, но и осуществляли целый ряд практик по их распространению.

Вторая половина XVI – XVIII века представляют собой значимый модернизационный период в истории русской культурной и духовной жизни. В это время происходят такие значимые процессы, как перевод богослужения с рукописной основы на печатную, кодификация норм церковного права (в Стоглаве – сборнике постановлений поместного собора 1551 г.), значимые церковные реформы (например, реформы патриарха Никона), начинается процесс секуляризации, растёт степень вмешательства государства в дела духовных корпораций. Указанные процессы непосредственно отразились на жизни монашества и русских монастырей в целом. В этой связи кажется целесообразным проанализировать некоторые аспекты реализации просветительской функции русских монастырей.

Просветительская функция, прежде всего, реализовывалась через монастырскую библиотеку или книгохранилища. Подробные их описания мы находим в описях монастырского строения и имущества, составление которых стало обязательным начиная с середины XVI в. (было закреплено решением Стоглавого собора). Подробный анализ источниковедческой стороны вопроса представлен в целом ряде работ, среди которых труды М. С. Черкасовой [1], З. В. Дмитриевой [2], автора настоящей статьи [3] и других исследователей.

Н. К. Никольский в работе «Ближайшие задачи изучения древнерусской книжности», вышедшей в 1902 г., выделил в монастырских книжных собраниях три основные группы книг: 1) богослужебные; 2) четьи, предназначенные для чтения в церкви или за трапезой; 3) книги для келейного чтения [4, с. 6–7]. С точки зрения просветительской функции библиотек наиболее интересны две последних группы.

Количество четьих книг во многом зависело от общего размера книжного фонда. В крупных монастырях они могли составлять более половины от общего числа экземпляров. В малых обителях четья составляющая не превышала 20 % книжного фонда. Данное положение дел объясняется тем, что монастырь в первую очередь заботился об обеспечении книгами богослужебного цикла, а лишь затем о монашеском чтении. Аналогичные процессы происходили в сфере государственной политики. Московский печатный двор (основной источник печатной продукции) в первоочередном порядке выпускал богослужебную литературу. В результате большинство четьего сегмента в составе монастырских книжных собраний составляли рукописи.

К сожалению, точный репертуар уставного монастырского чтения не до конца ясен. Важным источником, раскрывающим эту сторону монастырской жизни, являются памятники рекомендательной библиографии. К сожалению, в нашем распоряжении находится всего два памятника подобного характера. Это опубликованный И. А. Шляпкиным «Указец книгохранителя Спасо-Прилуцкого монастыря Арсения Высокаго» 1584 г. [5] и «Церковный обиходник Кирилло-Белозерского монастыря», подготовленный к печати Н. К. Никольским, но вышедший в свет лишь в 2006 г. благодаря усилиям З. В. Дмитриевой и других [6, с. 285–388].

Необходимо отметить, что самостоятельное келейное чтение было доступно только грамотной части монашества, неграмотные же должны были довольствоваться тем, что читалось за богослужением и на трапезе. Таким образом, получается, что рекомендации для уставных чтений дают нам информацию о том круге литературных и богословских текстов, с которыми, в той или иной мере, были знакомы все насельники монастыря, в том числе и неграмотные.

При этом келейное чтение, безусловно, было неотъемлемой частью монашеской практики. Описи монастырского имущества позволяют нам выявить факты келейного чтения и даже личные келейные библиотеки. В ряде случаев мы видим пометки о раздаче книг по кельям, факты невозврата монахами взятых у книгохранителя экземпляров. Особое место занимают выморочные книги, которые, как правило, описываются обособленными комплексами с указанием их владельца, что свидетельствует о нахождении их в келье до смерти инока.

Широкий репертуар книг монастырских библиотек и их многоуровневое использование свидетельствует о эффективном выполнении северными монастырями функции просвещения среди иноков, которые, даже не обладая навыками чтения, имели возможность соприкоснуться с ключевыми текстами Православия.

Список литературы

1. Черкасова М. С. К изучению книжной культуры Поволжья в XVII – начале XVIII вв. (По описям монастырских библиотек) // Марийский археографический вестник (Марийский государственный университет. Йошкар-Ола) – 2005 – №15 – С. 44–55.

2. Дмитриева З. В. Вытные и описные книги Кирилло-Белозерского монастыря XVI – XVII вв.. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2003. – 343,[3] с.

3. Красиков А. Н. Состав книжных собраний Белозерский и Вологодских монастырей XVII века // Европейский Север России: традиции и модернизационные процессы. – Вологда, 2006. – Ч. 1. – С. 81–88.

4. Никольский Н. К. Ближайшие задачи изучения древнерусской книжности. – [Санкт-Петербург]: О[-во] Л[юбителей] Д[ревней] П[исьменности], 1902. – [2], 32 с.

5. Шляпкин А. И. Указец книгохранителя Спасо-Прилуцкого монастыря Арсения Высокого 1584 г. – Санкт-Петербург: Тип. М. А. Александрова, 1914. – 49 с.

6. Церковный обиходник Кирилло-Белозерского монастыря // Из рукописного наследия: Н. К. Никольский. Кирилло-Белозерский монастырь и его устройство до второй четверти XVII в. (1397–1625). Том 2. Управление. Общинная и келейная жизнь. Богослужение / Санкт-Петербургский институт истории РАН; Санкт-Петербургский филиал архива РАН; подгот. изд. З. В. Дмитриева, Е. В. Крушельницкая, Т. И. Шаблова; биографическая статья о Н. К. Никольском: Н. В. Крапошина. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2006. – 436 с.

Протоиерей Алексей Сорокин
г. Вологда

Вологодская духовная семинария и Афон: духовные связи и исторические реалии

Каждому православному вологжанину известно имя вологодского праведника – священника Александра Баданина, прославленного в лике местночтимых святых в 2000 году. Ну а мне как священнику, служащему на Горбачевском кладбище – месте последнего упокоения святого, житие этого подвижника приходилось перечитывать не один раз. В нем множество чудесных случаев, ярких примеров явного действия благодати Божией. Так, в свете жизни возрожденной Вологодской семинарии, имеющей давние исторические корни, вспомнились строки из жизнеописания отца Александра Баданина, опубликованного через три года после его блаженной кончины. «Духовным другом отца Александра был тогдашний инспектор Вологодской духовной семинарии отец Феофан (Харитонов), истинный монах, подвижник, при исполнении многосложных инспекторских обязанностей служивший ежедневно литургию, при высоком духовном подвиге обладавший детскою простотою и незлобием, – пишет архиепископ Никон (Рождественский). – Ради высших подвигов он оставил службу и славную будущность, которая его ожидала, и ушел на Св. Афон вести скитальческую жизнь, он и теперь подвизается на Святой Горе, в глу-

боком пустынным уединении. Отцы Феофан и Александр, встречаясь друг с другом, исполнялись необыкновенною радостью и беседовали, как дети» [1, с. 35].

Личность этого необычного иеромонаха заинтересовала меня, его полная удивительная биография легко отыскалась на просторах Интернета. Это был впоследствии знаменитый афонский подвижник начала XX века – старец иеросхимонах Феодосий Карульский, который, по мнению современных патрологов, «считается последним заметным представителем традиции старца Паисия (Величковского), работы которого он переводил, а также преподобного Никодима Святогорца. Он объединял в себе книжную образованность с аскетизмом, строгость со способностью к различению духов» [2, с. 712].

На Афоне он пошел путем русского келиотского монашества и поступил в знаменитую келью Св. Николая, именуемую здесь Белозерка, в 1901 году. Три года он прожил здесь, а дальше путь его лежал на Капсалу, место рядом с Кареей, столицей Афона. Иеросхимонах был очень известен своей литературной деятельностью. Он нашел и опубликовал ранее не известное сочинение преподобного Паисия Величковского «Крины Сельные», перевел с греческого несколько сочинений преподобного Никодима Святогорца, в частности, «Исповедник», до того существовавший только на греческом языке. Он также составил историю Пантелеимонова монастыря (см.: [3]), а итогом его молитвенной аскетической жизни стал «Молитвенный дневник, в руководство занимающимся Иисусовой молитвой» [4]. Кроме того, отец Феодосий написал книгу в защиту юлианского календаря – «Учение Православной Церкви о Священном Предании и отношении ее к новому стилю» [5]. Опубликованы несколько его писем к митрополиту Антонию (Храповицкому). Есть сведения и о его переписке с Н. Н. Глубоковским.

«Отшельник – одно из известнейших лиц на Афоне, человек образованный, бывший инспектор духовной семинарии, «смирившийся», как про него говорят афонцы, и ушедший в одинокое подвижничество по примеру древних. Очень многие поклонники желают его видеть и послушать его мудрого слова» [6, с. 58], – писал о нем Б. К. Зайцев в своей книге об Афоне.

Отошел ко Господу иеросхимонах Феодосий 2/15 октября 1937 года. Интересно, что именно в этот день, 15 октября 2015 года, на заседании оргкомитета Дмитриевских чтений, посвященных афонской теме, автор этих строк получил в епархиальном управлении краткое жизнеописание старца со множеством ценных сведений о жизни иеросхимонаха Феодосия.

Все это вдохновило на поиски архивных данных о времени пребывания о. Феофана, тогда еще молодого иеромонаха (он прожил в Вологде с 27-го до 32 год своей жизни) в Вологодской духовной семинарии на должности инспектора. Зная о том, что в ГАВО хранится в электронном виде дневник последнего инспектора этого духовного учебного заведения Н. Ильинского, мной были предприняты попытки найти его воспоминания о своем предшественнике. Попытки увенчались успехом.

«Иеромонах Феофан пробыл в нашей семинарии сравнительно долго (до марта 1901) и приобрел большую популярность не только среди воспитанников, но и со стороны городских обывателей. О. Феофан был прежде всего монах по призванию, а не монах-карьерист. Он смотрел на свое назначение в инспекторы как на крест, возложенный на него высшею церковною властью. <...> Проводы о. Феофана были трогательны. Все одинаково понимали, что провожали редкого по душевным качествам человека, человека "не от мира сего". Уже по отъезде о. Феофана из Вологды стало известно, что он вел подвижническую жизнь. Все ночи он проводил в молитве и спал на голых досках, хотя для видимости у него и была койка с казенным матрацем. Оставив Россию и поселившись на Афоне, как нам рассказывали, он исполняет там один из трудных подвигов послушания» [7], – писал Н. Ильинский.

Там же находится и фотография отца инспектора, которая, как оказалось, была на общем снимке «начальствующих, учащих и учащихся» за 1902 год, еще со времени духовного училища висящего в преподавательской нынешней семинарии. Можно только представить, сколько таких интересных историй скрывается за каждым изображением на этом старинном снимке. Полная история Вологодской духовной семинарии еще ждет своего исследователя, и дневник ее

бывшего инспектора сможет заполнить немало пустующих славных страниц ее истории конца XIX – начала XX века.

Список литературы

1. Никон Рождественский, архиеп. Молитвенник к Богу усердный. Воспоминания о святом праведном Александре Баданине, священнике г. Вологды. – Сергиев Посад, 1916. – URL: <http://afanasiyfeodosiy.cerkov.ru/svyatoj-pravednyj-aleksandr-badanin-vologodskij/> (дата обращения – 30. 03. 2020 г.)
2. Русский афонский отечник XIX–XX веков. – Афон: Изд. Русского Свято-Пантелеимонова монастыря на Афоне, 2012. – 752 с.
3. К Свету. Церковно-исторический альманах. – 2000. – № 18. – С. 5–118.
4. Молитвенный дневник старца Феодосия Карульского. – Санкт-Петербург: Издание Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1997. – 68 с.
5. Феодосий Карульский, иеросхимонах. Учение Православной Церкви о Священном Предании и отношении ее к новому стилю. – Санкт-Петербург, 1990.
6. Зайцев Б. К. Афон. – Paris: YMCA press, 1928. – 126, [1] с., [6] л. ил.
7. Ильинский Н. Рукопись. – ГАВО, л. 273-276.

Иеромонах Ферапонт (П. Ф. Широков)
г. Вологда

Жизнь как подвиг. Святитель Лука Войно-Ясенецкий: жизнь для Церкви и общества

Мы зачастую в различных средствах информации слышим о таком понятии, как подвиг: подвиг на войне, подвиг в иных пограничных ситуациях. Казалось бы, это происходит так часто, что для нас становится обыденным. Но мы никогда не задумываемся о том, смогли бы мы сами совершить подвиг? Как мы поступили бы в той или иной ситуации? Толковый словарь Ожегова дает следующее определение понятия подвига – это «героический, самоотверженный поступок» [1, с. 522]. Но подвиг могут совершить не только люди, обладающие физической силой. Ведь для подвига необходим особый внутренний духовный настрой.

Взирая на святых, чей духовный путь пришелся на период XX века, мы видим, что эти люди, несмотря на тяжести мук, на издевательства, не отступали от Христа. Одним из примеров подвига, который проходил не в отдаленные первые века христианства, а в наши дни, является подвижническая жизнь святителя Луки (Войно-Ясенецкого), архиепископа Симферопольского и Крымского. Его жизненный принцип, пожалуй, наиболее точно выражен в автобиографическом труде святителя «Я полюбил страдания» [2]. Святитель Лука пережил все, что суждено было пережить многим архиереям XX века: тюрьмы, лагеря, пытки. Но все это не сломило дух архипастыря, а наоборот, еще в большей мере побудило его к служению Богу и людям. Своим подвигом он прославлял Господа нашего Иисуса Христа, исполняя слова Писания: «Так да просветится свет ваш пред людьми, чтобы видели ваши добрые дела и прославили Отца вашего, Который на небесах» (Мф. 5; 16).

Обладая талантом и способностями (будущий владыка прекрасно умел рисовать), понимая то, что, получив художественное образование, он может своими трудами иметь немалый доход, в самый последний момент он видит, что неверно избрал свой жизненный путь. В его душе происходит перелом. Перелом в сознании. И этот шаг еще совсем юного человека может показаться непонятным, но смысл его выражен в словах святителя: «Я не в праве заниматься тем, что мне нравится, но обязан заниматься тем, что полезно для страдающих людей» [2, с. 64]. Он преодолевает свою нелюбовь к естественным наукам. Но дар, данный Богом, не остается напрасным, он не «зарывает талант в землю»: позже, став известным хирургом, святитель использовал свои художественные способности, делая потрясающе точные анатомические рисунки.

Получив медицинское образование, Валентин Феликсович (так звали его в миру) трудится во благо людей в земских больницах. Наше государство стояло тогда на пороге великих потрясений. Война с Японией, Первая мировая война, революция – все эти события печальным образом отразились на судьбах людей. Молодой доктор, начинающий хирург становится известным специалистом. И Господь, дабы укрепить его веру, испытывает его, как Иова Многострадального. Совсем молодой умирает жена, оставив на его попечение мало-

летних детей. Сам Валентин Феликсович чуть было не погиб: его арестовали и уже повели на расстрел, но отпустили. Все эти события коренным образом переменили судьбу будущего архипастыря. Перенеся с должным смирением скорби и тяготы, он стяжал в себе «дух мирен». И Господь призывает его к пастырскому служению. А ведь это были годы жесточайших репрессий против Церкви: закрывались храмы, тысячи людей находились в лагерях, подвергались расстрелам. В это время неожиданно для всех Валентин Феликсович принимает решение принять священнический сан. С этого момента Господь во всем сопутствует ему. Он ощущает себя в руках Божьих. Позже он вспоминал: «Конечно, это необыкновенное событие посвящения во диакона произвело огромную сенсацию. <...> При виде кощунственных карнавалов и издевательств над Господом нашим Иисусом Христом мое сердце громко кричало: "Не могу молчать!" И я чувствовал, что мой долг – защищать проповедь оскорбляемого Спасителя нашего и восхвалять Его безмерное милосердие к роду человеческому» [2, с. 75].

Валентин Феликсович принимает постриг с именем Лука и становится епископом. Практически сразу же его арестовывают. Начинается крестный путь епископа. В тюрьмах и ссылках святитель продолжал нести слово Божие и лечил больных как духовно, так и телесно. В общей сложности выдающийся хирург, автор труда «Очерки гнойной хирургии» [3], получивший за него Сталинскую премию, святитель Лука провел в ссылках и лагерях одиннадцать лет. Он был обвинен в шпионаже, невыполнении распоряжений власти, антисоветской агитации и многом другом. Для обвинителей было нужно одно: чтобы святитель отказался от сана. Они понимали, что он выдающийся хирург, выдающаяся личность. Святитель же твердо верил словам Спасителя о том, что «претерпевший же до конца спасется» (Мф 10:22).

Каждый ли человек способен на подвиг? Насколько подвиг, совершенный нами, является подвигом в полном смысле этого слова? Мы часто задаемся этими вопросами. Взвизывая на личность святителя Луки, на его жизненный подвиг, многие скептически настроенные люди говорят, мол, для чего нужны были эти страдания? Такой выдающийся человек, сколько пользы мог сделать людям, а он столько лет провел в ссылках. Много можно рассуждать на эту тему, но, по-

жалуй, самый лучший ответ – это ответ первоисточника. Об этом в одной из своих проповедей святитель Лука сказал так: «Путь в Царство Небесное есть скорбный, тесный путь, путь страданий и лишений. Это надо знать каждому христианину, если он захочет идти за Христом: надо приготовить себя ко всяким лишениям, всяким скорбям, всяким гонениям» [4, с. 427].

Список литературы

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – Москва: ОНИКС 21 век: Мир и Образование, 2004. – 896 с.
2. Лука Крымский (Войно-Ясенецкий), святитель. «Я полюбил страдание...» Автобиография. – Москва: Неугасимая лампада, 2013. – 128 с.
3. Лука Крымский (Войно-Ясенецкий), святитель. Очерки гнойной хирургии. – Москва: БИНОМ, 2008. – 720 с.
4. Лука Крымский (Войно-Ясенецкий), святитель. «...Сила Моя в немощи совершается»: избранные проповеди и поучения. – Москва: Артос-Медиа, 2013. – 413 с.

С. В. Дурягина

р. п. Чагода Вологодской обл.

Жемчужина стекольного края (о храме преподобномученика Евфросина Синозерского в поселке Чагода)

Деревянный храм преподобномученика Евфросина Синозерского вознес к небу на 32-метровую высоту десять своих сияющих золотом крестов в самом центре рабочего поселка Чагода. Он поистине стал жемчужиной стекольного края и одним из самых красивых храмов Череповецкой епархии. История строительства храма связана с началом XXI столетия, однако предыстория его появления уходит в глубь веков и насчитывает ни много ни мало, а четыре столетия, хотя история самой Чагоды не набирает и ста лет. Как могло случиться, что в центре поселка, чьи улицы построены по проекту коммуниста Н. А. Троицкого в виде серпа и молота, появился православный храм, кото-

рый был назван в свое время архиепископом Максимилианом Вологодскими Кижамми? Ответ на этот вопрос следует искать в событиях 400-летней давности.

В тридцати километрах от Чагоды на берегу Синичьего озера расположилась небольшая деревенька Пустынь. Здесь в 1594 году (согласно другим данным – в 1600) поселился монах Тихвинского Свято-Успенского монастыря Евфросин, который основал Синозерскую Благовещенскую обитель...

Построенный Евфросином Синозерским храм Благовещения Пресвятой Богородицы был сожжен польско-литовскими захватчиками в 1612 году, а сам святой Евфросин принял от их рук мученическую смерть...

Но, как известно, свято место пусто не бывает, и через 18 лет на пепелище пришлыми монахами Михаилом и Иосифом была построена новая церковь в честь Благовещения Пресвятой Богородицы [1].

К 1912 году Благовещенская обитель существенно обветшала, а преподобномученик Евфросин чествовался церковью только как местный святой. Но, благодаря усилиям протоиерея Григория Дмитриевича Яковцевского, настоятеля храма Покрова Пресвятой Богородицы в Белых Крестах (он явился автором книги о преподобномученике [2] и инициатором восстановления его почитания), имя святого Евфросина и основанная им Синозерская пустынь стали широко известны в России.

29 июня 1912 г. Евфросин Синозерский был официально причислен к лику святых преподобномучеников и чудотворцев новгородских [1]. По решению архиепископа Арсения была создана комиссия по проведению Синозерских торжеств, список членов комиссии был опубликован в «Новгородских епархиальных ведомостях» (№ 22 за 1912 г.) В этом списке есть и имя игумении Леушинского монастыря Таисии (Солоповой). В самих торжествах, собравших в Синозерской пустыни 35000 паломников, матушка Таисия лично не участвовала, но присутствовала незримо. Как сообщалось в «Новгородских епархиальных ведомостях», «известная своим боголюбием, достопочтенная старица Игуменья Леушинского монастыря, матушка Таисия, изъявляя свою готовность отпустить часть монастырских певчих на Синозерские торжества, писала: "Пусть эти торжества станут торже-

ствами всей Православной Церкви. Я духом буду сочувствовать Вашему торжеству, мысленно, молитвенно буду соприсутствовать на нем, а приехать не могу: изменили старческие силы..."» Затем без всякой просьбы со стороны комитета она присылает пелену на раку, под спудом которой почивали мощи преподобномученика Евфросина, и полные священническое и диаконское облачения с шитыми золотом оплечьями. Собор пастырей – членов комитета, сразу же при гробе преподобномученика, в присутствии привезших облачения монахинь, отслужил молебен о здравии боголюбивой Игуменнии и всех сестер, вверенных ее духовному руководительству монастырей [3, с. 28].

Вот таким образом пересеклись два дорогих православным сердцам Вологодчины имени, две судьбы – преподобного Евфросина Синозерского и игуменнии Леушинского монастыря Таисии (Солоповой).

После 3 мая 1960 г., когда пожар уничтожил Троице-Благовещенскую церковь и колокольню, в Синозерской пустыни не осталось ни одного храма, а святые мощи преподобномученика Евфросина стали музейным экспонатом. Но, благодаря стараниям кандидата исторических наук М. Ю. Хрусталева, с 14 июня 1991 г. они обрели покой в церкви во имя Казанской иконы Божией Матери города Устюжны.

На территории Чагодощенского района, образованного в 1927 году, Синозерская пустынь оказалась после выделения земель из бывших волостей Устюженского уезда Новгородской губернии [4]. В рабочем поселке Чагода, основанном в 1926 году, церковей не было никогда, но зато здесь в 1994 году появился «Центр истории и культуры Чагодощенского района», работники которого проводили большую краеведческую работу и создали зал православной культуры, в котором постепенно, год за годом накапливался материал о преподобномученике Евфросине Синозерском, а директором музея Натальей Михайловной Ситниковой в 2000 году был создан детский церковно-краеведческий отряд «Ловитва», усилиями которого на месте Синозерской пустыни ежегодно проводились работы по восстановлению и облагораживанию святого места. В результате детского почина удалось привлечь внимание районных властей и заинтересованных людей, и 14 октября 2001 г. была принята программа восстановительных работ в Синозерской пустыни, над которой взял шефство глава рай-

онной администрации В. В. Борин. А из заинтересованных людей самым заинтересованным оказался Валентин Федорович Варзин, в то время директор Смердомского стеклозавода, известный в Чагоде меценат, ставший ктиторм храма преподобномученика Евфросина.

1 октября 2004 года районная газета «Искра» опубликовала обращение оргкомитета по строительству храма преподобномученика Евфросина к гражданам Чагоды с просьбой о предложениях по месту для строительства церкви [5].

В результате опроса решено было строить православный храм в центре Чагоды на том месте, где несколько лет назад случился страшный пожар. Фундамент храма был заложен в 2004 году. Храм решено было строить деревянный из круглого леса по старинному проекту.

В 2007 г. стройку посетил владыка Максимилиан, архиепископ Вологодский и Великоустюжский. Церковь он назвал «Вологодскими Кижами». К тому времени были уже установлены первые пять куполов. И было это в Иванов день (7 июля 2007 года) – в день обретения главы Предтечи и Крестителя Господня Иоанна.

В осуществлении задуманного В. Ф. Варзину помогал попечительский совет, созданный 3 декабря 2007 г. В него вошли: В. Ф. Варзин (председатель), П. В. Родичев, О. Ю. Леонтьева, Н. А. Шустова, А. П. Иванов, В. С. Шушпанникова, благочинный Череповецкого округа иерей Владимир Богданчиков, настоятель храма Покрова Пресвятой Богородицы иерей Роман Подосенов, Н. М. Ситникова, М. И. Ефимов, Т. А. Корнилова, С. В. Дурягина [6]. Попечительский совет обратился с письмами к частным лицам и организациям с просьбой о помощи. Жители района тоже помогали в сборе средств, внося свою лепту в ящики для сбора пожертвований, которые были установлены во всех населенных пунктах района. Вячеслав Евгеньевич Позгалеv, бывший губернатор Вологодской области, перечислял на строительство храма ежемесячную выплату за звание Почетного гражданина района.

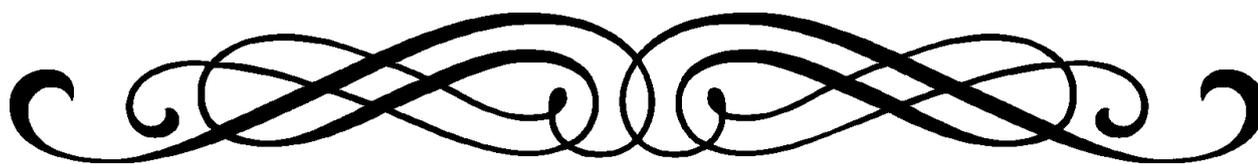
В декабре 2007 года все наружные работы по храму были закончены. Десять золотых крестов на отливающих серебром куполах с подсветкой, покрытых резной осиной, притягивали взгляды всех жителей райцентра.

23 февраля 2012 года на колокольню нового храма Евфросина Синозерского были подняты и повешены 9 именных колоколов.

2 апреля 2012 г., в день мученической кончины святого Евфросина, состоялся первый молебен в новом храме, а 12 июня 2012 г. произошло освящение престола и храма преподобномученика Евфросина Синозерского, которое возглавил архиепископ Вологодский и Великоустюжский Максимилиан [7]. Теперь православный чагодощенский народ молится здесь своему святому заступнику и чаёт обретения мощей преподобномученика Евфросина Синозерского в отстроенном для него храме.

Список литературы

1. Хрусталева М. Ю. Преподобный Ефросин Синозерский и основанная им Благовещенская Синозерская пустырь // Устюжна: историко-краеведческий альманах. Вып. 1. – Вологда: Издательство ВГПИ, 1992. – С. 31–39. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/ust/uzh/na1/2htm> (дата обращения – 1.04.2020 г.)
2. Яковцевский Г. Исторические сведения о Синозерской пустыни Устюжского уезда Новгородской губернии и ее основателе св. преподобномученике Ефросине, новгородском чудотворце. – Новгород: Губ. тип., 1912. – 33 с.
3. Мальцев М. Г. Игуменья Таисия (Солопова) [в 10 ч]. Ч. 7: Последние годы (1912–1915 гг.). – Санкт-Петербург: Северная Фиваида, 2010. – 107, [1] с.: фот.
4. История Чагодощенского района. – URL: <http://www.chagoda.ru/istorija-chagodoshenskogo-raiona> (дата обращения – 1. 04. 2020 г.)
5. Скоро в Чагоде появится церковь // «Искра», газета Чагодощенского р-на – № 73 от 01. 10. 2004 г. – С. 2.
6. Дурягина С. В. Благое дело // «Искра», газета Чагодощенского р-на. – № 96 от 21. 12. 2012 г. – С. 5.
7. Сальников А. К. В Чагоде освятили храм преподобного Ефросина // Красный Север. – 2012. – 15 июня. – С. 8.: фот.



Религия и общество

Е. Н. Гончарова

г. Белгород – г. Строитель
Яковлевского р-на Белгородской обл.

Роль религиозного фактора в развитии современного российского общества

В последнее время современное российское общество все очевиднее испытывает потребность в формировании национальной идеи, такой идеологии, которая определила бы цель и вектор исторического развития России. Национальная идея в своей основе опирается на смысловую направленность бытия, в современном российском обществе эта идея представляет собой синтез идейно-политической и нравственно-религиозной систем, которые основываются на традиции, поисках идеала, определяющих жизненные ориентиры.

Идеология и идеал имеют общую основу – идею, которой следует в своем развитии общество. Идея, идеология крайне необходимы для человека. Следование идеалу является специфической формой человеческого существования, определяющей смысл жизни. Идеал имеет глубокий социальный смысл и выступает в качестве основной формы целеполагающей деятельности социума, определяющей его нормы и поведение. На протяжении многих этапов развития общества идеал был неотделим от религиозности. Например, считается, что первой сформулированной идеологией в Российском государстве была доктрина «Москва – третий Рим», получившая большое распространение и усвоенная русским общественным мнением. Эта концепция опиралась на представления о божественном происхождении царской власти, ее назначении для русского народа и о роли Церкви в жизни страны. Эта идеология, несомненно, создала базу для политического

развития России, сыграла решающую роль в деле объединения русских земель вокруг Москвы.

После Октябрьской революции 1917 года в стране формируется новая идеология, которая выражалась лозунгом «вперед к победе коммунизма» (многие, на наш взгляд, справедливо рассматривают ее как «православие без Бога»). При этом нельзя не учитывать того обстоятельства, что принятие обществом определенной идеи обусловлено обычно либо безнадежным устареванием прежней, либо сходством идеала новой модели жизни с той, к которой стремилось большинство людей раньше (что и имело место, по нашему мнению, в данном случае). Исходя из сказанного, можно предположить, что десакрализация общества обусловлена не только сменой идеологий, скорее она связана с изменением аксиологических приоритетов и смысловой направленности существования общества [1, с. 43].

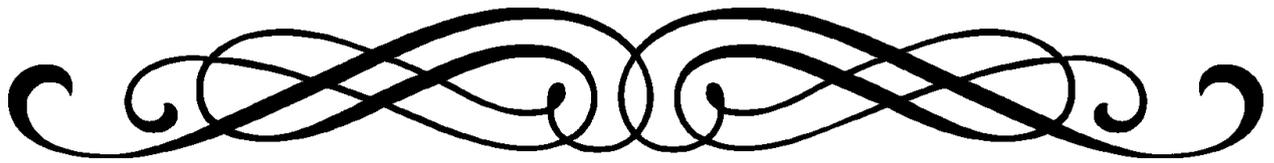
Одной из особенностей современных межгосударственных отношений является возвращение религии в общественную жизнь, в том числе и в политику. Влияние религиозных идей на развитие мировой политики и экономики неоспоримо. Мы все являемся свидетелями того, как религиозные противоречия приводят не только к кардинальным изменениям традиционных устоев общества, но и к столкновениям цивилизаций. При этом имеют место как установление идеологии всеобщей добродетели в качестве ограничивающей свободу системы, неотъемлемой частью которой становится насилие, так и нарастающий нигилизм национальных ценностей, который может привести не только к утрате национальной идентичности, но и к отрицанию идеологии вообще. Мы предполагаем, что уход от идеологии как определяющего бытия субъектов фактора усиливает приоритет культурных ценностей, важность которых определяется не национальной значимостью, а широко пропагандируемыми аксиологическими установками других культур. Последствия этого могут быть неоднозначными, так как слепое принятие другой культуры уводит от духовно-нравственных основ национального бытия, не допускает творческой деятельности человека в опоре на преимущества традиционной культуры и тем более не допускает развития национальной идеи. Поэтому современное российское общество нуждается в национальной идеологии, которая предполагала бы приоритет национальных интересов

страны. Это такие национальные социокультурные традиции, нормы, которые складывались в ходе российской истории на основе российской ментальности, определяли русский путь развития и были укоренены в Православии.

Таким образом, путь к национальному возрождению необходимо начать в первую очередь с преемственности. Это может быть традиционное народное мировоззрение и самосознание, так как истинная духовно-нравственная идеология должна быть исторически укорененной в национальном бытии. Во-вторых, истинная национальная идеология должна быть исторически адекватной. Идеальное начало идеологии должно соответствовать времени и месту, соответствовать уровню политического, экономического, культурного развития общества. И, в-третьих, главное свойство истинной идеологии заключается в ее патриотизме. Патриотизм как всеохватывающее чувство любви к Родине включает в себя весь спектр критериев истинной идеологии. Актуализация идеологического потенциала религии способна преобразить национальный патриотизм, придав ему позитивно-исторический облик и осмысленную устремленность к будущему.

Список литературы

1. Владимиров А. В. К вопросу о национальной идеологии: Что должно лечь в основу государственного строительства в России // Политический класс. – 2006. – №5 (17). – С. 43–53.
2. Франк С. Л. Крушение кумиров // Сочинения. – Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2000. С. 147–247.



Вопросы философии и преподавания философии в вузе

А. В. Оботуров
г. Вологда

Синергия как универсальная парадигма познания

Современный, постнеклассический этап развития научного познания связан с формированием синергийной картины мира, в центре которой находятся сложные, саморазвивающиеся, человекоразмерные, ценностно ориентированные системы. Сложные саморазвивающиеся системы характеризуются «открытостью, обменом веществом, энергией и информацией с внешней средой» [1, с. 22], появлением новых уровней организации, параметров порядка, типов прямых и обратных связей.

Само понятие «синергетика» было введено Г. Хакеном, который «искал такое слово, которое выражало бы совместную деятельность, общую энергию что-то сделать, так как системы самоорганизуются, и поэтому может казаться, что они стремятся породить новые структуры» [2, с. 53]. Однако, указывая на поиск этого понятия в греческой терминологии, Хакен, к сожалению, не говорит о том, что содержательно понятие синергии сформировалось как одно из ключевых в восточно-христианской духовности и мировидении, что оно рождалось в IV–V веках в греческой патристике и раннехристианской аскетике и обладало особой природой, в которой соединялось «богословское и практическое, то есть опытное и антропологическое, измерения» [3, с. 21].

Восполнением этого пробела в современной отечественной философии являются работы С. С. Хоружего и других авторов, которые

реконструируют историю становления эволюции синергичных представлений, выделяя три ареала – богословский, антропологический и научный [4]. В этих трех территориях, по утверждению С. С. Хоружего, существует «единая универсальная парадигма синергии, обладающая значительной эвристической мощностью и способная стать одним из основных элементов возникающей сейчас постсекулярной и неклассической формации знания» [3, с. 21].

Понятие синергии зародилось в восточно-христианской мысли, в рамках православной аскетической традиции исихазма, в духовных практиках которого был разработан метод само-преобразования человека, направленного к его соединению с Богом. В основе философии и богословия исихазма лежало учение об обожении, «трансцендировании всего человеческого существа в его энергиях в горизонт Божественного бытия» [3, с. 22]. Синергия в этом контексте рассматривалась как встреча или сотрудничество человеческих и Божественных энергий.

Богословское понимание синергии как «онтологического размышления человеческого существа» [3, с. 24], обожения, сотрудничества, встречи, согласованного действия разных онтологий, человеческой и Божественной энергий, явилось основой синергичной антропологии, в которой «синергия обретает статус ведущего принципа новой эпистемы для гуманитарного знания» [3, с. 28].

Как было отмечено ранее, именно это понятие синергии, как преобразования, трансцендирования к Иному, Внеположному онтологическому горизонту, имплицитно, неявно присутствует, используется, и этимологически и содержательно, в постнеклассическом научном познании, вышедшем на изучение роли взаимосвязи, резонансных взаимодействий, случайности, неопределенности, детерминированного хаоса в деструкции старых, далеких от равновесия систем, и структурировании, самоорганизации новых. Трактовка синергии в научном познании как кооперации, коллективного поведения, совместной активности внутренних и внешних энергий находит свое проявление прежде всего в космологических, математических, физических теориях анализа динамических структур, неравновесной термодинамики, детерминированного хаоса, катастроф, автопоэзиса и др. В этих областях синергетика выступает «не только в роли методологии меж-

дисциплинарного исследования нелинейных процессов, но и как методология конструирования реальности» [5, с. 370]. Однако не менее важную роль, требующую своего анализа и разработки, представляет синергичная, парадигмальная стратегия в гуманитарном познании. Сегодня в контексте синергетической картины мира речь идёт о «новой мировоззренческой парадигме, позволяющей кардинальным образом повлиять на наши представления о нестабильности и непредсказуемости, детерминизме и индетерминизме, ходе эволюции и т. д. ...» [6, с. 13].

Идеи синергичной антропологии могут быть использованы, прежде всего, в анализе философских проблем психологии, ибо «кажется наступает такой период развития отечественной психиатрии, когда главные дифференциации в ней будут проходить не по линиям методологии, теории и техники, а по философско-антропологическим во-доразделам» [4, с. 621].

Особенно интересным в плане «психологического» использования идей синергичной антропологии является идея о типах границ антропологического перехода, размыкания – онтологическом (становлении человеческой личности); онтическом (неврологическом) и виртуальном (недоактуализированном).

Не менее значимую роль идеи синергичной антропологии, в частности, лестницы нравственного восхождения или нисхождения, становления или распада человеческой личности, играют для философии права (преступления, наказания, исправления), а также для философии искусства, анализа художественных произведений, изображающих эти процессы специфически-эстетическими способами и средствами.

Список литературы

1. Степин В. С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. – 2012. – № 5. – С. 18–24.
2. Синергетика – 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном // Вопросы философии. – 2000. – №3. – С. 53–61.
3. Хоружий С. С. Что такое SYNERGEIA? Синергия как универсальная парадигма: ведущие предметные сферы, дискурсивные связи, эвристические ресурсы // Вопросы философии. – 2011. – № 12. – С. 19–36.

4. Фонарь Диогена. Проект синергичной антропологии в гуманитарном контексте / ответственный редактор С. С. Хоружий. – Москва: Прогресс-Традиция, 2010. – 928 с.

5. Микешина Л. А. Системность и синергетика – новые парадигмы методологии науки // Микешина Л. А. Философии науки. – Москва: Издательский дом международного университета в Москве, 2006. – С. 364–376.

6. Астафьева О. Н. Социокультурные ресурсы синергетики // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – Москва: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 9–16.

7. Пружинин Б. И. Синергетика: перспективы, проблемы, трудности (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 2006. – № 9. – С. 30–33.

М. В. Смирнов
г. Череповец

Гуманитарно-научное исследование в представлениях постструктурализма

Сегодня следует сказать, что немалая доля представителей академической среды на Западе склонны констатировать методологический и, отчасти, онтологический кризис представлений о структуре научного исследования и науки в целом. Связывается это с общим постмодернистским и рядом локальных – феноменологическим, постструктуралистским и лингвистическим – поворотов. Как известно, еще Э. Гуссерль критиковал европейскую науку за преобладание «диктата естественнонаучного знания».

Взамен устоявшимся «реакционным» представлениям о структуре и методологии гуманитарно-научного исследования представители французского постструктурализма предложили свою программу миропонимания действительности через деконструкцию представлений о структурной систематизации, иерархии и субъект-объектном отношении.

Актуальность постструктуралистского подхода и сегодня проявляется в том, что в результате работы над изменением сознания и представлений о структурах в науку стали вовлекаться новые точки зре-

ния и подходы, расширяющие привычные представления о действительности.

Представления постструктуралистов о роли, месте и структуре научного исследования интуитивно схватывались многими предыдущими философскими и гносеологическими традициями, но не оформлялись концептуально. Можно вспомнить о философии жизни, экзистенциализме, феноменологии и любых других направлениях, косвенно или прямо указывающих на релятивизм и относительность любого знания.

Постструктуралистский манифест децентрализации, гносеологического анархизма и деконструкции нашел отклик у некоторого ряда психологических типов восприятия и когнитивной ориентации, которые в «классической» науке модерна были игнорированы.

Критерии выделения подобных психологических типов весьма разнообразны и связаны, например, с преобладанием активности левого или правого мозгового полушария; преобладающей модальностью восприятия – визуальной, аудиальной, кинестетической; склонностью к той или иной форме субъективизма, идеализма или материализма.

Проще говоря, единая универсальная система научного исследования и его структурного оформления не принимается на внутренне бессознательном уровне однозначно всеми субъектами, добывающими, развивающими или творчески обогащающими какое-либо знание.

В этом и заключается своеобразный теоретический протест таких представителей постструктурализма и дискурсивного подхода, как М. Фуко, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Ф. Лиотар, Ж. Бодрийяр и др.

Указанные исследователи породили ряд концепций, онтологическим базисом которых послужили представления о биосоциальной природе человека и ницшеанском иррационализме – революционной стихии бессознательного [1, с. 45] и воли к власти.

Постструктуралисты констатировали смерть субъекта (поскольку и субъект и объект есть «только комплексы процессов» [2, с. 311]), дискурсивную природу научных и философских традиций, возникающих на конвенциональной основе из «шума бытия».

Что касается вопроса о специфике гуманитарно-научного исследования, то здесь они берут под защиту «расколотое» и децентрирован-

ное сознание. В постмодерне наличествует фундаментальное несоответствие шизофренического и параноического модуса восприятия, выделенное Ж. Делезом и Ф. Гваттари. Именно субъект-шизоид является тем исследователем, самость которого пытаются отстоять указанные выше персоны.

Каждый из модусов имеет свое представление о месте и роли субъекта исследования, наличии его подтекста, об ответе на вопрос о первооснове исследовательской деятельности. Скажем сразу, что шизофреническому модусу в большей степени соответствует герменевтическое вживание в исследуемый объект. Вопрос о методологии (и ее формальной фиксации) не соответствует его воззрению на способ постижения объекта и раскрытия его миру.

Производя герменевтическое соприкосновение с объектом и выстраивая исследовательскую систему согласно внутренней интуитивной интенции, шизофренический тип может, например, конституировать задачи по ходу исследования, свободно передвигать те или иные исследуемые концепты. В его системе отсутствует умозрительно сконструированная иерархия структур – структуры содержания формируются в свободном порядке и отражают мысль автора так, чтобы она охватила именно то пространственное наполнение, которое ему необходимо.

Рассудок/разум для такого психологического типа отношения к действительности не является универсальным средством когнитивного восприятия внешнего сущего. Более того, он его искажает, поскольку, как говорил Ф. Ницше, разум не познает, но схематизирует.

Для практики гуманитариев, испытывающих влияние постструктурализма, стало характерно обращение к семантическим и лингвистическим основам исследуемой объективности; методика сплошного повествования – герменевтическое «вживание» в предмет исследования; наведение «мостов» между концепциями, теориями и областями знаний – выход на междисциплинарное исследование и интертекстуальность.

Таким образом, следует заключить, что постструктурализм выводит гуманитарно-научное исследование на новый методологический и онтологический уровень, с позиции которого открывает новые возможности для интерпретации действительности.

Список литературы

1. Делез Ж. Ницше / Перевод с французского С. Л. Фокина. – Санкт-Петербург: Аксиома, Кольна, 1997. – 186 с.

2. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Перевод с немецкого Е. Герцык и др. – Москва: Культурная революция, 2005. – 880 с.

О. В. Козлова
Череповец

**Проблема применения активных форм обучения
в процессе преподавания философии в вузе**

В современной методологической и методической литературе не вызывает сомнения значимость образовательных программ как важнейшего элемента всей системы образования для культуры и будущего развития общества. Система образования является основополагающим элементом культуры, о чем свидетельствуют изменения во всех сферах жизни общества, которые прямо или косвенно, но связаны с проводимыми за постсоветское время реформами в сфере российского образования. Так, О. Арин, утверждающий, что российское общество «в массе своей имеет общинный социалистический тип мышления», пишет: «Поэтому образовательная реформа нужна реформаторам для того, чтобы с ее помощью изменить тип мышления россиян в соответствии с требованиями капиталистической экономики и политики. И в качестве модели и образцов не случайно обращаются к западным моделям, поскольку они, на их взгляд, очень хорошо соответствуют потребностям экономики и политики» [1]. Подтверждением факта воздействия образовательных программ и методик на тип мышления и ценностные ориентиры будущих специалистов являются результаты исследования студентов, приводимые М. М. Скибицким. В рамках этого исследования, как сообщает указанный автор, «в анкете для студентов в США был поставлен вопрос «Согласны ли Вы с тем, что инфляция – это преимущественно денежный феномен?» В кейнсианско ориентированном Массачусетском университете только 7 % студентов дали положительный ответ. В Чикагском универ-

ситете, где господствовали идеи монетаризма, положительный ответ дали 84 % студентов». [2, с. 12]. Содержание и рекомендуемые (культивируемые) в процессе вузовского обучения ценности, идейные установки оказывают, таким образом, влияние на формирование мировоззрения личности с дальнейшей практической их реализацией. Современные реалии, связанные с уровнем подготовки обучающихся в вузах студентов, вносят серьезные коррективы в методику и предлагаемые для изучения объемы и содержание курсов дисциплин.

Довольно продолжительный собственный преподавательский опыт позволяет автору настоящей статьи провести субъективный анализ сложившейся в системе высшего образования РФ ситуации с применением активных методов обучения, особенно в курсе изучения таких, довольно невостребованных в студенческой среде, дисциплин, как философия. Как правило, часть студентов осознает сущность и хотя бы некую значимость философской проблематики в конце изучения курса, что вполне объяснимо сложностью изучаемых проблем и формирующимся пониманием системного и диалектического способов мышления. Основные проблемы, имеющие место в современном преподавании философии, довольно четко озвучены разными авторами (см.: [3]–[7]).

Несмотря на изменение программы изучения курса философии в вузах, публикацию множества разнообразных учебников, пособий, хрестоматий по философии, невозможно не согласиться с О. В. Сарповой в том, что «изменение содержания не решило проблемы преподавания философии и изменения к ней отношения со стороны студенческого сообщества негуманитарных специальностей, воспринимавшего философию и все общественные дисциплины как досадное приложение к учебному плану, отвлекающее от получения профессиональных знаний. Кроме того, воспитанные современной системой образования в необходимости специализации в обучении ещё на стадии учебных занятий в школе, студенты приходят в вуз с достаточно твёрдым убеждением о том, что они в силу своей интеллектуальной направленности просто не способны понимать гуманитарные дисциплины, которые в связи с этим вызывают и вполне объяснимый страх, усиливающийся после чтения учебной литературы, перенасыщенной философской терминологией» [6]. В преподавательской среде неод-

нократно поднимались проблемы слишком раннего (на первом курсе) введения курса философии, для восприятия которого необходим более развитый уровень мышления и знаний в различных научных сферах и сознательной замотивированности студента на получение узко-профессионального знания, что поддерживается выпускающими кафедрами. Установка на упрощение материала и снижение критериев требований к уровню подготовленности студента, на неважность понимания содержания проблем основополагающих мировоззренческих дисциплин приводит часто к необдуманной и вредной для процесса социализации личности в вузовской среде политике (как вуза в целом, так и, прежде всего, выпускающих кафедр) выставления «обязательной положительной» оценки любому студенту (даже в случае неумения им сформулировать ни одного философского понятия).

За годы преподавания философии в вузе нам приходилось применять разные методы активизации (и проверки при этом знаний) студентов. Мы использовали фронтальный опрос на знание понятий; задания для самостоятельной подготовки; давали задание подготовить доклад с тематикой, выходящей за рамки узкой темы занятия, с применением оппонирования со стороны других студентов; осуществлялось участие в подготовке и проведении самого занятия определенными студентами; студенты самостоятельно формулировали к задаваемой теме дополнительные вопросы и т. д.

Постепенно данные формы перестали нами использоваться. Основные причины этого связаны со слабой подготовкой студентов к занятиям; с толерантным отношением дирекций институтов к пропускам занятий студентами, что приводит к росту объема «белых пятен» в изучаемом материале у последних; с использованием студентами интернет-ресурсов, а не рекомендованной литературы; с непониманием учащимися негативных последствий для личностного мира чисто узкоспециализированных знаний и формированием у них стойкого неприятия «оторванного от практики» знания.

Пропущенные занятия (по общему негласному пожеланию администрации) надо принимать снова теми же распечатками из Интернета. На мало-мальски требовательного преподавателя студенты будут жаловаться как на плохого профессионала. Немаловажную роль в этом процессе играет слишком большая загруженность преподавателя

и аудиторной, и бумажной работой, от чего не может не проигрывать учебный процесс. Применять активные методы обучения, развивающие мышление не школьника начальных классов, а студента вуза, мешает в том числе и отсутствие элементарных когда-то знаний из области истории, литературы, физики, на которые с неизбежностью опираешься при рассмотрении философских проблем. Так, при обращении к классической литературе, при попытке осознать понятие «фатализм» (с вынужденной подсказкой преподавателя, что это связано с М. Ю. Лермонтовым) мы наконец «узнали», что эта проблема поднималась в «его» произведении «Отцы и дети». Приходится удовлетворяться тем, что студенты второго курса знают хотя бы название произведения, неважно кем написанного. При рассмотрении темы «Онтологическая картина мира» требуется обращение к элементарным знаниям из области физики (речь идет о технических специальностях, студенты которых изучают физику). Однако в последние годы из студенческой среды – при обращении к ней на лекции с вопросами о формах проявления материального мира – не следует ответа.

Важной причиной, вызвавшей негативное отношение студента к философским курсам, является кардинальное изменение системы ценностей в российском обществе, в котором материальные блага человек ставит на первое место. Человека с детских лет ориентируют на потребительскую форму бытия: работать (а еще лучше не работать, но иметь) для обеспечения всё большей покупательской способности. То есть работа должна приносить материальное удовлетворение, прежде всего. К людям, получающим невысокие зарплаты, формируется негативное отношение, как к неуспешным, лохам, лузерам. И совсем не учитывается их интерес к работе и ее качеству. Следующей важнейшей, уже экономической, причиной снижения статуса качества образования является законодательно установленная система ставок в вузах. Анализ последней показывает, что государственный аппарат не заинтересован в том, чтобы вузы выпускали действительно развитую, подготовленную не только в профессиональном отношении, личность. Система ставок в российских вузах, которая, как известно, привязана к числу студентов (о чем последние, разумеется, в курсе), практически не позволяет отчислять студентов за незнание предмета.

Это неполный перечень причин снижения уровня знаний и активности студента на занятиях, а также сложности применения активных форм обучения, прежде всего, в курсе такого сложного предмета, как философия. Некоторые студенты пытаются сводить занятия к болтологии на уровне кухонного разговора. Замечания по данному поводу воспринимаются с недовольством, как и требование овладения хотя бы минимумом понятийного философского аппарата. Ответ один: философия не поможет нам получать более высокую зарплату. А оценку всё равно нам поставят. Вся проблема в том и заключается, что оценку большинство преподавателей и вынуждается – самой системой – ставить за «два сказанных слова».

Список литературы

1. Арин О. Проблемы образования в России, или Иллюзия бурной деятельности. – URL: http://olegarin.com/olegarin/Problemy_obrazovania_v_Rossii.html (дата обращения – 15. 11. 2015).
2. Скибицкий М. М. Философия экономики: становление, структура и современные функции // Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (8). – С. 9–15.
3. Волкова Е. Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 80–115.
4. Гусев Д. А. Мировоззренческая ориентация преподавателя социально-гуманитарных дисциплин в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2014. – № 4 (7). – С. 62–69.
5. Рыбакова Н. А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. – 2015. – № 1. – С. 69–99.
6. Сарпова О. В. Философия и проблемы ее преподавания в техническом вузе в рамках двухуровневой системы. – URL: <https://docplayer.ru/31252471-Filosofiya-i-problemy-eyo-prepodavaniya-v-tehnicheskom-vuze-v-ramkah-dvuhurovnevoy-sistemy.html> (дата обращения – 15. 11. 2015).
7. Южанинова Е. Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в вузах // Вестник ОГУ. – 2014. – №3(164). – С. 108–113.

Активные методы обучения в преподавании философии

Одной из актуальных проблем, с которой часто сталкиваются преподаватели социально-гуманитарных дисциплин, в том числе философии, является слабая заинтересованность студентов в активной работе на семинарах и практических занятиях. Преобладающей формой организации учебного процесса на этих занятиях, как правило, остается схоластический диалог, в ходе которого педагог опрашивает группу по заранее заданным вопросам. Ответы студентов также носят заранее заготовленный характер, более того, вопросы нередко заранее распределяются между обучающимися. В результате кто-то из участников семинара выступает по одному аспекту темы, кто-то по другому, кто-то по третьему, а кто-то просто сидит вольнослушателем. Учитывая, что большинство подобных выступлений представляют собой невыразительное чтение «по бумажке» скопированного из Интернета текста, пользы от таких занятий мало. При такой форме обучения реальным субъектом образовательного процесса выступает только преподаватель, студенты же оказываются фактически полными объектами образовательного воздействия. Преподаватель в данном случае является активным началом, основным действующим лицом, определяющим цели и ход обучения, а студенты играют роль исполнителей, пассивно следующих за ним. Взаимосвязь между участниками образовательного процесса ограничивается в основном различными контрольными мероприятиями, такими как опрос, контрольная работа, тест, зачет и экзамен. Задача преподавателя состоит в передаче как можно большего объема учебного материала за ограниченное время занятия. Задача студентов – получить как можно больше баллов к рейтингу. Отсюда низкое качество знаний и слабая успеваемость. Все это затрудняет достижение основной цели современного высшего образования, которая состоит в подготовке не просто *знающего* специалиста, а *квалифицированного профессионала*, способного к постоянному саморазвитию и самообучению. Поэтому такую значимость в наше время обрели активные методы обучения.

Под активными методами обучения принято понимать совокупность способов организации и осуществления учебной деятельности, при которых обучаемые становятся равноправными и заинтересованными участниками образовательного процесса, его реальными субъектами. Данные методы призваны максимально задействовать в ходе обучения познавательные потребности и способности студентов. Для этого требуется осуществление целого комплекса взаимосвязанных дидактических и воспитательных задач. К ним, в частности, относятся: развитие у студентов навыков аналитического и логического мышления, совершенствование умения работать в коллективе и коммуникативных способностей, формирование общекультурных и профессиональных компетенций и т. п.

В реализации данных установок педагоги и обучаемые сталкиваются с рядом серьезных трудностей. Прежде всего, следует отметить недостаточную методическую и методологическую вооруженность самих преподавателей. Многим из них удобнее работать «по старинке», не затрудняя себя поискам новых, адекватных требованиям времени, форм и методов организации процесса обучения. Проблему создает и неготовность самих студентов к активной и творческой учебной деятельности. К сожалению, уровень общекультурной подготовки большинства современных выпускников средней школы весьма не высок. Поступив в вуз, студенты, особенно младших курсов, демонстрируют неспособность к полноценному и продуктивному общению с педагогами и коллегами по группе. У них не сформированы необходимые коммуникативные навыки, слабо выражена способность к аналитическому мышлению, отсутствует осознанная мотивация к напряженному умственному труду. Между тем учебная деятельность требует от индивида не только умственных, но и волевых усилий. Еще Сократ отмечал, что человека нельзя ничему научить, если он не хочет или не может чему-то научиться. Современная информационная культура формирует у многих молодых людей привычку получать готовую информацию в развлекательной, игровой форме, что мало способствует самостоятельному поиску знаний. Поэтому в работе с таким контингентом необходимо прежде всего изменить отношение к учебной деятельности, сформировать новую мотивацию к учебному труду.

Важную роль в решении этой непростой задачи может сыграть использование активных методов обучения в преподавании философии. Ведь, как утверждал древнегреческий мыслитель Демокрит, цель философии – научить человека хорошо думать, хорошо говорить, хорошо поступать. Новые образовательные технологии и направлены на реализацию указанной цели. Преимущество активных методов состоит в том, что они переводят учащегося из объекта учебного процесса в его субъект. Их использование в учебном процессе ведет к повышению уровня самостоятельной активности студентов, к интенсификации учебного труда.

Преподавание философии позволяет использовать разнообразные формы организации учебной деятельности, обеспечивающие внимание и интерес учащихся в ходе аудиторных занятий. Например, лекцию можно провести в виде дискуссии, пресс-конференции, беседы, лекции с разбором конкретных ситуаций и т. п. Еще больший спектр возможностей для активизации познавательных способностей обучающихся предоставляют практические занятия по данной дисциплине. Семинары по философии, например, могут проводиться в форме деловой игры, мозгового штурма, групповой дискуссии, кейс-метода, сценарного метода и т. д. Так, при анализе различных подходов к трактовке основных философских категорий и понятий можно применить технологию дебатов, которая позволяет участникам осознанно раскрывать смысл и содержание обсуждаемых терминов. При изучении проблем философии культуры уместно использовать технологии ролевой игры или конкретной ситуации, направленные на формирование толерантности и межкультурной компетентности. Знакомство со спецификой современной западной философии можно осуществить в форме деловой игры «Научно-практическая конференция», по ходу которой каждый студент выступает с докладом-презентацией по самостоятельно выбранному им направлению или автору. Как показывает практика, именно публичное выступление вызывает у студентов наибольшее затруднение. Многие из них не умеют логично выстроить устное сообщение, обосновать собственные выводы, аргументированно ответить на вопросы. Выступление на учебной конференции способствует формированию навыков социального поведения в ходе научной дискуссии. Можно выявить особенности становления

и развития философской мысли России при помощи игры-дискуссии «Русская идея в отечественной философии». Актуальность темы обсуждения обуславливается тем обстоятельством, что обострившиеся в последнее время противоречия между Россией и Западом вновь остро поставили вопрос о месте и роли нашей страны в мировой истории. Поэтому основанная задача занятия состоит в том, чтобы на примере истории возникновения и развития концепции «Русская идея» определить место и роль России в мире. Кроме получения знаний по истории русской философии такая форма проведения семинара способствует формированию навыков аналитического мышления, умения самостоятельно находить и обрабатывать необходимую научную информацию; совершенствованию опыта коллективной работы в рабочей группе; развитию способности дать критическую оценку социально значимой проблеме.

Перечень разнообразных технологий и методик обучения можно продолжать достаточно долго, поскольку практически любая философская тема имеет мировоззренческий характер, что позволяет при должной методической и организационной подготовке педагога обеспечить высокий уровень активности студентов на занятиях, вызвать их на заинтересованное обсуждение учебного материала.

Таким образом, активные методы обучения превращают учебный материал в цель деятельности, а не в средство, учат студентов работать в коллективе и принимать общие решения, формируя чувство коллективной ответственности за результаты совместной работы. Вместе с тем необходимость эффективного разрешения конкретных ситуаций в условиях неопределенности развивает способность ставить проблемы и самостоятельно искать пути их решения. Все это ведет к развитию творческого мышления, учит связно и аргументированно излагать свои мысли, конструктивно отстаивать собственную позицию. Кроме того, данные образовательные технологии усиливают заинтересованность студентов в учебном процессе, изменяют их мотивацию и отношение к учебе. Умелое использование активных форм учебной деятельности повышает результативность учебно-воспитательного процесса и качество образования в целом.

Об эксперименте по преподаванию философии на английском языке в Вологодском государственном университете

Тенденции глобализации настойчиво требуют все большего использования единого языка в практической деятельности. После Второй мировой войны таким языком однозначно стал английский язык. И дело не только в культурном или политическом влиянии англосаксов, а в самих парадигмах современных социальных практик. Так исторически сложилось, что все механизмы гражданского общества, бизнеса и политики были сконструированы в англоязычной среде. Мы употребляем такие слова, как президент, парламент, импичмент, спикер, электорат, конституция, премьер-министр, волонтеры, социальные сети и т. д., не задумываясь о том, что пользуемся словами, рожденными в иной культурной среде, и не видим в этом проблемы. Эти слова и не нуждаются в переводе, более того, мы и не способны адекватно переводить понятия той или иной сферы деятельности на другой язык, поскольку понятия неотделимы от смыслов, которые в них вложены. Возьмем для примера, самые простые понятия, например, футбол. Можем ли мы перевести это слово на русский язык? Что получится? Ножной мяч? Не абсурдно ли это? Любая сфера использует язык, в котором она рождена: балет «говорит» на французском, морское дело – на немецком, восточные единоборства – на японском, корейском и китайском, православие говорит на греческом, а католицизм – на латыни... Подобно этому современная экономика и бизнес говорят на английском. Мы не можем адекватно переводить на русский язык такие понятия, как маркетинг, дилер, бренд, логистика, имидж, лидер и т. д., не искажая их смысл. Конечно, потребности понимания требуют перевода, однако базовая терминология остается английской. Международная интеграция настаивает на активном использовании английского языка в переговорах, в заключении договоров и т. д. Без общего языка никакие международные контакты были бы невозможны.

Но внедрение английского языка как языка современного активного человека должно начинаться с образовательных институтов. Если вести речь о высшем образовании, то, помимо стандартного преподавания языка в рамках отдельного предмета, представляется актуальным внедрение преподавания самых разных дисциплин, в особенности профильных, на английском языке. В таком случае студенты смогут усвоить весь спектр необходимой терминологии и лексики. В рамках этой задачи осенью 2015 года автору этих строк было предложено провести курс занятий для магистрантов факультета промышленного менеджмента и инновационных технологий при Вологодском государственном университете по любой теме на английском языке. Естественно, выбор темы должен был быть соотнесен с профилем подготовки студентов. Данное предложение поступило также в адрес еще нескольких преподавателей от заведующего кафедрой управления инновациями и организации производства, доктора технических и экономических наук, профессора Александра Николаевича Шичкова. Ниже нами представлен опыт проведения вышеупомянутых занятий.

Представленный нами курс получил название «Философия науки и техники как источник инновационных знаний». В качестве каркаса для построения рабочей программы курса нами были выбраны учебники философии В. А. Канке и А. С. Колесникова [2]. Помимо этого в подготовке к каждому занятию нами активно использовался большой объем имеющейся в личной библиотеке философской литературы и находящихся в свободном доступе интернет-изданий, перечисление которых заняло бы слишком много места. Далее остановимся на некоторых базовых идеях курса.

Освоение основ *инновационного менеджмента* – такая задача стоит перед магистрами данного факультета. В чем же может помочь им философия, и насколько важно для них освоить философские категории на английском языке? Постараемся ответить на эти вопросы.

Что такое *инновации* (innovations)? Возможно ли в принципе *новое* знание? Что такое *идеи* (ideas)? Где находится источник (source) новых идей: в уме ли ученого, в Боге, во Вселенском разуме, в счастливом случае? Эти вопросы открывает перед студентами мир философии. Само понятие *идеи* было заложено Платоном. Для Платона идеи

– это парадигмы, образцы, на основе которых и появляются все вещи мира. Идеи Платона – обитатели Гиперурании, мира идей, тогда как мир вещей – это мир теней из знаменитой платоновской пещеры. Возможны ли инновации в платоновском подлунном мире, где даже искусство порицается как порочное удвоение того, что и так было удвоено. В этом есть большие сомнения. Совершенство для Платона покоится в неподвижном невидимом пред-бытии, тогда как бытие видимое есть по определению низшее, худшее, ненужное. Но на Платоне философия не остановилась, и если идея Платона – это то совершенство, к которому должны вернуться все вещи мира, то для его ученика Аристотеля (которого философия сравнивает с телятником, пинающим свою кормилицу-корову) идея покоится в самих вещах, а точнее в *телосе*, той цели, к которой стремятся все вещи. Сравнивая Платона и Аристотеля, мы с неизбежностью приходим к выводу о том, что реальность, в которую мы погружены, есть реальность Аристотеля. Идея прогресса, идея постоянного развития, движения вперед – это дитя мышления Аристотеля.

Об этом пишет русский философ Лев Шестов в своей работе «Афины и Иерусалим»¹: «If Aristotle and his pupil Alexander the Great were brought back to life today, they would believe themselves in the country of the gods and not of men. Ten lives would not suffice Aristotle to assimilate all the knowledge that has been accumulated on earth since his death, and Alexander would perhaps be able to realize his dream and conquer the world» [3, p. 3] (перевод: «Воскресни теперь Аристотель и его ученик Александр Македонский, им бы показалось, что они попали в страну не людей, а богов: Аристотелю не хватило бы и десяти жизней, чтоб освоиться с накопившимися на земле после его смерти знаниями, а Александру, пожалуй, удалось бы полностью осуществить свою мечту о завоевании мира» [3, p. 3]). И далее: «In brief, Aristotle would bless our knowledge while Plato would curse it. And, conversely, our era would receive Aristotle with open arms but resolutely turn away from Plato» [3, p. 3] (перевод: «Аристотель благословил бы наше знание, Платон предал бы его проклятию. И, наоборот, наше время с

¹ Далее приводится цитата из английского перевода труда этого прославленного русского философа, поскольку преподавание данного курса происходило на английском языке.

распростертыми объятиями приняло бы Аристотеля и самым решительным образом отгородилось бы от Платона»).

Студентам, изучающим вопросы инноваций, появления и внедрения новых идей, создания новых проектов, следует обнаружить истоки самой возможности появления нового. В беседе о теории причинности (causality), разработанной Аристотелем, внимание студентов было обращено на то, что именно четвертая (целевая) причина является главной, и именно она определяет суть вещи – как той, которая существует, так и той, которая только может быть осуществлена. Само греческое слово *телос*, которое можно перевести на русский язык как «цель», на английском языке имеет целый ряд синонимов: objective, goal, target, end, destination, point, aim, intention, purpose..., и все они отражают разные оттенки смысла этого важного философского термина. На это многообразие нами было специально обращено внимание студентов, поскольку, по всей видимости, именно английский язык является в наши дни хранителем аристотелевской *идеи развития*. Язык не может скрыть того, что в себе содержит. Принято считать, будто в эскимосском языке существуют десятки наименований снега (можно предположить, что имеются в виду такие слова, как, например, пурга, пороша, поземка и т. д.), поскольку данный народ научился хорошо разбираться в этой материи; аналогично современный английский язык знает, как разнообразно и всесторонне говорить о деловой активности, в самом сердце которой располагается умение ставить цели и их достигать.

На этих несложных примерах, надеюсь, нам удалось продемонстрировать то, насколько полезным и познавательным оказался для студентов курс основ философии на английском языке. Работа в этом направлении только начата и будет продолжена нами в дальнейшем.

Список литературы

1. Канке В. А. Основы философии. – Москва: Логос, 2012. – 288 с.
2. История философии. Учебник для вузов / под редакцией А. С. Колесникова. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 656 с.
3. Shestov Lev. Athens and Jerusalem. Ohio University Press, 1966. – 350 с.

Развитие представлений о коммуникации в философии

Попытка анализа развития представлений о коммуникации в истории философской мысли показывает, что этой проблеме в философии всегда уделялось значительное внимание. Правда, первоначально, в период формирования философской традиции, вопросы коммуникации рассматривались исключительно как проблемы человеческого общения (термин «коммуникация», происходящий от латинских *communicatio* (сообщение, передача) и *communicare* (делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать) был введен в научный оборот только в начале XX века [1].

В развитии представлений о коммуникации в философии, можно выделить несколько этапов. Первый из них – это период античности, когда коммуникация в обществе представлялась как диалог человека с человеком, связывалась с межличностными отношениями [2, с. 6]. Философские аспекты коммуникации на данном этапе в той или иной степени затрагивали софисты, Сократ, Платон и Аристотель.

В период средневековья рассмотрение коммуникации связывается с пониманием слова Божия, зафиксированного в священных текстах. Главной проблемой здесь становится вопрос интерпретации, истолкования Библии. В связи с этим в указанный период актуализируется герменевтика – теория и практика истолкования и понимания текстов, возникшая еще в древнегреческой философии (см.: [3, с. 36]).

В эпоху Возрождения актуализируются исследования логического аспекта коммуникации; французским мыслителем М. Монтенем разрабатывается философская концепция письменной речи, связанная с построением иерархии средств коммуникации, которая выдвинула книгопечатание на ведущую роль [1]. Также следует отметить, что именно к этому периоду относят появление термина «дискурс» (*discourse* (англ.), *diskurs* (нем.), *discourse* (фр.)) – от латинского «*discurrere*» – «обсуждение», «переговоры», иногда – «перебранка») (см.: [4, с. 244]), получивший широкое распространение в философии и лингвистике XX века.

Новое время характеризуется разработкой логических аспектов коммуникации Ф. Бэконом, Р. Декартом и др. Значительное влияние на развитие философских исследований коммуникации оказал Г. Лейбниц, который предложил свой проект языка коммуникации для науки в целом, основанный на математической, или символической, логике [1].

Необходимо также отметить, что в эпоху Нового времени технический прогресс способствовал принципиальной смене типов коммуникации, позволившие многократно усилить мощь и степень ее влияния. Особое значение для развития каналов коммуникации имела третья информационная революция, связанная с изобретением электричества и появлением телеграфа, телефона и радио. Кроме того, в конце XVIII – начале XIX в. в немецкой философии разрабатываются понятия «субъект» и «объект», где под «субъектом» понимался человек в его активно-познавательном отношении к окружающему объективному миру – «объекту» (см.: [5, с. 18]),

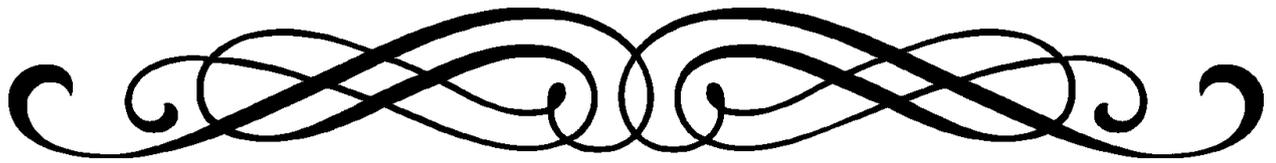
В XIX в. появляется семиотика, которая становится новым направлением исследования коммуникации. Значительное внимание семиотика уделяет знаковой природе коммуникации, исследованию свойств знаков и знаковых систем.

Значение коммуникации в развитии человеческого общества трудно переоценить, поскольку она представляет собой не только общение человека с человеком, но и включает в себя различные способы передачи информации. Специфическим человеческим способом взаимодействия является коммуникация с помощью понятий. «Деиндивидуализация и универсальная применимость понятий – залог существования общества, члены которого должны иметь возможность «договориться»» [6, с. 37], – подчеркивает в своем исследовании Ж. В. Николаева.

В настоящее время теория коммуникации становится объектом исследования многих дисциплин (среди которых философия, конечно же, занимает одно из важнейших мест). Необходимость всестороннего изучения феномена коммуникации обуславливает применение междисциплинарного подхода, привлечения инструментария и потенциала многих наук – общественных, гуманитарных, естественных и технических [1].

Список литературы

1. Гапонова Н. А. Понятие коммуникации в философии. – URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-3-3.pdf> (дата обращения – 12. 04. 2020 г.)
2. Зубков С. А. Основы научных знаний о коммуникационном процессе. Часть I: Учебное пособие. – Москва: МИИТ, 2013. – 180 с.
3. Казарян И. Р., Морозов С. П. Коммуникации как основа эффективного управления персоналом: учеб. пособие. – Чита: ЧитГУ, 2011. – 159 с.
4. Горбунова М. В. К истории возникновения термина «дискурс» в лингвистической науке // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Гуманитарные науки. – 2012. – №27. – С. 244–247.
5. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – Москва: Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Николаева Ж. В. Основы теории коммуникации. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 274 с.
7. Борцова Е. С. История понятия «коммуникация» в науке, философии, методологии и социальном управлении. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-ponyatiya-kommunikatsiya-v-nauke-filosofii-metodologii-i-sotsialnom-upravlenii/viewer> (дата обращения – 12. 04. 2020 г.)



Философия культуры

Иеромонах Игнатий (Е. В. Ланге)

г. Череповец

Дуальность мифологемы огня (преображающая и «попаляющая» функция) в контексте традиционной русской культуры

Немощь чувств не в состоянии
встретить и вынести пламень вещей.

Преп. Исаак Сириин

Необходимо обратить внимание на мифологические особенности *огня* в русской культуре. Следует указать на центральное место этой мифологемы. С функцией огня неразрывно связано противопоставление *света* и *тьмы*, которое является постоянной чертой при этом рассмотрении. О двойственной природе огня говорит Г. Башляр, посвятивший этой стихии свою фундаментальную работу «Психоанализ огня». «Огонь – это нечто глубоко личное и универсальное, – отмечается в указанном исследовании. – Он живет в сердце. Он живет в небесах. <...> Из всех явлений он один столь очевидно наделен свойством принимать противоположные значения – добра и зла. Огонь – это сияние Рая и пекло Преисподней, ласка и пытка. Это кухонный очаг и апокалипсис. Это божество охраняющее и устрашающее, щедрое и свирепое. Огонь противоречив, и потому это одно из универсальных начал объяснения мира» [1, с. 18].

Символика *света* и *огня* встречается повсеместно в визионерской и мистической литературе и выражает универсальную онтологическую позицию. Так, у гностиков, например, независимо от теоретического контекста, первой жизнью, чуждой темному творению Демиур-

га, является «Царь света», чей мир – «мир блеска и света без тьмы», «мир вечной жизни без разложения и смерти, мир добра без зла» [2, с. 73]. Противопоставлен ему «мир тьмы, полный зла, полный всепожирающего огня» [2, с. 75]. Таким образом, с самого начала подчеркивается двойственная функция огня: как стихии пополающей, всепожирающей и, с другой стороны, как носителя преображающего света. «Два бытия было в начале мира, и одно было Свет, а другое – Тьма» [3, с. 59]. При этом допущении существующий мир, «этот» мир, является смешением света и тьмы, с преобладанием последней: его основная материя – тьма, с посторонней примесью света.

Двойственную природу имеет огонь и в контексте русской народной культуры. В народных представлениях огонь – одна из основных стихий мироздания. На одном полюсе – образ грозного, яростного, мстительного пламени, грозящего смертью и уничтожением. На другом – стихия очищающего пламени, несущего свет и тепло, воплощающего творческое, активное начало. Огонь воспринимался и как непосредственный объект культа, и как посредник между человеком и божеством. Мотив самосожжения, столь важный для старообрядцев, мы обнаруживаем в русских духовных стихах, связанных с фундаментальной метафорой преобразования посредством огня. Так, в духовном стихе «Жена милосердная» женщина бросает в печь младенца, чтобы спасти новорожденного Христа, однако ребенок не сгорел в огне: «В печи огонь-пламя претворилось, <...> Невредим младенец пребывает, По различным цветам гуляет, Евангельскую книгу читает» [4, с. 117]. Отголоски этих народных представлений нашли отражение в славянских обрядах и заговорах, например, в уподоблении огня любовному пожару. Связь сердца со стихией огня характерна для архаических представлений и обнаруживается в самых различных мифологических комплексах. Огонь наделяется множеством различных значений в соответствии с функциями, которые выполняет. Важнейшая среди них – функция животворящего принципа и очищающего элемента. Из всего разнообразия огненных символов стоит выделить символ центрального огня, известного всем традициям. Именно на «низведении ума в сердце» основывается практика «умного делания», являющаяся сакральным ядром православной традиции. Согласно исихастским представлениям «низведение ума в сердце»

через молитву и созерцание разжигает в сердце огонь, претворяя сущность сердца в сущность пламени.

Но, помимо преображающей функции, огонь в традиционных представлениях наделяется и прямо противоположными значениями, связанными с «попалюющей» сущностью. Так, в древнерусских апокрифах стихия огня зачастую сопрягается со змеиными образами. Уже в ранних памятниках древнерусской письменности нашло отражение осмысление метеоритов и других небесных явлений как падающих на землю огненных змеев [5, с. 217]. Образ змея или дракона, имеющих огненную природу, известен в сказках, былинах, духовных стихах и относится к области архаических мифологических представлений. Надо заметить, что апокалиптическое восприятие огненной стихии зафиксировано в русских духовных стихах. Здесь мы находим образ огненной реки, отделяющей мир мертвых от мира живых. Страшный суд будет ознаменован тем, что огненная река протечет от востока и до запада: «Пожжет река огненная все горы и камень, <...> Тогда выгорит вся земная тварь» [6, с. 76].

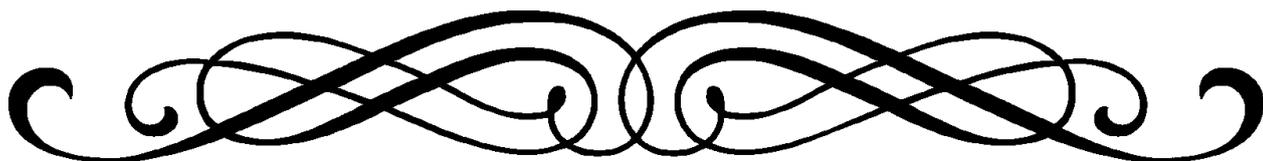
По поверьям Костромской губернии, «земля будет гореть на три аршина. Бог-то и спросит: "Чиста ли ты, земля?" <...> "Чиста, как красная девица", – ответит она. Вот тогда и будет суд» [7, с. 35]. В русской культуре мифологема огня по своим функциям является попалюющей, губительной и одновременно очищающей, ибо истина («тайное солнце») сокрыта, ибо этот – неподлинный – мир подменил мир сущностный и за кажущимся, колеблющимся, ложным миром сокрыта вечная правда.

В русском традиционном сознании закон духовных миров сводится к некоторым важным парадигмам. И одной из них является принцип дуальности, означающий внутреннее сходство между началом и концом, между жизнью и смертью, между рождением и смертью. Именно подобное концептуальное осмысление парадигмы русского национального сознания создает парадоксальный дискурс, обнаруживаемый и в традиционной русской культуре. Поскольку время реальности «последних времен» для религиозного сознания – это время апокалипсиса, решающее значение приобретает позиция человека в перспективе последней битвы между светом и тьмой. И тогда человек берет на себя поистине богочеловеческие функции, определяя своим выбором саму возможность спасения.

Таким образом, осмысление мифологемы огня предполагает ярко выраженный апокалиптический характер и обусловлено ожиданием катастрофы, в преддверии которой «мерзость запустения» на земле достигает такой меры, что мир нуждается в очистительном огне. Подобный взгляд имеет истоки в эсхатологических чаяниях, свойственных традиционному русскому религиозно-экстатическому сознанию.

Список литературы

1. Башляр Г. Психоанализ огня. – Москва: Прогресс, 1993. – 174 с.
2. Йонас Г. Гностицизм (The gnostic religion (The message of the alien God and the beginnings of Christianity)) / Перевод с английского К. А. Щукина. – Санкт-Петербург: Лань, 1998. – 384 с.
3. Смагина Е. Б. Библейские основы космогонии гностиков и манихеев // Материалы международной конференции «Сотворение мира и начало истории в апофатической традиции» (На материале славянских и еврейских текстов). – Москва, 1995. – С. 58–61.
4. Федотов Г. П. Стихи духовные. Русская народная вера по духовным стихам. – Москва: Прогресс, 1991. – 192 с.
5. Мильков В. В. Древнерусские апокрифы: Исследования и тексты. – Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 1999. – 896 с.
6. Казанцева М. Г. Духовные стихи в старообрядческой и православной традиции Урала // Христианское миссионерство как феномен истории и культуры: 600-летию памяти святителя Стефана Пермского. – Пермь, 1998. – С. 247–266.
7. Коробова А. Богослужение как источник духовных стихов о Страшном Суде // Материалы конференции «Славянская традиционная культура и современный мир». – Вып. 1. – Москва: Государственный республиканский центр русского фольклора, 1997. – С. 18–36, 147–150.
8. Голубиная книга: Русские народные духовные стихи XI–XIX веков / составители Л. Ф. Солощенко, Ю. С. Прокошин. – Москва: Московский рабочий, 1991. – 352 с.
9. Осокин Н. А. История альбигойцев и их времени. – Москва: АСТ, 2000. – 896 с.
10. Флоровский Г. В. Пути русского богословия. – Москва: Институт русской цивилизации, 2009. – 848 с.
11. Юдин А. В. Ономастикон русских заговоров. Имена собственные в русском магическом фольклоре. – Москва: МОНФ, 1997. – 320 с.



Политология, социология, право

Е. А. Марков
г. Череповец

Использование системного подхода в преподавании политологии

К середине 1950-х годов в методологии, позволяющей получать новые научные знания, происходит серьезное обновление, которое в значительной степени повлияло на развитие науки. В это время формируются два новых подхода – системный и поведенческий (бихевиоральный).

Представители бихевиорального подхода признавали первичность фактуры поведения людей, что повлияло на образ мышления политологов и позволило создать чистую теорию политики в противоположность прикладному исследованию.

Апологеты системного подхода (структурные функционалисты и собственно системщики) предложили рассматривать политику как объект исследования, который отличают некие организационные принципы: коммуникативные взаимодействия, структурно-функциональные зависимости и т. д., и совместно сформировали теорию политической системы. Воздействие системного и бихевиорального подходов, безусловно, повысило теоретический и культурно-интеллектуальный уровень политологических исследований.

Несмотря на то, что идеи системного подхода обрели широкую популярность в середине XX в., признаки этой методологии можно увидеть в двух теориях XIX в. – социально-экономической концепции марксизма и дарвиновской теории отбора. Стоит также помнить о том, что предшественниками системного подхода в качестве разра-

ботки общих принципов системно-структурного исследования можно назвать русских ученых Н. А. Белова, Е. С. Федорова и Г. А. Грузинцева (см.: [1, с. 7–19]).

Несмотря на то, что идеи системности высказывали многие ученые, основоположниками системного подхода надо считать А. А. Богданова (основателя тектологии) и Л. фон Берталанфи (создателя общей теории систем). В соответствии с представлениями А. А. Богданова, законы организации систем едины для любых объектов – материальных и духовных. Основным типом организационной связи в концепции А. А. Богданова является равновесие, при котором воздействие внешней среды на систему и реакция системы – уравниваются. Когда же равновесие нарушается, происходит внедрение элементов среды в систему. В результате система изменяется в процессе разрешения кризиса. Многие проблемы, поднятые в тектологии, вновь стали актуальными с возникновением кибернетики, что указывает на то, что идеи А. А. Богданова опередили свое время. Некоторые положения, которые легли в основу работ таких авторов, как Н. Винер и У. Росс Эшби, совпадают с тем, что в свое время говорил А. Богданов.

Спустя два десятилетия после А. Богданова Людвиг фон Берталанфи предложил иерархическую схему системного анализа, в которой любая частная подсистема рассматривается как подсистема другой более широкой системы, определяющей и строго регламентирующей важнейшие стороны функционирования этой частной системы. Заслугой этого автора стало умение донести свои идеи до широких кругов научной общественности, чему способствовало и осознание в обществе потребности в таких методологических концепциях.

Основываясь на системном подходе, можно сделать вывод, что главным назначением политического процесса является выполнение задачи преодоления стрессовых воздействий, угрожающих устойчивости и стабильности политической системы, компонентом которого и является политический процесс. Нарушение устойчивости и стабильности политической системы может привести к нарушению ее способности осуществлять важнейшие функции: предлагать обществу правила поведения и обеспечивать их обязательное выполнение. Исходящие из окружения воздействия можно подразделить на три вида:

благоприятствующие (способствуют сохранению политической системы), нейтральные (никаким образом не сказываются на стабильности системы) и стрессовые (представляют серьезную угрозу ее существованию) [2]. Ограждение политической системы от дестабилизирующих, стрессовых воздействий и обеспечение ее функционирования в устойчивом режиме является условием нормального развития политического процесса.

Американский ученый Дэвид Истон одним из первых предложил использовать системную модель для анализа политического процесса. Политическая жизнь рассматривалась им как сложный комплекс процессов, с помощью которых определенные типы «входов» (inputs), связанных с воздействием внешней среды, преобразуются в выходы (outputs) – властные решения и действия. Неотъемлемой частью модели Д. Истона являются обратные связи, наличие которых, по мнению ученого, совместно со способностью политической системы совершать конструктивные действия создает предпосылки для адаптации системы и ее эффективного функционирования (см.: [2]). По мере эволюции своих представлений Д. Истон конкретизировал строение политической системы как совокупности различных политических структур, которые образуются из отдельных элементов – государственных органов, партий, групповых объединений, элитных групп.

В модели политической системы Г. Алмонда используется «ролевой» подход. Автор считает, что структурной единицей политической системы является политическая роль, а функционирование политической системы сводится к ролевому взаимодействию различных политических структур.

Советский философ Г. П. Щедровицкий все существующие подходы рассматривал как элементы, функциональные компоненты одного целостного образования – системного движения, которое охватывает все, что относится к «системному исследованию», «системам», «системному проектированию», «общей теории систем» и т. д. Особенность этого подхода состоит в том, что он объединяет представителей самых разных профессий, разных точек зрения (см.: [3]).

Наиболее важным среди различных методологических направлений в политологии, ориентированных на изучение системно-структурных объектов, является структурно-функциональный анализ.

Его основные идеи стали формироваться еще в конце XIX века. К середине XX века он был сформулирован уже в достаточно развитом виде (в трудах Б. Малиновского, А. Редклиф-Брауна, Э. Дюркгейма). Наиболее влиятельными концепциями структурного функционализма стали работы Т. Парсонса и Р. Мертона.

Р. Мертон в своих трудах развивает теорию аномии как отклонения от норм, гармонии и устойчивости общества (см.: [4]).

Основой концепции Т. Парсонса является вопрос о соотношении структуры и функции. На основании этого развернут анализ всей социальной системы, предполагающей выполнение следующих функций: адаптации (способности приспособления к среде), достижения цели (система должна обладать способностью к достижению определенных целей), интеграции (стремления к единству и сбалансированности), интернализации (поддержания существующего порядка). По мнению Т. Парсонса, в обществе эти функции осуществляются социальными институтами: первая – экономикой, вторая – политикой, третья – правом и аналогичными институтами, четвертая – семьей, образованием, религией и т. д. (см.: [5]).

В последующем традицию структурно-функционального анализа продолжили работы Н. Лумана, который сосредоточил свое внимание на двух вещах – отношении системы к среде и на изучении механизмов рефлексии (аутопоэсиса). В процессе своего развития система, взаимодействуя со средой и усложняясь, вырабатывает механизм саморефлексии, который снимает естественный «тремор» системы, направляя ее естественную флуктуацию к равновесию, к оптимальному состоянию, к устойчивости (см.: [6]).

Методы системного подхода можно заметить и в работах Ю. Хабермаса, посвященных исследованию проблем социальной солидарности.

К необходимости применения системного подхода пришел в конце концов и П. А. Сорокин, заметивший, что место многочисленных теорий в науках об обществе должны занять методологический плюрализм и системный подход, с помощью которого он рассмотрел структуру «социального взаимодействия», его типологию и социальную интеграцию (см.: [7]).

Для студентов, изучающих политологию, очень важно понять структуру той сложной многоуровневой конструкции, какой является мировая система международных отношений, элементы которой находятся во взаимосвязи и взаимозависимости.

Список литературы

1. Блауберг И. В. Системный подход как предмет историко-научной рефлексии // Системные исследования. Ежегодник. – Москва: Наука, 1973. – С. 7–19.
2. Истон Д. Категории системного анализа политики // Антология мировой политической мысли: в 5 т. Т. II. Зарубежная политическая мысль. XX в. / под редакцией Г. Ю. Семигина [и др.]. – Москва: Мысль, 1997. – С. 630–642.
3. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – Москва: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
4. Мертон Р. Социальная теория и социальные структуры. – Киев: Институт социологии, 1996. – 112 с.
5. Парсонс Т. О структуре социального действия. – Москва: Академический проект, 2000. – 880 с.
6. Луман Н. Введение в системную теорию. – Москва: Логос, 2007. – 360 с.
7. Сорокин П. А. Система социологии. – Москва: Астрель, 2008. – 1008 с.
8. Бuzин В. Н. О роли системного подхода к социальному управлению медиапространством // Среднерусский вестник общественных наук. – Орел, 2011. – № 1. – С. 38–48.
9. Горшков М. К. Социальные факторы модернизации российского общества с позиций социологической науки // Социс. – 2010. – № 12. – С. 28–41.

С. В. Маурина
г. Череповец

Проектирование методики выявления особенностей читательского поведения студентов

Глобализация информационных процессов в мире рождает множество новых проблем, которые требуют рассмотрения и решения. Одной из таких проблем является проблема чтения в молодежной среде.

В первую очередь необходимо уточнить, почему в качестве целевой аудитории были выбраны именно студенты. В настоящий момент изучение читательского поведения студентов особенно актуально. Студенческая среда лучше всего отражает разнообразные изменения, улавливает новые тенденции, которые представляют интерес для исследования. При изучении студенческого сегмента мы получаем интересный материал – своеобразный «срез» самых новых течений, которые могли возникнуть в последнее время.

Студенчество как специфическая социальная группа изучалась в работах социологов В. Т. Лисовского, Б. Г. Рубина, Ф. П. Филиппова и др., где выявляются общие закономерности явлений, происходящих в студенческой среде безотносительно к индивидуальным свойствам личности; психологическим особенностям личности студентов посвящены работы Б. Г. Ананьева, Н. М. Обозова, Н. В. Кузьминой и др., в которых в той или иной степени отмечается важность чтения (см. об этом: [1]). Т. К. Макарова в своей диссертационной работе «Развитие читательского интереса у студентов технического вуза» обращает внимание на то, что одной из основных целей, которая стоит перед вузами, является «формирование на основе устойчивого интереса к чтению сознательного читателя, владеющего приемами культуры чтения» [1]. С точки зрения исследователя, «формирование мотивации чтения происходит непрерывно во время учебной деятельности» [1].

Изучая читательское поведение студентов, проектируя методику выявления его особенностей, необходимо учитывать подверженность читательских интересов данной категории читателей постоянным изменениям. Результаты применения методики должны дать ответы на вопросы о том, что читают студенты, чем они руководствуются в своем выборе и какими особенностями отличается сам процесс взаимодействия студентов с книгой.

Проектирование методики выявления особенностей читательского поведения студентов уместно начать с знакомства с системой тех методов, которые необходимо использовать. В данном случае этими методами будут: анкетирование и фокус-групповое исследование. Соответственно, выявление особенностей читательского поведения студентов будет проходить в 3 этапа: 1) разработка гайда анкеты; 2) сбор

данных методом анкетирования, их анализ; 3) проведение фокус-групп с респондентами с целью обсуждения интерпретации полученных результатов.

В «Социологическом словаре» даются следующие определения анкеты и фокус-группы как методов: анкета – «используемый в обследовании набор вопросов, задаваемых респондентам, который должен обеспечить получение относящейся к данной сфере исследования информации» [2]; «фокус-группа (FOCUS GROUP) – метод, используемый при проведении качественных исследований, когда небольшую группу людей просят сосредоточиться на том или ином вопросе и обсудить его с интервьюером в формате глубинного интервью (часто такого рода работа проводится с одной и той же группой несколько раз)» [2].

Метод фокус-групп зачастую применяется в исследованиях по маркетингу, а также при изучении общественного мнения в качестве варианта или дополнения к традиционным анкетным опросам. В применении этого метода при исследовании читательского поведения студентов заключается принципиальное новаторство: после получения относительно объективных данных с помощью метода анкетирования и последующего их анализа респонденты будут вовлечены в исследовательскую деятельность и сами станут не просто объектом изучения, а полноценными участниками процесса исследования. Результаты работы фокус-групп должны фиксироваться в протоколе и в дальнейшем также подвергаться тщательному анализу. Главной задачей всего исследования является обнаружение личностных и объективных причин, определяющих читательский энтузиазм студентов, и получение информации об отношении студентов к чтению. Это может быть выражено в мотивах, которые приводят студентов к определенному чтению, ценностной ориентированности, систематичности, интенсивности чтения, предпочитаемой студентами литературе, скорости чтения.

На базе приобретенных данных должна быть разработана система критериев, описывающая закономерности читательского поведения. Нужно принять во внимание субъективные и объективные факторы (пол, возраст, социальное положение, наличие семейной библиотеки). Сопоставление и анализ материалов социологического опроса сту-

дентов, а также полученных в ходе проведения фокус-групп данных позволит получить информацию, на основе которой можно сделать выводы об особенностях читательского поведения студентов.

Список литературы

1. Макарова Т. К. Развитие читательского интереса у студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – Москва: МГППУ, 1994. – URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19002.php> (дата обращения – 17. 01. 2016 г.)

2. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь. – Москва: Экономика, 2004. – URL: http://sociological_dictionary.academic.ru/753 (дата обращения – 27. 01. 2016 г.)

Н. Н. Исмаилов, Т. Ю. Сухондяева
г. Сокол – г. Вологда – г. Москва

Проблемы федеративного устройства Российской Федерации

Вопрос о федеративном устройстве нашего государства является одним из самых важных для его развития.

Статья 1 Конституции РФ провозглашает, что «Российская Федерация – Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления» [1]. Современная Россия – самое большое по территории и одно из самых многонациональных по населению федеративных государств. У нее наибольшее число субъектов федерации (85), отличающихся национальным и религиозным разнообразием.

Первый акт, который определил федеративное устройство России – это Федеративный договор [2]. Он был подписан в Москве 31 марта 1992 года между субъектами Российской Федерации, также он закрепил разграничение компетенции и полномочий между органами государственной власти страны.

Далее 12 декабря 1993 года в ходе всенародного голосования была принята Конституция Российской Федерации, в 1 статье которой (как уже указывалось нами) было закреплено федеративное устройство

России. Таким образом, это были первые правовые акты, закрепившие территориальное устройство страны после распада СССР.

Несмотря на принятие указанных документов, определенные проблемы во взаимоотношениях между субъектами Российской Федерации, а также во взаимоотношениях между субъектами и Федерацией все-таки существуют. Они связаны в том числе и с правовой неопределенностью, имеющей, на наш взгляд, место в некоторых ситуациях. Рассмотрим основные из них.

Одним из основных, по нашему мнению, является вопрос о суверенитете субъектов Российской Федерации. Согласно Конституции РФ, Российская федерация – это суверенное государство, обладающее всей полнотой власти, распространяющейся «на всю ее территорию» (ст. 4) [1]. Данная статья Конституции России определяет полную независимость Российской Федерации как во внутренних делах, так и во внешних отношениях, ограничивая таким образом суверенитет субъектов. При этом субъекты Российской Федерации обладают самостоятельностью только при решении вопросов своего предмета ведения. Кроме того, субъекты Российской Федерации могут принимать только те правовые акты, которые не содержат норм, противоречащих Конституции России и федеральному законодательству.

Это находит отражение в том, что конституциях республик, находящихся в составе Российской Федерации, правовые акты ее субъектов, а также акты самой Федерации не должны противоречить Конституции Российской Федерации, которая имеет высшую силу и применяется на всей ее территории (см.: [3, с. 145]). Однако в некоторых случаях такие противоречия все-таки существуют (в частности, имеется в виду Республика Татарстан, см.: [4])

Непростым является и вопрос о сецессии – праве выхода субъектов из состава Федерации. В нашей стране этот вопрос особенно остро встал в конце 1980-х-начале 1990-х гг., в период т. н. «парада суверенитетов», когда автономные формирования, приняв декларации о независимости, объявили себя суверенными государствами. Почти все республики в составе Российской Федерации объявили о своем полном суверенитете, зафиксировав это в своих конституциях. Более того, одна из республик (Чеченская) заявила о своем выходе из состава Российской Федерации и вошла в ее состав только после долгого

вооруженного противостояния (формально – после референдума 23 марта 2003 г.); другая не подписала Федеративного договора (Республика Татарстан) и оказалась как бы вне Российской Федерации, но в дальнейшем в феврале 1994 г. заключила с Федерацией договор «О разграничении предметов ведения и взаимном делегировании полномочий» [5]. В законодательстве некоторых республик появилось и положение о праве выхода из состава Российской Федерации (Республика Тыва) [6, с. 131]. Таким образом, в создавшейся ситуации были заложены основы теоретических дискуссий по вопросу сецессии в науке конституционного права и политологии.

Споры о праве выхода республик из состава Российской Федерации имели место в правовой науке и в дальнейшем. Некоторые исследователи полагают, что из части 3 статьи 5 Конституции Российской Федерации, в которой закреплены принципы «государственной целостности, единства системы государственной власти, разграничения предметов ведения и полномочий между органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации» и «равноправия и самоопределения народов в Российской Федерации» [1] вытекает и право выхода субъектов из состава страны [6, с. 135–136]. В частности, по мнению А. В. Маргиева о праве сецессии «с точки зрения права можно говорить в двух случаях: 1) когда такое право предусмотрено в конституции государства или других законодательных актах; 2) если народ (нация) субъекта федерации подпадает под действие принципа равноправия и самоопределения народов (наций)» [6, с. 135].

Однако другие исследователи (например, В. Е. Чиркин) подчеркивают, что этносы имеют право на самоопределение и могут реализовать его в любой форме, но все это должно происходить в рамках Российской Федерации [7, с. 318]. А О. Г. Морозова предлагает «рассматривать вопрос о самоопределении в рамках соблюдения целостности государственной территории и предоставления права на самоопределение в рамках федеративного государства на основе международно-правовых принципов соблюдения и защиты конституционных прав народов, населяющих Российскую Федерацию и являющихся ее гражданами, в том числе и в области защиты этнических культур и языков [8].

Следует заметить таким образом, что утверждение права выхода из состава страны подвергает опасности сохранение ее государственной целостности.

Что касается проблемы входа субъекта в состав Российской Федерации, то в законодательстве также, на наш взгляд, имеются определенные пробелы. Примером, по нашему мнению, может служить Федеральный конституционный закон от 21.03.2014 № 6-ФКЗ «О принятии в Российскую Федерацию республики Крым и образовании в составе РФ новых субъектов – республики Крым и города федерального значения Севастополя» [9]. В данном ФКЗ не предусматривается как условие принятия нового субъекта наличие общей границы между Российской Федерацией и иностранным государством или его частью. Думается, это существенный пробел в законе, так как, если не учитывать это положение, то при условии, если какое-либо государство, не имеющее общих границ с Российской Федерацией, изъявит желание вступить в состав России на правах нового субъекта, то в таком случае будет тяжело сохранить целостность России, если часть ее территории будет находиться на чужой территории.

Таким образом, на наш взгляд, законодательство о федеративном устройстве России нуждается в определенной корректировке для исключения пробелов и коллизий и исключения угрозы распада Российской Федерации. Необходимо решить многие весьма важные проблемы, связанные прежде всего с вопросами о суверенитете, входе субъектов в Федерацию и выходе из нее, а также со справедливым разграничением предметов ведения и полномочий между Российской Федерацией и ее субъектами, основанном на Конституции России и Федеративном договоре.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12. 12. 1993 // Собрание законодательства РФ. 04. 08. 2014, № 31, ст. 4398. – URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/31.pdf/3> (дата обращения – 16. 12. 2015 г.)
2. Федеративный договор: Документы. Комментарий / [Редколегия: Абдулатипов Р. Г. (руководитель) и др.; предисловие Р. Г. Абдулатипова; Ком-

ментарий Болтенковой Л. Ф. и др.]. – Москва: Республика: Совет Федерации Федерал. Собр. Рос. Федерации, 1994. – 125,[2] с.

3. Козлов Е. И., Кутафин О. Е. Конституционное право Российской Федерации: учебник. – Москва: Юристъ, 2003.

4. Соколов Б. Входит ли Татарстан в состав России. – URL: <https://visasam.ru/russia/goroda/vhodit-li-tatatrstan-v-sostav-rossii.html> (дата обращения – 16. 04. 2020 г.)

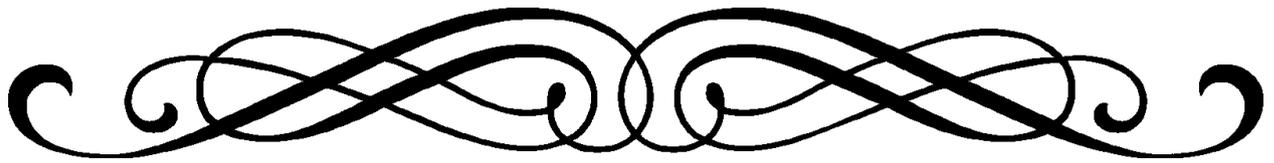
5. История договорных отношений Кремля и Татарстана // Коммерсант. – 11. 07. 2017. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3351733> (дата обращения – 26. 04. 2020 г.)

6. Маргиев А. В. О праве выхода республик из состава Российской Федерации // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. – № 2. – С. 131–137.

7. Чиркин В. Е. Конституционное право: Россия и зарубежный опыт. – Москва: Ин-т государства и права АН РФ; Зерцало, 1998. – 441 с.

8. Морозова О. Г. Конституционное и международное право Российской Федерации в трактовке принципа «права наций на самоопределение» // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №5. – URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/5/yurisprudentsiya/morozova.pdf (дата обращения – 26. 04. 2020 г.)

9. Федеральный конституционный закон от 21. 03. 2014 № 6-ФКЗ (ред. от 31. 12. 2014) «О принятии в Российскую Федерацию Республики Крым и образовании в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя» // СЗ РФ. 24. 03. 2014, № 12, ст. 1201.



Вопросы истории и преподавания истории и экономики в школе

А. С. Борзых
г. Череповец

Деятельность сестер милосердия в военных конфликтах во второй половине XIX века и воспитание гуманизма

Ни для кого не секрет, что история – это постоянная череда столкновений интересов, выливающихся зачастую в военные конфликты. При этом закон «Об Образовании в Российской Федерации» ставит одной из целей образовательного процесса воспитание, которое определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1].

Как же можно воспитывать, ориентировать на духовно-нравственные ценности и гуманистические идеалы на уроках истории, события которой полны порой даже неоправданной жестокости?

Идея гуманизма и милосердия пришла в современный мир из христианской доктрины. Под ее влиянием появились первые благотворительные женские общины.

В России до XIX века не существовало специальных учреждений, занимавшихся уходом за больными. Первые попытки создать подобного рода благотворительную организацию относятся к началу XIX века, когда в 1803 г. при воспитательных домах Санкт-Петербурга и Москвы были основаны вдовьи дома (см.: [2]).

Первый раз смягчить военные удары сестры милосердия попробовали в период Крымской войны: тогда на театр военных действия были отправлены первые отряды девушек. В письме жене от 6-го декабря 1854 г. Н. И. Пирогов писал: «Дней пять тому назад приехала сюда Крестовоздвиженская община сестер Елены Павловны, числом до тридцати, и принялась ревностно за дело; если они так будут заниматься, как теперь, то принесут, нет сомнения, много пользы. Они день и ночь попеременно бывают в госпиталях, помогают при перевязке, бывают и при операциях, раздают больным чай и вино, и наблюдают за служителями и за смотрителями и даже за врачами. Присутствие женщины, опрятно одетой и с участием помогающей, оживляет плачевную юдоль страданий и бедствий. Но еще должны приехать сердобольные императрицы, и я недавно получил письмо от статс-секретаря Гофмана, в котором распоряжение этих вдов поручается также мне» [3].

Кроме общих знаний об общинах сестер милосердия, учащихся стоит познакомить с биографиями отдельных женщин, которые трудились в госпиталях, отдавая всю свою заботу раненым. Среди наиболее ревностных госпитальных работниц Н. И. Пирогов называл трех сестер милосердия: Екатерину Александровну Хитрово, Екатерину Михайловну Бакунину и Елизавету Петровну Карцеву [4].

Для осуществления медицинских процедур женщин привлекали и раньше, но для оказания медицинской помощи непосредственно на поле боя женщин никто не посылал, так что Крымская война явилась первым опытом подобного рода.

Через двадцать лет, в период русско-турецкой войны, большую роль в организации лазаретов и помощи раненым воинам сыграло Российское общество Красного Креста, быстро развивавшееся, так как русское общество уже было готово к созданию единой благотворительной организации. В Вологодской губернии отделение РОКК возникло в 1876 году (см.: [5]).

Обращая внимание на деятельность сестер милосердия в русско-турецкую войну, стоит особенно отметить вклад вологжан, рассказать учащимся о создании и организации выдвигного госпиталя. Вместе с персоналом в местечко Лысая Гора, где расположился госпиталь, было привезено и белье на сто человек, изготовленное в Вологде. Также

госпиталь был оснащен всеми необходимыми медикаментами и инструментами. Особенностью данного госпиталя было расположение больных в нескольких помещениях, что усложняло труд сестер милосердия и другого медицинского персонала. Содержание лечебницы требовало больших расходов, а денежные средства Управления были очень скудны, так что предполагалось, что госпиталь проработает лишь до августа 1878 года, но неожиданные поступления в кассу позволили содержать госпиталь до 1-го декабря 1878 года. Позже госпиталь поступил на содержание в Главное управление РОКК и продолжил свою работу [5].

История благотворительности знает много примеров безвозмездной помощи нуждающимся, но, стремясь дать детям как можно больше знаний, учитель порой забывает о духовно-нравственной составляющей образовательного процесса. Преподавателю стоит помнить, что часть знаний постепенно забудется, а идеалы, воспитанные в человеке, останутся с ним.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения – 27.04.20 г.)
2. Постернак А. В. Очерки по истории общин сестер милосердия. – Москва: Свято-Димитриевское училище сестер милосердия, 2001. – 304 с.: ил.
3. Пирогов Н. И. Севастопольские письма и воспоминания. Москва: Академия наук СССР, 1950. – 652 с., 11 л. ил. – URL: <https://www.rulit.me/books/sevastopolskie-pisma-i-vozpominaniya-read-21569-1.html> (дата обращения – 28.04.20 г.)
4. Хечинов Ю. Е. Ангелы-хранители: Страницы истории Отечества: Крутые дороги Александры Толстой / предисловие С. Лукьяновой. – Москва: ДЮМ, 1996. – 463 с. – URL: https://archive.org/stream/B-001-027-927-ALL/B-001-027-927-01_djvu.txt (дата обращения – 28.04.20 г.)
5. Обзор деятельности и отчет Вологодского местного управления общества попечения о раненых и больных воинах состоящего под покровительством её императорского величества за 1877 год. – Вологда: Тип. В. А. Гудкова-Беликова, 1878. – 69 с.

Проблемы преподавания экономики в школе

Важнейшей задачей в настоящее время является повышение экономической грамотности российской молодежи, ведь дальнейшее совершенствование экономики и развитие рыночных отношений в стране возможно только поколением, обладающим современным экономическим мышлением, то есть высокой экономической грамотностью, инициативностью, расчетливостью и деловитостью. Этой цели и служит преподавание в школе экономики.

Экономика – это относительно новый школьный предмет, и сегодня существует целый ряд связанных с этой дисциплиной проблем, требующих незамедлительного решения. Их можно подразделить на четыре группы.

1. *Проблемы с программами по дисциплине.* На сегодняшний день не существует единой четкой концепции школьного экономического образования. Существует только рекомендованный Министерством образования необходимый минимум знаний по экономике для 10-11 профильных классов общеобразовательных школ. Преподаватели экономики работают по самым разнообразным программам, стараясь, чтобы знания, полученные школьниками, более или менее соответствовали этому минимуму. Многие из этих курсов не обеспечены дополнительным методическим материалом – рабочими тетрадями, задачками, материалами для учителя и так далее. Большинство учебников не приводят иллюстраций экономических процессов, или же примеры настолько абстрактны, что ученики воспринимают экономику как предмет, далекий от жизни. На наш взгляд, при преподавании экономических дисциплин в школе необходимо постоянно увязывать теоретические представления с реальностью российской экономики.

2. *Проблемы методики преподавания.* Каким образом нужно преподавать экономику в школе? Разговор на эту тему начался с первых шагов по преподаванию нового предмета, но не имеет завершеного ответа до сих пор, так как огромное количество программ, учебников дают разные варианты подхода к преподаванию экономики. Поэтому,

как нам представляется, в преподавании экономики необходимо ориентироваться на социально-психологические и особенности каждого возраста. Одна из основных проблем – проблема выработки мотивации к изучению экономики для школьников разного возраста. Поэтому главная задача преподавателя экономики – сделать уроки интересными, познавательными, понятными. Таким образом, успех обучения во многом зависит от методов обучения. Дидактически целесообразным, конечно же, является сочетание методов обучения готовым знаниям и методов обучения способам деятельности по их приобретению, способам рассуждений, использование методов, предполагающих создание ситуаций, стимулирующих самостоятельные «открытия» учащимися экономических фактов, законов, решений задач, то есть методов, направленных на развитие способностей учащихся. Активные формы обучения, а особенно деловые игры, не только повышают интерес к предмету, но и позволяют учащимся за короткий промежуток времени прожить экономическую ситуацию, пропустить ее через себя, сделать выводы и тем самым получить прочные знания.

3. Проблемы восприятия школьниками дисциплины «Экономика». В первую очередь это проблемы изучения экономики школьниками разного возраста. Каждый преподаватель экономики должен быть готов соотносить предлагаемый материал с возрастом своих учеников. Очень часто ученик воспринимает экономические знания не как структурированную систему, а как достаточно хаотичную смесь из странных понятий, бессмысленных «законов» и решения задач. Где уж тут говорить о том, чтобы полученные знания помогали воспринимать окружающую действительность. Поэтому система базового экономического образования должна реализоваться через технологию, основанную на представлении о том, что понимание основных экономических понятий важнее, чем знание большого количества фактов. Усилия преподавателя должны быть направлены главным образом на то, чтобы помочь учащимся добиться четкого понимания взаимосвязи экономических понятий. Учащимся должен быть представлен способ мышления, основанный на систематическом, объективном анализе и готовности к самообразованию. Ученик должен быть полноправным участником диалога. Действительные персональные и социальные преимущества экономической грамотности выявляются лишь тогда,

когда учащиеся вырабатывают навык применять свои знания к широкому кругу экономических вопросов, связанных непосредственно с их жизнью. Преподавание экономики в старших классах целесообразно проводить параллельно с практическими занятиями, которые помогают создать нужную мотивацию. Это может быть создание реальных или воображаемых школьных компаний или другой вариант практической деятельности – экономические и деловые игры. Их использование возможно на любом этапе получения экономического образования – от начальной школы до старших классов.

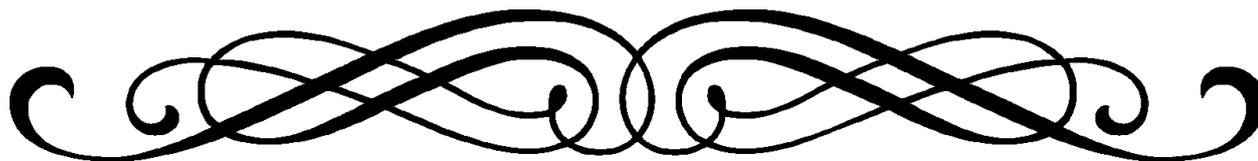
Также современное экономическое образование должно быть непрерывным. Если в школе дети изучают экономику, это обучение не должно противоречить тому, что они будут изучать в вузе. Школьное экономическое образование не должно быть простым «забеганием вперед», чтобы не заставлять впоследствии студентов скучать на лекциях в вузе.

4. *Материальные и кадровые проблемы.* Проблема подготовки кадров – учителей экономики – была и остается до настоящего времени одной из самых насущных. Среди школьных учителей экономики только около 30 % получили экономическое образование. Повышение квалификации учителя связано в основном с самообразованием. Чаще всего экономику в школе преподают учителя географии или истории. Понятно, что даже самые элементарные сведения из математики на таких уроках используются с большим трудом. Кроме того, преподаватели экономики не имеют в школах своего кабинета, да и какие-либо пособия, схемы и т. д. (как, к примеру, у преподавателей истории) у них также отсутствуют.

Сегодня никого не надо убеждать в значимости экономических знаний в жизни человека. Преподавание экономики было и будет востребовано, с какими бы проблемами не сталкивался этот процесс.

Преподавание экономики должно вестись с начальной школы в рамках других предметов или факультативно. Для детей начальной школы акцент должен делаться на отдельных элементарных понятиях, изложение должно вестись образно, эмоционально, в увлекательной игровой форме. Общее экономическое образование должно вестись с 5-го по 8-е классы. Необходимо формировать общее научное представление об экономической науке, основанное на эмоциональном

восприятию материала. В 9–10-м классах осуществляется предпрофильная подготовка – знакомство с основополагающими концепциями экономики, а в 11 классе предпрофессиональная специализация. Она может быть внедрена в 10–11-х классах общеобразовательных школ для учащихся, выбравших себе такую специализацию.



Информационные технологии в образовании

С. В. Савина
г. Москва

Использование современных компьютерных технологий в обучении

Общество на современном этапе своего развития характеризуется огромной зависимостью от компьютерных технологий, которые влияют во все сферы общественной деятельности, создавая при этом глобальное информационное пространство. Неотделимой и немаловажной частью данных процессов является компьютеризация образовательного процесса в средних и высших учебных заведениях. И сегодня компьютерные технологии – это не просто какая-то незначительная часть образовательного процесса, в настоящий момент многие образовательные программы невозможно доходчиво донести до обучающихся без использования современных методов обучения.

На современном этапе развития системы образования применяются следующие четыре метода обучения: *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, исследовательский*. Учитывая, что первый метод не предусматривает наличия обратной связи между учеником и системой обучения, его применение в системах с использованием персонального компьютера (ПК) бессмысленно [1].

Репродуктивный метод образования с употреблением средств вычислительной техники предполагает овладение знаниями, получаемыми учеником с помощью преподавателя либо ПК, и организацию деятельности ученика по воссозданию пройденного материала и его

использованию в подобных ситуациях. Употребление данного метода с применением ПК позволяет значительно повысить качество организации образовательного процесса, но не меняет радикально учебный процесс в сравнении с используемой традиционной схемой (без персонального компьютера). Таким образом, в данной сфере более оправданным является применение исследовательского и проблемного методов.

Под проблемным обучением часто подразумевается обучение, протекающее в виде разрешения последовательно формируемых в учебных целях проблемных ситуаций. Важнейшая цель – это максимальная помощь в активизации познавательной деятельности учеников. В течение обучения предполагается решение различных видов задач, основанных на усвоении изучаемого материала, а также получении и рассмотрении некоторых добавочных знаний, необходимых для решения проблемы. Также немаловажная роль отводится получению навыков по сбору, упорядочиванию и передаче информации.

Исследовательский обучающий метод с использованием ПК помогает обеспечить самостоятельную, независимую творческую деятельность учащихся в проведении научных или технических исследований в пределах установленной тематики. Во время использования этого метода учеба – результат исследования или открытия – и поэтому данный метод часто бывает более интересным и результативным, чем использование других ранее перечисленных методов. Такой метод предполагает изучение ситуаций и объектов вследствие воздействия на них. Чтобы достичь результата, необходимо наличие сферы, реагирующей на воздействия. Поэтому одним из самых незаменимых средств при этом является моделирование, то есть имитация реального объекта либо ситуации.

Сравнивая компьютерные модели и модели других видов, можем выявить ряд преимуществ у первых. Компьютерные модели обладают гибкостью и универсальностью. С помощью применения таких моделей на ПК можно замедлить и ускорить ход времени, сжать или растянуть пространство, выполнять действия, которые в реальном мире слишком дорогостоящие, опасные или которые просто невозможно выполнить.

В системе образования компьютер имеет немало различных функций – от управления образованием в целом и отдельной школой до способа развлечения обучающихся в свободное время. Что же касается основных функций компьютера в учебе, то они связаны с тем, что он является объектом изучения и средством обучения. Рассмотрим подробнее вторую функцию. Компьютер является сильным средством для образования, которое способно существенно увеличить его эффективность. Он позволяет ученику почувствовать себя в непривычной роли – пользователя современной техникой. Эта роль полностью позволяет изменить процесс образования. Ученик получает доступ к самой различной информации, может решать задачи и даже проектировать и создавать модели объектов, изучать и анализировать их. Преобразовать эту информацию в знания, а также помочь применить их в обучении и труде также способен компьютер. Чтобы действительно применять компьютер в образовательном процессе, нужно найти решение множества проблем, особенно психолого-педагогических.

Мы считаем, что ПК в образовательном процессе не должен просто заменять собой стандартные, привычные всем учебные приспособления. Данная замена рациональна только в том случае, когда применение компьютера может дать значительный дополнительный эффект в сравнении с применением других средств обучения. При этом наилучшим вариантом будет такой, когда компьютер и остальные средства будут дополнять друг друга.

Список литературы

1. Илюшин С. А., Собкин Б. Л. Персональные ЭВМ в учебном процессе: учеб. пособие. – Москва: МАИ, 1992. – 55 с.
2. Магомедов Р. М., Савина С. В. Подготовка учителя информатики к использованию новых организационных форм обучения // Информатика и образование. – Москва, 2014. – № 8. – С. 81–83.
3. Савина С. В. Возможности сетевых сообществ в образовательном процессе // Современные информационные технологии. Теория и практика: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 169–171.
4. Магомедов Р. М., Сурхаев М. А. Предпосылки изменения компонентов методической подготовки будущего учителя информатики // Известия ЧГПИ. – Грозный, 2014. – № 2. – С. 24–26.

Проверка знаний при обучении программированию

В Финансовом университете при Правительстве РФ программирование преподается студентам на факультетах «Анализ рисков и экономическая безопасность» и «Прикладная математика и информационные технологии». Для большинства студентов читается единственный курс программирования, в котором на практические занятия отводится не более 50 часов. На остальных факультетах программирование читается как курс по выбору студентов, и его объем еще меньше [1]. Учитывая особенности организации учебного процесса в университете [2] и объем информации, который нужно освоить студентам, преподавателю приходится нелегко. В данной работе рассматриваются приемы, которые позволяют существенно увеличить количество решаемых студентами задач без увеличения нагрузки на преподавателя.

Для повышения эффективности обучения преподаватель должен организовать процесс так, чтобы студент мог самостоятельно убедиться в правильности написанной программы, научился находить и исправлять ошибки в своих работах. Однако при изучении программирования это сделать гораздо сложнее, чем при овладении другими дисциплинами, так как, как правило, каждую задачу можно решить множеством способов. В ответе можно привести одно из возможных решений, но, если студент решил задачу по-другому, это не значит, что он решил ее неправильно. Роль преподавателя как раз и состоит в том, чтобы рассмотреть это конкретное решение и выявить его недостатки.

В общем случае автоматизировать проверку решений невозможно. Однако можно выделить частные случаи, когда проверку работ можно организовать достаточно эффективно, что позволит облегчить работу преподавателя и повысить качество знаний студента.

Начинать нужно с проверки знания синтаксиса и семантики языка. Для этого хорошо использовать различные тесты. Однако в нашей практике было немало студентов, которые, выучив синтаксис, не мог-

ли самостоятельно написать даже достаточно простые программы, а при обнаружении любой ошибки сразу терялись, не зная, что делать дальше.

Студентам обязательно нужно помочь преодолеть страх перед ошибками и научить их искать. Для этого можно давать готовые файлы программ с ошибками, которые необходимо найти и исправить. Ошибки могут быть как синтаксическими, так и логическими. При поиске ошибок можно пользоваться средой программирования, в том числе отладчиком и справочной системой. Ответом на подобное задание может быть, например, номер строки программы и исправленный вариант этой строки.

Следующий шаг – создание собственных программ. Специфика учебных задач состоит в том, что они обычно небольшие по объему, но решить задачу нужно обязательно с помощью тех синтаксических конструкций, которые изучаются в данный момент. Можно выделить два основных типа учебных задач:

– задачи, в которых требуется составить алгоритм решения и реализовать его, использованные при этом средства значения не имеют;

– задачи, в которых нужно разработать четко определенный элемент программы (функцию, класс) или реализовать указанный алгоритм с помощью заданных синтаксических конструкций.

Для задач первого типа обычно создаются наборы тестовых входных значений и для них вычисляются результаты работы алгоритма. Если программа на всех наборах данных выдала правильный ответ, то считается, что задача решена правильно. Такие наборы тестов очень полезны для организации самостоятельной работы, так как позволяют самому найти и исправить ошибки в решении. Имеются системы, автоматизирующие процесс проверки, которые часто используются на олимпиадах. Однако в стандартном курсе программирования их можно использовать, пожалуй, только в начале обучения при изучении циклов и условных операторов.

Задания второго типа – это фактически задания на проверку умения использовать синтаксические конструкции языка. Студенту можно давать готовые программы, в которых отсутствуют некоторые строки (обычно одна или две), легко восстанавливаемые по контексту.

Ответом на подобные задания как раз и будут эти строки. Другой подход – собрать решение задачи из предложенных фрагментов. Естественно, фрагментов больше, чем необходимо, и среди них есть фрагменты с типичными ошибками. Решение должно быть однозначным. Чтобы автоматизировать проверку таких заданий, можно использовать обычные тестирующие системы. Уровень сложности можно регулировать за счет объема и количества фрагментов. Если фрагменты или программы с отсутствующими строками выдавать студенту в текстовом виде, то он сможет проверить свое решение.

Для проверки знаний по определенной теме и отработки базовых навыков программирования лучше избегать задач, которые одновременно относятся и к первому и к второму типу, так как в этом случае много времени занимает та часть решения, которая к проверяемой теме не относится. Например, если цель задания – научиться создавать классы, то методы должны быть совсем простыми. Более сложные задачи необходимо давать после усвоения основного материала в рамках комплексных домашних заданий, лабораторных и курсовых работ.

Список литературы

1. Миронова И. В. Зачем изучать программирование менеджеру и финансисту? // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. Вып. 6: Межвузовский сборник научных работ: В 2 ч. Ч. 1 / Редактор-составитель А. Е. Новиков. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 250–253.

2. Миронова И. В. О преподавании программирования в больших группах // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией М. И. Шутиковой. – Череповец: ЧГУ, 2014. – С. 103–107.

М. М. Абдуразаков, М. М. Ниматулаев, М. А. Сурхаев
г. Москва

Применение web-технологий для создания образовательного web-ресурса

Реализация ФГОС второго поколения вносит коррективы в условия протекания учебного процесса и определяет новые требования к его участникам: учителям и обучающимся. Современный учебный процесс должен осуществляться в рамках информационно-коммуникационной образовательной среды, неотъемлемой частью которой являются образовательные web-ресурсы (OWP) и web-сервисы, основанные посредством web-технологий. Поэтому в связи с возрастающей ролью использования web-технологий в учебно-методической деятельности учителю необходимо самостоятельно прорабатывать вопросы анализа и применения дидактических возможностей web-технологий для создания средств обучения, способствующих достижению школьниками образовательных результатов, требования к которым регламентируются новыми ФГОС.

Развитие ИКТ в области Интернета породило появление web-сервисов, которые являются доступным сетевым программным обеспечением, позволяющим без профессиональных знаний в области информационных технологий создавать OWP разного типа, что способствует решению проблемы построения методики разработки электронных учебных материалов на платформе web-технологий.

В частности, сегодня существует достаточно web-сервисов, которые можно применить при создании электронных образовательных ресурсов. Например, в работе Е. К. Герасимовой [1] представлены web-сервисы (LearningApps, ClassToolss, Lino, Padlet, Popplet, Twidda, WikiWall; приложения Google диска: документ, рисунок, таблица, презентация; формы Google, Simpoll, 99polls, MyTestXPro, Твой тест; сайт Google; Вики-среда, сайт Google и т. д.), позволяющие создавать различные типы (интерактивные упражнения, интерактивные рабочие листы, контролируемые материалы, виртуальные тетради, учебные проекты и т. д.) электронных учебных материалов.

Проанализировав принципы и подходы создания электронных средств обучения, которые представлены в работах С. Г. Григорьева, В. В. Гриншкуна, Е. И. Машбица, М. И. Беляева, Г. А. Красновой и других авторов, и опираясь на требования научности, наглядности, доступности, целесообразности, систематичности, последовательности и индивидуализации к содержанию электронных образовательных ресурсов, необходимо отметить, что все эти требования должны быть нацелены на достижение новых образовательных результатов, требования к которым регламентированы ФГОС нового поколения.

Качество усвоения учебного материала во многом зависит от эффективности структуризации его содержания. Поэтому существенным фактором процесса разработки ОWP является систематизация всех структурных элементов содержательной части контента: модулей, разделов, параграфов, подпараграфов.

В настоящее время очень широко используется модульный принцип организации изучения содержательной части определенных курсов, предметов. Этот принцип очень важен для разработки средств самостоятельной учебной деятельности и самообразования. За счет гибкой модульной структуры возможно построение содержания учебной деятельности, отвечающей образовательным потребностям, уровню подготовки, индивидуальным особенностям конкретного обучающегося. Содержание образовательного web-ресурса разбивается на модули, которые являются основными структурными единицами образовательного контента.

Важным фактором web-технологий в условиях использования как средства создания образовательных web-ресурсов является доступность, мультимедийность, интерактивность, модульность (гибкость и вариативность), адаптивность к личностным особенностям обучающегося и т. д. Рассмотрим некоторые аспекты разработки образовательного web-ресурса.

Навигационная система, система поиска и гиперссылок оказывают непосредственное влияние на эффективность применения ОWP в учебном процессе. В этой связи определим требования к структуре ОWP, которые могут быть связаны со следующими моментами:

– оглавление должно состоять из кратких, но «емких» названий глав, параграфов и т. д., раскрывающих суть ОWP;

– учебный материал должен быть кратким, уместным на один или два «экрана», в ином случае необходимо его разбить на более мелкие составляющие и организовать локальные ссылки;

– необходимо внедрить внутренний поиск в OWP дополнительно к стандартному виду поиска (Ctrl+G);

– гиперссылки внутренние и внешние необходимо выделить относительно остального текста;

– внешние гиперссылки должны «пояснять», какая информация будет загружена по этой ссылке, для этого используется справка для ссылок;

– использование в качестве ссылки графического объекта должно сопровождаться описанием в виде текста;

– необходимо отличать выделение текста в OWP (акцентирование внимания обучаемых) от формата организации ссылок;

– создаваемая схема гиперссылок должна подчиняться четкой логической структуре изложения OWP;

– темы, состоящие из нескольких «экранов», целесообразно разбить на несколько пронумерованных web-страниц для эффективной навигации в рамках одной темы.

Считаем, что значительную роль в эффективной организации образовательного процесса играют контрольно-оценочные материалы, которые нужно создавать с помощью web-технологий и размещать в web-пространстве. К OWP, применяемым в процессе контроля и измерения качества образовательного процесса в тестовой форме, предъявляются следующие требования. Для них необходимо:

– наличие возможности дистанционного прохождения теста в условиях самоконтроля и самообучения;

– применение различных типов составления тестовых вопросов: «правильного ответа из многих», «правильных ответов из многих», «вопросов на соответствие» и т. д.;

– наличие возможности адаптации теста к различным группам обучающихся (сочетание сложных вопросов, средних и легких);

– наличие возможности прохождения теста в режимах самообучения и итогового контроля;

– наличие в режиме самообучения пояснительной и дополнительной информации;

– наличие возможности пропуска того или иного задания, которое возвращается на экран после прохождения всех текущих тестовых заданий;

– наличие возможности вывода отчета для просмотра итогов тестирования;

– обеспечение вывода всей служебной информации о прохождении теста (времени, личных данных, темы, количества правильных и неправильных ответов, оценки и т. д.).

С одной стороны, не вызывает сомнения, что создание OWP требует владения профессиональными компетенциями в разных областях (предметных знаний, методических, технических знаний в области создания и дизайна web-страниц, программирования и т. д.). Специалистов, обладающих на профессиональном уровне всеми необходимыми компетенциями, очень мало. Очевидным выходом из этой ситуации является создание творческих групп разработчиков содержания контента OWP, состоящих из опытных преподавателей-предметников, программистов, дизайнеров и студентов.

С другой стороны, развитие информационно-коммуникационных технологий позволяет использовать различные web-редакторы, с помощью которых можно создавать собственные отдельные web-страницы и даже web-сайты. Этой возможностью, к примеру, пользуются все больше и больше преподавателей, причем даже в отдаленных сельских школах.

Все это говорит о том, что современный преподаватель может создавать собственные образовательные web-ресурсы на качественном уровне. Такая возможность важна еще и в связи с тем, что современный образовательный процесс в условиях модернизации образования и применения ФГОС новых поколений требует не только изменений в области создания новых образовательных ресурсов, но и внедрения новых организационных форм обучения, причем порой преподавателю приходится «вживую» в процессе учебной деятельности создавать, переконструировать образовательный ресурс.

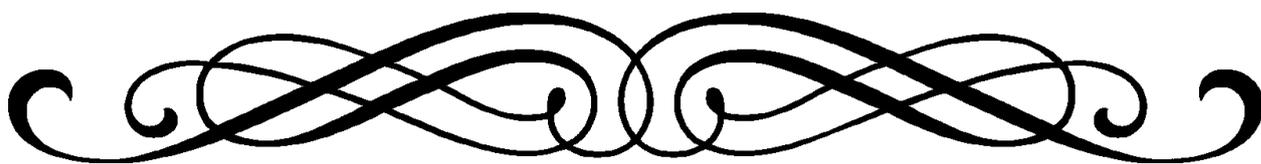
Список литературы

1. Герасимова Е. К. Методика разработки электронных учебных материалов на основе сервисов Web2. 0 в условиях реализации ФГОС общего образования: дис ... канд. пед. наук. – Москва: МГПУ, 2015. – 184 с.

2. Абдуразаков М. М., Ниматулаев М. М., Сурхаев М. А. Подготовка учителей к использованию web-технологий для самостоятельного повышения квалификации // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – №2. – С. 40–42.

3. Беляев М. И., Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Технология создания электронных средств обучения. – Москва: РУДН, 2007. – URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfrk/tech/> (дата обращения – 12. 12. 2015 г.)

4. Ниматулаев М. М. Требования к применению в учебном процессе образовательного web-ресурса // Преподаватель XXI век. – 2012. – №3. – С. 64–69.



Современные педагогические технологии в школе и вузе

А. Ю. Трифанов
г. Череповец

Опыт работы в рамках технологии развития критического мышления посредством чтения и письма в условиях введения ФГОС

Нас захлестывают волны второго всемирного потопа.
На этот раз – информационного...

С. Федин

Как отмечает А. И. Кравченко, «конец XX века называют новым информационным веком и связывают с четвертой информационной революцией – распространением компьютеров и Интернета» [1, с. 52]. Современное информационное общество ставит человека перед трудными вопросами: как обрабатывать огромные объёмы информации качественно и быстро, как понять, что можно принять, а что – отвергнуть, как поступать в соответствии с полученной информацией, как организовать собственную образовательную траекторию, как взаимодействовать с другими людьми? Таким образом, для современного общества не так важны знания сами по себе, как различные умения, связанные с поиском информации, организацией собственной учебной деятельности и эффективным сотрудничеством с другими людьми.

Изменения, которые происходят в современном российском обществе, являются ориентирами для изменения целей образования. Эти изменения нашли воплощение в новом образовательном стандарте. В общем виде их можно определить как формирование базовых компе-

тенций современного человека (информационной, коммуникативной, самоорганизации, самообразования). Основными результатами обучения становится освоение способов действий (компетенций), достижение новых уровней развития личности учащихся (компетентностей) и формирование универсальных учебных действий (УУД).

Требования к освоению основных образовательных программ предполагают достижение предметных, метапредметных и личностных результатов.

Добиться необходимых результатов обучения возможно, применяя образовательные технологии, основанные на системно-деятельностном подходе.

Технология развития критического мышления посредством чтения и письма была выбрана нами не случайно, поскольку позволяет решить некоторые проблемы классного коллектива 5^В класса (с которым мы работаем), обучающегося по адаптивной образовательной программе для детей с задержкой психического развития (такие, например, как низкая мотивация к учению, слабое развитие информационной компетентности), а также создает возможность разрешения конфликтов во время сотрудничества с другими учениками.

По мнению современных исследователей-методистов, «главная цель технологии развития критического мышления посредством чтения и письма – развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих учиться самостоятельно» [2, с. 59].

Основу данной технологии составляет базовая модель из трех стадий: «вызов» – «осмысление содержания» – «рефлексия», которые помогают учащимся самим определить цели обучения, а также «осуществлять продуктивную работу с информацией и размышлять о том, что они узнали» [2, с. 59].

Технология развития критического мышления посредством чтения и письма была использована нами на уроке истории на тему «Образование державы Маурьев в Индии» (в качестве методической основы был использован УМК В. О. Никишина и др. [3]).

Целью урока стало развитие у учащихся умения систематизировать материал об условиях жизни и занятиях населения, общественном строе Древней Индии, положении представителей различных варн.

В ходе проведения урока нами использовались приёмы:

– зигзаг, целью которого является изучение и систематизация большого по объёму материала, для чего необходимо сначала разбить текст на смысловые отрывки для взаимообучения. При этом «количество отрывков должно совпадать с количеством членов групп» [4, с. 116]

– кластер (или «гроздь») – основан на выделении смысловых единиц текста и графическом их оформлении в определенном порядке в виде грозди [4, с. 28].

При использовании приема кластер на стадии «вызов» происходит введение в проблему, которое осуществляется при помощи приёма «верные – неверные утверждения».

На стадии «осмысление содержания» класс делится на группы, которым выдаются тексты различного содержания, связанные с темой урока. По окончании работы учащиеся переходят в другие группы – группы экспертов.

На стадии «рефлексия» работа проходит в группах «экспертов», которые составляются так, чтобы в каждой из них оказались специалисты по одному разделу темы. В процессе обмена результатами своей работы учащиеся составляют общую презентационную схему рассказа по теме. Решается вопрос о том, кто будет проводить итоговую презентацию. Затем учащиеся пересаживаются в свои первоначальные группы. Вернувшись в свою рабочую группу, эксперт знакомит других членов группы со своим разделом темы, пользуясь общей презентационной схемой. В группе происходит обмен информацией всех участников рабочей группы. Таким образом, в каждой рабочей группе, благодаря работе экспертов, складывается общее представление об изучаемой теме. Следующим этапом станет презентация сведений по изучаемой теме, которую проводит один из экспертов, другие вносят дополнения, отвечают на вопросы. Так осуществляется «второе слушание» темы.

Итогом урока может стать исследовательское или творческое задание по изученной теме, которое выполняется в классе или предлагается учащимся в качестве домашнего задания.

Таким образом, использование технологии развития критического мышления посредством чтения и письма позволяет сделать уроки бо-

лее интересными для учащихся, повышает их мотивацию к изучению предмета.

Список литературы

1. Кравченко А. И. Социология в вопросах и ответах: учеб. пособие. – Москва: Проспект, 2010. – 240 с.
2. Даутова О. Б. и др. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. – Санкт-Петербург: КАРО, 2014. – 176 с.
3. Никишин В. О., Стрелков А. В., Томашевич О. В. Михайловский Ф. А. Всеобщая история. История Древнего мира: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций / Под научной редакцией С. П. Карпова. – Москва: Русское слово – учебник, 2019. – 328 с.: ил.
4. Заир-Бек С. И. Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.: ил.

С. И. Попова
г. Череповец

Развитие у студентов способностей к реализации процесса педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника

Переход от объяснительного понимания дифференциации эмоций (В. М. Вундт, К. Э. Изард и др.) к эмоциональному интеллекту (Д. И. Гоулман, Д. В. Люсин, Д. В. Робертс и др.) и утверждение его определенной независимости от других личностных характеристик открывают широкие возможности для педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника.

Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника рассматривается как целенаправленный процесс поддержки благоприятных и преобразования неблагоприятных эмоциональных состояний учащегося в ходе организуемой педагогом совместной смыслообразующей деятельности. Основным критерием классификации эмоциональных состояний является готовность школьника включиться в активную деятельность с целью его личностного развития. Ис-

точниками смыслообразования выступают базовые и инструментальные ценности культуры, предъявляемые педагогом на основе учета динамики эмоциональных состояний школьника.

С целью проведения диагностики владения учителями педагогическим регулированием были использованы следующие методики: «Распознавание выражения эмоций и эмоциональных состояний» А. Я. Чебыкина, «Ориентация педагога на личностную или учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися» В. Г. Маралова, «Определение уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова, авторская методика «Определение уровня педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника» (см.: [1], [2]). В исследовании приняли участие 810 учителей образовательных организаций Московской и Вологодской областей.

Анализ результатов проведенной работы показал, что в целом акцент делается на интеллектуальный потенциал учащегося, его осведомленность, умение решать учебные задачи. Основные переживания учащегося в школе можно сформулировать так: «На меня никто не обращает внимания», «Меня настоящего не видят». Не будучи увиденным, школьник и не получает необходимой поддержки для развития своей личности. В то же время педагоги догадываются о том, что чувствует школьник в сложной жизненной ситуации, но так же, как и ученик, адекватно выразить свои чувства учитель не может и/или не готов пока прилагать к этому свои усилия. Это выражается в защитных реакциях, призывающих к исполнительности, и угрозе наказаний. В результате наблюдается усиление эмоционального неблагополучия школьника.

В целом образ эмоциональных состояний учащегося в сознании учителей характеризуется как нечеткий и недифференцированный. Педагог преимущественно рассматривает роль эмоциональных состояний в контексте описаний деструктивного влияния отрицательных переживаний на деятельность. Наблюдается расхождение между «гуманистическими» стремлениями учителя, его ориентирами на диалог, с одной стороны, и неспособностью реализовать это на практике, с другой стороны.

Педагог склонен больше к анализу содержания свершившихся и происходящих событий, к соотнесению своих действий в прошлой и

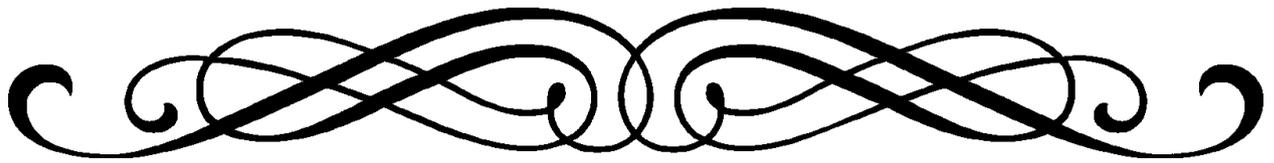
актуальной ситуациях. Слабее сформирована у учителя перспективная рефлексия, что характеризуется менее выраженной функцией анализа предстоящей деятельности; недостаточным прогнозированием вероятных последствий проживаемых школьником эмоциональных состояний. Педагог преимущественно воспринимает эмоциональные состояния как статичное явление, не обращая внимания на их динамику.

Необходима кардинальная смена педагогической позиции учителя. Совместная деятельность педагога со школьниками должна выстраиваться преимущественно как деятельность учащихся, а не как деятельность педагога.

С целью освоения будущими учителями процесса педагогического регулирования эмоциональных состояний школьника была разработана программа учебного курса «Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника». Программа занятий включает теоретические, методические и технологические основы изучения данной проблемы. *Теоретические* основы включают изучение особенностей реализации воспитательного процесса в современных условиях, роли эмоциональных состояний школьника в контексте воспитания, теоретических основ регулирования состояний, отношений и действий. Овладение *методическими основами* предполагает освоение будущими педагогами методики регулирования, социально-ролевых форм, средств организации групповой и индивидуальной деятельности школьников. *Технологические основы* предусматривают овладение будущим педагогом технологиями, способами и приемами педагогического регулирования, способствующими актуализации оптимальных эмоциональных состояний школьника.

Список литературы

1. Попова С. И. Концепция педагогического регулирования эмоционального состояния школьника. – Череповец: ЧГУ, 2013. – 173 с.
2. Попова С. И. Технология регулирования эмоциональных состояний учащегося // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15. – №1. – С. 187–204.



Инновационные технологии в дополнительном образовании

Ю. В. Владимирова
г. Череповец

Песочная сказкотерапия как средство всестороннего развития детей на занятиях в объединении «Будущий первоклассник»

Игры на песке – одна из форм естественной деятельности ребенка. Именно поэтому мы, взрослые, можем использовать песочницу в развивающих и обучающих занятиях. Строя картины из песка, придумывая различные истории, мы в наиболее органичной форме передаём ему наши знания и жизненный опыт, события и законы окружающего мира.

Принцип «терапии песком» был предложен еще К. Г. Юнгом – основателем аналитической психологии.

Песок обладает свойством пропускать воду. В связи с этим специалисты парапсихологи утверждают, что он поглощает «негативную» психическую энергию, взаимодействие с ним очищает энергетику человека, стабилизирует его эмоциональное состояние. Наблюдения и опыт показывают, что игра в песок позитивно влияет на эмоциональное самочувствие детей и взрослых, и это делает его прекрасным средством для развития и саморазвития ребенка.

Сегодня песочную терапию используют в разных целях. Песок стал привычным оборудованием во многих развивающих центрах, его используют и для психодиагностики. Песок – идеальная развивающая среда, где можно творить без страха что-либо испортить или сломать. Песочные занятия способствуют развитию речи, мелкой моторики, памяти, воображения. А так как развитие этих процессов является приоритетной целью нашей дополнительной общеразвивающей программы «Будущий первоклассник», то вопрос о необходимости ис-

пользования песочницы в работе с детьми отпал сам собой. Тем более, что данному методу работы автор настоящей статьи обучался у одного из разработчиков концепции песочной сказкотерапии в России – Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой еще в 2002 году. А также консультировался у ее ученицы и последователя – И. В. Гришиной в городе Санкт – Петербурге.

Основные принципы игр на песке связаны с:

- созданием естественной стимулирующей среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и защищенно, проявляя при этом творческую активность;
- «оживлением» абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур и т. д.;
- реальным «проживанием», проигрыванием всевозможных ситуаций вместе с героями сказочных игр.

Для игры в песок необходимы:

1. Водонепроницаемый ящик. Стандартные размеры для индивидуальной работы – 50x70x8 (см). Внутренняя поверхность ящика (дно и борт) окрашивают в синий или голубой цвет. Таким образом, дно подноса будет символизировать воду, а борта – небо. Для групповых занятий потребуется ящик большего размера.

2. Чистый просеянный песок. Песком заполняется одна треть ящика. Для песочных игр лучше использовать влажный песок. Но и сухой, рассыпчатый песок можно интересно использовать для развития тактильной чувствительности детей.

3. «Коллекция» миниатюрных фигурок (человеческие персонажи, здания, животные, транспорт, растения, пластиковые и деревянные буквы и цифры и т. п.)

Песочные игры можно разделить на три группы:

1. Обучающие игры (они облегчат процесс обучения ребенка чтению, письму, счету и грамоте).

2. Познавательные игры (с их помощью дети узнают о том, как многогранен наш мир, познакомятся с историей своего города и т. п.).

3. Проективные игры (они открывают потенциальные возможности ребенка, позволяют увидеть творческий полет его фантазии и шагнуть вместе с ним в детский мир).

Обучающие игры заключаются в следующем.

Мы знаем с вами, что тактильная форма ощущений является наиболее древней для человека. Это ощущения, которые мы получаем

через кожу (горячее – холодное, сухое – мокрое, колючее – гладкое и т. п.). Кинестетические ощущения возникают у нас, когда мы двигаемся. Они помогают нам узнать, насколько удобно мы сидим, лежим, стоим. Комфортно ли нам при движении. Тактильно-кинестетические ощущения напрямую связаны с мыслительными операциями, с их помощью познается мир. Поэтому наши игровые занятия начинаются именно с развития этого вида чувствительности.

На занятиях с дошкольниками мы используем такие игры, как «Отпечатки наших рук», когда на ровной поверхности песка ребенок и взрослый делают отпечатки кистей рук: внешней и внутренней стороной. Важно задержать руку на песке, слегка вдавить ее и прислушаться к своим ощущениям. Начиная игру, педагог рассказывает о своих ощущениях: «Мне приятно, я чувствую прохладу. Когда я двигаю руками, я ощущаю маленькие песчинки. А что чувствуешь ты?». Теперь, когда ребенок получил образец проговаривания ощущений, он попробует сам рассказать о том, что чувствует. Чем младше ребенок, тем короче будет его рассказ. И тем чаще нужно повторять эту игру. Не беда, если в начале игры ребенок в точности воспроизводит ваши слова, передавая свои ощущения. Постепенно, накапливая свой чувственный опыт, он научится передавать свои ощущения и другими словами. Далее можно поскользнуть ладонями по поверхности песка, создать отпечатки ладоней, кулачков; поиграть по поверхности песка, как на пианино и т. п.

Эти незатейливые упражнения на самом деле обладают колоссальным значением для развития психики ребенка. Во-первых, такого рода взаимодействие с песком стабилизирует эмоциональное состояние. Во-вторых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики мы учим ребенка прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. А это, в свою очередь, способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти. Но, главное, ребенок получает первый опыт рефлексии (самоанализа). Учится понимать себя и других. Так закладывается база для дальнейшего формирования навыков позитивной коммуникации.

К познавательным играм на песке относятся:

- игры на знакомство с окружающим миром (через них мы познаем то, что окружает нас);
- географические игры (моделирование в песочнице различных климатических зон и жизнь в них; моделирование подводного мира);

– исторические игры (только в песочнице ребенок может сам построить и поиграть, став участником исторических событий);

– игры-экскурсии по городу (Родина начинается с родного города, селения. Его история оказывает огромное влияние на образ жизни и мысли жителей. История города, как и жизненный путь человека, имеет свои радости и печали. Эти события можно разыгрывать на песке).

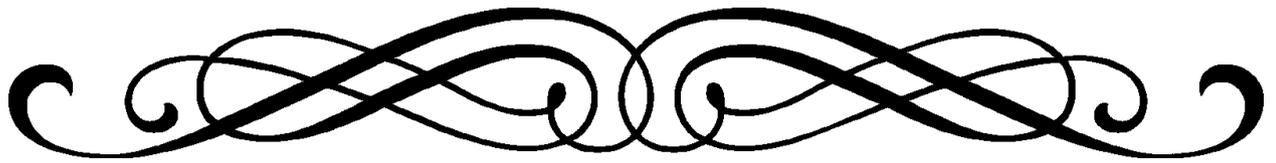
В проективных играх на песке дети как бы проецируют свой внутренний мир вовне. Проигрывая волнующие их ситуации с помощью маленьких фигурок, создавая картину из песка, дети освобождаются от напряжения и бессознательно находят для себя те ответы, которые по разным причинам бывает сложно получить от взрослых.

Применяя песочницу в рамках занятий по программе «Будущий первоклассник», мы отмечаем, что малоразговорчивые, стеснительные, пассивные дети раскрепощаются, становятся более открытыми, общительными. Дети получают мощный положительный эмоциональный заряд. Познавательная активность и способность воспринимать предлагаемую информацию и материал возрастают в несколько раз по сравнению с обычным занятием. Песочница предлагает очень широкий спектр возможностей для использования различных педагогических технологий, например, проблемного обучения, где дети сами находят решение каких-то проблемных ситуаций, думая, что они играют в песок, а не выполняют, как это происходит на самом деле, много развивающих и обучающих заданий. Таким образом, использование песочной сказкотерапии на занятиях с дошкольниками в учреждении дополнительного образования способствует разностороннему развитию детей данного возраста и более успешной адаптации их к школьной жизни.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии. – Москва: Речь, 2020. – 320 с.

2. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 50 с.



Вопросы литературоведения и преподавания литературы в школе

А. Е. Новиков
г. Череповец

Восточные реалии в творческом наследии А. С. Грибоедова

Теме «Грибоедов и Восток» посвящен целый ряд исследований (см.: [1]–[4] и др.). Но все же, на наш взгляд, вряд ли можно говорить о ее исчерпанности. Есть еще некоторые вопросы, которые требуют более глубокого осмысления, нуждаются в дополнительном изучении. Это касается, в частности, выявления специфики отражения восточных реалий в творческом наследии писателя, на что мы и предполагаем обратить внимание в предлагаемом материале.

Как известно, Восток в биографии А. С. Грибоедова, человека, воспитанного с ориентацией на европейские культурные традиции, возникает неожиданно. 12 апреля 1818 года он получает назначение секретарем русской миссии в Персию [5, с. 546], которое считалось «своеобразной ссылкой за его участие 12 ноября 1817 г. в дуэли А. П. Завадовского с В. В. Шереметевым (из-за Истоминой)» [6, с. 399–400]. Грибоедов пытался отказаться, стараясь, как он писал 15 апреля 1818 г. С. Н. Бегичеву, объяснить министру «со всевозможным французским красноречием, что жестоко бы было мне цветущие лета свои провести между дикообразными азиятцами, в добровольной ссылке, на долгое время отлучиться от друзей, от родных, отказаться от литературных успехов» [6, с. 16]. Но это успеха не возымело, и в июне он принимает предложенную должность, а в конце августа 1818 г. выезжает из Петербурга к месту службы.

Так получилось, что в дальнейшем вся оставшаяся жизнь Грибоедова – а это десять с небольшим лет (30 января 1829 г. (по ст. ст.) он погибает во время разгрома русского посольства в Тегеране) – в значительной степени была связана с Востоком. За это время он, по замечанию Н. А. Тарховой, «объехал весь Кавказ, Грузию, Азербайджан и Армению, не раз бывал в Персии, дважды посетил ее столицу Тегеран. <...> прошел с русской армией по дорогам Ирано-русской войны 1826–1827 гг., побывал в местах сражений во время Русско-турецкой войны 1827–1828 гг.» [7, с. 94–95] Поэтому не случайно образ Востока, восточные реалии получили значительное отражение в творческом наследии поэта: в его письмах, художественных произведениях, путевых заметках...

Правда, главное произведение А. С. Грибоедова (а для многих – и единственное в его творчестве, достойное внимания) – комедия «Горе от ума» – весьма далека от восточной тематики и представляет собой, как известно, своего рода антимосковскую сатиру, посвященную изображению нравов московского дворянского общества начала XIX века. При этом работу над «Горем от ума» Грибоедов начинает именно во время пребывания на Востоке, хотя замысел комедии появляется, как считают исследователи, еще до отъезда в Персию, в сентябре 1818 г., во время его кратковременного пребывания в Москве по дороге к месту службы [8, с. 268–270]. Но окончательно он оформился уже в ноябре 1820 г. в Табризе, о чем свидетельствует неотправленное письмо Неизвестной от 17 ноября этого года. В этом письме Грибоедов описывает сон, во время которого он дает обещание написать какое-то произведение. Обещание, которое было «*во сне дано, наяву исполнится*» (курсив авторский – А. Н.) [6, с. 53], как подчеркивает поэт в письме. И тут же, пробудившись (а это было ночью), Грибоедов набрасывает первые сцены комедии, а затем, перебравшись в ноябре 1821 г. в Тифлис, начинает там активно работать над «Горем от ума» (см.: [8, с. 270–273]). В Россию он возвращается в марте 1823 г. с двумя первыми актами комедии, работу над которой завершает летом этого года в поместье своего друга С. Н. Бегичева в селе Дмитровском Тульской губернии (см.: [8, с. 273–272]).

Следует заметить, что в ранней редакции комедии (так называемом Музейном автографе) можно найти и своеобразный «след», на-

поминающий не только о трехлетнем отсутствии Чацкого (как говорится в окончательном варианте), но и о пребывании его (точнее – автора) на Востоке. В IV действии (в ранней редакции – IV акте) Чацкий прячется от Репетилова в швейцарской и оттуда слышит сплетню о своем «безумии», повторяемую участниками вечера у Фамусова. В первоначальном варианте герой сравнивает распространение слуха со сходом снежной лавины с гор, что является воспоминанием о пребывании автора на Кавказе и в Персии:

Тревогу бьют... и вот общественное мнение!
И вот Москва! – Я был в краях,
Где с гор верхов ком снега ветер скатит,
Вдруг глыба этот снег в паденьи всё охватит.
С собой влечет, дробит, стирает камни в прах,
Гул, рокот, гром, вся в ужасе окрестность.
И что оно в сравненьи с быстротой,
С которой чуть возник, уж приобрел известность
Московской фабрики слух вредный и пустой [8, с. 231–232].

Такое сопоставление можно считать знаменательным. Сначала – «злые языки страшнее пистолета» [8, с. 56, 174], по словам Молчалина, а затем распространение сплетни о безумии Чацкого сравнивается со снежной лавиной в горах...

В окончательной редакции текста «Горя от ума», кстати, некоторые восточные реалии сохраняются. Но они уже никак не связаны с поездкой Грибоедова на Восток, а являются приметам российской действительности первой четверти XIX столетия. Это, например, арапка-девка, которую «от скуки» вместе с собачкой берет в гости свояченица Фамусова старуха Хлестова (мода на слуг арапов (негров), восходящая к царскому двору Алексея Михайловича, получила распространение и в светском обществе).

Какая у меня арапка для услуг,
Курчавая! горбом лопатки!
Сердитая! все кошачьи ухватки!
Да как черна! да как страшна!

Вот создал же Господь такое племя!
Чорт суций... –

так характеризует Хлестова Софье свою «арапку-девку» [8, с. 81]. И далее она замечает:

Представь: их как зверей выводят напоказ...
Я слышала, там... город есть турецкий... [8, с. 82]

Еще одной особенностью в развитии русского общества первой четверти XIX века было усиление интереса к Китаю, связанное, в частности, с просветительской деятельностью архимандрита Иакинфа (Н. Я.) Бичурина (1777–1853), проведшего в этой стране 14 лет во главе русской духовной миссии и вернувшегося в Россию в январе 1822 года. Во многом благодаря его влиянию, как отмечает Н. А. Самойлов, «китайская тема становится неотъемлемой частью политических и философских диспутов» [9, с. 8]. Очевидно, не проходит мимо них и Грибоедов, который устами Чацкого вспоминает о китайцах в своей бессмертной комедии. В монологе «В той комнате незначаящая встреча: /Французик из Бордо...», завершающем III действие, сетуя на подражательный характер русского светского общества, Чацкий приводит в пример консервативных, сохраняющих верность своим традициям китайцев, с которых советуем своим соотечественникам брать пример.

Ах! если рождены мы все перенимать,
Хоть у китайцев бы нам несколько занять
Премудрого у них незнанья иноземцев... –

замечает он [8, с. 96].

Восточная тематика также находит отражение в целом ряде незавершенных или несохранившихся произведений А. С. Грибоедова. Это, по-видимому, не сохранившаяся полностью (до нас дошел только ее фрагмент) трагедия «Грузинская ночь», трагедия «Родамист и Зенобия» (сохранился ее замысел), отрывок под названием «Кальянчи» из несохранившейся поэмы, посвященной Персии (см.: [10,

с. 476–478]), ряд стихотворений («Восток», «Хищники на Чегеме», «Душа» и др.) В указанных произведениях изображение реалий Востока сочетается со следованием литературной традиции (в частности, романтической), на что обращал уже внимание ряд исследователей (см.: [11]–[13] и др.). Поэтому – в контексте рассматриваемой нами темы – более логично обратиться к путевым заметкам и письмам Грибоедова, где нашел отражение реальный образ Востока, того Востока, с которым поэт и дипломат столкнулся непосредственно во время своего длительного пребывания там.

В своих путевых записках и письмах Грибоедов немало места уделяет описанию природы, климата Персии. Проявляет интерес к ее культуре и языку. Но наибольший интерес, на наш взгляд, представляют его наблюдения над спецификой социальных, межличностных отношений в персидском обществе. С персидскими нравами Грибоедов сталкивается, будучи «еще не в настоящей Персии» [10, с. 306]. Система взаимоотношений в персидском обществе, как быстро осознает «скиталец в восточных краях» (самоопределение Грибоедова) [6, с. 123], оказывается выстроенной таким образом, что интересы подвластного были совершенно ничтожны, более того он находился в полной власти у своего повелителя, который мог, как собаке, давать «подачки со своего стола из собственных рук, по кусочку пирожного, наиболее приближенным» [10, с. 305–306]. А мог при нем же решать его судьбу, решать вопросы, с ним связанные, не обращая на него – как на вещь – никакого внимания. «...в делах государственных здесь, кажется, не любят сокровенности кабинетов: они производятся в присутствии многочисленных слушателей, – пишет Грибоедов об этом. – Я, в простоте моего сердца, сперва подумал, что, стало быть, редко во зло употребляется обширная власть, которой облечены здешние высшие чиновники, но в том, в чем наш поверенный в делах объяснялся с сардаром, напри<м>: о переманке и поселении у себя наших бродящих татар, о притеснении наших купцов, высокостепенный был кругом не прав, притом изложил, составленную им самим, такую теорию налогов, которая не думаю, чтобы самая сносная для шахских подданных, вверенных его управлению» [10, с. 306]. «И все это говорилось при многолюдном сборище, чье расстроенное достоинство ясно доказывает, что польза сардаря не есть польза общая. – Рабы, мой

любезный!» – заключает Александр Сергеевич свою мысль [10, с. 306] (см. также: [14]).

Впоследствии Грибоедову постоянно приходилось быть свидетелем подобных ситуаций, одну из которых он живописно описывает в письме к Н. А. Каховскому от 3 мая 1820 г. из Табриза. «Желаете ли государственных вестей? – пишет Грибоедов. – <...> Третьего дня на Фет-Али-хана (губернатора Табриза – А. Н.) петлю накинули, и уже фараши готовились затянуть, но пророчествующий в Магомете Пиш-Намаз спас будущего удавленника и укротил гнев Шахзады (наследника престола – А. Н.), который за то взбесился, что хлеб дорог. Скупщики всякого жита каймакам (управляющий делами наследника престола – А. Н.) и визирь (премьер-министр – А. Н.), а Фет-Али-хана давят. Фет-Али-хан в свою очередь, чтоб дешевле продавалась насушенная пища, пошел всех бить на базаре, и именно тех, у которых ни ломтя нет хлеба» [6, с. 46]. «При таких обширных и мудрых мерах государственного хозяйства отдыхает наблюдатель, которому тошнит от их дел с нами, от наших с ними...» – с иронией замечает Александр Сергеевич далее [6, с. 46–47].

Еще одна черта персидской знати в общении, на которую обращает внимание Грибоедов, – это льстивая велеречивость, многоречивость, пустословие, которые в донесении И. Ф. Паскевичу от 30 июля 1827 г. о переговорах с Аббас-мирзой в лагере при селении Карабаба он называет «диалектикой 13-го столетия» [6, с. 205]. С образцами такой «диалектики» Грибоедов и его спутники познакомились еще в Эривани (в тогдашней провинции Персии). Саранг (полковник) Мегмед-бек, обращаясь к С. И. Мазаровичу, российскому поверенному в делах в Персии, сказал, «что он до того обрадован его приездом, что если бы такому дорогому гостю вздумалось позабавиться и отсечь голову всем его слугам и даже брату, он бы чрез то великое удовольствие принес хозяину» [10, с. 302]. «...а мне, первостепенному мурзе, – продолжает Грибоедов, – когда я просил его велеть унести жаровни, чтобы от жару не переменить место и не отсечь от него далее, объявил, что место мое у него под правым глазом» [10, с. 302].

Таким образом, в творческом наследии А. С. Грибоедова значительное отражение находят образы, реалии Востока, знакомство с которыми позволяет глубже понять творчество поэта и дипломата и

особенности жизни восточного (в первую очередь, персидского) общества в конце 1810-х–1820-е гг. Изучение этой темы, несомненно, требует углубления и продолжения.

Список литературы

1. Ениколопов И. К. Грибоедов и Восток. – Ереван: Айастан, 1974. – 160 с.
2. Ениколопов И. К. Грибоедов в Грузии / под редакцией О. Поповой. – Тбилиси: Заря Востока, 1954. – 160 с.
3. Русанова М. А. А. С. Грибоедов и суфии. – Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки, 2003. – 144 с.
4. Шадури В. Грибоедов и грузинская культура. – Тбилиси: Заря Востока, 1946. 75 с., включ. 2 с. переплета.
5. Цимбаева Е. Н. Грибоедов. – Москва: Молодая гвардия, 2011. – 551[9] с.: ил.
6. Грибоедов А. С. Полное собрание сочинений: в 3 т. / [главный редактор С. А. Фомичев]; Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом) РАН. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1995–2006. Т. 3: Письма. Документы. Служебные бумаги. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 2006. – 686, [10] с.
7. Тархова Н. А. Предисловие // Путевые заметки А. С. Грибоедова. 1818–1827. Публикация и комментарии Н. Тарховой и А. Архиповой // Александр Грибоедов. Неизвестные страницы великой судьбы. 225-летию со дня рождения поэта посвящается... / Авторы-составители С. Н. Дмитриев, А. А. Филиппова. – Москва: Вече, 2019. – С. 94–99.
8. Грибоедов А. С. Полное собрание сочинений: в 3 т. / главный редактор С. А. Фомичев]; Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом) РАН. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1995 – 2006. Т. 1: Горе от ума. – Санкт-Петербург: Нотабене, 1995. – 351 с.
9. Самойлов Н. А. Россия и Китай в XVIII – начале XX в.: тенденции взаимодействия и взаимовлияния // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – № 2. – С. 3–15.
10. Грибоедов А. С. Полное собрание сочинений: в 3 т. / главный редактор С. А. Фомичев]; Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом) РАН. – Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1995 – 2006. Т. 2: Драматические сочинения. Стихотворения. Статьи. Путевые заметки. – Санкт-Петербург: Нотабене, 1999. – 619 с.
11. Вацуру В. Э: Грибоедовский замысел трагедии «Родамист и Зенобия» // Проблемы творчества А. С. Грибоедова. – Смоленск, 1994. – С. 162–193.

12. Вильк Е. А. Замыслы трагедий Пушкина и Грибоедова 1820-х годов: проблема общего литературного контекста // Грибоедов и Пушкин. Хмелитский сборник. Вып. 2. – Смоленск: СГПУ, 2000. – С. 48–64.

13. Муравьева О. С. Замысел А. С. Грибоедова: трагедия «Грузинская ночь» // А. С. Грибоедов. Материалы к биографии. – Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1989. – С. 271–278.

14. Краснов П. С. Путевые письма Грибоедова (от Тифлиса до Тегерана) // А. С. Грибоедов: Творчество. Биография. Традиции. – Ленинград: Наука, 1977. – С. 206–211. – URL: <http://feb-web.ru/feb/griboed/critics/tbt/tbt-206-.htm> (дата обращения – 3. 05. 2020 г.)

Е. А. Буришинская
г. Череповец

Образы детей в сказке А. Погорельского «Чёрная курица, или Подземные жители» и в сказке Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и мышинный король» и их осмысление на уроке литературы

Влияние немецкого писателя Э. Т. А. Гофмана на творчество А. А. Перовского (псевдоним Антоний Погорельский) бесспорно. В статье учебника по литературе для 5-го класса, посвящённой биографии А. Погорельского, говорится о его знакомстве с прозой немецкого композитора и писателя-сказочника Э. Т. А. Гофмана, «творчество которого произвело сильное впечатление на молодого русского офицера – будущего писателя» [1, с. 120]. Упомянутая в статье сравнительно-сопоставительная параллель далее не комментируется.

В предлагаемой работе влияние творчества немецкого писателя на творчество А. Погорельского рассматривается нами в контексте жанра романтической сказки, в развитии которого Гофман сыграл заметную роль. Немецкие романтики (йенской, с которой был связан Гофман, и гейдельбергской школ) возвели сказку в ранг серьёзной литературы, связанной с философским осмыслением действительности [2, с. 33]. В сказочной форме романтики реализовали основной принцип романтизма – принцип двоемирия. В нашем случае существование двух планов повествования (реального и фантастического) заявлено

уже на уровне названий немецкой и русской сказок. В ходе урока, посвящённого анализу сказки Погорельского, детям предлагается поразмышлять над смыслом названий произведений. Рассматривая реальный план повествования в русской сказке, необходимо обратить внимание школьников на культурно-исторический экскурс автора, имеющий просветительское значение (описание Петербурга, мужского пансиона, круга детского чтения и т. д.) Подробный анализ двуплановости повествования позволяет выйти на обсуждение специфики жанра произведения (повесть-сказка). Ученики воспринимают произведение Погорельского как сказку в силу сложившегося представления о волшебном, сказочном сюжете. Принцип романтического двоемирия помогает понять сложность, контаминативность жанровой структуры.

Исследование художественных образов в немецкой и русской сказках убеждает в тесном взаимодействии реальности и фантастики в обоих произведениях. Почти все события сказочного плана объясняются фантазиями и мечтами героя-ребёнка. Так, кукольное царство, по которому путешествует Мари вместе со Щелкунчиком в сказке Гофмана, представляет собой мир сладостей. А в сказке А. Погорельского Алёша, увлечённый чтением рыцарских романов, встречает в подземном царстве рыцарей в блестящих доспехах.

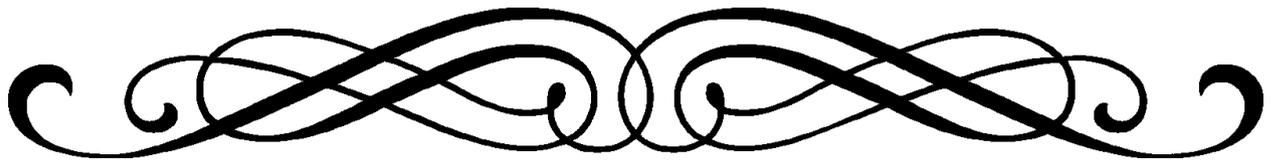
Романтики создали в художественных произведениях иной, отличный от литературной традиции образ ребёнка. Если в предшествующей литературе дети рассматривались как уменьшенная копия взрослых, то в романтизме ребёнок трактуется как носитель высшей мудрости. Аналогичную концепцию образа ребёнка мы встречаем в сказках Г. Х. Андерсена «Голый король» и А. Экзюпери «Маленький принц». Анализируя вместе с детьми образы главных героев русской и немецкой сказок, предлагаем поразмышлять им над вопросом: «Почему только Мари и Алёша в отличие от других детей попадают в сказку?» Ученики рассуждают о нравственных качествах героев-детей (Алёша и Мари проявляют храбрость, доброту, милосердие, спасая Чернушку и Щелкунчика).

Происходящее с детьми Гофман и Погорельский преподносят как реальную историю, которую каждый читатель вправе объяснить по-своему. Взрослые могут быть удовлетворены рациональной точкой

зрения (болезнь ребёнка). Однако писатели делают всё, чтобы читатели-дети поверили героям. В сказочной форме Э. Т. А. Гофман и А. Погорельский воплощают важный принцип романтизма – универсализм, противопоставляя обыденности и убогости реального мира неординарность и возвышенность ирреальности. Печальный финал сказки А. Погорельского (под угрозой наказания Алёша нарушает обещание и рассказывает учителю о существовании подземного королевства, жители которого должны были теперь его покинуть) вызывает в детях неприятие, внутреннее сопротивление, ведь школьники воспринимают сказку как произведение со счастливой концовкой. Для того, чтобы примирить детей с авторским замыслом, можно предложить им выполнить домашнее творческое задание, направленное на создание своего финала произведения.

Список литературы

1. Коровина В. Я., Журавлёв В. П., Коровин В. И. Литература. 5 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: В 2 ч. Ч. 1. – 6-е изд. – Москва: Просвещение, 2016. – 303 с.
2. Берковский Н. Я. Статьи и лекции по зарубежной литературе. – Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002. – 480 с.
3. Гофман Э. Т. А. Щелкунчик и мышинный король. – Москва: Азбука, 2017. – 416 с.
4. Погорельский А. Чёрная курица, или Подземные жители. – Москва: Речь, 2014. – 88 с.



Русский язык и культура речи

А. Е. Савина
г. Череповец

О некоторых тенденциях в развитии современного русского языка

В предлагаемой работе мы рассмотрим некоторые изменения, произошедшие в лексике и грамматике русского языка, на примере материалов молодежного журнала «Glamour» (майского и июньского выпусков за 2015 год) (см.: [1], [2]).

При рассмотрении лексических особенностей современного русского языка прежде всего обращает на себя внимание громадный массив новой лексики, еще не включенной в толковые словари или зафиксированной в словарях последнего десятилетия, которая стремительно заполняет те тематические пространства, которые с наибольшей полнотой отражают изменения, происходящие в жизни общества.

Наиболее важный (если не основной, то во всяком случае наиболее очевидный) источник новой лексики – заимствования. Так, в русском языке в последнее время появились слова *имидж, хэштег, лайк, бренд, мультибренд, флешмоб, плейбой, фэйсбук, онлайн, окей, папарацци, пресс-релиз, сайт, шопинг, тренд* и множество других, разной степени освоенности. При этом многие частотные слова употребляются в текстах современных журналов (в частности, в журнале «Glamour»), газет, деловой литературы в написании латиницей, что демонстрирует их недостаточную освоенность языком (например, *notebook, BMW, wi-fi, on-line, MakeUp, VIP* и т. д.).

Кроме того, наблюдается новая волна аббревиаций, которые зачастую написаны с помощью латиницы (*VPN, TOR, SPF*). Также мы наблюдаем совмещение аббревиатур на английском языке с русскими словами (*UVB-лучи, UVA-лучи*).

Для журнала «Glamour» характерно смешение стилей, выражающееся в использовании жаргонной лексики, разговорных и просторечных единиц, которые помогают воспроизвести в тексте реальные ситуации (к примеру, встречаются такие выражения, как «эй, все окей»; «реально работает» и т. д.)

Получило распространение и написание слов, объединяемых в одно целое (*#бежимсосмыслом; #отмечательно; #безфильтров*). Такое явление появилось в социальных сетях, когда пользователи подписывали фотографии с помощью хэштега. Однако написание таких слов иногда и не привязывается к социальным сетям. Так, например, мы встречаем в журнале такой заголовок статьи: «Небомореоблака».

Зачастую мы встречаем в заголовках перечисление слов, которые разделены чертой. Такой прием рассчитан на то, чтобы читатель сразу понял, о чем идет речь в статье (к примеру: *путешествия/дом/авто/покупки*).

Следует также обратить внимание на функциональные и стилистические особенности речи. К примеру, в тексте журнала мы часто встречаем цитаты из знаменитых фильмов и песен, фразеологизмы, которые служат заголовком статей («*Гори, гори, моя звезда*»; «*Храбрая сердцем*»; «*Улыбаемся и машем*»; «*Лети, лети, лепесток*» и т. д.). Возможно и видоизменение известных фраз, которые все равно узнаваемы («*Весной и летом одним цветом*»; «*Вишенка на корте*»; «*Родинку не выбирают*»; «*На старт, внимание, пляж!*» и т. д.).

Хотя чрезмерное употребление устойчивых выражений, конечно же, негативно влияет на восприятие текста. В свое время известный отечественный лингвист Г. О. Винокур по этому поводу писал: «Штампованная фразеология закрывает нам глаза на подлинную природу вещей и их отношений <...> она подставляет нам вместо реальных вещей их номенклатуру – к тому же совершенно неточную, ибо окаменевшую» [3, с. 84]. Григорий Осипович делал следующий вывод: «Поскольку мы пользуемся ничего не значащими лозунгами и

выражениями, то бессмысленным, ничего не значащим становится и наше мышление. Можно мыслить образами, можно мыслить терминами, но можно ли мыслить словарными штампами?» [3, с. 84–86].

Среди характерных черт стиля журнала «Glamour» следует назвать и изобилие эмоциональных, позитивно окрашенных эпитетов, употребление прилагательных в превосходной степени (*ультрагламурный, изысканный, волшебный, крутой, шикарный, сексуальный, блистательный* и т. д.). По поводу злоупотребления эмоционально окрашенной лексикой профессор С. И. Карцевский в начале XX столетия писал: «Погоня за экспрессивностью и вообще субъективное отношение к жизни ведут к тому, что мы постоянно прибегаем к метафорам и всячески описываем, вместо того, чтобы определять» [4, с. 11].

Анализируя материалы майского и июньского номеров журнала «Glamour» за 2015 г., мы выделили и некоторые грамматические особенности языка этого издания. Это, например:

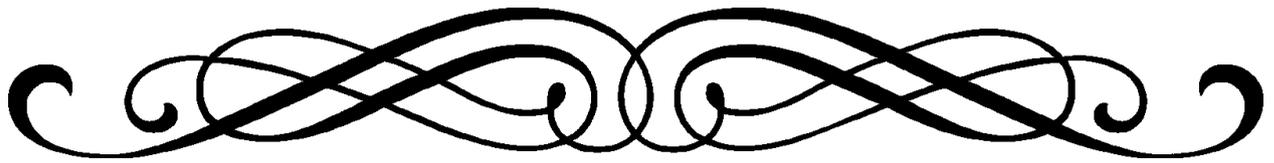
– утеря глагольности предложения (авторы статей заменяют глаголы именами): к примеру, часто встречаются такие выражения, как *«улучшение жизни», «совершенствование внешности», «повышение уровня биодобавок»* и т. п.;

– неправильный порядок слов (например, в таком предложении: *«Могут быть связаны с нарушениями гормонального фона и работы нервной системы целлюлит и избыточный вес»*).

В развитии современного русского языка, на наш взгляд, можно выделить и формирование некоторых положительных тенденций: расширение словарного состава языка в разных областях; приближение языка средств массовой информации к потребностям населения и т. д. Однако преобладающими остаются все-таки отрицательные тенденции: закрепление грамматических ошибок в качестве образцов построения предложений; злоупотребление эмоционально-окрашенной лексикой; смешение стилей; неточное употребление лексики; стилистические нарушения речи; утеря глагольности предложения; распространение слов с узким (ситуативным) значением; употребление заимствований, не понятных многим читателям; использование большого количества аббревиатур; злоупотребление эмоционально окрашенной лексикой.

Список литературы

1. Glamour. Молодежный журнал. – Май 2015. – URL: <https://www.jurnali-online.com/jenskie-jurnaly/glamour-5-maj-2015.html> (дата обращения – 15. 12. 2015 г.)
2. Glamour. Молодежный журнал. – Июнь 2015. – URL: <https://www.jurnali-online.com/jenskie-jurnaly/glamour-6-iyun-2015.html> (дата обращения – 15. 12. 2015 г.)
3. Винокур Г. О. Культура языка: Очерки лингвистической технологии. – Москва: Работник просвещения, 1925. – 216 с.
4. Карцевский С. О. Язык, война и революция. – Берлин: Русское универсальное изд-во, 1923. – 72 с.



Преподавание иностранных языков в школе и вузе

М. А. Кузина
г. Череповец

Приемы и методы обучения немецкому языку в раннем возрасте (с 7 до 12 лет)

При изучении иностранного языка необходима речевая практика, что является основным условием развития и совершенствования разговорного навыка. Однако реализовать это не всегда получается. Поэтому задача преподавателей заключается в том, чтобы, во-первых, мотивировать учащихся к изучению иностранного языка, а, во-вторых, использовать на своих уроках такие методы и приемы обучения, которые привели бы к реализации поставленной цели – к развитию коммуникативных навыков и применению их на практике. Для этого на уроках должны использоваться активные методы обучения, такие как игра, групповая и парная работа, работа с видео- и аудиоматериалами, должно проводиться прослушивание песен и просмотр фильмов, которые необходимы для развития слухового восприятия иностранной речи (см.: [1]). Одним из таких активных методов является также рассказывание историй на уроке. Это занятие, по словам И. А. Николаевой, «помогает формированию как личностных универсальных учебных действий учащихся, так и метапредметных» [2].

Для учащихся младшей возрастной группы (на начальной стадии овладения языком) одним из вариантов побуждения к говорению может являться работа с сюжетными текстами небольшого объема, включающими определенное количество повторяющихся фраз, оборотов и конструкций. Неоднократное чтение, прослушивание и со-

вместное проговаривание подобных текстов обязательно должно сопровождаться дополнительными «помощниками» – жестами, картинками, интонацией, лепкой и т. д., что ведет к достаточно быстрому запоминанию и легкому воспроизведению текста.

Многообразные возможности для ведения разговора и рассказа по картинкам, развития речи в живом общении представляет и такая форма, как театрализованный рассказ с набором картинок – камишибай (Kamishibai). Он представляет собой традиционную японскую театрализованную форму повествования (по существу, форму уличного театра), возникшую к началу XX столетия. Камишибай состоит из нескольких карт с текстом и картинками, которые разложены в определенном порядке в особом ящике, похожем на сцену. Он устанавливался на багажник велосипеда, на котором продавцы сладостей ездили по деревням и городам. Рассказчик привлекал детей каким-либо шумом, продавал сладости и начинал повествование. Само представление было бесплатным. При этом зачастую рассказ прерывался на самом интересном месте, чтобы продолжиться на следующий день. В конце 1950-х гг. камишибай использовали на занятиях во многих немецких школах. В 1990-е гг. в Германии интерес к камишибай театру проявился снова, но уже со стороны талантливых писателей и иллюстраторов, которые открыли для себя широкие возможности этой формы. В настоящее время камишибай с успехом используется на языковых занятиях как в детских садах, так и в начальной школе, представляя собой важную креативную составляющую, предполагая разнообразные возможности применения как уже существующих, так и собственных историй в игровой обстановке, и особенно мотивируя детей на разговор [3]. Рассказывание сказок/историй представляет собой интерактивный процесс. Импровизация, вовлечение в процесс, личный контакт со слушателями дают возможность и рассказчику и слушателям «почувствовать историю», посмеяться, задуматься, «примерить на себя». Данный прием хорош тем, что позволяет объединить в один проект учащихся разного возраста, с разным уровнем владения языком, с разными интересами и способностями (см.: [4]).

Также одним из факторов, мотивирующих углубленное изучение немецкого языка и способствующих реализации творческих способностей учащихся, является международный проект «Die

Federsammler» [5]. Суть данного проекта заключается в том, что подростки со всего мира могут стать авторами или соавторами серии детских книг. При помощи руководителей проекта (команды редакторов, иллюстраторов и т. д.) на данный момент издано уже 5 книг, герои, характеры, события которых созданы самими учениками. Основная сюжетная линия отражает страноведческий и языковой аспекты: героями выступают выдающиеся деятели; местом действия являются конкретные города или страны, а события происходят вокруг слов, выражений или существующих реалий.

Эти методы и приемы, которые могут быть использованы как во время уроков, так и во внеурочной деятельности, конечно же, вызывают заинтересованность учащихся, способствуют снижению языкового барьера, а также могут послужить ступенью для свободного общения на иностранном языке.

Список литературы

1. Титова Е. М. Построй свою историю. Выступление на открытом практико-ориентированном семинаре учителей английского языка. – URL: <https://studylib.ru/doc/4061082/postroj-svoyu-istoriyu> (дата обращения – 16. 12. 2015 г.)
2. Николаева И. А. Рассказывание сказок на уроках английского языка. – URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/4519-2014-01-27-19-08-53.html> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.)
3. Marco Holmer. Die Geschichtenfabrik, 28199 Bremen. – URL: <http://www.geschichtenfabrik.eu> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.)
4. Нельзина Е. Н., Смирнова Е. А. Камишибай театр как средство развития метапредметных и иноязычных коммуникативных умений учащихся начальной школы. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kamishibay-teatr-kak-sredstvo-razvitiya-metapredmetnyh-i-inoazychnyh-kommunikativnyh-umeniy-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly/viewer> (дата обращения – 8. 05. 2020 г.)
5. Проект«Die Federsammler». – URL: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/ueua/20478425.html> (дата обращения – 8. 05. 2020 г.)

Образовательные возможности краеведения в процессе обучения иностранному (английскому) языку в условиях реализации ФГОС основного общего образования

Важнейшая цель современного образования – его направленность на воспитание нравственно ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Процесс образования при этом понимается не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, но и как процесс развития личности, усвоения ею духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

Эти ценности определены во ФГОС ООО как базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических и семейных традициях народов России.

Причем обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного образования. Специфика иностранного языка как учебного предмета позволяет реализовывать самые разные межпредметные связи (с русским языком, историей, географией и др.).

Основной целью изучения иностранного языка является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное общение. Для достижения данной цели должна быть усилена социокультурная направленность обучения, в соответствии с которой школьники должны быть включены в диалог культур.

Диалог культур предполагает наличие как минимум двух (а с введением второго иностранного языка и трех) различных культур в процессе обучения. В то же время изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку.

Одним из требований ФГОС ООО к предметным результатам освоения иностранного языка является умение осуществлять межличностное и межкультурное общение, используя знания о национально-культурных особенностях своей страны, полученные на уроках ино-

странного языка и других предметах. Наряду с предметными и метапредметными результатами освоения основной образовательной программы огромное значение имеют личностные результаты: воспитание российской гражданской идентичности, способности и готовности вести диалог на основе доброжелательного и уважительного отношения к другим людям, способности сотрудничать и быть готовым к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию.

Краеведение по своей сути связано с региональным компонентом образования. Цель краеведческого образования – формирование знаний, умений, ценностных ориентаций, соответствующих культуросообразному поведению в стране и отдельном регионе, развитие творческих способностей, воспитание уважения к культуре и истории родного края.

Краеведческий компонент включает в себя следующие содержательные линии: образовательную, ценностную, деятельностную и творческую. Отбор краеведческого материала и его использование осуществляется на основе принципов междисциплинарности, систематичности, тематичности, учета возрастных особенностей школьников, технологизации, когнитивности (познания нового), толерантности, компаративности (сравнения и диалога культур) и сотрудничества.

Целями обучения краеведению являются:

- социальная адаптация (социализация) личности;
- воспитание патриотизма и гуманизма;
- пробуждение интереса к историческому наследию;
- расширение кругозора;
- формирование умений и навыков поисковой и исследовательской работы;
- интеграция различных образовательных областей;

В настоящее время учащиеся не готовы вести разговор на иностранном языке о родном крае, городе, так как учебники содержат информацию о стране в целом, не уделяя внимания особенностям различных регионов. В то же время и учителя испытывают затруднения, связанные с неразработанностью данной темы, с отсутствием практических методических материалов.

При составлении рабочих программ по иностранному языку предметное содержание речи может дополняться и расширяться темами регионального (краеведческого) компонента, связанными как с урочной, так и внеурочной деятельностью (например, при изучении темы «Досуг и увлечения: музеи, театры» предполагается посещение с экскурсиями музеев Череповца, камерного театра (с выходом на спектакли); при рассмотрении темы «Спорт» предполагается знакомство со спортивными школами г. Череповца, волейбольным центром, хоккейной командой «Северсталь», волейбольной командой «Северянка»; при изучении темы «Проблемы выбора профессии» может осуществляться знакомство с профессиями родителей, с профессиями жителей нашего города (с выходом на предприятия); при обращении к теме «Город» необходимо ознакомление с достопримечательностями Череповца (с их посещением и выявлением их местоположения на карте города).

Источниками получения краеведческих знаний могут являться:

- печатные, в том числе периодические печатные, издания;
- статистические данные;
- картографические данные;
- архивные и фондовые материалы;
- официальные сайты Вологодской области.

На уроках нами используются также иллюстрации, фотографии, презентации, карты, репродукции, слайды, альбомы, видеофильмы, видеоролики.

Форма проведения уроков с элементами краеведения должна отличаться от традиционной и привлекать повышенное внимание учащихся. Это могут быть уроки с посещением выставок, с показом презентаций, с представлением стенгазет, устных журналов, с проведением виртуальных экскурсий, с защитой проектов, с проведением соревнований и викторин, инсценировок, ролевых игр, бесед и встреч с интересными людьми.

Результаты работы могут быть также представлены в параллели классов, в младших классах, родителям, опубликованы в печати. Разработки и готовые продукты могут быть отправлены на интернет-конкурсы, выставлены на сайтах.

Краеведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, то есть опираться на личный опыт. Использование краеведческого материала позволяет заниматься социальным проектированием, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, уровень коммуникативной и социальной компетентности, способствует профессиональному и жизненному самоопределению.

Н. А. Беспалова
г. Череповец

Проблема преемственности при обучении иностранному языку в условиях реализации ФГОС ООО

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации современного школьного образования, так как владение иноязычной речью является неотъемлемой частью успешного развития современного общества.

С 1 сентября 2015 года во всех школах Российской Федерации состоялся переход к новому Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. Стандарт нового поколения предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности и диалога культур.

Введение стандарта второго поколения повлекло за собой не только изменение содержания учебных программ, но и методики обучения иностранному языку. Основным подходом к обучению стало не «насаждение знаний сверху», а их приобретение в процессе личностно-значимой деятельности учащихся, что является основой системно-деятельностного и личностно ориентированного подходов в обучении иностранному языку.

Известно, что переход из начальной школы в основную связан с адаптационным периодом, который характеризуется изменением роли учащегося, увеличением учебной нагрузки, осознанием учащимися различий систем и форм обучения, а также программ начальной и средней школы и различий в требованиях со стороны учителей-предметников. Как следствие, в период перехода на новые стандарты особенно актуальным становится вопрос соблюдения преемственности основных образовательных программ начального общего образования и основного общего образования. Основной целью на данном этапе является организация единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка.

Необходимо отметить, что преемственность при изучении иностранного языка между начальной и основной школой должна осуществляться на всех уровнях: на уровне целей и задач; содержания образования; организационных форм и планируемых результатов универсальных учебных действий.

Немаловажную роль в обеспечении преемственности в преподавании иностранного языка имеет выбор учебно-методического комплекта (УМК). Большим плюсом для учителей немецкого языка является сохранение с введением ФГОС ООО привычного УМК. В школах, где немецкий язык изучается на базовом уровне, работают по УМК И. Л. Бим, Л. И. Рыжовой, включающему в себя не только линейку учебников со 2 по 11 класс, но и тетради на печатной основе, аудиокурсы и книги для учителя. Таким образом, учителю, не работающему в начальной школе, не приходится «перестраиваться» и изучать новый для него УМК. Приоритетной задачей учителя становится изменение подхода к обучению согласно требованиям нового стандарта.

Для обеспечения преемственности в преподавании иностранного языка очень важно взаимодействие учителей начальной и основной школы. В начальной школе формируется «фундамент», необходимый для изучения иностранного языка в основной школе. Задача основной школы – развивать накопленный потенциал. С этой точки зрения адаптация пятиклассников проходит легче, когда учитель, преподававший иностранный язык в начальной школе, продолжает обучать класс и в основной школе. Если смены учителя в основной школе из-

бежать нельзя, то целесообразным является посещение уроков иностранного языка в выпускном классе начальной школы учителем, который будет обучать учащихся в пятом классе.

Говоря о преемственности, нельзя забывать и о работе с одаренными детьми, а также с учащимися, имеющими особые образовательные потребности. Стандарт второго поколения предполагает обязательную сдачу ЕГЭ по иностранному языку по окончании 11 класса. Не секрет, что иностранный язык является одним из наиболее сложных учебных предметов школьной программы, поэтому так важно уже на начальном этапе обучения выявить учащихся, имеющих предрасположенность к изучению иностранного языка, а также учащихся, испытывающих трудности при его освоении. В целом проблема преемственности при обучении иностранному языку в условиях реализации ФГОС ООО является весьма актуальной. Следует особо отметить, что основой преемственности между ФГОС НОО и ФГОС ООО должна стать ориентация на приоритет непрерывности образования и на формирование у учащихся умения учиться.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010г. № 1897). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения – 10. 05. 2020 г.)
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под редакцией В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 2011. – 79 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Яковлева В. В. Преемственность в обучении учащихся английскому языку в начальной и основной школе // Концепт. – 2016. – Т. 43. – С. 164–169. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76443.htm> (дата обращения – 10. 05. 2020 г.)

Актуальные проблемы обучения второму иностранному языку на этапе введения ФГОС второго поколения

Современные политические, социально-экономические и культурные изменения в жизни России, происходящие в последние годы, безусловно, отражаются на существующей языковой политике и развитии образования в нашей стране. Популярным стало раннее изучение иностранных языков, всё большее распространение получает билингвальное образование учащихся, то есть стремление к овладению несколькими иностранными языками. Первым иностранным языком, как правило, становятся английский или немецкий языки, на базе которых школьники начинают изучение другого иностранного языка.

Общая цель преподавания иностранного языка, в том числе и второго, как учебного предмета в соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) состоит в развитии у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Для достижения данной цели необходимы усиление социокультурной направленности обучения иностранным языкам, ориентация на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, на включение школьников в диалог культур, что способствует приобщению учащихся к культуре страны изучаемого языка, развитию толерантного отношения к проявлениям иной культуры, помогает им лучше осознать особенности культуры своей страны и развивает у них умение представлять ее в процессе общения средствами иностранного языка.

В ФГОС ООО основными задачами изучения иностранного языка (или второго иностранного языка) считаются:

– формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образ-

цами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;

– формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса учащихся, дальнейшее овладение ими общей речевой культурой;

– достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

– создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, стремления к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства общения; формирование способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

В соответствии с указанными положениями с 1 сентября 2015 года в российских школах было введено обязательное изучение второго иностранного языка. При этом, следует заметить, что для большинства школ переход на новый стандарт обучения стал очень сложным и болезненным процессом, связанным с определенными трудностями. Далек не все образовательные учреждения оказались в полной мере готовы к внедряемым требованиям.

В процессе введения преподавания второго иностранного языка возник ряд проблем, которые были связаны с тем, что, на наш взгляд, не были до конца определены цели и стратегия введения второго иностранного языка, а также не были в полной мере выработаны программы и технологии обучения ему. Кроме того, возникли и проблемы с кадровым обеспечением, с перегруженностью учителей и учащихся, а также с вопросом о возможности добровольного выбора второго иностранного языка (раз такое право существует, то часть родителей, к примеру, может выбрать приобретающий всё большую популярность китайский язык со всеми вытекающими последствиями), с покупкой учебников и всевозможных пособий.

При этом, несмотря на все трудности, введение преподавания второго иностранного языка стало реальным шагом на пути к поликультурному и билингвальному образованию, к формированию иноязычной личности.

Главным в обучении второму иностранному языку, на наш взгляд, должно быть стремление к реалистичности и достижимости поставленных целей и задач. Конечно, решить сразу все возникшие проблемы оказалось непросто, но отрадно отметить, что учителями иностранного языка нашего города были созданы рабочие группы по разработке единых рабочих программ по второму иностранному языку, как английскому, так и немецкому, что, несомненно, стало большим подспорьем в работе многих преподавателей.

Список литературы

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. – Москва: Просвещение, 2010. – 223 с. (Стандарты второго поколения).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010г. №1897). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения – 11. 05. 2020 г.)
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения – 16. 05. 2020 г.)
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под редакцией В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 2011. – 79 с. (Стандарты второго поколения).

З. В. Антонова
г. Череповец

О проверке техники чтения на занятиях по английскому языку в вузе

Один из базовых навыков при овладении иностранным языком – умение читать. Формирование этого навыка должно завершиться в начальной школе. Но тренировать его надо постоянно, в том числе и в вузе – для активизации самостоятельной работы с целью обеспечения возможности получения информации.

Однако согласно программе неязыкового вуза студенты на занятиях осваивают новую лексику, занимаются переводом, в том числе и

специализированных текстов. Занятий, ориентированных исключительно на чтение, не предусмотрено. Таким образом, работа над чтением часто должна осуществляться студентом самостоятельно. Преподаватель же проверяет выполненные домашние задания, связанные с индивидуальным чтением, с выполнением письменных заданий, основанных на понимании прочитанного (см.: [1]).

На занятиях со студентами можно проводить регулярные «пятиминутки» чтения (с разными творческими заданиями – на поиск информации, на понимание текста в целом и отдельных его частей), жужжащего чтения, устраивать чтение скороговорок и чистоговорок (в том числе и в соревновательном виде), чтение на время. Регулярность такой работы должна принести свой положительный результат.

Как и при проверке чтения на русском языке, при проверке чтения на английском существует несколько параметров оценивания: темп чтения (количество слов в минуту), соблюдение норм ударения (смыслового, логического, отсутствие ударений на служебных словах), соблюдение норм паузации, использование правильных моделей интонирования, понимание прочитанного.

Все эти параметры важны и в совокупности определяют развитие навыка чтения в целом у студента.

Количество слов, прочитываемых в минуту, хотя и не является единственным параметром, но достаточно важно. При сравнении результатов проверки чтения стоит обращать внимание на динамику в чтении отдельного студента, а не на сравнение результатов разных студентов группы. Для этого можно рекомендовать завести языковое портфолио, в котором будут указаны результаты проверки техники чтения, а также тексты, прочитанные студентом самостоятельно. Это может стать дополнительной мотивацией для развития навыка чтения у студентов в виде объективного цифрового выражения.

Различные англоязычные специалисты (Dubin, Vucina, Jensen, Nuttall) утверждают, что нормой чтения на английском языке для образованного носителя является цифра от 200 (абсолютный минимум для полного понимания) до 300 слов в минуту. Это может быть цифра-ориентир для наших студентов языковых специальностей. Стоит, конечно, принимать во внимание, что в разных англоговорящих странах скорость чтения отличается, а для тех, у кого английский язык является иностранным, такая норма составляет 70–80 % от нормы но-

сителя. Таким образом, для студентов неязыковых специальностей норма техники чтения должны быть выше 100 слов в минуту (с желаемым ориентиром в 180–200 слов в минуту).

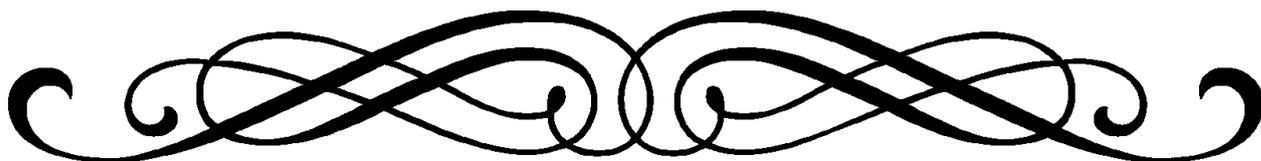
Стоит заметить, что для достижения желаемых результатов многие специалисты рекомендуют громкое (даже очень громкое) чтение вслух [2]. Это позволяет снять психологический барьер (страх чтения на иностранном языке), услышать свои ошибки и выявить сложные для чтения места. С другой стороны, именно чтение вслух является средством обучения чтению про себя.

Для проверки техники чтения подойдут небольшие по объему (70–120 слов) заранее подобранные тексты научного и популярного содержания (в том числе и страноведческого). Такие тексты должны сопровождаться вопросами для контроля понимания в виде несложного теста в два-три вопроса по два-три варианта ответов и иметь указание на количество слов в тексте. При чтении таких текстов на время можно легко вычислить технику чтения в минуту. Подобные сборники для блицконтроля скорости чтения и понимания текста на русском языке уже издаются для учеников 1–4 класса и направлены на развитие функциональной грамотности (см.: [3]).

Таким образом, навык чтения продолжает совершенствоваться в вузе. Для улучшения показателей техники чтения помогут регулярные аудиторные «пятиминутки» чтения, жужжащее чтение, чтение чистоговорок, чтение на время, а также внеаудиторное самостоятельное индивидуальное чтение заранее подобранных текстов, способных вызвать у студентов интерес к их содержанию.

Список литературы

1. Борзова Е. В. Тексты для чтения на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 4. – С. 28–30.
2. Байхоу Алекс. Языковой детонатор. Книга, меняющая представление об изучении иностранных языков. – URL: https://docs.google.com/document/d/1VKEI2YFLcj0qRnTY3Q93JUkm-qMHLcHQhoB15aM2_zo/edit (дата обращения – 28. 05. 2020 г.)
3. Беденко М. В., Савельев А. Н. Блицконтроль скорости и понимания текста: 4 класс. 1-е полугодие. – Москва: 5 за знания, 2009. – 60 с.



Режиссура театрализованных представлений и праздников

А. С. Степанова
г. Череповец

Театральное проектирование массовых мероприятий

Известный советский театральный режиссер Н. М. Горчаков в книге «Работа режиссера над спектаклем» задается вопросом: «Как я работаю над пьесой?». И отвечает: «Работа над пьесой – процесс творческий, и не следует устанавливать единые нормы для всех. Но есть, безусловно, и какие-то общие положения, свойственные этому начальному периоду творческой работы режиссера над спектаклем» [1]. Аналогично обстоят дела с работой режиссера над массовым мероприятием. Существуют общие правила и технологии, на которые накладывается индивидуальное видение режиссера, его творческий замысел.

По мнению А. Д. Силина, «общие, основные законы творчества, открытые и сформулированные Константином Сергеевичем (Станиславским – А. С.), такие, как учение о сверхзадаче и сквозном действии, о «жизни человеческого духа на сцене» как основе основ любого зрелищного искусства, естественно, полностью относятся и к массовому представлению» [2]. Однако ни в коем случае нельзя слепо переносить все принципы работы в традиционном театре на массовое мероприятие.

М. В. Литвинова в статье «Массовые праздники и зрелища в современном культурно-идеологическом пространстве» говорит о том, что в современном мире кардинально изменились подходы к празд-

никам, к массовым мероприятиям, «происходит трансформация структуры праздничной культуры, ее функций и особенностей воплощения» [3, с. 263]. Сегодня не существует проблем с наполнением того или иного мероприятия, праздника – индустрия развлечений необычайно развита – есть профессиональные ведущие, шоумены, работают всевозможные танцевальные, акробатические коллективы, можно заказать любые аттракционы, использовать фейерверки и т. д. При этом наполнение должно оставаться осмысленным, логичным, продуманным. П. Ю. Тарасов, резюмируя свое исследование о формировании аналитических умений у режиссеров театрализованных представлений, говорит о том, что низкий уровень этих умений «приводит к нелогичности и неуместности в ряде режиссерских воплощений на сценических площадках» [4].

Как отмечает А. Д. Силин, в массовом мероприятии «должны сочетаться лаконизм и образность, величественность и зрелищность, символика и ясность» [2].

М. В. Литвинова подчеркивает, что сегодня «независимо от сущностного наполнения праздника, форма проведения массового площадного действия остается примерно одинаковой [3, с. 264]. «Говоря о природе зрелища как части массовой культуры, можно соглашаться с тем, что оно чаще оперирует некоей простотой, отработанной предшествующей культурой техникой, что оно традиционно и даже консервативно», – отмечает А. В. Аверкова [5]. Действительно, в работе над массовыми мероприятиями сложился ряд определенных приемов и принципов, которые можно отнести к штампам, но в большинстве своем это опробованные и зарекомендовавшие себя формы, поэтому не стоит отказываться от них. Таким сложившимся штампом будет, например, исполнение песни «День Победы» (муз. Давида Тухманова, слова Владимира Харитоновича) в финальном блоке мероприятий, посвященных празднованию 9 Мая.

На самом деле режиссер может в большей степени творчески проявить себя именно при работе над массовым мероприятием, нежели над спектаклем, ведь в нем задействованы не просто актеры, но и, например, оркестры, хоры, танцевальные и вокальные ансамбли, ростовые куклы и т. д. Масштабы работы больше, больше и возможностей отразить и высказать режиссерский замысел.

Итак, работа режиссера над мероприятием (как и над спектаклем) начинается именно с режиссерского замысла, задумки. Еще К. С. Станиславский сказал, что первый этап в работе режиссера – «нащупать «зерно» драмы и проследить основную линию действия, проходящего сквозь все ее эпизоды и потому называемого (мною) сквозным действием» [6, с. 275]. Но в случае с массовым мероприятием уже и роль драматурга выполняет сам режиссер. И здесь важно помнить о том, что «в отличие от традиционной пьесы, которая может быть поставлена в любом театре и в любое время, сценарий массового представления всегда точно привязан к конкретному месту и определенному событию» [2]. Основную роль при подготовке программы и сценария играют конкретные предлагаемые обстоятельства. В зависимости от этих обстоятельств и замысла составляется программа номеров, а затем – подробный литературно-режиссерский сценарий. «Массовый праздник представляет собой достаточно сложную структуру, как в плане возникновения, так и в плане реализации», – подчеркивает все та же М. В. Литвинова в статье «Функциональные компоненты массовых праздников» [7]. Здесь мы сталкиваемся с театральными законами – «в сценарии массового представления, как и в любом драматургическом произведении, обязательны завязка, развитие действия, кульминация и развязка» [2]. Все эти элементы вкупе, как следует по Станиславскому, должны «развивать массовую эмоцию, заразительную своим стадным чувством <...> заставлять биться сразу, в унисон, тысячи человеческих сердец» [8, с. 33]. Это как раз тот случай, когда формулу о законах «проектирования» театральной постановки можно полностью переложить на «проектирование» массового мероприятия.

Интересно, что привычные для драматургии завязка, развитие действия, кульминация и развязка в теории массовых мероприятий именуется иначе, а именно – пролог, эпизоды и финал. Последовательность этих элементов называется композицией.

Восприятие происходящего на сцене напрямую зависит от композиции. Каждое из звеньев не должно быть статичным, паузы исключены. Действие должно быть динамичным и зрелищным. Режиссер должен уметь «сделать одну часть более существенной, другую второстепенной; одно подчеркивать, выдвигая на первый план, другое

затушевывать, отодвигая на второй план; сделать совершенно ясным, что является главное и что сопровождающее, или оттеняющее, контрастирующее», – считает В. Г. Сахновский [9]. Каждый последующий номер должен вытекать из предыдущего, как логическое развитие темы или, напротив, вступать с ним в конфликт, что является примером парадоксальной композиции, «переворачивающей перспективу драматургической структуры», «приема контрастного выделения» [10]. В. Э. Мейерхольд отводил важную роль закону контраста. «Нужно, чтобы режиссер боялся, чтобы было такое постоянное однообразие, однотонность кусков. Сцена всегда требует, чтобы были парадоксальные колебания, чтобы было всегда так – вниз, вверх», – отмечал он [11]. Эту мысль также можно перенести на режиссуру массовых мероприятий. Тем не менее, при всех колебаниях, в завершение мероприятия должна быть поставлена точка, которая должна быть логическим итогом всего. Безусловно, акценты должны быть в каждом из звеньев, однако финальный блок призван наиболее ярко разъяснить мысль, заложенную в основе сценария мероприятия. Например, завершающая музыкальная композиция мероприятия, это, как правило, песня, исполняемая всеми участниками концерта.

Таким образом, поиск и построение композиции или событийного ряда – основной процесс при «проектировании» массового мероприятия. Режиссер должен мыслить событийно – без этого невозможно выделить «сквозное действие», т. е. режиссерский замысел, главную линию мероприятия.

Список литературы

1. Горчаков Н. М. Работа режиссера над спектаклем. – Москва: Искусство, 1956. – 464 с. – URL: http://tlf.narod.ru/school/gorchakov_rabota_rezhissera.htm (дата обращения – 15. 12. 2015 г.)
2. Силин А. Д. Площади – наши палитры: (Специфика работы режиссера при постановке массовых театрализ. представлений под открытым небом и на нетрадиц. сцен. площадках). – Москва: Советская Россия, 1982. – 184 с.: ил. – URL: <https://b-ok.cc/book/3273022/a12110> (дата обращения – 16. 12. 2015 г.)
3. Литвинова М. В. Массовые праздники и зрелища в современном культурно-идеологическом пространстве // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. 9. – № 37. – Вып. 2. – С. 262–271.

4. Тарасов П. Ю. Формирование аналитических умений у режиссеров театрализованных представлений в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13. 00. 08. – Москва: Моск. гос. ун-т культуры и искусств, 2010. – 24 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-analiticheskikh-umenii-u-rezhisserov-teatralizovannykh-predstavlenii-v-protsess> (дата обращения – 16. 12. 2015 г.)

5. Аверкова А. В. Некоторые особенности массового зрелища // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 2. С. 198-203. – URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1331> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.)

6. Станиславский К. С. Собр. соч.: В 9 т. – Москва: Искусство, 1988-1999; Т. 6. Часть 1. Статьи. Речи. Отклики. Заметки. Воспоминания: 1917–1938. – Москва: Искусство, 1994. – 638 с.

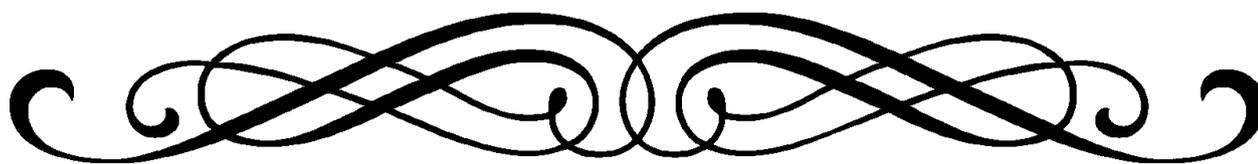
7. Литвинова М. В. Функциональные компоненты массовых праздников. // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. – Белгород: Издательство Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2006. – №4 (19). – С. 273–278. – URL: <http://vestnik.buker.ru/arh/full/2006-4-1.pdf> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.)

8. Станиславский К. С. Собраний сочинений: В 9 т. Москва: Искусство, 1988-1999; Т. 5. Кн. 1. Статьи. Речи. Воспоминания. Художественные записи / Составитель, вступительная статья, подготовка текста, комментарии И. Н. Соловьёвой. – Москва: Искусство, 1993. – 630 с.

9. Сахновский В. Г. Режиссура и методика ее преподавания. – Москва; Ленинград: Искусство, 1939. – 236 с. – URL: <http://teatr-lib.ru/Library/Sahnovsky/direction/> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.)

10. Пави П. Словарь театра. – Москва: Прогресс, 1991. – 504 с. – URL: <https://pdfslide.net/documents/-1991pdf.html> (дата обращения – 17. 12. 2015 г.)

11. Мейерхольд В. Э. К истории творческого метода: Публикации. Статьи. – Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 1998. – 246 с. – URL: <http://teatr-lib.ru/Library/Mejerhold/method/> (дата обращения – 18. 12. 2015 г.)



Культурно-просветительская работа в детской школе искусств

А. С. Глебова
пос. Суда Череповецкого района Вологодской обл.

Организация культурно-просветительской деятельности в сельской школе искусств (из опыта работы)

Стремление современного общества к созданию безграничного простора для развития и проявления всех сил и способностей человека вызывает потребность в создании соответствующей эстетической и развивающей среды.

Особенно это актуально в сфере дополнительного образования, в частности, в детской школе искусств. Ребенок, обучающийся искусству, должен ощутить, прочувствовать и окунуться в ту атмосферу, без которой невозможно создать настоящее, полноценное художественное произведение. Для будущего музыканта, хореографа, художника накопленный в детстве и юношестве багаж образов и впечатлений – неотъемлемая часть созидания и профессии.

С введением в детских школах искусств (далее – ДШИ) дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ (далее – ДПОП) по видам искусства в соответствии с федеральными государственными требованиями (далее – ФГТ), целью которых является достижение планируемых результатов и обеспечение высокого качества образования, его доступности, открытости, привлекательности для обучающихся, их родителей (законных представителей), духовно-нравственного развития, эстетического воспитания и художественного становления личности, образовательное учреждение должно создать комфортную развивающую образовательную среду, обес-

печивающую возможность организации творческой деятельности обучающихся путем проведения творческих мероприятий, организации посещений учреждений культуры и организаций.

Так, в ДПОП учреждений предусмотрен раздел «Программа творческой, методической и культурно-просветительной деятельности». Программа разрабатывается учреждением на каждый учебный год самостоятельно, утверждается приказом директора и является неотъемлемой частью ДПОП в области искусств.

Культурно-просветительские мероприятия в ДШИ имели место во все времена, но в меньшем количестве, так как всегда предполагалось, что просвещением ребенка занимаются и родители. На селе, даже самом большом, выбора для реализации культурно-просветительских мероприятий практически нет.

Проанализировав ситуацию, администрация и преподавательский состав МБУ ДО «Судская детская школа искусств» Череповецкого муниципального района совместно с родительским комитетом разработали и приняли программу «Школьный абонемент» (см.: [1]). Данный проект подразумевает знакомство обучающихся с профессиональными музыкальными, хореографическими и цирковыми коллективами, с историей, культурой и традициями, с работами художников и ремесленников, с театрами Вологодской области и других городов России.

Для чего нужен театр детям? Увлекательное действие на сцене не только развлекает, но и обогащает. Мы замечаем, что у детей лучше развиваются воображение, способность к словотворчеству, увеличивается словарный запас.

Именно благодаря познавательной и воспитательной функции театра особенно важно приобщение к этому удивительному виду искусства подрастающего поколения. Масса позитивных эмоций и впечатлений непременно оставят в детском сердце желание вновь окунуться в сказочный мир на сцене.

Крайне интересны интерактивные спектакли. Ребята вместе с героями рыбачат, ловят брошенные в зал мячи, путешествуют в музыкальном поезде. Такое действие позволяет целевой аудитории получить определённый набор эмоций, сбросить негативную энергию, которая наверняка накопилась у детей.

Поход же в оперный театр – огромное удовольствие и приобщение к высочайшему образцу красоты и торжеству музыки.

Музей: атмосфера старины, искусства, картины, предметы быта – все это не только удивляет ребенка, но и будит его воображение, радует, развивает стремление к познанию. Посещая музей, дети становятся старше, уверенней в своем творчестве, свободнее в общении друг с другом.

Организация поездок – работа непростая. Педагогический коллектив обсуждает и планирует мероприятия, исходя из возрастных особенностей детей, программных требований и направления деятельности школы. Следующий этап – обсуждение с родителями, которые вносят свои предложения и пожелания. Далее совместно с родителями руководитель программы (назначенный директором школы педагог) производит сбор информации о планируемых мероприятиях в области и крупных городах России. Преподаватели внимательно изучают все афиши и анонсы, планы работы культурно-просветительских учреждений. После обработки полученной информации составляется план реализации программы на учебный год. Хочется напомнить, что реализация деятельности ДШИ в рамках законодательства Российской Федерации происходит не только в период учебного года, но и в течение календарного года, включая каникулярное, в том числе летнее время (см.: [2]).

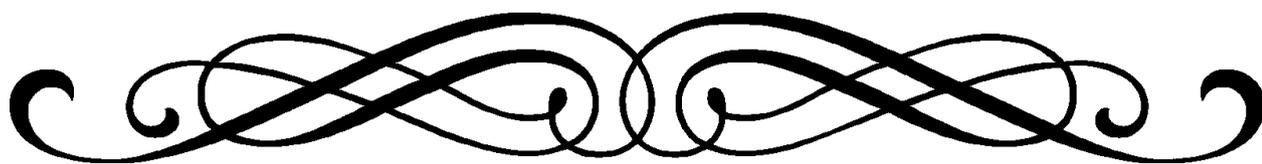
Для этих целей налажена работа с дворцами культуры, камерным театром, филармонией и продюссерским центром «Аплодисменты» Череповца, Вологды, Санкт-Петербурга.

Очень важна взаимосвязь и партнерские отношения с родителями-единомышленниками. Их функция очень практическая – заказать и выкупить билеты, зафрахтовать транспорт и сопроводить детей до места проведения мероприятия, – но, пожалуй, самая хлопотная.

Приобщать ребенка к культуре никогда не рано. Постепенно он учится правильно вести себя в общественных местах, начинает понимать язык искусства, у него формируются вкус, чувство прекрасного, развивается воображение, расширяются представления о мире. Все это вместе способствует реализации цели обучения и воспитания в ДШИ.

Список литературы

1. Официальный сайт МБУ ДО «Судская школа искусств». – URL: <https://d27304.edu35.ru/> (дата обращения – 30. 05. 2020 г.)
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. № 1008 г. Москва «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (дата обращения – 30. 05. 2020 г.)



Преподавание дисциплин общеобразовательного цикла в детской школе искусств

А. В. Согина
г. Нижний Новгород

Программа по предмету «Беседы об искусстве» (для учащихся эстетических отделений ДШИ)

В настоящее время согласно новому федеральному законодательству (статье 83 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]) детские школы искусств реализуют образовательную деятельность по двум направлениям: дополнительному предпрофессиональному и общеразвивающему.

Если в первом случае существуют примерные программы, разработанные министерством, то во втором инициатива остаётся за самим образовательным учреждением, которое общеразвивающие программы разрабатывает и утверждает самостоятельно, с учётом кадровых возможностей, материально-технических условий и потребностей конкретного региона. Такая самостоятельность, несомненно, имеет свои положительные моменты: появляется свобода в составлении учебного плана, подборе теоретического и видеоматериалов, но, с другой стороны, возникает много вопросов, связанных с организацией учебного процесса. Ситуация усугубляется и тем, что по новому законодательству обучение по общеразвивающим программам сокращается с семи и пяти до четырёх лет. Каждая школа искусств ищет свои пути решения этих вопросов, нам бы хотелось поделиться опытом работы нашей школы – ДШИ имени В. Ю. Виллуана Нижнего Новгорода.

Эстетическое отделение, открытое у нас в 1992 г., теперь называется отделением общего эстетического образования и, как и прежде, служит воспитанию гармонично развитой личности с хорошим художественным вкусом и творческим потенциалом. Главными целями обучения были и остаются: приобщение к миру прекрасного, знакомство школьников с лучшими образцами культурного наследия и современного искусства, воспитание потребности «общаться» с произведениями настоящего искусства и ценить прекрасное вокруг. На достижение этих целей направлен основной предмет историко-теоретической подготовки – «Беседы об искусстве» (понятие «специальность» на отделениях, реализующих общеразвивающие программы, отсутствует). Предлагаемая программа по данному предмету рассчитана на 4-летний курс обучения (34 часа в год, 1 час в неделю) учащихся с 6 с половиной – 7 лет.

Программа учебного предмета «Беседы об искусстве» разработана с учетом «Рекомендаций по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств», опирается на положения правительственных документов по вопросам воспитания у граждан нашей страны уважения и интереса к духовным и культурно-историческим традициям. Одним из эффективных способов решения этих вопросов является художественное образование и, в частности, новый учебный предмет «Мировая художественная культура», прочно вошедший в российскую систему образования. К сожалению, данный предмет предлагается к изучению лишь в старших классах. Программа «Беседы об искусстве» адресована младшим школьникам, поскольку именно в таком возрасте дети наиболее восприимчивы к эмоциональному и нравственному развитию, полны стремления к познанию и творческому самовыражению. Логика построения программы подразумевает развитие ребенка через первоначальную концентрацию внимания на выразительных возможностях искусства к осознанию бесценности и необходимости всего огромного мирового духовного богатства.

Структура курса включает в себя следующие разделы:

- 1) I год обучения. Введение в мир искусства.
- 2) II год обучения. Сказка в литературе, живописи и музыке.

3) III год обучения. Искусство. Виды и жанры. Средства выразительности.

4) IV год обучения. Знакомство с шедеврами мирового искусства.

Основополагающий принцип построения курса: от простого – к сложному. Поэтому в начале обучения на доступном материале дается само понятие о красоте и прекрасном в любых проявлениях.

Главная цель – научить видеть красоту в окружающем мире, созданную природой, и в произведениях искусства, сотворённых руками человека. Особый акцент сделан на полноценном освоении художественного образа. Уже на этом этапе у учащихся формируются способности выделять главное в произведениях искусства и различать средства выразительности, развиваются навыки открытого и эмоционального выражения своего отношения к произведениям искусства, проявляются эстетические и художественные предпочтения.

Основные вопросы 2-го года обучения – какими средствами выразительности создаются художественные образы в разных видах искусства: искусстве слова, искусстве звука и искусстве изображения? Теперь художественный образ интересен не только с морально-этических позиций, но важен и сам способ его создания – художественный язык.

3-й год обучения предполагает знакомство с видами и жанрами искусства с учетом особенностей их художественного языка.

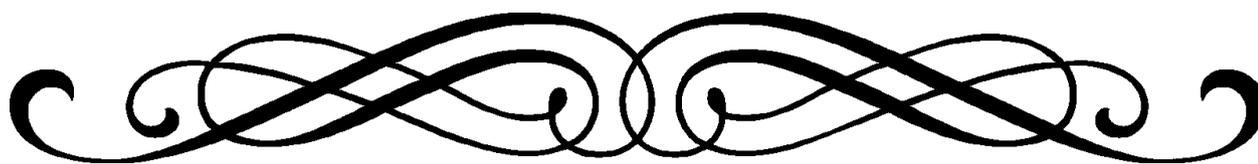
Последний год обучения – знакомство с произведениями искусства разных жанров, стилей, эпох. Перед учащимися открывается огромный мир лучших творений русской и мировой культуры, связанных идеей величия силы духа и возможностей Человека (воплотившейся, например, в гигантских памятниках древнего мира – «семи чудесах света», в творениях Леонардо да Винчи, Микеланджело и т. д.).

Особенность программы – её вариативность: разнообразие изобразительного материала, предложенного для знакомства с конкретным художественным образом, позволит педагогу выбрать произведения искусства, наиболее подходящие для учебной аудитории. Главная цель педагога – помочь учащимся сформулировать своё собственное аргументированное суждение о произведениях искусства и умение отстаивать его в дискуссиях.

«Понимать произведения искусства далеко не просто. Этому надо учиться долго, всю жизнь», – писал Д. С. Лихачёв [2]. Началом такой учёбы, осмысленного знакомства с миром прекрасного может и должно стать знакомство с предметом «Беседы об искусстве».

Список литературы

1. Федеральный закон от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ (ред. от 24. 04. 2020) «Об образовании в Российской Федерации» (Ст. 83. Особенности реализации образовательных программ в области искусств). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/a5d2392110dd4d9f34c0b82fa85725f669d35d16/ (дата обращения – 31. 05. 2020 г.)
2. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=49366&p=1> (дата обращения – 31. 05. 2020 г.)



Вопросы музыкального образования

А. А. Гладышева

г. Череповец

О преемственности между дошкольным и начальным общим образованием в сфере изучения музыки

Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития, проделанную ребенком.

Л. С. Выготский [1, с. 328]

Взаимосвязь дошкольного и начального общего образования была важна всегда. Но, в связи с модернизацией образования и переходом на ФГОС второго поколения, назрела особая необходимость организованной деятельности по обеспечению преемственности между дошкольным и начальным общим образованием. ФГОС предполагает, что у дошкольника при поступлении в 1 класс должны быть сформированы интегративные качества, которые создадут предпосылки для формирования универсальных учебных действий учащегося [2, с. 9].

Это означает, что сегодня школа должна выстраивать работу, основываясь на достижениях дошкольника и организовывать учебную деятельность с учётом его накопленного опыта (см.: [3]). Педагоги школы и детского сада должны внимательно изучить формы и методы работы в образовательных учреждениях ДО и НОО и внедрять их в свою педагогическую деятельность.

Преемственность при переходе от дошкольного образования к начальному школьному образованию должна осуществляться на уровне: целей и задач; содержания образования; организационных форм; пла-

нируемых результатов. Педагогов дошкольного и начального общего образования объединяет общая цель – воспитание гармонично развитой духовно-нравственной личности. Потенциал музыкального искусства – благоприятный механизм непрерывного развития и плавного перехода ребёнка из детского сада в школу, так как цели и задачи музыкального образования ДО и НОО взаимосвязаны и дополняют друг друга, образуя единую линию творческо-музыкального развития детской личности. Несмотря на то, что основной формой работы с детьми в дошкольном учреждении являются музыкальные занятия, а в школе – урок, и занятие, и урок включают одинаковые виды музыкальной деятельности детей: слушание музыки, исполнительские виды музыкальной деятельности – певческой, музыкально-ритмической, игры на детских музыкальных инструментах. Кроме того, важно помнить, что ведущий вид деятельности ребёнка-дошкольника – игра. Не следует от него отказываться и в НОО, так как в игровой форме материал усваивается намного быстрее и качественнее.

В своей работе мы используем игровые моменты в разных видах деятельности на всех этапах урока. Это, например:

1. Игра «Дирижёр» (в детском саду и в школе эта игра используется в исполнительской деятельности и на слушании музыки). Она заключается в том, что дети, по очереди примеряя на себя роль дирижёра, руководят распеванием. Таким образом, ученики становятся активными субъектами творческого процесса: учатся руководить, анализировать и корректировать своё исполнение и пение одноклассников.

2. «Ритмические цепочки». Эта игра развивает чувство ритма. В разных вариантах игры ученики: 1) исполняют заданный учителем или одноклассником ритмический рисунок; 2) исполняют группами ритмическую партитуру; 3) по ритму угадывают знакомую песню.

Используются и другие игры: «Найди лишнее», «Определи жанр», «Угадай портрет», «Определи лад», «Что изменилось?», «Эхо» Е. Тиличевой, «Лесенка» и «Высокая лестница» Е. Тиличевой, «Мальчики пляшут» – «Девочки пляшут» И. Арсеева. Дыхательные и артикуляционные упражнения также проводятся в игровой форме. Такие игры используются нами в работе с дошкольниками и включаются в урочную и внеурочную деятельность в школе, так как важна не

столько преемственность знаний, умений и навыков, сколько преемственность методов и приемов работы с детьми при переходе из детского сада в школу.

В содержательной части программ по музыке ДО и НОО также очень много общего. Это касается, например, музыкального репертуара для слушания музыки. И в детском саду, и в начальной школе дети слушают «Времена года» и «Детский альбом» П. И. Чайковского, «Шутку» И. С. Баха, «Менуэт» В. А. Моцарта. Но в детском саду дети только знакомятся с произведениями, а в начальной школе происходит закрепление и углубление знаний. В вокально-хоровой деятельности происходит постепенное усложнение музыкального материала, так как детский голосовой аппарат укрепляется, расширяется диапазон, появляются новые возможности при выборе репертуара. Но при распевании можно использовать знакомые с детства попевки и русские народные песни. Например, такие как «Андрей-воробей», «Дон-дон», «Во поле берёза стояла», «Музыкальная луна» М. Андреевой. Исполнение знакомой музыки вызывает положительный эмоциональный отклик, создаёт ситуацию успеха, повышает интерес у учащихся.

Работая в детском саду, педагог приступает к возведению своего рода музыкального фундамента, на который будет опираться всё дальнейшее обучение. Учитель НОО выстраивает первый этаж этого дома. От педагогов зависит, каким будет этот дом.

Педагогический опыт, приобретённый в ДО, конечно же, помогает автору и в работе в НОО. На наш взгляд, реальные результаты в построении действенных моделей осуществления преемственности появятся тогда, когда педагоги ДО и школы смогут найти взаимопонимание и оценить усилия своих коллег, взаимно обогатить педагогический опыт друг друга.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под редакцией В. В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 536
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под редакцией А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 2008. – 39 с.

3. Кравцова Л. Н. Преемственность между детским садом и школой в связи с переходом на ФГОС второго поколения. Статья. – URL: <https://kravtsoval.usoz.ru/publ/2-1-0-17> (дата обращения – 16. 12. 2015 г.)

А. И. Илатовская
г. Череповец

Особенности организации вокальной работы в объединении «Вокальный ансамбль «Наша песня»

Роль музыкального образования детей чрезвычайно важна для их эстетического развития. Однако музыкальные школы по целому ряду причин не всегда и не всем доступны. Чаще всего эти школы нацеливают своих выпускников на профессиональное образование. Общеобразовательные же школы из-за недостатка учебного времени не уделяют внимания более глубокому музыкальному развитию детей. Восполнить этот пробел, компенсировать недостатки музыкального образования в полной мере могут учреждения дополнительного образования.

Человек наделен от природы особым даром – голосом. Именно голос помогает человеку общаться с окружающим миром, выражать свое отношение к различным явлениям жизни. Певческий голосовой аппарат – необыкновенный инструмент, таящий в себе исключительное богатство красок и различных оттенков. Пользоваться певческим голосом человек начинает с детства по мере развития музыкального слуха и голосового аппарата.

Для того, чтобы ребенок, наделенный способностью и тягой к творчеству, мог овладеть умениями и навыками вокального искусства, самореализоваться в творчестве, научиться голосом передавать внутреннее эмоциональное состояние, в МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» г. Череповца была разработана и реализуется дополнительная общеразвивающая программа «Поющие сердца». Программа рассчитана на детей не только разного возраста (от 7 до 17 лет), но и разных стартовых возможностей. Она разработана для учащихся, которые сами стремятся научиться красиво и грамотно петь. Актуальность программы «Поющие сердца» про-

диктована востребованностью в современном мире эстрадного вокала, потребностью самовыражения детей и подростков на эстраде, необходимостью повышения их музыкальной и общей культуры, а также общим благотворным и оздоравливающим воздействием на организм человека пения как такового.

Программа базового обучения строится по двум направлениям, связанным с вокально-технической работой и концертно-исполнительской деятельностью. Первое направление предполагает изучение вопросов теоретического и практического характера. Теоретические знания – это сведения из области музыкальной грамоты, сопровождающие все практические занятия, на которых основное внимание уделяется постановке голоса. Организация учебного процесса в рамках каждой темы отличается содержанием, видами деятельности при постепенном усложнении процесса обучения. Особое место в программе уделяется концертной деятельности. Ребенок, успешно закончивший базовый курс обучения, владеющий определенным уровнем вокального исполнительского мастерства, с высоким уровнем музыкальных способностей, может продолжить заниматься в группе совершенствования. В общий процесс работы по данной программе была включена и деятельность концертмейстера, связанная с ритмическим развитием, изучением музыкальной грамоты, с музыкальным оформлением, с оказанием помощи в работе с микрофоном, с фонограммой «плюс» и «минус», а также с индивидуальной работой по «подтягиванию» голоса до требуемого уровня. Совместная деятельность с педагогом дает хорошие результаты: вокальный коллектив «Поющие сердца» являлся активным и результативным участником многих конкурсов-фестивалей разного уровня.

С 2015–2016 учебного года данная программа реализуется автором данной статьи в должности педагога дополнительного образования в объединении «Вокальный ансамбль «Наша песня», что оказалось связанным с задачей создания нового детского коллектива. Работа над этим началась с первой минуты встречи с ребятами.

Исследования показывают, что детский коллектив при соответствующих условиях и квалифицированном педагогическом руководстве за короткий срок достигает весьма высокого уровня развития, которое происходит поэтапно. У ребят есть общая деятельность – пение, об-

шая цель – научиться петь. Совместная работа их объединяет, ребята с удовольствием знакомятся, узнают друг о друге новое, педагог при этом только направляет эту деятельность, используя игры на знакомство, беседы, игровые ситуации. Необходимо вести работу по формированию детского коллектива систематично на протяжении всего образовательно-воспитательного процесса.

Важным условием, ведущим к успеху в работе, является умение педагога организовать коллектив. Одной из задач в этом направлении является поддержание в коллективе хорошей дисциплины. Можно добиться хорошей дисциплины, «муштруя» детей и порицая их за плохое поведение, но таким образом не добиться осознанного поведения детей и умения оценивать себя как часть коллектива, общества. В связи с этим, на наш взгляд, можно выделить несколько принципов, которые помогают организовать детский коллектив. Они могут быть сформулированы следующим образом:

1. Общие правила – не предмет для нравоучений, а средство для организации детей (известно, что дети воспринимают правила лучше в игровой форме или, например, в стихотворной, чем в виде формальных нравоучений).

2. Дети любят соревноваться, всегда хотят играть (поэтому за хорошую работу на занятии они поощряются смайликами, солнышками, а в конце занятия определяется лидер).

3. Если хочешь, чтобы коллектив был дружным – создавай добрые традиции (так в объединении появились традиционные мероприятия – «Минутка поздравлений», «Сундучок поздравлений» и др.)

4. Доверь ребенку ответственное поручение, помоги ему – и он станет твоим незаменимым помощником (поэтому детям даются разные поручения: расставить стулья, следить за чистотой в кабинете и т. д.)

5. Дети балуются, когда не знают, чем себя занять (поэтому, чтобы быть во всеоружии, всегда необходимо иметь под рукой интересную игру).

Специфика дополнительного образования заключается в том, что дети приходят в объединение без специального отбора, имея разный уровень вокальной подготовки. Поэтому на начальной стадии обуче-

ния они вводятся в мир музыки, учатся общаться с другими детьми; выявляются их творческие способности и таланты.

Пению, как и любому искусству, необходимо учиться, учиться терпеливо и настойчиво. Вокальная работа с детьми имеет свою специфику. Детский организм находится в постоянном развитии. При этом, как показывает практика, в детском возрасте пение особенно полезно. Оно способствует развитию голосовых связок, дыхательного и артикуляционного аппаратов. Поэтому в работе нами совершенно исключается форсированное пение: дети учатся петь, не напрягаясь, естественно, в удобном диапазоне, развивая голос. И регулярно проводятся беседы с детьми о бережном отношении к своему голосу. При отработке же вокально-технических навыков особое внимание уделяется певческому дыханию, звукообразованию, артикуляции. Данная работа проводится систематически на каждом занятии с использованием игровых моментов, упражнений (на слоги «дай», «бай», с закрытым ртом или на слоги «лю», «ле», «ли», «лѐ» и др.), распевок, скороговорок (с крещендо и диминуэндо) и т. д.

Вокальные занятия необходимо проводить стремительно, эмоционально, подчиняя все главной цели: увлечь детей пением, коллективным творчеством, самой музыкой. Для достижения этой цели важно создать творческую атмосферу в коллективе, воспитать в детях любовь к процессу совместного пения. Также необходимо вызвать у них интерес к разучиваемой песне, к ее создателям. Кроме того, необходимо воспитывать в учениках не только послушных исполнителей, но и ценителей услышанного, умеющих ясно выражать свое мнение, свои мысли, активно относиться ко всему, что касается коллектива – к его успехам, неудачам, поведению.

Репертуар – самый важный вопрос для развития коллектива. Это – его лицо, его визитная карточка. Еще не слыша ансамбль, но зная его репертуар, можно в определенной мере судить о творческом лице коллектива, его исполнительских возможностях. Вот поэтому нами тщательно выбирается каждое произведение. Подбирается репертуар с учетом возможностей детей, но и связанный с их развитием, с постепенным усложнением задачи. В работе над различными произведениями, на наш взгляд, необходимо стремиться к раскрытию творческих способностей детей, к формированию у них художественных

взглядов, к развитию эстетического вкуса, музыкального слуха и памяти.

Детский вокальный ансамбль – это разновозрастное объединение, в котором обучаются дети с различными музыкальными и певческими данными. Процесс подбора репертуара весьма интересен, требует от руководителя наличия широкого кругозора в области современной эстрадной музыки и постоянного пополнения знаний. Как показывает практика, правильно подобранный репертуар вызывает у певца эмоциональный отклик, облегчает работу педагогу и ученику, даёт возможность добиться хороших результатов с наименьшими затратами.

Подбираемый репертуар должен соответствовать данному жизненному периоду ребёнка, отражать его увлечения, привязанности, особенности учебной деятельности, личные эмоции и духовные ценности. Важным при подборе репертуара является и определение особенностей характера учащегося. На основе общения с ребёнком педагог может подобрать подходящий репертуар, раскрывающий индивидуальность ученика. При этом нельзя постоянно исполнять схожие по настроению произведения. Необходимо учить чувствовать и передавать характер любой песни, даже не совпадающей с темпераментом ребёнка. Однако иногда попытки добиться результата могут оказаться неудачными. Тогда следует сменить произведение, чтобы не формировать негативные эмоции у певца. Между тем замкнутые дети, исполняя произведения активного характера, неожиданно раскрываются, становясь подвижными и артистичными, а гиперактивным детям – наоборот, спокойные песни порой помогают сосредоточиться.

Одним из главных, но не первостепенных моментов при подборе репертуара является ориентация на вокальные данные. Слушателю важна не вокальная техника в чистом виде, а энергетика артиста, умение донести смысл песни, живые, искренние эмоции. Нельзя выбирать произведения, не соответствующие вокальному уровню ребёнка. Песня должна исполняться с ощущением комфорта и качественным выполнением всех задач, поставленных педагогом. Завышенные репертуарные требования приводят к стойкому внутреннему зажиму и формируют у ребёнка комплекс «плохого вокалиста». С другой стороны, не стоит выбирать и слишком простой репертуар, дол-

жен быть стимул к развитию и совершенствованию исполнительского мастерства.

При выборе произведения необходимо учитывать мнение самого ученика. Если песня ему нравится, исполнение будет лёгким, радостным и эмоциональным. Никогда нельзя навязывать репертуар, но иногда необходимо обосновать своё мнение и объяснить целесообразность выбора именно этой песни. Бывает, что интерес к песне проявляется постепенно, в процессе разучивания и достижения положительных результатов.

Общим требованием при подборе репертуара является внимание к текстам песен. В меньшей степени это касается общепризнанных образцов советской эстрады, в которых раскрываются темы вечных ценностей: любви к Родине, семье, доброты, дружбы, которые актуальны всегда и для всех. Более избирательно следует относиться к современной эстраде. Новый детский репертуар очень скуден и зачастую содержит примитивные тексты и посредственную музыку. Многие дети успешно владеют иностранными языками, что даёт возможность разнообразить репертуар песнями зарубежных исполнителей, чаще всего англоязычных. Американская эстрада является богатым источником качественного вокального материала для всех детских возрастных категорий.

Каждой возрастной категории присущи свои проблемы подбора репертуара. Проще всего обстоит дело с младшим школьным возрастом, львиную долю репертуара которого составляют песни из мультфильмов, детских кинофильмов, песни советских композиторов, народная музыка. Наиболее проблемный вопрос – репертуар для подростков. Для переходного возраста не актуальны как детские темы, так и взрослые проблемы. Учитывая активность процесса формирования личности ребёнка в этот период, педагогу необходимо относиться к подбору репертуара с повышенной ответственностью. Беспроигрышным вариантом является музыка из советских кинофильмов, песни из репертуара вокально-инструментальных ансамблей 70-80-х годов прошлого века, лучшие образцы российской и западной юношеской эстрады. В старшем школьном возрасте активно развивается тема личных отношений. При выборе взрослых песен важно оставаться корректным по отношению к ребёнку. Этот возраст предполагает бо-

лее смелое и широкое обращение к современной российской и зарубежной эстраде, мюзиклам, кинофильмам.

Одной из высших задач вокальной педагогики является формирование у ребёнка собственной манеры исполнения, которая постепенно складывается в процессе обучения из его стилистических предпочтений. Необходимо знакомить детей с лучшими представителями различных музыкальных стилей и направлений. Формированием музыкального кругозора ребёнка на основе разнообразного репертуара следует заниматься с самого начала обучения, в ходе которого каждый ребёнок должен накапливать собственный репертуарный багаж, чтобы иметь возможность в любой момент и в различных ситуациях применять имеющийся опыт. Следовательно, грамотный подбор репертуара является важнейшим и основополагающим фактором успешного учебного процесса. Неверно подобранная песня может не только замедлить формирование певческих навыков ребёнка, но и вызвать потерю интереса к пению.

Проводимая систематически вокально-техническая работа в объединении дает возможность реализации концертно-исполнительской деятельности (проведение совместных вечеров с родителями, выступления коллектива с концертами). Подобные мероприятия оказывают серьезное воспитательное воздействие не только на исполнителей, но и на слушателей. Кроме того, решаются и воспитательные задачи, связанные с формированием личности школьника. Современной наукой доказано, что дети, занимающиеся певческой деятельностью, более отзывчивы, эмоциональны, восприимчивы и общительны (см.: [1]). Владение голосом дает ребенку возможность сиюминутно выразить свои чувства в пении, и этот эмоциональный всплеск заряжает его жизненной энергией.

Таким образом, правильно построенный процесс обучения вокальному пению помогает учащимся раскрепоститься, учит их чувствовать, способствует развитию художественного воображения, пластики и отточенности самовыражения. Для детей и подростков это особенно важно. На их формирование системные занятия эстрадным вокалом влияют положительно со стороны физической, моральной и интеллектуальной: расширяют кругозор, формируют общую культуру, музыкально-эстетический вкус, поведенческие навыки здорового

образа жизни, раскрывают эмоционально, сценически и социально, ведут к соматической устойчивости и гармонизации личности, учат работе в коллективе, направленной на реализацию общей цели, – все это ценности, которые останутся с ребятами на всю их дальнейшую жизнь.

В заключение хочется сказать, что пение обеспечивает возможность первоначальных музыкальных впечатлений, способствует овладению музыкальной речью, помогает выявить музыкальные способности. Вокал может обеспечить музыкальное воспитание и обучение большого количества детей, причем строго на принципах отбора специальных методов применительно к возрасту и способностям детей, а не по принципу отсева менее слабых.

Список литературы

1. Семячкина Г. А. Педагогические условия развития музыкальных способностей в системе дополнительного образования младших школьников. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-muzykalnyh-sposobnostey-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения – 9. 06. 2020 г.)
2. Орлова Т. М., Бекина С. И. Учите детей петь. Песни и упражнения для развития голоса у детей 6–7 лет. – Москва: Просвещение, 1988. – 143 с.

А. А. Новикова
г. Череповец

Об особенностях музыкального воспитания детей с ЗПР

Музыкальное воспитание детей с задержкой психического развития (ЗПР) носит особый характер, который определяется особенностями данной категории детей.

Как известно, задержка психического развития – это не умственная отсталость, а нарушение обычного темпа психического развития ребенка, связанное с отставанием от установленных психологических норм в развитии отдельных психических функций (памяти, внимания,

мышления, эмоционально-волевой сферы), характерных для разных этапов его развития (см.: [1]).

Согласно классификации К. С. Лебединской существуют четыре основных варианта задержки психического развития (конституционального, соматогенного, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза) [2, с. 45]. Между ними, конечно же, существуют определенные различия, но все же для большей части детей с ЗПР характерными являются следующие особенности:

1. Наблюдаются нарушения в различных видах деятельности (речевой, изобразительной, некоторых видах музыкальной и т. д.)
2. Имеет место недостаточное развитие личности ребенка (само-сознания, самооценки, мотивации, волевых процессов и т. д.).
3. Отмечаются нарушения психических процессов и свойств, что проявляется в замедленном включении в деятельность, в отсутствии заинтересованности, эмоционального настроения, заторможенности и т. д. (см.: [3], [4]).

Учитывая указанные факторы, необходимым условием музыкальной работы с детьми с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) является небольшая наполняемость групп, позволяющая максимально использовать возможности индивидуального подхода. Также важным условием является возможность работать с группой таких детей двум педагогам одновременно (например, музыкальному руководителю и воспитателю, педагогу и концертмейстеру) При этом нужно максимально использовать возможности работы с родителями, которые должны быть в наибольшей степени включены в образовательно-воспитательный процесс.

Методические особенности связаны с необходимостью максимального использования игрового начала в проведении занятий (должно быть наибольшее число дидактических игр, и занятия должны носить игровой характер, проводиться в игровой форме (могут быть использованы различные игровые ситуации, сюжетно-ролевые игры и т. д.). Необходимо и максимальное использование наглядных пособий (иллюстраций, презентаций, видеоматериалов и т. д.)

Кроме того, с учетом быстрой утомляемости детей следует внимательно следить за соблюдением принципа чередования различных видов деятельности. А произведения, предназначенные для слушания

музыки, должны быть, во-первых, программными, а, во-вторых, короткими, так как дети с ЗПР не способны надолго задерживать свое внимание.

Распевание необходимо проводить в игровой форме, а песни должны быть короткими, включая не больше двух куплетов.

Если дети с ЗПР находятся в составе групп обычных детей, то такие группы (по возможности) тоже не должны быть большими, необходимыми условиями являются также включение родителей в учебно-воспитательный процесс и возможность давать детям индивидуальные задания и индивидуально работать с ними. Необходимо и более интенсивное использование в таких группах игровых форм занятий.

Если ребенок с ЗПР оказывается в условиях музыкальной школы, то, во-первых, по возможности надо сделать так, чтобы такой ребенок оказался с группой детей более младшего возраста; во-вторых, учитывая слабую готовность таких детей к учебной деятельности, нужно стараться делать физкульт-паузы в середине урока, вводить упражнения двигательного характера и т. д.; в-третьих, важное значение имеет присутствие на занятиях родителей, чтобы они имели возможность помочь потом ребенку дома; в-четвертых, поскольку такие дети играть любят, а учиться нет, то нужно иметь возможность дать интересное индивидуальное задание по карточкам в любой момент урока (если речь идет об уроке сольфеджио или слушания музыки).

Немаловажно (если это занятие в группе) уметь настроить других детей на положительное отношение к детям с ЗПР, создать для них благоприятный психологический фон.

Если это большие группы детей (например, на занятиях хора), то ребенок с ЗПР должен постепенно включаться в занятия, чтобы время «включения» его в занятие постепенно увеличивалось. Также необходимо, чтобы он находился на уроке поближе к преподавателю. При подборе репертуара для хора при этом нужно учитывать наличие подобных детей, уметь найти для них наиболее адекватную форму участия.

При нормальной (правильно поставленной) работе с детьми с ЗПР они к 12–13 годам «выравниваются», подтягиваются к общему уров-

ню, поэтому важно не упустить указанные нюансы при работе с детьми с ЗПР в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Список литературы

1. Корнева Е. Чем отличается задержка психического развития от умственной отсталости? – URL: <https://ustamivrachey.ru/psihologiya/zaderzhka-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения – 11. 06. 2020 г.)

2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – Москва: Московский университет, 1985. – 148 с.

3. Лебединский В. В. Задержанное психическое развитие // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии / составитель О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – С. 83–101.

4. Кушнерова Е. П. Музыкальное воспитание детей с задержкой психического развития. – URL: <http://33.doutuapse.ru/delimsja-opytom/po-specialistov/muzykalnoe-vozpitanie-detei-s-zaderzhkoi-psihicheskogo-razvitiya.html> (дата обращения – 11. 03. 2016 г.)

5. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. – Москва: Просвещение, 1968. – 415 с.

6. Грибова Л. М. Музыкальное воспитание детей с задержкой психического развития. – URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/680266/> (дата обращения – 11. 06. 2020 г.)

7. Максимова С. Ю., Животова С. С. Формирование игровой деятельности у детей 5–6 лет с задержкой психического развития средствами музыкально-двигательного воспитания // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург. – № 7 (89). – 2012. – С. 89–93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-igrovoy-deyatelnosti-u-detey-5-6-let-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-sredstvami-muzykalno-dvigatel'nogo-vozpitanija/viewer> (дата обращения – 11. 06. 2020 г.)

**Электронное методическое пособие
«Путешествие в страну музыкальных инструментов.
Часть I. Симфонический оркестр»**

Поводом к созданию данной методической работы послужило то обстоятельство, что знакомство с музыкальными инструментами предполагается программами дисциплин «Слушание музыки» и «Музыкальная литература». Несмотря на то, что в Нижнем Новгороде есть своя филармония, проводится очень много симфонических концертов, где можно познакомиться с музыкальными инструментами, услышать, как они звучат, дети, к сожалению, редко там бывают.

Электронное методическое пособие *«Путешествие в страну музыкальных инструментов. Часть I. Симфонический оркестр»* [1], подготовленное нами, представляет собой презентацию, в которой представлены все инструменты, входящие в состав симфонического оркестра. Учащиеся имеют возможность увидеть весь оркестр в целом, пульт, за которым стоит дирижёр, посмотреть, как выглядят ноты оркестровой партитуры, и, конечно, познакомиться со всеми инструментами, которые расположены в презентации в том же порядке, что и в партитуре. Разделы презентации сопровождаются краткой информацией обо всех музыкальных инструментах. Кроме того, в конце знакомства с каждым из них можно прослушать небольшой музыкальный отрывок, исполняемый на изучаемом инструменте, и познакомиться с его тембром.

Так как за одно занятие познакомиться со всеми инструментами невозможно (по программе на эту тему отводится несколько уроков), то в презентации есть гиперссылки, с помощью которых можно сразу перейти к нужному разделу.

В помощь преподавателю дополнительно к презентации прилагается «Хрестоматия», в которой подробно рассказывается об истории возникновения и развития того или иного музыкального инструмента, его роли в симфоническом оркестре.

Чтобы привлечь внимание младших школьников, в «Хрестоматии» есть раздел, в котором помещены стихи и загадки о музыкальных инструментах.

Предлагаемое электронное методическое пособие рассчитано на полную творческую свободу преподавателя. На наш взгляд, оно дает возможность как для подробного изучения особенностей симфонического оркестра, так и для общего ознакомления с ним.

Список литературы

1. Путешествие в страну музыкальных инструментов. Часть I. Симфонический оркестр: Электронное методическое пособие / составитель З. Р. Фельдман. Электронный архив автора.

И. В. Скрипкина
г. Нижний Новгород

Урок сольфеджио для учащихся третьего класса ДМШ на тему «Интервал ”Секста”»

Предлагаемый урок был проведен нами на межрегиональной конференции преподавателей теоретических дисциплин в ДШИ № 9 г. Нижнего Новгорода. В уроке приняли участие учащиеся третьего класса ДШИ №8 имени В. Ю. Виллуана и учащиеся Нижегородского музыкального колледжа им. М. А. Балакирева.

Урок носил *тематический характер*: все его разделы были посвящены изучению и освоению интервала секста – одной из важнейших тем программы по сольфеджио для третьего класса. При этом интервал прорабатывался во всех традиционных для уроков сольфеджио формах: в ходе выполнения теоретических построений, упражнений по определению интервала на слух (вне тональности и в тональности), в процессе интонирования (в тональности и от звука), пения одноголосных примеров со скачками на сексту, двухголосных образцов, а также трехголосных аккордовых последовательностей и – как итог – учащимся предлагалось выполнить творческие задания.

Цели урока на указанную тему, согласно существующим методическим рекомендациям (см.: [1]) связаны с развитием ладового, интервального, гармонического, тембрового слуха, с воспитанием музыкального мышления.

Особо следует отметить необходимость развития тембрового слуха. Современные технологии позволяют заниматься этим в полной мере на занятиях по сольфеджио. Формы работы могут быть разнообразными: это и запись тембровых диктантов (простейших), и прослушивание аудиопримеров с определением в них на слух тембров звучащих инструментов, пройденных элементов музыкального языка. Живой отклик и интерес у детей вызывает пение под фонограмму примеров из пособия В. Кирюшина «Интонационно-слуховые упражнения» [2]. Принцип данного учебного пособия может быть использован на уроках с целью изучения и исполнения классических произведений. Результат подобных заданий приносит неоценимую пользу: активно развиваются слух, память, чувство ансамбля. Но самое главное – у детей возникает ощущение сопричастности к профессиональному исполнению, и многие сложности преодолеваются сами собой. В разделе урока «Классика – караоке» дети увлеченно сольфеджируют под фонограмму темы марша из оперы «Аида» Д. Верди.

Одной из задач предмета «Сольфеджио» является расширение музыкального кругозора учащихся. Поэтому на уроке в качестве иллюстративного материала нами широко применялись примеры из «живой» музыки.

В целом, на наш взгляд, все основные цели урока, связанные с изучением и освоением интервала секста, были успешно выполнены (см. приложение).

Список литературы

1. Вахромеев В. А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детских музыкальных школах. – Москва: Музыка, 1978. – 88 с.: нот. ил.
2. Кирюшин В. В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти. – URL: <https://www.noty-bratstvo.org/sites/default/files/razvitie-sluha-Kiryushin.pdf> (дата обращения – 14. 06. 2020 г.)

3. Давыдова Е. В., Запорожец С. Ф. Сольфеджио: учебник для 3 класса ДМШ. – Москва: Композитор, 1993. – 80 с.: нот. ил.

4. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио: учеб. пособие для муз. вузов и учащихся муз. уч-щ. – Москва: Музыка, 1986. – 158,[2] с.: нот. ил.

Приложение

План урока сольфеджио для учащихся третьего класса.

Тема: «Интервал ”Секста”»

Примечание: рабочая тональность урока – Ми-бемоль мажор, все примеры для пения даны в ней.

I. Музыкальное приветствие. Н. Паганини. Каприс A-dur.

Определение тембра звучащего инструмента (скрипка), характера музыки, интервала, дублирующего мелодию (секста).

II. Секста вне тональности.

1) Теоретические сведения об интервале.

Построение секст на белых клавишах.

Определение на слух.

Определение «на вид» (по записи).

2) Секста – «строительный материал» для аккордов.

Заполнение секст до аккордов – обращений мажорного и минорного трезвучий.

Определение на слух обращений трезвучий.

III. Секста в тональности. Тональность Es-dur.

1) Скачок на сексту в мелодии. Одноголосные упражнения.

а) Интонационная настройка в тональности Es-dur:

пение гаммы, тонического трезвучия, устойчивых терций и устойчивых секст и т. д.

б) Проверка домашнего задания.

Д. Верди. Опера «Аида». Тема женского хора «Лавровыми венками».

Пение ступенями, нотами, определение скачков на сексту в мелодии.

в) Пение с листа.

Детские песни: «В лесу родилась елочка», «Колокольчики – бубенчики».

Пение с названием нот. Нахождение в нотном тексте скачков на сексту и определение ступеней.

г) Творческое задание.

Прослушивание песни принцессы на музыку Г. Гладкова из мультфильма «Бременские музыканты».

После прослушивания – определение в мелодии скачков и запись в них пропущенных нот.

2) Секста в двухголосии. «Золотой ход валторн»

а) Прослушивание темы финала Симфонии №103. Й. Гайдна.

Определение при прослушивании: тембра звучащего инструмента (валторна), последовательности интервалов в начале темы («золотой ход валторн»).

Проигрывание на фортепиано «золотого хода валторн», пропевание дуэтом.

б) Прослушивание темы «К радости» Л. ван Бетховена.

Решение теоретической задачи: дописать ноты в нижний голос так, чтобы получился «золотой ход валторн».

Пропевание двухголосное (дуэтом, дуэтом с инструментом).

3) Секста в гармонических оборотах (как крайние звуки обращений главных трезвучий).

а) Определение на слух оборотов:

$T_3^5-S_4^6-D_6-T_3^5$, $T_6-S_3^5-D_4^6-T_6$, $T_4^6-S_6-D_3^5-T_4^6$, $S_6-K_4^6-D_3^5-T_3$.

б) Творческое задание. Подбор аккордов к мелодиям.

Выполнение примеров из учебника Е. В. Давыдовой, С. Ф. Запорожец [3] (№№235, 248, 253).

IV. «Классика – караоке»

Прослушивание марша из оперы Д. Верди «Аида».

Сольфеджирование под фонограмму.

О. А. Владимирова
г. Череповец

Образ А. К. Глазунова в воспоминаниях современников и изобразительном искусстве конца XIX-начала XX веков

В августе 2015 года отмечалось 150-летие со дня рождения русского композитора, дирижёра, педагога, музыкального и общественного деятеля А. К. Глазунова. До сих пор до конца не осмыслены многие аспекты его творчества, особенности личности и контекстных взаимодействий композитора с современниками. Для изучения жизни и творчества А. К. Глазунова на уроках музыкальной литературы в училище искусств требуется больше новой актуальной информации,

позволяющей студентам создать в своём воображении более живой и достоверный образ великого композитора.

Благодаря смене идеологических парадигм в конце XX века в научный оборот были введены многие неизвестные прежде документы и материалы, в частности, стали доступны зарубежные публикации 20–30-х годов XX века русских эмигрантов о Глазунове. В связи с этим хотелось бы привлечь внимание к статье Л. Л. Сабанеева, посвящённой кончине композитора и опубликованной в Париже в 1936 году в общественно-политическом и литературном журнале «Современные записки» (см.: [1]). Внимание отечественных исследователей творчества Глазунова к ней привлекла И. Ю. Проскурина в своей публикации «Петербургский музыкальный стиль. А. Глазунов глазами Л. Сабанеева» [2], подробно проанализировав три статьи Сабанеева и охарактеризовав взгляды музыкального критика на творчество композитора и особенности личности Глазунова. Вот одно из характерных высказываний Л. Л. Сабанеева о А. К. Глазунове. «...для тех, кто лично знал Глазунова, не как композитора только, а как Александра Константиновича – было ясно, что Александр Константинович гораздо шире Глазунова, что он далеко не весь перелит в своё творчество, что, например, Александру Константиновичу был в высшей степени свойственен острый и даже нередко едкий юмор и ирония, которых совершенно лишена его музыка, что Александр Константинович был чрезвычайно русским человеком вплоть до массы национальных недостатков, – а музыка его – музыка европейская без признака «руссизма» и лишена недостатков, беспорочна в своей идеальной гладкости и евфонии. Александр Константинович в жизни был человек едва ли не оргиастический, а его музыка, даже когда касается оргиастических сюжетов, трактует их так, как профессор-эллинист какую-нибудь статью о культе Диониса. Было даже странно видеть такую редкую неполноту перевоплощения автора в свои произведения (обычно музыка бывает очень похожа на своего автора), и это обстоятельство даже вызывало внимание и любопытство многих его знавших», – писал критик [1, с. 453].

Воспоминания о Глазунове в разные периоды его жизни оставили Римский-Корсаков, Чайковский, Василенко, Сабанеев и другие его старшие и младшие современники. Различные периодические издания

регулярно сообщали о новых творческих достижениях композитора, часто статьи сопровождались графическими изображениями Глазунова. Художники, знакомясь с ним, стремились затем запечатлеть облик музыканта в своих картинах. Известны портреты композитора работы Репина, Серова, Верейского, Яковлева; графические изображения (Матэ); юмористические рисунки и шаржи (В. Де-ни, Н. Ре-ми, П. Роббера, Леля, М. Ефимова, Мака). Глазунов был одним из немногих русских композиторов, удостоенных прижизненных скульптурных портретов работы Беклемишева и Манизера.

Первый портрет Глазунова масляными красками был создан И. Е. Репиным. В середине 80-х годов XIX в. Репин, проживая в Петербурге, знакомится с М. П. Беляевым и его музыкальным кружком «Беляевские пятницы». Возможно, что там он и встретился с молодым Александром Глазуновым. Исследователи отмечали особую тягу Репина к музыке. «В живописи он искал музыкальность, слушая музыку, он переносился в мир красок. Музыка спасала его в минуты подавленности», – пишет об этом, например, Г. И. Прибульская [3, с. 190]. Я. А. Троупянский, знакомый художника, вспоминал о восторженных отзывах Репина об А. К. Глазунове [4, с. 240]. Илья Ефимович любил его как человека, а его музыку – за её исключительную мелодичность и доходчивость. Симпатии художника и композитора были взаимными. Глазунов дорожил знакомством с Репиным и беседами с ним об искусстве, что отразилось в их переписке (см.: [3, с. 77–78]).

Исследователи непосредственным импульсом к работе над портретом считают знакомство Репина с симфонической картиной Глазунова «Стенька Разин». Образы музыки оказались созвучны настроению Репина, работавшего в этот период над картиной «Запорожцы пишут письмо турецкому султану», в которой он стремился выразить дух свободолюбия. На портрете он изобразил Глазунова таким, каким увидел в антракте на концерте в зале Дворянского собрания – на фоне бархатного красноватого занавеса. Репин работал над портретом в марте 1887 года – об этом можно узнать из письма к Стасову от 16 марта [5, с. 313]. Репин, первым портретировавший Глазунова, показал в его облике противоречивое сочетание внутренней экспрессии с внешним спокойствием и уравновешенностью. Лаконичное реше-

ние композиции, скупая цветовая гамма, уверенное моделирование лица и головы Глазунова создают ощущение исходящей от него упрямой энергии. Сама фактура живописного полотна передаёт сдерживаемую страсть природы композитора. Удивителен оттенок красного цвета, найденный Репиным для фона: он балансирует на грани между холодным и тёплым, что, по мнению искусствоведов, доводит колорит портрета почти до симфонического звучания. В 1889 году Глазунов посвятил Репину своё очередное симфоническое произведение – «Восточную рапсодию».

Кроме портрета масляными красками, сохранились несколько рисунков Репина, изображающих Глазунова. В ноябре 1890 года журнал «Артист» поручил Репину сделать портрет композитора за каким-нибудь музыкальным занятием. Этот год в жизни Александра Константиновича был ознаменован довольно напряженной редакторской работой над завершением оперы А. П. Бородина «Князь Игорь» и подготовкой её исполнения, а также сочинением своей Третьей симфонии. Художник изобразил Глазунова дома, в интерьере рабочего кабинета. Этот портрет был опубликован в № 12 журнала «Артист» за 1891 г. и в томе I «Художественного наследства» [6, с. 72]. На рисунке много говорящих деталей, позволяющих зрителю оценить значение и масштаб личности композитора. На стене висит лавровый венок с лентами, большой стол почти скрыт стопами бумаги. Изображённый на рисунке Глазунов поглощён писанием партитуры, его взгляд устремлён в нотные строчки. Композитор одет как для визита, а не по-домашнему, и это подчёркивает важность и серьёзность его труда.

Известна ещё репинская зарисовка молодого Глазунова за роялем рядом со Стасовым, фигура которого едва намечена. Художник запечатлел характерную манеру общения Стасова и Глазунова, описанную им в мемуарах «Далёкое близкое»: «Сейчас же (придя на именины к Владимиру Васильевичу – О. В.), – писал И. Е. Репин. – А[лександр] К[онстантинович] наигрывал ему новые пассажи очередной пьесы. Весь внимание В[ладимир] В[асильевич] изредка обращался к Глазунову с вопросом, с догадкой или с просьбой разъяснить то или другое место. И эти два собеседника – один, уже убелённый сединами, и другой, ещё не снявший гимназического мундира, – так были связаны общим интересом, что забывали всех окружающих

и не замечали, что гости всё прибывают; тихо, незаметно присаживались к роялю и скоро увлекались, поддаваясь очарованию звуков» [7, с. 274].

Второй художник, неоднократно портретировавший Глазунова, – В. А. Серов. Возможно, знакомство Серова с композитором состоялось благодаря Репину, учеником которого он был. Интерес Серова к личности Александра Глазунова мог возникнуть от того, что композитор и художник были ровесниками (оба родились в 1865 году). Серов, будучи сыном музыкантов, хорошо знал музыкальную среду Петербурга и понимал значение личности Глазунова. Некоторые черты характера Глазунова и Серова были схожими, например, отмечаемое многими современниками несоответствие внешнего угрюмого облика и внутреннего содержания характера и композитора Глазунова, и художника Серова. Художник Коровин вспоминал: «Угрюмый и задумчивый Серов в душе своей носил удивительный юмор и смех. Он умел подмечать в самых простых обыденных вещах их оригинальность и умел так их передавать в своих рассказах, что они облекались в невероятно смешную форму... Смех его был чрезвычайно тонок» [8]. О таком же свойстве природы Глазунова вспоминал и С. Н. Василенко. «Глазунов сохранял большей частью очень серьёзное, даже скорбное выражение лица, – отмечал он, – но когда улыбался, все его черты освещались добротой и приветливостью. Был он очень смешлив. Например, когда я говорил ему, что один мой ученик сделал на последней части своей симфонии надпись «Финалио», или когда Кашкин рассказывал, что он зашёл как-то в Синодальное училище – слышится, наверху что-то поёт хор – не разберёшь что; он спросил у маленького мальчика, идущего по лестнице, что именно поют; тот ответил: «Да «Кучие» какое-то (то есть латинское «Кугие» он прочёл по-русски). Тут Глазунов обмирал от смеха» [9, с. 311].

Сохранились три изображения Глазунова работы Серова: литографированный портрет композитора (1899), рисунок, запечатлевший А. К. Глазунова, А. С. Аренского и С. С. Боткина за карточным столом (1902) и поколенный портрет, написанный к предстоявшему в конце января 1907 года 25-летию музыкальной деятельности композитора. Портреты работы Серова относятся к области графики, которая на рубеже веков выдвигается в русском искусстве на ведущие по-

зиции. Расцвет всех видов графики будет связан с деятельностью художественного объединения «Мир искусства», а рисунки и литографии Серова можно рассматривать как предварение этого процесса. Отмечая интерес Серова к портретированию людей искусства, Г. Ю. Стернин писал: «В них он подчёркивал, прежде всего, целеустремлённую творческую волю, артистизм натуры, внутреннюю свободу. Портретным образам Серова тоже было свойственно глубокое общественное содержание, но оно выражалось как гордое самосознание человека-творца, как дар судьбы, как некий признак романтической исключительности» [9, с. 84].

В начале XX века графические изображения Глазунова в технике офорта выполнил В. В. Матэ, известный гравёр и педагог, учитель Серова. На его гравюре Глазунов изображён на ступенях мраморной лестницы, ведущей к большому залу консерватории. Особая графическая манера Матэ, по замечанию В. И. Фёдоровой, привносит в изображение трепещущий свет; вокруг фигуры композитора возникает иллюзия воздушного пространства (см.: [11, с. 26]). Величественный архитектурный фон, на котором изображён Глазунов, подчёркивает возвышенный и величавый облик композитора, который только что был избран директором консерватории.

Отдельной и довольно увлекательной областью изучения иконографии Глазунова могут стать карикатуры и шаржи на композитора, но сложность заключается в том, что большинство из них не атрибутированы – неизвестны названия газет и журналов, где они публиковались, подчас отсутствует имя автора. На шаржах и карикатурах Глазунов часто изображался дирижирующим (работы В. Н. Дени, П. Робера) или среди других коллег музыкантов. Художники почти на всех юмористических рисунках обыгрывали крупную фигуру композитора, его сосредоточенный серьёзный взгляд. Довольно необычен замысел юмористического рисунка В. Н. Дени (Денисова), опубликованного в 1914 году в журнале «Столица и усадьба» [12, с. 32–33]. Художник попытался изобразить процесс рождения музыки в сознании композитора. Глазунов изображён в домашней обстановке в просторном халате, покоящимся в мягком кресле. Противоречие возникает между мягкостью линий тела и напряжённо поднимающейся головой композитора, мучительно-сосредоточенным выражением лица.

Из завитков волос возникают нотные знаки, словно говоря о рождающейся в творческих муках музыке.

Последние шаржи и карикатуры на Глазунова появлялись уже в советских журналах (например, в журнале «Смехач» в 1926 году). Ещё один портрет масляными красками на Родине был сделан художником А. М. Любимовым в 1928 году, за несколько месяцев до отъезда Глазунова за границу. Обстоятельства работы над портретом были изучены Л. Казанской и отражены в её публикации «Последний портрет» (см.: [13]). На подготовительном рисунке и портрете Глазунов показан постаревшим, усталым, тревожащимся за судьбы классической музыки и наследия культуры XIX века. Вместе с тем остались неизменными такие качества композитора, как воля, решимость отстаивать свои идеалы, честность и порядочность.

Изучение иконографии композиторов может дать новые представления о личности музыкантов, понять, какими их видели современники. Это расширяет и углубляет возможность понимания, интерпретации и анализа их музыки на занятиях по музыкальной литературе.

Список литературы

1. Современные записки. Общественно-политический и литературный журнал. Вып. LXI. – Париж, 1936. – С. 450–457.
2. Проскурина И. Ю. Петербургский музыкальный стиль. А. Глазунов глазами Л. Сабанеева // Вестник РАМ им. Гнесиных. – 2007. – № 2.
3. Прибульская Г. И. Репин в Петербурге. – Ленинград: Лениздат, 1970. – 295 с.
4. Новое о Репине. Статьи и письма художника, воспоминания учеников и друзей, публикации / Редакторы-составители И. А. Бродский, В. Н. Москвинов. – Ленинград: Художник РСФСР, 1969. – 435 с.
5. Репин И. Е. Избранные письма: В 2 т. 1867–1930. / составитель и автор вступительной статьи И. А. Бродский]. Т. 1. [Письма. 1867–1892]. – Москва: Искусство, 1969. – 455 с., 29 л. ил.
6. Репин. Художественное наследство: В 2 т. Т. 1. / под редакцией И. Грабаря и И. С. Зильберштейна. – Москва; Ленинград: Академии наук СССР, 1949. – 589 с., 20 л. ил.
7. Репин И. Е. Далёкое близкое. – Ленинград: Художник РСФСР, 1986. – 488 с.

8. Константин Коровин вспоминает. – Москва, 1990. – 607 с. – URL: <http://mreadz.com/new/index.php?id=351972&pages=72> (дата обращения – 24. 11 2015 г.)
9. Василенко С. Н. Воспоминания. – Москва: Советский композитор, 1979. – 375 с.
10. Стернин Г. Ю. Илья Ефимович Репин, 1844-1930: Альбом. – Ленинград: Художник РСФСР, 1985. – 255 с., ил., портр.
11. Фёдорова В. И. В. В. Матэ и его ученики. – Ленинград: Художник РСФСР, 1982. – 205 с.
12. Столица и усадьба. Выпуск 14–15. – Санкт-Петербург, 1914. – 36 с.
13. Казанская Л. Последний портрет // Музыкальная академия. – 2006. – № 1. – С. 169–174.

А. Н. Лоскутов
г. Санкт-Петербург

Письма Николая Андреевича Тимофеева как источник информации о композиторе: вопросы к семинару по архивной практике

Одной из интересных тем для обсуждения в курсе архивной практики представляется деятельность отечественного композитора, теоретика и педагога Николая Андреевича Тимофеева (1906–1978). Теоретикам полифонии известна его книга «Превращаемость простых канонов строгого письма» [2]. Кроме того, Тимофеев – автор симфонии и камерно-инструментальных пьес, музыкального оформления к первым звуковым фильмам и музыки к драматическим спектаклям, воспитатель композиторов в бывших союзных республиках. Несмотря на такую многогранную деятельность, имя Н. А. Тимофеева до сих пор остаётся за пределами внимания учёных¹.

Архивные материалы нередко становятся единственным источником информации о композиторе, позволяют увидеть культурный быт в его реальной многосложности. Материалом для настоящей работы

¹ В настоящее время реконструкцией биографии и неопубликованного наследия Н. А. Тимофеева активно занимается московский исследователь Ю. И. Неклюдов.

послужила переписка двух семей интеллигентов – Тимофеевых и Митусовых, хранящаяся в Санкт-Петербургском музее-институте семьи Рерихов. В фонде представлен комплекс писем ограниченного круга корреспондентов, в который вошли старший брат композитора В. А. Тимофеев и друзья их молодости – сёстры Л. С. и Т. С. Митусовы¹.

Л. С. Митусова является автором воспоминаний «О прожитом и судьбах близких», где неоднократно упоминается Н. А. Тимофеев [1, с. 38, 78, 159–161].

Письма Н. А. Тимофеева, охватывающие четверть века (1949–1974), представляют собой своего рода эпистолярную автобиографию композитора. Именно в письмах автор подробно излагает свои мысли и чувства, рассказывает о своей жизни и делах.

Для обсуждения в семинаре, связанном с осмыслением деятельности Н. А. Тимофеева, нами были вынесены следующие вопросы:

1. *Как проходила творческая работа Н. А. Тимофеева.* Изучая биографию композитора, всегда интересно узнать подробности его творческого процесса. В случае с Тимофеевым это весьма проблематично: упоминание о своих произведениях и тем более о том, как он над ними работает, – явление в его письмах крайне редкое.

2. *Как отзывается Н. А. Тимофеев о своих воспитанниках.* На протяжении многих лет Тимофеев консультировал молодых композиторов. Некоторые подопечные становились учениками Тимофеева. Об этом можно судить по фрагментам его писем, в которых он рассказывает не только о своём наставничестве, но и о жизненных радостях и трудностях воспитанников.

3. *О каких трудностях своих командировок пишет Н. А. Тимофеев.* Командировки – отдельная тема, которая присутствует во многих письмах композитора. Там, где Тимофеев отзывается о своих воспитанниках, он упоминает и о проблемах учебного процесса в условиях нерегулярных занятий-консультаций.

4. *Чем увлекался Н. А. Тимофеев.* В нескольких письмах Тимофеев рассказывает о своих увлечениях фотографией, литературных и му-

¹ Тимофеев Владимир Андреевич (1897–1975) – инженер, профессор ЛЭТИ имени В. И. Ульянова-Ленина. Митусова Людмила Степановна (1910–2004) – художник, педагог. Митусова Татьяна Степановна (1913–1994) – инженер, в начале 1970-х годов была секретарём В. А. Тимофеева.

зыкальных пристрастиях (связанных с творчеством М. А. Булгакова, Г. Малера, И. Ф. Стравинского).

Большинство писем Н. А. Тимофеева пронизано глубоко личной интонацией. Встречаются и «чисто информационные», «официальные» (по определению самого композитора) письма, которые напоминают телеграммы; но их не так много. Очевидно, понимая и чувствуя эту разницу, Тимофеев сам писал обстоятельные и подробные письма и, вероятно, ожидал таких же ответов от своих корреспондентов. Вполне возможно, что масштаб посланий обусловлен большими временными промежутками между письмами.

Подробность изложения видна и на бумаге: это проявляется в отсутствии «пауз» как в движении мысли, так и в графическом отображении текста (встречается минимальное количество абзацных отступов), в мелком ровном почерке, усиливающим ощущение цельности.

Если до этого момента было сказано, *о чём пишет композитор* в своих письмах, то теперь необходимо упомянуть о том, *что остаётся за пределами корреспонденции*. Так, например, в рассмотренных письмах не обсуждаются политические и экономические вопросы. О событиях культурной жизни Тимофеев писал крайне редко (в отличие от сестёр Митусовых, которые время от времени делились своими слушательскими впечатлениями).

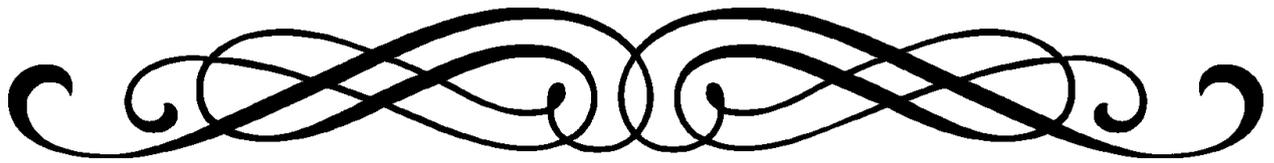
Понять характер Тимофеева по переписке нелегко. Можно предположить, что он был весьма требовательным к себе и к другим. Почти в каждом письме можно уловить настроение автора. Многие письма, написанные ли во время изнурительных командировок или в атмосфере московской квартиры, пронизаны одной мыслью: вырваться в Ленинград – город, где прошли молодые годы композитора, где остались лучшие друзья.

Думается, что знакомство с личностью Н. А. Тимофеева может внести в курс архивной практики новые содержательные и эмоциональные обертоны, послужить импульсом для дальнейших архивных изысканий.

Список литературы

1. Митусова Л. С. О прожитом и судьбах близких. – Санкт-Петербург: Рериховский центр СПбГУ; Вышний Волочёк: Ирида-прос, 2004. – 383 с.: ил., портр.

2. Тимофеев Н. А. Превращаемость простых канонов строгого письма. О некоторых способах определения возможности извлечения производных соединений из простых трёх- и четырёхголосных канонов обоих разрядов (с приложениями). – Москва: Сов. композитор, 1981. – 136 с.



Вопросы художественного образования

И. А. Браулова
г. Череповец

Создание мультфильма как средство формирования и применения универсальных способностей в изобразительной деятельности младших школьников

Использование анимации в образовательном процессе имеет немало положительных сторон (см.: [1], [2]), для понимания которых нужно знать, что она собой представляет.

Мультипликация или анимация – это «умножение», соединение вместе множества рисунков, воспроизведение множества картинок для создания впечатления движущегося изображения.

Первые шаги в мультипликации были сделаны задолго до появления кинематографа. Попытки запечатлеть движение в рисунке начались еще в первобытную эпоху, затем продолжились в Древнем Египте, в античные времена и постепенно привели к появлению примитивной мультипликации в первой половине XIX века. Дальнейшее развитие этой технологии в сочетании с фотографией привело к изобретению киноаппарата.

Существует несколько основных видов мультфильмов. Это:

- рисованные, в которых каждый кадр рисуется на отдельном листе, отображая малейшие изменения в движении героя;
- кукольные, основанные на покадровой съемке, участвующих в мультфильме предметов. Это могут быть предварительно подготовленные куклы, взятые на прокат или сделанные своими руками. Это могут быть бумажные или картонные модели героев, пластиковые или мягкие игрушки.

– компьютерные мультфильмы (3D-анимация), созданные с помощью специальных компьютерных программ.

– песочные (или с использованием других сыпучих материалов). В таких мультфильмах всё происходящее рисуется песком и в режиме реального времени.

Для создания мультфильма своими руками требуются фотоаппарат, штатив, настольная лампа, компьютер и программа-видеоредактор.

Мультипликационные фильмы – тот вид искусства, который особенно привлекает детей дошкольного и младшего школьного возраста. И именно они оказывают большое влияние на развитие детей (как интеллектуальное, так и эмоциональное). Они формируют у детей первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями ребенок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. События, происходящие в мультфильме, позволяют воспитывать детей: повышать их осведомлённость, развивать мышление и воображение, формировать мировоззрение.

Самодельная мультипликация открывает перед педагогами более широкие возможности работы с детьми. Такие особенности самодеятельной мультипликации, как простота первых шагов, многообразие возможных активностей, положительная эмоциональная мотивация к совершению полезных действий, обязательность решения возникающих задач при моделировании персонажей, – позволяют использовать ее как психотерапевтическое средство.

Мультипликация представляет собой сложный и многоструктурный процесс. Главная педагогическая ценность мультипликации заключается, прежде всего, в возможности комплексного развивающего обучения детей. Положительное воздействие анимации может стать прекрасным развивающим пособием для раскрепощения мышления, развития творческого потенциала, совершенствования психических процессов детей (см.: [3]).

Создавая мультфильм, дети постоянно совмещают в своем сознании все его компоненты: сценарий, изобразительное и цветное решение, пластику, ритм, звуковое сопровождение и др. Такой характер

творчества совмещает в одном занятии различные виды деятельности, соответственно перестраивая и педагогические подходы. Это заставляет педагогов составлять гибкие и подвижные схемы занятий, переходить быстро и незаметно от теоретических занятий к практике, осуществлять творческие импровизации.

Создание мультфильма на занятиях – это, по сути, проектное обучение. Обучаясь по программе, дети вовлекаются в серию проектов, конечным продуктом которых является анимационный ролик. Проектный подход позволяет переводить знания, умения и навыки, полученные при изучении различных предметов, на уровень межпредметных связей, стимулирует ученика на рефлексивное восприятие материала. К тому же мультипликация дает возможность проявить свои способности в рисовании и различных видах прикладного искусства, музыке, речевом развитии; получить навыки работы с техническим оборудованием.

В процессе создания мультипликационного фильма у ребят развиваются сенсомоторные качества, обеспечивающие усвоение технических приемов в различных видах деятельности; восприятие пропорций, особенностей объемной и плоской формы, характера линий, пространственных отношений; цвета, ритма, движения.

Таким образом, процесс создания мультфильмов способствует развитию творческого и технического мышления, включает множество видов деятельности, различных материалов, оборудования и программных средств, предполагает распределение ролей, а также способствует применению информационных технологий, связан с трудовым обучением.

Список литературы

1. Савлучинская Н. В., Щечилина А. В. Освоение мультипликации младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения // Гуманитарные исследования. – 2017. – № 4 (17). – С. 125–128. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvoenie-multiplikatsii-mladshimi-shkolnikami-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-sredstvo-razvitiya-voobrazheniya/viewer> (дата обращения – 15. 06. 2020 г.)

2. Шаханская А. Ю. Влияние мультипликационных фильмов на развитие детей младшего школьного возраста // Вестник Челябинского государствен-

ного университета. Филология. Искусствоведение. Вып. 81. – 2013. – № 22 (313). – С. 286–289.

3. Красный Ю. Е., Курдюкова Л. И. Мультфильм руками детей: Книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1990. – 176 с.: ил.

4. Иткин В. Д. Что делает мультипликационный фильм интересным // Искусство в школе. – 2006. – №1. – С. 50–54.

Е. Ю. Зимина
г. Череповец

Организация коллективной деятельности на уроках изобразительного искусства в школе

Коллективная деятельность на уроках изобразительного искусства перестала быть редкостью в школьной практике, она пользуется популярностью среди учителей и вызывает большой интерес у самих учащихся. Коллективные композиции украшают интерьеры школ и привлекают внимание окружающих.

Кроме того, уроки коллективного творчества помогают подготовить учащихся к проектной деятельности, что является одной из задач, поставленных новым ФГОС.

Также следует обратить внимание на то, что групповая работа – это одна из форм деятельностного метода обучения. Данная форма работы требует определённой подготовки учителя к уроку. Однако при правильном педагогическом руководстве и управлении в ходе работы реализуются основные условия коллективности: ученики привлекаются к коллективной творческой деятельности, осмысленному общению и взаимодействию, осуществляются взаимообучение и взаимоконтроль и т. д.

В ходе такой работы дети приобщаются к важным навыкам жизни: действенному общению, умению слушать, умению соглашаться с точкой зрения другого, умению разрешать конфликты, умению работать сообща для достижения общей цели. Умение управлять как собственной, так и совместной деятельностью в группе дает возможность учащимся быть активными участниками учебной деятельности.

Совместная эстетическая деятельность способствует формированию

у учащихся положительных взаимоотношений со сверстниками, умения сотрудничать, понимать и ценить художественное творчество других. В процессе совместной художественной деятельности на уроках изобразительного искусства ученики приобретают и совершенствуют опыт эстетического общения. Чем совершеннее общение на уроке, тем активнее протекает процесс взаимообмена чувственными представлениями, знаниями и умениями, тем богаче становится эмоционально-интеллектуальный опыт каждого участника общения.

Следует заметить, что в коллективной деятельности социальная активность учащихся проявляется в двух формах: в общении и в стремлении к достижению общественно значимого результата.

Общение в процессе коллективной деятельности – это средство передачи полезной информации и практического опыта, средство формирования культуры самого общения.

Общественно значимый результат достигается:

- когда ученик получает результат деятельности, значимый для него лично и/или для других людей;
- когда ученик овладевает разнообразными приемами и техниками выполнения работы;
- когда ученик получает новые знания и продвигается в познавательном плане.

Продолжая далее, отметим, что методике преподавания изобразительного искусства известны три классификации коллективных форм изобразительной деятельности.

Автор одной из них – М. Н. Турро (см.: [1]) – выделил три основных формы коллективной изобразительной деятельности: фронтальную, при которой коллективная работа представляет собой соединение индивидуальных рисунков учащихся, сделанных с учётом поставленной учителем задачи или со знанием смысла общей композиции; комплексную, которая предполагает выполнение коллективной работы по одной плоскости, когда каждый учащийся делает свою часть задания, имея представления об общем результате и согласовывая свою деятельность с тем, что делают другие, и коллективно-производственную, при которой деятельность детей строится по принципу конвейера, когда каждый делает только одну определённую операцию в процессе изготовления изделия.

Согласно программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд» (см.: [2]), все коллективные работы учащихся делятся на: парные, связанные с работой в паре, групповые, предполагающие работу в небольших группах по пять-шесть человек, и коллективные, где работа осуществляется большой группой, половиной или всем классом. Такая классификация раскрывает лишь методику организации коллективной работы, но не специфику взаимодействия учащихся в процессе выполнения композиции.

В учебном пособии Т. С. Комаровой и А. И. Савенкова «Коллективное творчество детей» (см.: [3]) коллективная деятельность рассматривается как эффективное средство решения многих воспитательных и дидактических задач.

При этом авторами выделяются следующие формы коллективной работы на занятиях по ИЗО:

– *совместно-индивидуальная форма*, которая характеризуется тем, что участники вначале работают индивидуально с учётом единого замысла и лишь на завершающем этапе деятельность каждого становится частью общей композиции.

Совместно-индивидуальная деятельность является одной из самых простых форм организации работы над коллективной композицией и ее с успехом можно применять с 1 класса. Эта форма деятельности предполагает, что каждый ученик индивидуально выполняет изображение или изделие, которое на завершающем этапе становится частью, элементом коллективной композиции. Согласование действий каждого из участников совместного труда осуществляется в начале урока, при разработке идеи совместной композиции, затем при планировании дальнейшей работы и в конце урока, когда составляется и обобщается коллективная композиция.

При этом роль организатора коллективной деятельности в начальной школе выполняет учитель. Во фронтальной работе с классом он ставит учебную задачу или занимательную проблему, руководит поиском путей её решения, формулирует и определяет индивидуальные задания. Во время индивидуальной работы учеников учитель корректирует их работу в зависимости от того, что сделано другими. На заключительном этапе, когда организовывается коллективная композиция, учителю помогают собрать элементы, детали, части общей ком-

позиции помощники из числа успевающих учеников. В конце урока все школьники принимают участие в анализе результата коллективной деятельности. Уровень творческой активности детей в процессе совместно-индивидуальной работы на уроке изобразительного искусства во многом зависит от методики организации процесса коллективной деятельности и от принципа организации результата коллективной деятельности, то есть коллективной композиции.

К достоинствам совместно-индивидуальной формы организации деятельности на уроке изобразительного искусства относится и то, что она позволяет вовлечь в коллективную творческую деятельность весь класс. Каждый участвующий в совместной деятельности, выполняя свою часть работы, знает, что, чем лучше он сделает задание, тем лучше будет работа коллектива. Это позволяет мобилизовать творческие личные возможности каждого ученика.

– *совместно-последовательная форма*, предполагающая работу по принципу конвейера, когда результат действий одного ученика находится в тесной зависимости от результатов предыдущего и последующего участников.

Совместно-последовательная деятельность как форма коллективного творчества учащихся встречается довольно редко, что можно объяснить сложностью организации совместного труда, процесс которого напоминает работу производственного конвейера; этот вид совместной деятельности вообще исключает творчество, так как предполагает последовательное выполнение учениками определённой технологической операции, когда результат работы одного ученика становится предметом деятельности другого.

К совместно-последовательной форме можно отнести изобразительную деятельность учащихся, построенную по принципу эстафеты. Итогом совместной деятельности, организованной по этому принципу, может оказаться декоративное панно, по композиции ничем не отличающееся от коллективной работы, выполненной в ходе совместно-индивидуальной деятельности. Но принципиально отличается сам процесс создания коллективной работы. Во время «изобразительной эстафеты» ученики поочерёдно подходят к общему листу и выполняют элементы совместной композиции, дополняя изображение, которое сделано предыдущими учениками. В качестве эстафет-

ной палочки на уроке изобразительного искусства могут использоваться палитра с красками и кисть, а если работа выполняется в технике аппликации, то роль эстафетной палочки может сыграть тюбик с клеем.

У изобразительной эстафеты есть один недостаток, наиболее остро он проявляется в том случае, когда изобразительная эстафета предполагает поочерёдную работу учеников непосредственно на общем фоне. На общем листе могут рисовать одновременно не более трёх учеников, поэтому остальные томятся в ожидании своего выхода к коллективной композиции. Чтобы сократить время ожидания выхода к доске, можно разбить класс на три группы и вести параллельно три коллективные композиции, то есть предоставить лист для каждого классного ряда. В таком случае возникает ситуация соревнования больших групп за качество художественного содержания и формы коллективной композиции, что действительно отвечает образному названию этого принципа организации коллективной работы – «эстафета».

– *совместно-взаимодействующая форма*, предполагающая возможность вести совместную работу одновременно всем участникам, согласовывая свои действия на каждом из этапов коллективной деятельности.

Данная форма является наиболее сложной в организации коллективной деятельности учащихся на уроке изобразительного искусства. Сложность заключается в том, что эта форма организации предполагает или одновременную совместную работу всех участников коллективного творчества, или постоянное согласование действия всех участников коллективной деятельности. Эту форму часто называют формой сотрудничества или сотворчества. Сотрудничество как форма организации коллективной деятельности на уроке требует от учителя определённых организаторских способностей, а от учеников умения общаться в процессе восприятия и практической деятельности.

Такая форма коллективной деятельности требует от каждого ученика определённого опыта общения: умения сотрудничать, уважать чужую инициативу, защищать собственные идеи в процессе согласования вопросов содержания и формы. Также она предполагает наличие у учащихся способности к использованию материалов и владе-

нию техникой выполнения композиции. В коллективной работе, организованной в форме сотрудничества, у учащихся совершенствуются опыт общения, умение сотрудничать, координировать свою деятельность и объективно оценивать результаты коллективного творчества.

В заключение хотелось бы отметить, что коллективная деятельность имеет огромное значение в художественном воспитании школьников как средство, активизирующее развитие их творческого потенциала, формирующее и совершенствующее навыки совместной работы, развивающее потребность в эстетическом общении и интерес к изобразительной деятельности, разрешает противоречия между подростковыми «хочу сделать» и «могу сделать», укрепляет эмоциональную сферу и, как следствие, – здоровье в целом.

Коллективная деятельность как игровой прием способствует активному вовлечению детей в учебно-воспитательный процесс на уроке и как метод обобщения знаний и умений учащихся позволяет активизировать процесс их систематизации и закрепления.

Список литературы

1. Турро И. Н. Коллективные работы по изобразительному искусству в системе обучения и воспитания младших школьников: (На материале III–IV классов общеобразовательной школы): Автореферат дис. ... канд. пед. наук. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград: [б. и.], 1974. – 20 с.
2. Неменский Б. М., Горяева Н. А., Неменская Л. А. Изобразительное искусство и художественный труд: с краткими методическими рекомендациями: 1–9 классы / под руководством Б. М. Неменского. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2007 (Саратов: Саратовский полиграфкомбинат). – 141 с.
3. Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей: для педагогов дошкол. учреждений, нач. шк., худож. студий и кружков. – Москва: Рос. пед. агентство, 1998. – 105 с.: ил.

**Система формирования художественной культуры детей
на занятиях по изобразительной деятельности
в объединении «Радуга» МАОУ ДО «Центр детского творчества
и методического обеспечения»**

Изобразительная деятельность является составной частью культуры человека. Занимаясь искусством, человек не только овладевает практическими навыками, но и развивает эстетический вкус, приобретает способность находить красоту в обыденном, получает возможность самовыражения. Изобразительная деятельность развивает умение наблюдать, анализировать, что способствует познанию окружающего мира. Отсюда следует, что занятия изобразительным искусством необходимы и важны в общей системе формирования творческой личности ребенка, воспитания человека с устойчивыми нравственно-эстетическими взглядами, умеющего видеть, понимать красоту бытия и обогащать свой внутренний духовный мир (см.: [1], [2]).

К сожалению, сегодня мы все чаще сталкиваемся с невежеством чувств, которые приносят большой урон не только человеческим отношениям, но и обществу в целом, оборачиваются неразвитостью мышления и сознания, ростом алчности, стяжательства и насилия, деградацией нравственных устоев и ценностей.

Все это предопределяет необходимость возрождения нравственной культуры человека, ценностных ориентиров в жизни общества. Ведущая роль в этом отводится системе образования, в том числе образовательной области «Искусство».

Первые шаги ребенка в мире искусства – шаги на пути к себе, к своим творческим возможностям, это первый его опыт в познании художественных и духовных богатств человечества.

Очень важно, чтобы рядом с ребенком, открывающим мир красоты, был педагог, готовый всегда подсказать, посоветовать, как и в каком направлении лучше взглянуть на тот или иной предмет, чтобы не просмотреть, не пропустить значимого, важного, прекрасного.

Формирование художественной культуры ребенка в объединении «Радуга» МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» г. Череповца происходит пошагово.

1 шаг связан с формированием нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве.

Этот процесс направлен на развитие осознанного отношения детей к окружающему миру и на формирование у них умения выражать свое отношение к нему как словесной формой, так и художественными средствами. Занятия построены таким образом, чтобы дети постепенно развивали умение видеть в природе многообразие формы и цвета, ценили красоту простых, обыденных явлений.

2 шаг направлен на формирование творческой активности детей, которая позволяет ребенку раскрыться, овладеть различными приемами творческой деятельности.

В младшем школьном возрасте для ребенка является проблемой овладение навыками письма, и преодолеть эти трудности помогают графические упражнения с использованием различных художественных материалов: карандаша, гелевой ручки, грифеля, что хорошо развивает мелкую моторику пальцев.

Живописное же освоение листа большого формата гуашевыми красками и широкой кистью помогает раскрепоститься и учит легко работать кистью во всех направлениях, свободно координируя движения руки.

Художественно-творческая активность детей не только направлена на создание творческого продукта, но и проявляется в момент обдумывания, вынашивания замысла, в процессе обсуждения будущей работы. Часто сам разговор, непосредственно предваряющий практическую деятельность, является толчком, рождающим художественный образ в детском творчестве. Стимулирующими факторами этого процесса могут быть музыкальные, литературные и визуальные художественные произведения. Систематическое знакомство с культурным наследием помогает детям осознать искусство как духовную летопись человечества.

На протяжении всего курса обучения дети знакомятся с выдающимися произведениями архитектуры, скульптуры, живописи, графики, декоративно-прикладного искусства. Огромное значение имеет

познание художественной культуры своего народа. Важно показать, что в русском искусстве на протяжении всей его истории преобладало нравственно-эстетическое начало.

Отражение поэтических образов в рисунках детей имеет большое значение для нравственно-эстетического воспитания, так как эти образы надолго сохраняются в памяти ребенка, а выработанное к ним эмоционально-творческое отношение способствует воспитанию лучших человеческих чувств: внимательному и бережному отношению к окружающему миру, к природе, родному краю.

3 шаг предполагает формирование знаний, умений, навыков, происходящее не только в процессе практической художественной деятельности, но и на подготовительном этапе, связанном с восприятием окружающей действительности, произведений искусства, в результате обсуждения детских рисунков, а также в процессе освоения способов работы различными художественными материалами, демонстрируемыми педагогом. При обучении детей идем от образа, от эмоционального насыщения каждой темы. Важным фактором является замотивированность детей на творчество, опора на их субъективный опыт, на использование методов работы, близких и понятных детям.

Интерес у детей вызывают факты исторического развития художественной культуры, ее глубинные корни с момента становления первобытного общества. При этом, на наш взгляд, важно показать, что первые произведения искусства, очевидно, носили прикладной характер. Древнейшие художественные формы были тесно связаны с повседневной жизнью человека и по сути своей являлись не декоративными (рассчитанными на украшения жизни человека), а функциональными. Они служили цели исполнения магических, религиозных обрядов, должны были защищать человека от опасных проявлений природных стихий и т. п.

Тем не менее качества художественных произведений проявились в этих предметах в полной мере.

Как и сегодня, так и в самом далеком прошлом, создавая то или иное художественное изображение, мастера стремились к стройности его форм и гармоничности сочетаний последних.

Обучение изобразительному искусству осуществляется по видам деятельности и включает в себя: рисование с натуры, рисование на

заданные темы, декоративную работу, беседы об изобразительном искусстве и красоте вокруг нас. Комплексность теоретических и практических знаний позволяет ребенку самовыражаться, проявлять свои творческие способности, формировать свой художественный вкус, учиться наблюдать и анализировать (см.: [3]).

При подготовке любого занятия по изобразительному искусству нами учитываются не только возраст детей, но и их способности.

Творческая самореализация детей на занятиях ИЗО должна находить разнообразные формы выражения: в изображениях на плоскости и в объеме (с натуры, по памяти, по представлению)

Большое значение для построения современного познавательного занятия имеет его форма, которая является органичной частью педагогического процесса.

Это может быть:

- занятие–путешествие;
- занятие–прогулка;
- занятие–викторина;
- занятие–импровизация;
- занятие – ролевая игра.

Может также вводиться игровая драматургия по изучаемой теме; могут проводиться интегрированные занятия с использованием музыки и литературы.

Дети младшего школьного возраста не обладают развитым абстрактным мышлением, поэтому задача педагога заключается в том, чтобы сформировать этот опыт, опираясь на близкую им игровую деятельность. Игра выступает и как средство обучения, и как средство приобщения ребенка к прекрасному.

Результатами творчества на занятиях по изобразительной деятельности являются рисунки. Уровень детской работы определяется не только качеством исполнения, но и оригинальностью задумки, умением создать что-то новое.

По работам детей видно, как совершенствуется их индивидуальный художественный «почерк». Дети демонстрируют свои навыки работы цветным художественным материалом (гуашью, акварелью или пастелью), умения использовать воздушную (цветовую) перспективу, линию горизонта (высокую и низкую), создавать многоплано-

вые композиции, имеющие ближний, средний, дальний планы. Параллельно развиваются качества личности, необходимые для любого вида деятельности. Это – целеустремленность, настойчивость, аккуратность, коммуникабельность, а также развивается общая культура речи.

Описанный начальный опыт работы по формированию художественной культуры детей на занятиях в объединении «Радуга» по программе «Изобразительное искусство» убеждает в необходимости поиска средств комплексного решения этой сложной проблемы.

Обучение детей основам изобразительного искусства предполагает не только развитие умения передавать мысли и чувства графически и цветом, но и должно содействовать формированию у детей умения наблюдать, острее воспринимать и анализировать явления окружающей действительности.

Овладение же детьми основами художественной культуры стимулирует развитие растущей личности как неповторимой индивидуальности; личности с высоким уровнем духовности, то есть обращенной к общечеловеческим ценностям, сознательно стремящейся к самосовершенствованию.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Неменский Б. М. Педагогика искусства. – Москва: Просвещение, 2007. – 253 с.: ил., табл.
3. Абрамова М. А. Беседы и дидактические игры на уроках по изобразительному искусству. 1–4 класс. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
4. Метелева Е. Г. Детское творчество в изостудии // Дополнительное образование. – 2000. – № 10. – С. 24–25.

Применение изобразительных техник как средство формирования успешности ребёнка

В формировании личности ребенка неоценимое значение имеют разнообразные виды художественно-творческой деятельности: рисование, лепка, вырезание из бумаги фигурок и наклеивание их, создание различных конструкций из природных материалов и т. д. (см.: [1]). Такие занятия дарят детям радость познания, творчества. Испытав это чувство однажды, ребенок будет стремиться в своих рисунках, аппликациях, поделках рассказать о том, что он узнал, увидел, пережил. При этом, конечно же, изобразительная деятельность ребенка, которой он только начинает овладевать, нуждается в квалифицированном руководстве со стороны взрослого.

Как показывает опыт практической работы, для успешной организации занятий по художественной деятельности необходимо создание продуманной системы педагогических условий, к которым следует отнести:

- развитие у детей интереса к изучению изобразительного искусства;
- сочетание систематического контроля над изобразительной деятельностью детей с педагогически целесообразной помощью им;
- воспитание у детей веры в свои силы, в свои творческие способности;
- последовательное усложнение изобразительной деятельности, обеспечение перспектив развития художественного творчества детей;
- использование на занятиях изобразительным искусством технических средств обучения, особенно видео- и аудиоаппаратуры, а также специальных наглядных пособий;
- активное изучение детьми под руководством педагога природы (развитие наблюдательности, выполнение набросков и зарисовок по теме, рисование по памяти), предметов декоративно-прикладного искусства, культуры и быта, исторических архитектурных деталей;

- применение разнообразных художественных материалов и техник работы с ними;
- смену видов изобразительной деятельности в течение учебного года (работы могут выполняться в технике графики, живописи, лепки, с использованием конструирования, декоративной работы и т. д.);
- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы с детьми;
- введение в структуру занятия игровых элементов и художественно-дидактических игр; использование элементов соревнования.

Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, дети знакомятся с материалами (бумагой, красками, глиной, мелом и др.), с их свойствами, выразительными возможностями, приобретают навыки работы, раскрепощаются, что способствует обогащению их образного ряда.

В процессе реализации дополнительных общеразвивающих программ «Изобразительное искусство» и «Батик» автор столкнулся со следующей проблемой: выяснилось, что дети боятся проявлять инициативу, начинать работу, делать ошибки, выражать свои творческие способности. У каждого человека есть потребность в самовыражении через творческую деятельность, которая часто остается нереализованной. В детстве человек ищет возможности реализовать свой творческий потенциал, но, как правило, наталкивается на сопротивление среды и ближайшего окружения. Страх делать ошибки или страх неудачи может возникнуть как результат слишком критичного отношения взрослых к ребенку, или наоборот – слишком равнодушного отношения к ним. Так, родитель может ругать за детскую неаккуратность и неловкость, обусловленную возрастом, слишком критично относиться к тому, что ребенок сделал сам, не в лучшую сторону сравнивать ребенка со сверстниками и т. д. Страх бывает у детей, родители которых слишком тревожны и не позволяют ребенку действовать самостоятельно. Еще один вариант воспитания, формирующий такой страх – это, когда «родители знают лучше». К сожалению, бывает, что и в школах ошибки высмеиваются, особенно со стороны учеников, но иногда и со стороны учителей. Конечно, не стоит списывать все только на родителей и школу, от детей тоже многое зависит. Порой встречаются дети достаточно старательные, которые очень расстраиваются, когда у них что-то не получалось и им сложно

вернуться к повторению и закреплению – мешает негодование, злость или обида. Если ребенок не приобретает положительного опыта творческой деятельности, то в зрелом возрасте у него может сформироваться убеждение, что это направление развития ему недоступно. А ведь именно через творчество человек может наиболее полно раскрыться как личность. Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем (страхов, тревожности и т. д.). Это становится серьезным препятствием в развитии ребенка.

В нашей работе довольно часто встречаются дети с подобными проблемами, поэтому в ходе реализации программы на протяжении ряда лет нами были найдены эффективные способы преодоления этих трудностей. Так, для создания ситуаций успеха для детей используем ряд изобразительных техник (см.: [2]). Это:

1. *Техника «марания».* В буквальном понимании «марать» – значит «пачкать, грязнить». В нашем случае речь идет о спонтанных рисунках, выполненных в абстрактной манере. У мараний нет категорий «правильно-неправильно», «хорошо-плохо», нет эталонов. Предпочтительнее использовать данную технику в дошкольном и младшем школьном возрасте; возможно ее использование для изучения тем цветоведения.

2. *Штриховка, каракули.* Штриховка – это графика. Изображение создается без красок, с помощью карандашей и мелков. Штриховки и каракули помогают расшевелить ребенка, дают почувствовать ему нажим карандаша или мелка, снимают напряжение перед рисованием. Штриховки просты в исполнении, занимают непродолжительное время, потому и уместны в качестве зачина занятия. Штриховки и марания происходят в определенном ритме, который оказывает благотворное влияние на эмоциональную сферу ребенка. Указанная техника используется для любого возраста.

3. *Рисунок на стекле.* Ребенок словно не рисует, а тренируется рисовать и, соответственно, имеет право на ошибки и исправления без болезненных переживаний о свершившемся, которое уже не изменить.

4. *Рисование на воде.* Эта технология включает в себе колоссальный коррекционный эффект. Возможно использование акварели, мас-

ляной краски, темперы, акрила. Техника интересна в исполнении, но нужен постоянный контроль.

5. *Техника «мятый лист»* (ситуативное применение). Детям предлагается взять лист бумаги и как можно сильнее смять его. Затем расправить и нарисовать на нем, что угодно. Это поможет выразить чувства. При помощи данной техники удаётся выразительно подчеркнуть фактуру шероховатых материалов (камня, снега, льда).

6. *Отпечатки*. Предложите использовать любые предметы и поверхности для изготовления рисунка из их отпечатков. Незаменимо при изучении темы «Орнамент».

7. *Техника раздувания краски*. Различные цветовые сочетания красок раздуваются через трубочку, образуют капельки, которые, смешиваясь, создают причудливые каракули и кляксы; детям предлагается увидеть в них образ.

8. *Использование нетрадиционной основы и материалов для рисования*. Отход от стереотипных представлений о рисовании, использование, например, ткани, природных материалов, бересты, дерева, металла в качестве основы для рисунка.

При этом в ходе работы следует учитывать особенности материалов, так как:

1. Некоторые материалы, такие как карандаши, мелки и фломастеры, позволяют «усилить» контроль, в то время как другие – пастель, краска и глина – способствуют более свободному выражению.

2. Если ребенок не уверен в себе или просто устал, он будет чувствовать себя увереннее и спокойнее при работе с материалами, которые легче контролировать.

3. При индивидуальной работе с детьми или группами, чье поведение трудно контролировать, стоит начать с «контролируемых» материалов.

4. Вырезание картинок из журнала для создания коллажа «уравнивает» участников и позволяет даже очень неуверенным детям присоединиться к работе.

5. Как только все учащиеся с удовольствием начнут участвовать в упражнениях, такие материалы, как краска или глина, могут дать возможность более глубокого самовыражения.

Современное дополнительное образование не регламентируется общими стандартами и обязательными образовательными программами, что позволяет педагогу самостоятельно формировать программное обеспечение в соответствии с конкретными образовательными запросами. Добровольность дает возможность формировать эффективную по содержанию, формам и регламенту образовательную среду, корректировать образовательный маршрут. Все это крайне необходимо в работе с одаренными детьми, так как увеличивает образовательное пространство, обеспечивает свободу передвижения в нем, индивидуализирует и оптимизирует образовательный процесс. Кроме того, создание условий для значимого выбора, нахождения самостоятельного решения и принятия ответственности за это позволяет формировать личностные характеристики одаренного ребенка, в том числе уверенность в себе и своих возможностях, формировать позитивный опыт творческого освоения мира. Эти качества могут дать импульс познавательной активности, а также социально защитить талантливого ребенка, особенно в современной реальности, так как, по словам А. Маслоу, «...сегодня нужен человек творческий, который, если требуется, сможет решать проблемы без предварительной подготовки, импровизируя, доверяя себе» [3].

При работе с детьми важно помнить, что им нужна поддержка. Чаще говорите фразу: «Не ошибается только тот, кто ничего не делает». Используйте личный пример, отмечайте даже самые маленькие успехи, не сравнивайте детей друг с другом.

По результатам проделанной работы можно сделать следующий вывод: при условии систематического использования предложенных техник у детей формируется чувство уверенности в собственных силах, умение самовыражаться, пропадает страх совершения ошибки, так как они знают, как её исправить, превратить в плюс, который дополнит образ. А отсутствие стереотипов делает процесс самосовершенствования ребёнка успешным.

Уже после первых применений изобразительных техник у детей наблюдается эмоциональное раскрепощение, насыщенность работ образами и сюжетами, нестандартное изображение предложенной темы. Давайте поможем детям проявить себя, не загоняя их в узкие рамки строгих правил, и они удивят нас!

Список литературы

1. Художественное творчество и ребенок / под редакцией профессора Н. А. Ветлугиной. – Москва: Педагогика, 1972. – 287 с.
2. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 96 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / перевод с английского. – Москва: Смысл, 1999. – 425 с. – URL: <http://psyberia.ru/book/maslow01.pdf> (дата обращения – 22. 06. 2020 г.)
4. Ганиева Т. А., Лаптева А. Т. Разнообразие изобразительных техник и материалов как средство развития художественной одарённости в системе дополнительного образования. – URL: <https://nsportal.ru/kultura/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2019/11/06/raznoobrazie-izobrazitelnyh-tehnik-i-materialov> (дата обращения – 22. 06. 2020 г.)

Е. А. Оболенская
г. Череповец

**Субкультура граффити как одна из форм выражения
собственного «Я»**

Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни. В то же время классическая музыка и балет нынче не пользуются большим спросом у молодежи. Школьников и молодежь все больше интересуют альтернативные виды искусства, вроде граффити, диджеинга и битбокса (создания и имитации ритмов при помощи голоса).

В этой ситуации, на наш взгляд, задача педагога объединения «Гармония» «Центра детского творчества и методического обеспечения» заключается в том, чтобы познакомить школьников с этими направлениями, а также привить им хороший вкус и понимание того, что граффити – это не бездумное пачканье стен, а отличный способ донести до людей свое видение мира. Ведь это здорово, что, глядя на твою работу, кто-то улыбнется, а кто-то призадумается.

Недавно на форуме можно было прочесть крик души: молодой человек просил стену для граффити. Его можно понять. У нас много талантливой молодежи, которой негде самореализоваться. Молодеж-

ная культура (такие ее виды, как авторская песня, рок-музыка, эстрада, вокал, фитнес, дизайн, в том числе и граффити) в Череповце существует. Одним из практических примеров применения в Череповце граффити является забор вдоль Октябрьского проспекта. Недавно он выглядел весьма уныло, а уже сегодня «кричит» яркими цветами – граффитисты постарались. В День молодежи в рамках одноименного проекта партии «Единая Россия» в 2011 году стартовал конкурс «Граффити «Цветущий город». Четверо молодых ребят были выбраны комиссией конкурса «Граффити «Цветущий город». В работах конкурсантов переплелись творческие идеи ребят с культурными традициями. Своими работами они доказали, что у граффити не только есть прошлое, но и настоящее.

Что же такое граффити, которое появилось на русской земле еще со времен наскальной живописи? Граффити – это «изображения, рисунки или надписи, выцарапанные, написанные или нарисованные краской или чернилами на стенах и других поверхностях» [1, с. 337, 1560]. С помощью баллончика с краской у нас таинственные и креативные (как им кажется) подростки по ночам размалевывают то, что попадет под руку. Мы привыкли к этому, хоть и досадно иногда, когда видишь свежие «расписушки» на выкрашенных стенах. Не говоря уже о том, что эти стены часто являют собой фасады исторических зданий и памятников архитектуры.

Чтобы дети не путали настоящую культуру граффити с художественным вандализмом, на занятиях в объединении «Гармония» МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» мы знакомим учащихся с работами художников-граффитистов. Например, с легендарным Бэнкси, работы которого буквально выпиливают пилой болгаркой из стен, чтобы выставить потом на престижных аукционах, или с «Пашей 183» – Павлом Александровичем Пуховым, самым, наверное, известным из российских «настенных художников», к сожалению, недавно умершим [2]. При этом, каким бы талантливым и самобытным ни был наш отечественный райтер, он неизбежно является частью иной системы культурных ценностей, системы, сформировавшейся в иных условиях жизни – материальных, духовных, нравственных; системы западного мира, со всеми его плюсами и минусами. Но это еще не так страшно. В конце концов можно назвать

множество примеров обогащения русской жизни опытом и культурными традициями иных народов, правда, только при одном условии: если эти традиции переосмысливались так глубоко, что принимали уже действительно самобытные, своеобразные черты. Поэтому основной формой динамики русской культуры стала инверсия – изменение по типу маятникового качания – от одного полюса культурного значения к другому, так как европейские граффитисты – это люди другой культуры, другой системы ценностей.

Стрит-райтер изначально «завязан» на иную систему координат. И как бы ни обижался при жизни покойный «Павел 183», когда его называли русским Бэнкси, он, несмотря на всю свою оригинальность, все же вторичен по отношению к лондонскому самородку. Слишком много аналогий, чтобы их не заметить (см.: [3]). Это и подчеркнутая анонимность, и специфический нонконформизм, не говоря уже о принадлежности к самому движению стрит-арт, и использование техники трафарета, введенной в широкое употребление именно Бэнкси, и опыты в съемке арт-хаусного кино. Так что и здесь уличный художник, увы, сам того не осознавая до конца, оказывается в культурной ловушке, присутствие внутри которой и мешает ему взглянуть на себя со стороны непредвзято.

Главный мотив в творчестве лучших из райтеров – протест против продажности, меркантильности. Да, это важно, конечно, но должна быть и положительная, жизнеутверждающая альтернатива, а не только факт отрицания. Стрит-артисты как раз и милы, и нужны больше всего молодежи, потому что им не надо платить, так как их творчество заложено изначально на бескорыстных мотивах.

Жизнь райтеров в других странах зачастую тот же самый «среднестатистический» набор, сформировавшийся в недрах западной жизни, существующий вроде бы сам по себе, но вполне вписывающийся в мейнстрим «актуального искусства».

По-настоящему великую культуру может создать только великая идея, а если говорить точнее – великая вера в искусство. Утрата чистоты веры влечет за собой упадок культуры и ее вырождение, один из признаков которого – отсутствие положительной, вдохновляющей программы возрождения, потому что важнейшее свойство высокого искусства – стремление к совершенству и истине. В противном слу-

чае это уже не искусство, а китч. И хуже всего, когда подмена остается незамеченной, потому что разница не имеет значения.

Свое выступление хочу закончить следующей цитатой Б. Брехта: «Безошибочный признак того, что что-то не является искусством или кто-то не понимает искусства, – это скука... Искусство должно быть средством воспитания, но цель его – удовольствие» [4].

От граффити мы получаем удовольствие, потому что граффити не всегда вандализм и порча чужого имущества, а вид искусства. Сейчас граффити талантливых художников стоят много денег и даже выставляются на аукционах. Задумайтесь, все ли у вас есть, чтобы стать граффити-художником? В настоящее время многие художественные школы идут в ногу со временем и вводят новые направления в эстетическом развитии детей. В наших дальнейших педагогических планах проведение нескольких пробных занятий, направленных на то, чтобы учить детей рисовать узоры граффити в разных стилях, а также на овладение основами дизайна и умением делать художественный рисунок. Сначала дети будут учиться рисовать на листах и на доске, а уже весной, когда у них будут сформированы необходимые навыки, возможно, городские власти выделят нам место для нашего творчества. Помимо практики, задуман ряд теоретических занятий, где мы будем знакомиться с историей возникновения и различными направлениями современного искусства.

Список литературы

1. Советский энциклопедический словарь / главный редактор А. М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия, 1989. – 1633 с.
2. Луков В. Хип-хоп культура // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 1. – С. 147–151. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hip-hop-kultura/viewer> (дата обращения – 23. 06. 2020 г.)
3. Священник Дмитрий Шишкин. Рисующие на стенах // Русская народная линия. Православие. Самодержавие. Народность. Информационно-аналитическая служба. – URL: https://ruskline.ru/monitoring_smi/2013/06/19/risuyuwie_na_stenah/ (дата обращения – 23. 06. 2020 г.)
4. Афоризмы. Сила искусства / составитель А. Ю. Иванова. – URL: <http://litra.pro/aforizmi-sila-iskusstva/ivanova-a-yu/read/2> (дата обращения – 23. 06. 2020 г.)

5. Барсамов С. А. Субкультура граффити: социальная организация и перспективы интеграции. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subkultura-graffiti-sotsialnaya-organizatsiya-i-perspektivy-integratsii/viewer>(дата обращения – 23. 06. 2020 г.)

Приложение

Работы череповецких граффитистов



**О роли творческих мастерских в деятельности
МАОУ ДО «Центр дополнительного образования детей».
Методика проведения творческой мастерской на тему:
«Изготовление новогодней открытки в технике «Монотипия»**

Творческая мастерская представляет собой достаточно эффективную форму передачи знаний и умений педагогов, обмена опытом обучения между ними, воспитания и развития учащихся (см.: [1]). Такая форма активно используется в деятельности МАОУ ДО «Центр дополнительного образования детей» г. Череповца. При этом работа творческих мастерских организуется в нескольких направлениях:

- с детьми (на уровне учреждения МАОУ ДО «ЦДОД»);
- с педагогами дополнительного образования, с воспитателями групп продленного дня, учителями и преподавателями районной школы искусств (на муниципальном или городском уровне).

Рассмотрим сначала проведение творческой мастерской для учащихся – в филиале МАОУ ДО «ЦДОД», существующем на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30». По просьбе администрации школы педагогам дополнительного образования было предложено организовать коллективно-творческие дни (КТД) и готовить детей старшего школьного возраста в течение учебного года к дням самоуправления, которые обычно запланированы перед каникулами или в предпраздничные дни. В дни самоуправления уроки в школе, как в младших, так и в старших классах, проводят старшеклассники.

Задача педагогов дополнительного образования – провести с детьми старшего школьного возраста (20–25 учащихся) творческую мастерскую, выполнить с ними практическую работу и научить их проводить урок в общеобразовательной школе для детей начальных классов в день самоуправления. Во время проведения творческой мастерской педагоги должны обучить старшеклассников технологии выполнения практической работы так, чтобы они смогли выполнить

такую же работу с детьми младшего школьного возраста самостоятельно на уроках в начальных классах.

Трудность для педагогов дополнительного образования состоит в том, что нужно придумать такое задание для практической работы творческой мастерской со старшеклассниками, чтобы с ним смогли справиться потом и дети младших классов. Задание должно быть максимально упрощенным, но в то же время иметь и художественную ценность. Поэтому, чтобы в работе была «изюминка», педагоги часто используют для практической работы нетрадиционные техники рисования, текстурную, цветную бумагу, акриловые краски, клей-гели и так далее.

Роль проведения творческой мастерской для детей на базе школы очень велика, так как, во-первых, происходит обмен опытом между педагогами дополнительного образования и учителями (через практическую работу детей); во-вторых, осуществляется преемственность обучения (дети старшего школьного возраста учат детей младшего школьного возраста); в-третьих, прослеживается заинтересованность родителей детей из начальной школы, даже тех, чьи дети не посещают занятия в объединении МАОУ ДО «ЦДОД».

Если учесть факт отсутствия специалистов по рисованию в общеобразовательной школе, то помощь учреждения дополнительного образования в проведении мероприятий творческого уровня просто необходима, а участие педагогов нашего центра в жизни общеобразовательной школы имеет немаловажное значение.

Далее остановимся на особенностях организации творческих мастерских в МАОУ ДО «ЦДОД» для педагогов дополнительного образования, воспитателей групп продленного дня, учителей и преподавателей районной школы искусств (на муниципальном или городском уровне).

Организация указанного уровня творческих мастерских достаточно востребована, так как здесь выполняют творческую практическую работу взрослые, в основном те, у кого нет специального художественного образования на бесплатной основе. Задача педагога нашего центра заключается в том, чтобы обучить участников мастерской технологии выполнения изделия для того, чтобы они смогли применить эту технологию в своей работе и выполнить точно такое же из-

делие со своими детьми на занятиях. Изделие, которое выполняют педагоги в рамках творческой мастерской, любое – это может быть игрушка, выполненная в технике «валяния из шерсти», декоративный подсвечник или ключница в технике «декупаж», открытка в нетрадиционной технике рисования и так далее. Очень важно, чтобы изделие получилось у всех участников творческой мастерской, поэтому информация об этапах практической работы должна быть понятна каждому.

Для лучшего восприятия информации и усвоения учебных действий педагог делает презентацию, где расписан каждый шаг практической работы.

Таким образом, например, нами была проведена творческая мастерская на тему «Изготовление новогодней открытки в технике «Монотипия» с использованием в качестве наглядности необходимого материала (см. рис. 1).



Рис. 1. Образец новогодней открытки

Проведение творческой мастерской на указанную тему в первую очередь связано со знакомством с технологией работы в нетрадиционной технике «монотипия» [2], потому что, зная технологию, педагоги смогут в дальнейшем самостоятельно изготовить потом открытки разной формы, с другим цветовым сочетанием и т. д.

В начале проведения творческой мастерской рассказывается о технике, технологии работы, о художниках, которые работают в тех-

Вопросы художественного образования

нике «монотипии», дается определение монотипии, показываются примеры открыток, выполненных в этой технике. Затем переходим к практической части, где представлена технология работы согласно слайдам презентации (см. рис. 2, 3).



Рис. 2. Творческая мастерская на тему «Изготовление новогодней открытки в технике «Монотипия». Педагоги за работой.



Рис. 3. Участники творческой мастерской с результатами работы

Проведение творческой мастерской городского уровня создает условия для обмена опытом между педагогами, воспитателями и учителями города Череповца, для роста художественной активности участ-

ников творческого процесса, обогащает учителей и воспитателей новыми знаниями, которые они могут применить на уроках и занятиях с детьми.

Таким образом, творческая мастерская является важной формой учебно-методической работы, которая используется в МАОУ ДО «ЦДОД» как для занятий с учащимися, так и для проведения мероприятий, направленных на повышение уровня подготовки педагогов.

Список литературы

1. Бобряшова О. В. Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров // Вестник Оренбургского государственного университета. – Ноябрь 2011. – №11 (130). – С. 169–175. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/master-klass-i-tvorcheskaya-masterskaya-kak-pedagogicheskie-tehnologii-aktivnogo-obucheniya-buduschih-dizaynerov/viewer> (дата обращения – 24. 06. 2020 г.)
2. Катмакова С. Монотипия. – URL: <https://art-terapy.ru/publikacii/monotipija.php> (дата обращения – 24. 06. 2020 г.)
3. Ахметшина Р. Р. Творческая мастерская как интерактивная форма методической работы с педагогами. – URL: <https://stranatalantov.com/publications/8545/> (дата обращения – 24. 06. 2020 г.)

Ж. Н. Кожурова
г. Череповец

Цвет как ассоциативно-композиционное средство формирования художественных образов

Цвет – одно из важнейших средств изображения. Художник должен иметь представление о цвете, чтобы правильно и разумно применять его в картинах. В то же время для каждого мастера характерен свой способ цветового восприятия и передачи.

Без ассоциативного восприятия цветов, сложившегося в человеческой культуре, без всех особенностей психологии зрительного восприятия разных цветов и их сочетаний невозможно было бы формирование и развитие большинства пространственных искусств, равно как и пространственно-временных искусств, в произведениях кото-

рых цвет играет чрезвычайно важную роль как активное средство формирования художественных смыслов, воплощаемых в тех или иных системах знаков, свойственных определенным художественным языкам разных видов и жанров искусства.

Цвет активно формирует образные ассоциации, связанные с сущностью объекта и его культурно-смысловым значением для разных социальных групп и индивидов. Свойства цветовых композиций как ассоциативно-композиционных средств формирования художественных образов издавна используются в разных видах искусства. Это образы разных состояний, настроений, характеров, впечатлений, ощущений. Цветовые композиции могут создавать впечатления различных времен года, суток, разных состояний погоды, характерных климатических зон; вызывать ощущения радости и горя; тревоги и покоя, безмятежности; создавать впечатление о молодости, юности, зрелости и старости; о жизни и смерти; природе и космосе.

Художники, поэты, психологи давно обратили внимание на то, что разные цвета по-разному воздействуют на человека. Одни – успокаивают, другие – волнуют, возбуждают, радуют. Так, Гёте в своём «Учении о цвете» замечает: «синий, фиолетовый, лиловый цвета вызывают нежное, но беспокойное и тоскливое чувство. Синее сродни темноте, тени. Через синее стекло пейзаж выглядит печальным. Лиловое и особенно фиолетовое усиливают беспокойство» [1]. Рассуждая о «красном», Гёте делится любопытным наблюдением о том, что этот цвет любят дети и дикие народы – варвары [1].

Вслед за Гёте художник В. Кандинский, особенно чуткий к эмоциональному воздействию цвета, пишет: «...красная краска – живая, беспокойная. В её кипении и пылании сокрыта энергия. Киноварь звучит подобно трубе и может быть сравнима с сильными барабанными ударами. Красный возбуждает чувство силы, радости, триумфа <...> красное – есть цвет пламени <...> Чёрное – есть нечто погасшее, как сожжённый костёр. Чёрный – символ глубочайшей печали, смерти» (цитир. по: [2, с. 29–30]).

Художники, создавая полотна, используют знания о свойствах цвета и свои открытия в этой области, но порой восприятие цвета в картине зависит от неуловимых нюансов, которые трудно проанализировать.

Цвет воспринимается не только оптически, но и эмоционально. Воздействуя на чувства, цвет стимулирует и удерживает внимание наблюдателя на объекте.

Особым свойством цвета является его светосила, которая не только придаёт окраске определенную интенсивность, но и вызывает у человека ощущение тепла или холода, близости или удаленности. Все светлые цвета дают ощущение легкости и кажутся близкими. Темные цвета – обычно холодные, они воспринимаются как тяжелые и далёкие.

Цвет может обладать тяжестью, плотностью и лёгкостью, следовательно, передавать горе, трагедию или радость, нежность в зависимости от участия белого и черного цвета в хроматических цветах. Он может быть вялым и приглушённым благодаря добавлению серого цвета и очень будоражащим, энергичным, как ураган или битва; сочным и ярким, как ярмарка.

Умение работать с цветом, учитывая его психологическое воздействие, определяет профессиональный уровень любого художника.

Цвет – самый гибкий инструмент в руках художника. Он «способен волновать, управлять пространством, создавать атмосферу, выражать эмоции и представлять иллюзию реальности» [3, с. 4], но максимально достичь необходимого эффекта на зрителя помогает манера нанесения мазка.

Легко положенные мазки создают уравновешенные гармоничные композиции, передавая ощущение воздушности и неуловимости. Свободная, тонкая, построенная на постепенных перетеканиях «гаснущего» цвета живопись вызывает настроение покоя, печали и грусти, но при введении в работу жёлтого, красного цвета сразу же меняется и настроение. Быстрая, этюдная манера нанесения мазка, лихое движение кисти передаёт остроту первого впечатления – самого живого и яркого...

Наибольшее значение для создания художественного образа имеют отношения между цветовой реальностью и цветовым воздействием, между тем, что воспринимается глазом, и тем, что возникает в сознании человека. Оптические, эмоциональные и духовные проявления цвета в искусстве живописи взаимосвязаны. При этом, как справедливо отмечает С. А. Инчакова, «проблемы субъективного восприятия цвета оказываются особенно важными в художественном воспи-

тании, искусствоведении, архитектуре и для художников, работающих в области рекламы и моды» [4, с. 6].

Список литературы

1. Гете Й. В. Учение о цвете. Теория познания. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=559462&p=2> (дата обращения – 24. 06. 2020 г.)
2. Ткаченко Е. И. Таинственный мир цвета. – Москва: Юный художник, 1999. – 32 с.
3. Основы цветоведения. Шаг за шагом. – Москва: АСТ; Астрель, 2006. 32 с.: цв. ил.
4. Инчакова С. А. Цветоведение: учеб. пособие для вузов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2007. – 34 с.

М. А. Гарт
г. Череповец

Развитие креативных качеств личности дизайнеров в процессе обучения

Происходящие в обществе изменения оказывают влияние на всю систему образования, стимулируют повышение интереса к культурному наследию и способствуют внедрению во многие виды творческой деятельности инновационных технологий. Для успешного достижения основных целей и задач образования широко применяются исследовательские, конструкторские, поисковые методы обучения. На современном этапе развития системы образования творческий проект помогает реализовать поставленные перед преподавателем педагогические задачи.

Обучение с ориентированием на проекты, использование изобразительных средств (эскизов, зарисовок и др.) создает предпосылки для подготовки бакалавров, обладающих креативными качествами, способных к творчеству.

Одной из основных задач проектного метода является активизация творческого потенциала. Креативность рассматривается как творческие способности человека, характеризующиеся готовностью к про-

дуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора.

Используя проектный метод обучения, учащиеся постигают всю технологию решения задач – от постановки вопроса до представления результата.

Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, психологи выделяют следующие:

- наличие ситуации незавершенности или открытости;
- создание ситуации, стимулирующей разрешение и поощрение множества вопросов;
- создание и разработку приемов, стратегий, инструментов, предметов для последующей деятельности;
- формирование условий, стимулирующих проявление учащимися ответственности и независимости в принятии решений;
- акцентирование внимания учащихся на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях;
- использование билингвистического опыта, формирующего более разнообразный взгляд на мир.

Дизайн в современном обществе стремится охватить все аспекты окружающей человека среды, обусловленной промышленным производством. Объектом дизайна может стать практически любое новое техническое промышленное изделие (комплект изделий, ансамбль, комплекс, система) в любой сфере жизнедеятельности людей, где есть человеческое общение.

В изучении дисциплин дизайна актуальным является не только формирование базового фундамента знаний, умений и навыков, но и развитие у учащихся прикладных эстетически-преобразующих качеств, позволяющих им создавать окружающий предметный мир. Таким образом, актуальной становится не только задача обучения, направленного на формирование базовой системы знаний, но и развитие личностных качеств каждого студента, в том числе и его креативных способностей.

Принято считать, что креативность можно развивать путем специального обучения, поэтому в последнее время творческие способности являются объектом специального развития в процессе обучения. Однако в целом в отечественной науке развитие и формирование

креативности в учебном процессе изучено недостаточно, как и факторы, оказывающие влияние на ее развитие.

Практика показывает, что возможности использования творческого проектирования не ограничены. Для развития креативности в процессе создания проектов с применением элементов дизайна необходима разработка специальной методики, а также создание благоприятных условий на занятиях.

Условиями эффективного развития креативных качеств личности дизайнеров в процессе обучения являются:

а) соблюдение технологической цепочки последовательных действий, включающих анализ проблемы, постановку цели и оформление проектного замысла, планирование и создание условий для достижения цели, реализацию проекта, оценку результативности деятельности и прогнозирование перспектив развития проекта;

б) соответствие содержания и видов проектов особенностям и интересам студентов, стимулирование их самостоятельной деятельности;

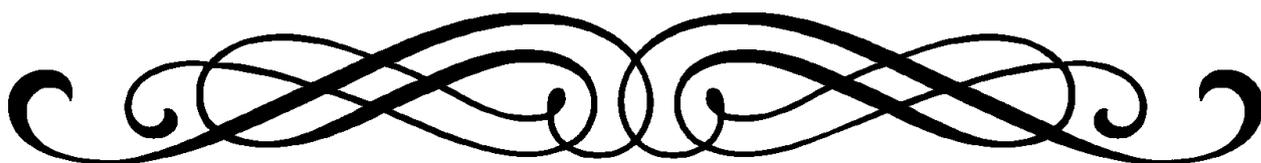
в) создание условий работы для развития креативности;

г) разработка и применение системы специальных творческих заданий и упражнений, направленных на активизацию творческой деятельности и развитие творческой личности.

Создание указанных условий, как показывает опыт, должно способствовать развитию креативных качеств личности дизайнеров в процессе обучения.

Список литературы

1. Быстров В. М. Концепция эстетического развития средствами дизайна и декоративно-прикладного искусства. – Череповец: ЧГУ, 2005. – 186 с.
2. Волкова Д. Школа современного дизайна от А до Я. – Москва: Эксмо, 2007. – 288 с.
3. Любарт Т., Зенасни Ф., Торджман С., Муширу К. Психология креативности. – Москва: Когито-Центр, 2009. – 215 с.
4. Сборник нормативных документов. Технология / составители: Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – Москва: Дрофа, 2004. – 120 с.



Физическая культура и здоровый образ жизни

Е. В. Зими́на
г. Череповец

О роли физической культуры в формировании навыков здорового образа жизни у школьников

Результатом нашей работы должна стать осознанная молодым поколением необходимость в здоровом образе жизни, в занятиях физической культурой и спортом. Каждый молодой человек должен осознать, что здоровый образ жизни – это успех, его личный успех [1].

Президент РФ В. В. Путин.

В последнее время на всех уровнях государственного управления растет осознание необходимости решения проблем обеспечения и организации пропаганды занятий физической культурой и спортом как составляющей части здорового образа жизни. Не случайно поэтому большое внимание уделяется физической культуре и в школе.

Физическая культура – это составная часть культуры, область социальной деятельности, представляющая собой совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых и используемых обществом в целях физического развития человека, укрепления его здоровья и совершенствования его двигательной активности (см.: [2]).

Физическая культура, регулярные занятия физическими упражнениями – это также широкий спектр форм, средств и методов для управления индивидуальным состоянием личности.

Физическая культура – это и предмет в школьной программе, который напрямую связан со здоровьем учащихся. Исходя из этого, основная задача учителя физической культуры – воспитывать у учащихся потребность к двигательной активности и формировать у них навыки здорового образа жизни, включающего в себя следующие элементы: рациональный режим труда и отдыха, отказ от вредных привычек, оптимальный двигательный режим, личную гигиену, закаливание, рациональное питание.

При этом очевидно, что формирование навыков здорового образа жизни невозможно без содействия родителей обучающихся. Школа, объединившись вместе с семьей, может обеспечить ребенку нормальное физическое развитие и помощь в сохранении здоровья. Их деятельность по поддержанию адекватного двигательного режима должна носить непрерывный и системный характер. Физическая культура не должна быть лишь школьным предметом. Она должна быть образом жизни детей.

Особое внимание необходимо уделять детям, чье состояние здоровья оставляет желать лучшего. Ведь детям с ослабленным здоровьем физические упражнения не менее необходимы, чем здоровым. Но физические нагрузки обязательно должны соответствовать как возрастным, так и индивидуальным возможностям ребенка, в том числе и особенностям состояния их здоровья.

Помимо уроков физической культуры, в формировании у школьников навыков здорового образа жизни важную роль играют тематические классные часы, кружковая работа, участие в спортивных праздниках, соревнованиях. Важное значение имеет проведение спортивных мероприятий совместно с родителями (таким, например, в нашей школе был спортивный праздник, посвященный Дню защитника Отечества (см. рис.)) Также обучающиеся школы с большим желанием принимают участие в соревнованиях в рамках спартакиады школ города.

Организация всех указанных видов деятельности связана с использованием принципа индивидуально-дифференцированного подхода.



Рисунок. Спортивный праздник,
посвященный Дню защитника Отечества

Таким образом, активные и разнообразные занятия физической культурой, несомненно, способствуют формированию у школьников навыков здорового образа жизни.

Список литературы

1. Цитаты известных людей о здоровом образе жизни. – URL: <https://multiurok.ru/blog/tsitaty-izviestnykh-liudiei-o-zdorovom-obrazie-zhizni.html> (дата обращения – 24. 06. 2020 г.)
2. Постановление ГД ФС РФ от 14. 05. 1998 г. № 2453-П «О проекте Федерального Закона о физической культуре и спорте в Российской Федерации». – URL: <https://www.lawmix.ru/pprf/143713/50616> (дата обращения – 24. 06. 2020 г.)
3. Концепция федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2015 годы». – URL: <https://tssr.ru/main/docs/programs/453/> (дата обращения – 25. 06. 2020 г.)

Е. В. Вдовина
г. Череповец

Подготовка детей к олимпиаде по физической культуре и ее роль в формировании навыков здорового образа жизни

Понятие «здоровый образ жизни» однозначно пока ещё не определено. *Здоровый образ жизни (ЗОЖ)* – это «образ жизни человека, направленный на профилактику болезней и укрепление организма чело-

века» [1]. Здоровый образ жизни – образ жизни отдельного человека с целью профилактики болезней и укрепления здоровья. Здоровый образ жизни – это концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соответствующего питания, физической подготовки, морального настроя и отказа от вредных привычек.

Проблема формирования навыков ЗОЖ у детей, подростков и молодежи является наиболее актуальной на сегодняшний день. С ее решением связаны не только состояние и проблемы здоровья современных детей, но и здоровье, благополучие будущих поколений.

Актуальность вопросов, связанных с необходимостью ведения ЗОЖ, вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

Показатели состояния здоровья детей, подростков и молодежи относятся к числу важнейших характеристик, определяющих их положение в обществе, а негативные тенденции в области здоровья – бесспорное свидетельство социального неблагополучия.

В связи с ухудшением состояния здоровья детей обостряется актуальность вопросов разработки, адаптации и внедрения эффективных социальных технологий формирования навыков ЗОЖ у детей, подростков и молодежи.

Чаще всего в формировании навыков ЗОЖ существенную роль играет практика социальной работы, осуществляемой сегодня различными службами, учреждениями, общественными организациями, работающими с детьми, подростками и молодежью.

ЗОЖ – это активное участие человека в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности.

В узко биологическом смысле речь идет о физиологических адаптационных возможностях человека к воздействиям внешней среды и изменениям состояний внутренней среды. Авторы, как правило, включают в ЗОЖ разные составляющие (см., например, [2]), но большинство из них считают основными:

– окружающую среду – безопасную и благоприятную для обитания; знания о влиянии окружающих предметов на здоровье;

- отказ от вредных привычек: самоотравления легальными наркотиками (алкоголем, табаком) и нелегальными;
- воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков;
- движение: физически активную жизнь, включая специальные физические упражнения (например, гимнастику) с учётом возрастных и физиологических особенностей;
- питание: умеренное, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, информированность о качестве употребляемых продуктов;
- закаливание;
- гигиену организма: соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками оказания первой помощи.

На физиологическое состояние человека также большое влияние оказывает, конечно же, его психоэмоциональное состояние, которое в значительной степени зависит от его умственных установок. Поэтому, кроме того, обычно выделяют дополнительно следующие аспекты ЗОЖ:

- эмоциональное самочувствие: психогигиену, умение справляться с собственными эмоциями, сложными ситуациями;
- интеллектуальное самочувствие: способность человека узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах;
- духовное самочувствие: способность устанавливать значимые жизненные цели и стремиться к ним, оптимизм [3].

Одним из компонентов формирования навыков ЗОЖ можно считать, на наш взгляд, и участие и подготовку школьника к олимпиаде по физической культуре. Участие в олимпиаде должно быть интересно для ребенка, он должен быть мотивирован для того, чтобы совершенствовать себя, свой организм, характер, знания. В то же время олимпиадные задания требуют более глубоких знаний и умений, уверенности в себе, стрессоустойчивости. Правда, многие сомневаются в необходимости теоретического блока по физической культуре (см.: [4]). На наш взгляд, необходимо заинтересовать ученика в том, что теория – это необходимый компонент для любого развития в любой сфере деятельности, в том числе и в области физической культуры и спорта.

Также нельзя не отметить, что с детьми, которые способны справиться с олимпиадными заданиями, необходимо постоянно работать

помимо школьных уроков. Учитель не может готовить штучный товар, выделяя на уроке кого-то конкретного и занимаясь непосредственно с ним, отодвинув других детей в сторону. Школьные уроки рассчитаны на развитие всего класса, где, как правило, 14–30 человек. В ходе уроков можно дать только общее направление для всех. Однако существует дифференцированный подход к обучению, ведь не все дети одинаково физически развиты и, как правило, имеют разной степени развитости физические способности. Тем не менее уже на уроках можно и необходимо закладывать основы для осознанного саморазвития ученика. При этом нельзя отказывать в помощи в углублении знаний ученикам, которые не будут участвовать в отборочных турах олимпиады.

Также можно задействовать в подготовке ученика к олимпиаде и его родителей. Всегда хорошо, когда чувствуется опора и поддержка близких при каком-либо увлечении и стремлении школьника.

Одной из целей олимпиады по физической культуре является выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, пропаганда научных знаний, совершенствование физических возможностей людей, системы физических упражнений и формы занятий физическими упражнениями. Еще одной целью является активное вовлечение школьников в процесс совершенствования собственной физической природы, использование соревновательных отношений и самостоятельных занятий физическими упражнениями как средств и методов организации свободного времени и культурного досуга.

Именно стремление к осуществлению этого и способствует формированию навыков ЗОЖ у современных школьников. Таким образом, по нашему мнению, подготовка школьников к участию в олимпиаде по физической культуре является важным элементом в работе педагога по формированию у них навыков ЗОЖ.

Список литературы

1. Здоровый образ жизни – понятие, составляющие // Спорт. Хобби. Питание. PersonSport.ru. – URL: <https://personsport.ru/zozh-zdorovyj-obraz-zhizni> (дата обращения – 25. 06. 2020 г.)
2. Пискунов В. А. и др. Здоровый образ жизни. – Москва: Прометей, 2012. – 86 с.

3. Здоровый образ жизни. Туризм // СоциалЭкспо. – URL: <http://socialexpo.ru/index.php?page=zdorovyj-obraz-zhizni> (дата обращения – 25. 06. 2020 г.)

4. Иванова-Гладильщикова Н. Зачем нужна Всероссийская олимпиада по физкультуре. – URL: <https://rg.ru/2014/06/20/olimp-site.html> (дата обращения – 25. 06. 2020 г.)

А. А. Кылосов, Л. Ю. Глухов
г. Череповец

Сравнение ряда морфологических и физиологических показателей подростков, занимающихся различными видами спортивной деятельности

Специфика различных видов спортивной деятельности предъявляет высокие требования не только к функциональной подготовленности спортсменов, но и к их морфологическим показателям, которые являются основой возможности проявления тех физических качеств, высокий уровень развития которых является необходимым условием для достижения наивысшего спортивного мастерства [1, с. 25], [2, с. 47]. В связи с этим представляется интересным изучение отдельных морфологических и физиологических показателей спортсменов различных специализаций.

В исследовании приняли участие 30 спортсменов – юношей в возрасте от 13 до 15 лет, представители трех видов спорта: баскетбола, лыжных гонок и единоборств.

В исследовании была предпринята попытка оценить показатели, отражающие деятельность различных систем организма. Так как многие показатели зависят от массы тела, то мы их рассчитывали соответственно относительно веса. Нами были использованы следующие тесты и методики:

1. ИМТ (индекс массы тела, *body mass index* – ВМІ) – величина, позволяющая оценить степень соответствия массы человека и его роста и тем самым косвенно оценить, является ли масса недостаточной, нормальной или избыточной. Рассчитывается следующим образом: масса тела (кг) / рост² (м).

2. Индекс Скелии – позволяет оценить коэффициент пропорциональности между длиной туловища и конечностей. Рассчитывается по формуле: $\text{рост стоя} - \text{рост сидя} / \text{рост сидя} \times 100$. Показатели менее 85 – брахискелия (короткие конечности, низкий ОЦМТ, хорошая устойчивость), 85–90 – мезоскелия (пропорциональное развитие), 90 и больше – макроскелия (длинные относительно туловища конечности, низкая устойчивость).

3. Тест для оценки способности к удержанию равновесия – поза Ромберга. Оценивалось время в секундах, которое сумел устоять спортсмен с закрытыми глазами в позе на одной ноге, другая нога на колено, руки вперед.

4. Оценка зрительной моторной реакции: простой – реакция на загорающийся красный квадрат; сложной – поочередно в любой последовательности загораются желтый или синий квадрат, реагировать при этом надо только на загорающийся желтый цвет.

5. Тест PWC 170. Выполнение работы производилось на велоэргометре с повышением нагрузки каждые полминуты на 18,5 Вт. Работа продолжалась до достижения у спортсмена значения ЧСС 170 уд/мин. Данный тест отражает деятельность сердечно-сосудистой системы и предрасположенность к тренировкам на выносливость. Расчет относительных значений: $\text{PWC 170} / \text{вес спортсмена}$.

6. Тест МАМ (оценка максимальной алактатной мощности). Заключается в выполнении максимальной по мощности работы на велоэргометре в течение 5 секунд. Фиксируется мощность, которую сумел развить спортсмен. Оценивает способность к скоростно-силовой работе. Расчет относительных значений: $\text{МАМ} / \text{вес спортсмена}$.

7. Оценка ударного объема крови (УОК) – отражает объем крови, выталкиваемой сердцем за один удар. Отражает морфофункциональные особенности сердца, высокие значения чаще регистрируются у лиц с направленностью тренировочного процесса на выносливость.

Статистическая обработка результатов проводилась при помощи программы Statistica 10. 0, с использованием описательных методов, сравнение независимых (несвязанных) совокупностей осуществлялось с помощью Т-критерия Стьюдента.

Результаты исследования представлены в таблице.

Физиологические показатели спортсменов различных специализаций

Показатели	Баскетбол		Лыжные гонки			Единоборства		
	mean	std. dev.	mean	std. dev.	p	mean	std. dev.	p
возраст	13,9	1	14	0,8		13,3	0,9	
вес	65,5	12	59,8	10,6	vs ед 0,02	47,5	9,1	vs б/б < 0,0005
рост стоя	181,3	6,8	169,6	9	vs б/б 0,004 vs ед 0,03	156,4	12,2	vs б/б < 0,0005
рост сидя	89,6	3,8	86,7	5,8	vs ед 0,03	80	5,8	vs б/б < 0,0005
индекс Скелии	102,4	6,9	95,8	4,1	vs б/б 0,03	95,5	3,1	vs б/б 0,006
ИМТ	19,8	2,6	20,7	1,9		19,3	2	
Ромберг на одной	12,5	9,7	23,9	13		20,8	11,2	
Зрит.-моторная реакция простая	0,38	0,04	0,37	0,04		0,39	0,03	
Зрит.-моторная реакция сложная	0,43	0,09	0,46	0,08		0,47	0,09	
PWC 170	205,1	32	219,3	51	vs ед 0,005	151,3	38	vs б/б 0,001
PWC 170/кг	3,2	0,6	3,7	0,5		3,2	0,6	
МAM	772,8	73	737,7	128	vs ед 0,02	560,5	151,8	vs б/б < 0,0005
МAM/кг	12	1,3	12,4	0,9		11,7	1,7	
УОК	107,5	14,5	86,1	14,6	vs б/б 0,004	80,8	19,6	vs б/б 0,001

Анализируя данные таблицы, можно отметить, что спортсмены всех групп примерно одного возраста – группы не отличаются статистически. Достоверных различий между представителями разных видов спорта нет также в показателях быстроты зрительно-моторной реакции (как простой, так и реакции выбора); индексе массы тела; устойчивости по тесту Ромберга.

Вместе с тем показатели веса и роста имеют ряд различий. Наибольшие из них наблюдаются в росте – здесь все группы спортсменов имеют между собой достоверную статистическую разницу: баскетбо-

листы – как в сравнении с лыжниками, так и с «единоборцами»; а лыжники – в сравнении с «единоборцами» и баскетболистами. При этом баскетболисты имеют большее значение индекса Скелии, то есть более длинные, по отношению к туловищу, конечности. Лыжники и «единоборцы», несмотря на достоверную разницу в показателях роста стоя и роста сидя, имеют одинаковое пропорциональное развитие и поэтому не различаются в значениях индекса Скелии.

Наибольший вес имеют баскетболисты – $65,5 \pm 12$ кг, но в сравнении с лыжниками, весящими $59,8 \pm 10,6$ кг, достоверных различий не наблюдается. А вот «единоборцы» с наименьшими показателями веса – $47,5 \pm 9,1$ кг имеют статистически значимую разницу, как с группой баскетболистов, так и лыжников.

Показатели аэробной работоспособности и максимальных алактатных способностей в абсолютных значениях выше у лыжников и имеют достоверные различия с группой «единоборцев». «Единоборцы» в абсолютных значениях достоверно значимо также уступают и баскетболистам. Однако в пересчете на вес тела между всеми группами не наблюдается статистически значимых различий, при этом все-таки отмечается некоторое преимущество лыжников.

Наибольшие значения ударного объема крови наблюдаются у баскетболистов, что несколько противоречит сложившимся представлениям о преимущественном развитии этого показателя у представителей видов спорта на выносливость. Данный факт объясняется, по всей видимости, не только спортивной принадлежностью, но и антропометрическими значениями.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ряд различий в морфологических и физиологических показателях спортсменов разных специализаций. Наиболее существенными из них оказались антропометрические значения: вес, рост и индекс Скелии. Показатели аэробной и анаэробной алактатной работоспособности, имея преимущество у лыжников в абсолютных значениях, не подтвердились статистически в значениях относительно собственного веса. Быстрота реакции и индекс массы тела еще в меньшей степени продемонстрировали зависимость от спортивной специализации.

Список литературы

1. Верхошанский Ю. В. На пути к научной теории и методологии спортивной тренировки // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 2. – С. 21–26, 39–42.
2. Губа В. П. Морфобиомеханические исследования в спорте. – Москва: СпортАкадемПресс, 2000. – 120 с.

Е. В. Максимихина
г. Череповец

**Физическая подготовленность девушек,
занимающихся фитнесом**

Введение. С появлением в мире нового направления – фитнеса – в области оздоровительных технологий начали происходить значительные преобразования. С каждым годом увеличивается число спортивных, лечебных, оздоровительных фитнес-программ. Особым разнообразием отличаются женские тренировки. Общеизвестно, что здоровье женщин во многом определяет здоровье нации и будущих поколений.

Слово «fitness» (от англ. fit) имеет весьма широкий спектр значений. Оно переводится как «пригодный», «бодрый», «приспособленный», «здоровый». Наиболее близко по смысловому значению в русском языке ему соответствует слово «подготовленный» [1, с. 45]. Это значение вполне соотносится с современными экономическими условиями, когда к человеку предъявляются жёсткие требования. Только физически и психически здоровый человек способен конкурировать на рынке труда.

Фитнес – это развитие всех физических качеств, необходимых для повседневной жизни. Фитнес настолько многогранен, что любой человек, независимо от возраста, пола, образа жизни и стартового состояния здоровья, может приспособить его систему к своим нуждам, и она гарантированно приведет к поставленной цели.

В настоящее время существует огромное разнообразие видов фитнеса. Наиболее популярными, по мнению девушек, являются: степ-аэробика, аква-аэробика, пилатес, шейпинг, йога. В связи с этим воз-

никает проблема исследования: какой вид фитнеса является наиболее эффективным средством для повышения показателей физической подготовленности девушек?

Целью исследования явилось выявление особенностей физической подготовленности девушек, занимающихся различными видами фитнеса.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось на базе физкультурно-оздоровительного комплекса «Локомотив». В исследовании приняли участие девушки 18–20 лет в количестве 60 человек, занимающиеся разными направлениями фитнеса: аква-аэробикой, степ-аэробикой, йогой в воздухе, пилатесом, йогой. Занятия во всех группах проводились два раза в неделю по 60 минут в течение 6 месяцев. Исследование физической подготовленности проводили в октябре 2014-го, январе 2015-го и апреле 2015 года. Для оценки физической подготовленности девушек использовали 4 теста, позволяющие определить уровень выносливости, силовые возможности и показатели гибкости.

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенного исследования наглядно представлены на рис. 1–4.

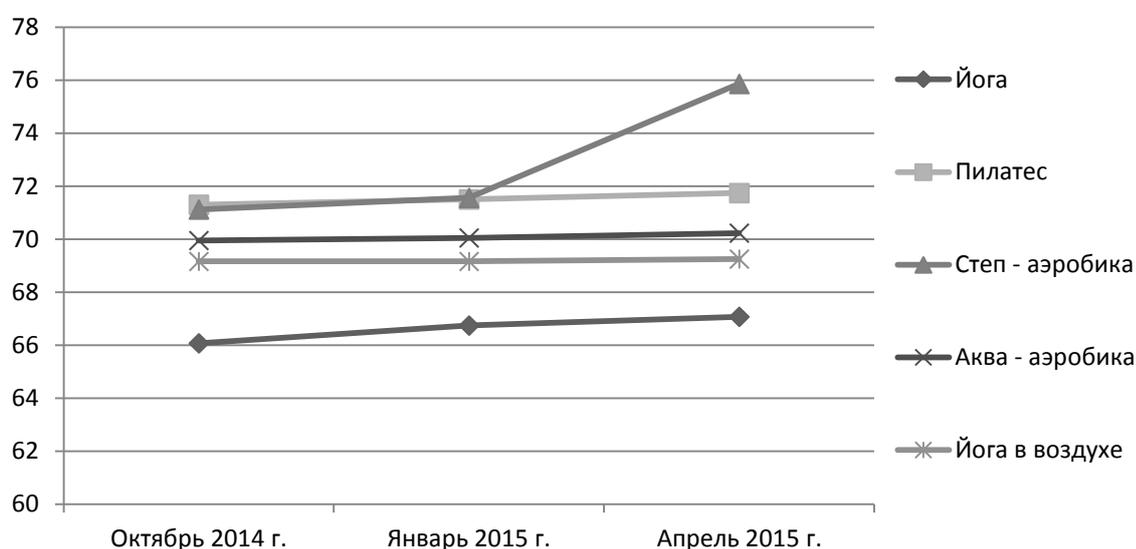


Рис 1. Динамика изменений показателей выносливости девушек, занимающихся различными видами фитнеса.

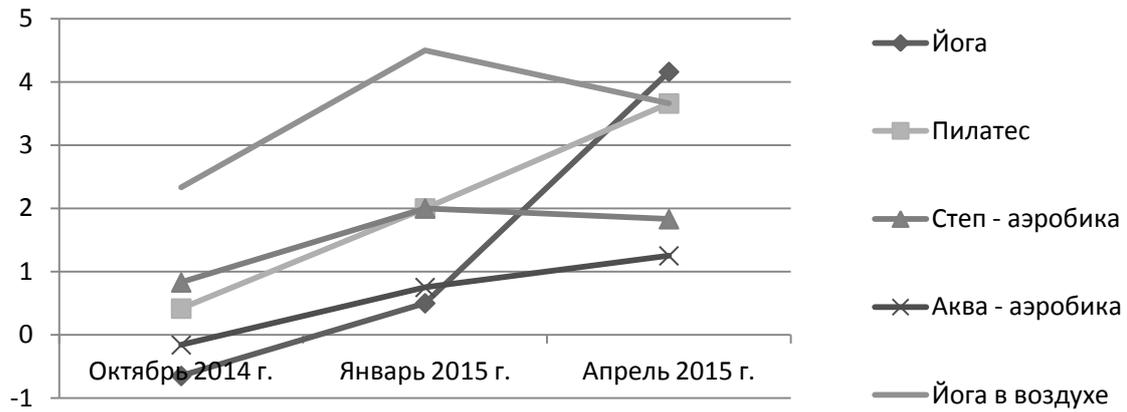


Рис. 2 Динамика изменений показателей подвижности в позвоночном столбе девушек, занимающихся различными видами фитнеса

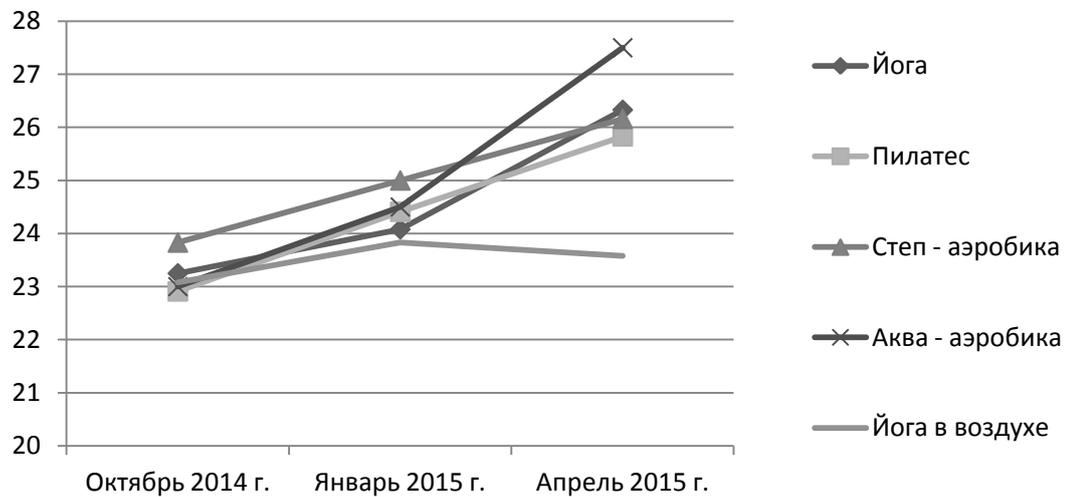


Рис. 3. Динамика изменений показателей силы мышц брюшного пресса девушек, занимающихся различными видами фитнеса

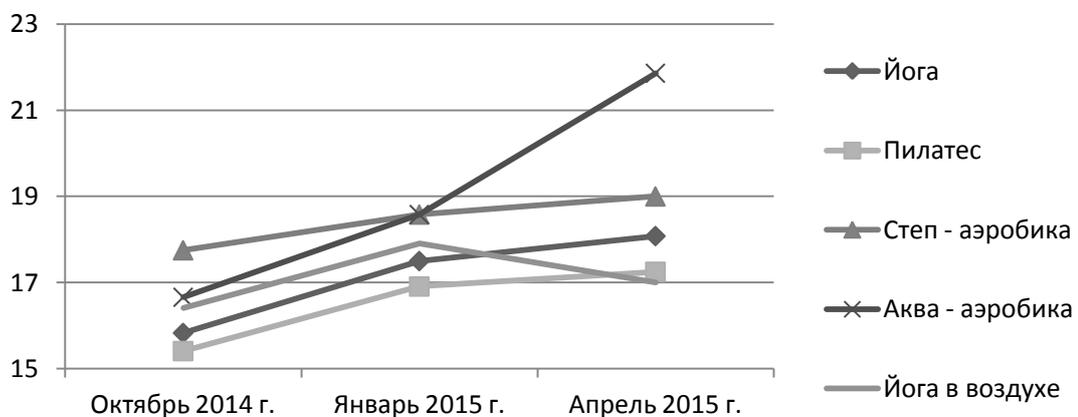


Рис. 4. Динамика изменений показателей силы мышц верхнего плечевого пояса девушек, занимающихся различными видами фитнеса.

Анализ полученных результатов показывает видно, что более высокие показатели выносливости отмечены у девушек, занимающихся йогой в воздухе (92 % девушек имеют средний уровень и 8 % – высокий). В целом можно отметить, что при занятиях всеми видами фитнеса 65–75 % девушек имеют средний уровень выносливости.

Гибкость лучше всего развита у девушек, занимающихся йогой, пилатесом и йогой в воздухе (у 70 % отмечен средний уровень, и 20 % показали высокий уровень по данному показателю). Девушки, занимающиеся аква-аэробикой и степ-аэробикой также имеют неплохие показатели гибкости: 60–65 % – показали средний уровень, 5 % – высокий уровень – и 30–35 % – низкий уровень.

Сила лучше всего оказалась развитой у девушек, занимающихся аква-аэробикой. Чуть хуже – у девушек, занимающихся йогой, пилатесом и степ-аэробикой. Самый низкий уровень развития силы имеют девушки, занимающиеся йогой в воздухе: 30 % – низкий уровень, 65 % – средний и только 5 % – высокий уровень.

Выводы. В результате проведённого нами исследования было выявлено, что все направления фитнеса оказывают положительное влияние на изменение показателей физической подготовленности девушек. Для достижения положительных сдвигов достаточно 6 месяцев систематических занятий фитнесом. При рекомендации тренировочной программы и выборе направления фитнеса необходимо учитывать особенности влияния различных видов фитнеса на показатели физической подготовленности девушек.

Список литературы

1. Борилкевич В. Е. Об идентификации понятия «фитнес» // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 2. – С. 45–47.
2. Сайкина Е. Г. Фитнес в системе физической культуры. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fitnes-v-sisteme-fizicheskoy-kultury/viewer> (дата обращения – 26. 06. 2020 г.)
3. Хоули Э. Т., Френке Б. Д. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 359 с.

Сведения об авторах

Абдуразаков Магомед Мусаевич, док. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник центра теории и методики обучения математике и информатике Института стратегии развития образования РАО (г. Москва).

Алексеева Ирина Валентиновна, заместитель директора МАОУ «СОШ № 24» (г. Череповец).

Антонова Злата Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Белова Анна Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Беспалова Надежда Анатольевна, учитель иностранного языка МАОУ «СОШ № 5 им. Е. А. Поромонова» (г. Череповец).

Бизина Надежда Николаевна, учитель начальных классов МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34» (г. Череповец).

Билык Любовь Николаевна, педагог-организатор МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Борzych Анастасия Сергеевна, учитель истории МАОУ «СОШ №40»; аспирант каф. истории и философии Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Браулова Ирина Альбертовна, преподаватель художественного отделения БОУ СПО ВО «Череповецкое областное училище искусств и художественных ремесел им. В. В. Верещагина» (г. Череповец).

Бурштинская Елена Алексеевна, канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы МАОУ «СОШ № 18» (г. Череповец).

Веревкина Татьяна Геннадьевна, учитель истории и обществознания МАОУ «СОШ № 4» (г. Череповец).

Вдовина Евгения Викторовна, учитель физической культуры МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №18» (г. Череповец).

Вискова Татьяна Анатольевна, доцент кафедры социологии Вологодского государственного университета (г. Вологда).

Владимирова Ольга Александровна, канд. искусствоведения, доцент, преподаватель Череповецкого областного училища искусств и художественных ремесел им. В. В. Верещагина (г. Череповец).

Владимирова Юлия Викторовна, педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Гарт Марина Аарисовна, канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального и технологического образования Института педагогики и психологии Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Гинжелева Елена Валентиновна, учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 33» (г. Череповец).

Гладышева Александра Александровна, учитель музыки МАОУ «НОШ № 43» (г. Череповец).

Глебова Анна Сергеевна, преподаватель хореографии МБОУ ДОД ЧМР «Судская детская школа искусств» (п. Суда Череповецкого района Вологодской области).

Глухов Любим Юрьевич, работник спортивного клуба, аспирант Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Голикова Ольга Николаевна, педагог дополнительного образования высш. квалиф. категории МАОУ ДО «Центр дополнительного образования детей» (г. Череповец).

Головнева Анна Анатольевна, учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 24» (г. Череповец).

Гончарова Елена Николаевна, аспирант кафедры философии и теологии ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ») (г. Белгород – г. Строитель Яковлевского р-на Белгородской обл.)

Дьякова Елена Павловна, учитель русского языка и литературы МАОУ «СОШ №33» (г. Череповец).

Дурягина Светлана Владимировна, прихожанка храма прпмч. Евфросина Синозерского, член Российского союза писателей (раб. пос. Чагода Вологодской области).

Зими́на Елена Валентиновна, учитель физической культуры МАОУ «СОШ №4» (г. Череповец).

Зими́на Елена Юрьевна, учитель ИЗО высшей квалиф. категории МАОУ «Центр образования имени И. А. Милютина», структурное подразделение «Гимназия № 8» (г. Череповец).

Игнатий, иеромонах (Ланге Евгений Владимирович), клирик храма преподобного Сергия Радонежского (г. Череповец).

Илатовская Алена Игоревна, педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Исмаилов Натиг Намиг оглы, студент Вологодского государственного университета (г. Сокол – г. Вологда).

Зяблицкий Остап Николаевич, студент Вологодской духовной семинарии (г. Вологда).

Кирилова Елена Алексеевна, канд. филол. наук, зав. кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Вологодской духовной семинарии (г. Вологда).

Козлова Ольга Валериевна, канд. филос. наук, доцент, независимый исследователь (г. Череповец).

Кожурова Жанна Николаевна, преподаватель БПОУ ВО «Череповецкое областное училище искусств и художественных ремесел им. В. В. Верещагина» (г. Череповец).

Красиков Алексей Николаевич, заведующий кафедрой церковно-исторических дисциплин Вологодской духовной семинарии (г. Вологда).

Кузина Марина Александровна, учитель иностранного языка МАОУ «СОШ № 16» (г. Череповец).

Кулева Мария Сергеевна, учитель английского языка МАОУ «СОШ № 5 им. Е. А. Поромонова» (г. Череповец).

Куницын Андрей Геннадьевич, аспирант кафедры истории и философии Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец – г. Вологда).

Кылосов Андрей Анатольевич, канд. биол. наук, тренер МАУ «Спортивная школа № 4» (г. Череповец).

Лоскутов Александр Николаевич, заведующий производственной практикой, преподаватель Санкт-Петербургского музыкального техникума им. М. П. Мусоргского (г. Санкт-Петербург).

Лучкинская Ирина Валентиновна, учитель русского языка и литературы МАОУ «СОШ № 33» (г. Череповец).

Магомедов Рамазан Магомедович, канд. пед. наук, доцент кафедры «Прикладная информатика» Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва).

Максимихина Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры, спорта и здоровья Факультета биологии и здоровья человека Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Малова Елена Александровна, учитель информатики и экономики МАОУ «СОШ №25» (г. Череповец).

Марков Евгений Алфеевич, докт. полит. наук, профессор кафедры социальных коммуникаций и медиа Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Мартынова Ольга Николаевна, педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Маурина Светлана Валентиновна, магистрант Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Миронова Ирина Васильевна, канд. физ.-матем. наук, доцент кафедры «Прикладная информатика» Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва).

Ниматулаев Магомедхан Магомедович, докт. пед. наук, профессор кафедры «Бизнес-информатика» Финансового университета при правительстве РФ (г. Москва).

Новиков Алексей Евгеньевич, канд. филол. наук, доцент кафедры социальных коммуникаций и медиа, заместитель директора Гуманитарного института по научной работе Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Новикова Анастасия Алексеевна, муз. руководитель МБДОУ «Детский сад №59» г. Череповца, магистрант гр. 4СДОм-03-21зп Института педагогики и психологии Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Оболенская Екатерина Анатольевна, педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Оботуров Алексей Васильевич, канд. философ. наук, доцент, зав. кафедрой библейско-богословских дисциплин, преподаватель Вологодской духовной семинарии (г. Вологда).

Попова Светлана Игоревна, докт. пед. наук, доцент, научный сотрудник ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (г. Череповец).

Савина Анна Евгеньевна, студентка Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Савина Светлана Владимировна, канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры «Бизнес-информатика» Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва).

Сахарова Валентина Васильевна, учитель русского языка и литературы МАОУ «СОШ №33» (г. Череповец).

Свистунова Лариса Владимировна, педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Ситников Павел Леонидович, заместитель директора по информатизации МАОУ «СОШ № 24» (г. Череповец).

Скрипкина Ирина Виргиниевна, преподаватель теоретических дисциплин детской школы искусств №8 имени В. Ю. Виллуана и Нижегородского музыкального колледжа им. М. А. Балакирева (г. Нижний Новгород).

Смирнов Максим Валерьевич, аспирант кафедры истории и философии Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Смирнова Ольга Вениаминовна, канд. филос. наук, профессор кафедры истории и философии Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Снегов Лев Олегович, магистрант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Соболева Ирина Дмитриевна, учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 33» (г. Череповец).

Согина Александра Виргиньевна, преподаватель ДШИ им. В. Ю. Виллуана (г. Нижний Новгород).

Сорокин Алексей, протоиерей (Сорокин Алексей Евгеньевич), руководитель Отдела по религиозному образованию и катехизации Вологодской епархии, проректор по катехизаторскому и регентскому отделению Вологодской духовной семинарии (г. Вологда).

Степанова Анастасия Сергеевна, магистрант кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Череповец).

Сурхаев Магомед Абдуллаевич док. пед. наук, профессор кафедры «Информационные и коммуникационные технологии» Дагестанского государственного педагогического университета (г. Махачкала – г. Москва).

Сухондяева Татьяна Юрьевна, канд. юрид. наук, доцент Военного университета Министерства обороны Российской Федерации; магистрант Гуманитарного института Череповецкого государственного университета (г. Москва – г. Череповец).

Титаренко Оксана Николаевна, учитель истории МАОУ «СОШ № 33» (г. Череповец).

Трифанов Андрей Юрьевич, учитель истории и обществознания МАОУ «СОШ №18» (г. Череповец).

Фельдман Зинаида Рафаиловна, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин детской школы искусств № 8 им. В. Ю. Виллуана (г. Нижний Новгород).

Ферапонт, иеромонах (Широков Павел Федорович), келарь и благочинный Спасо-Прилуцкого Димитриева мужского монастыря, проректор по воспитательной работе Вологодской духовной семинарии (г. Вологда).

Цветкова Марина Юрьевна, педагог дополнительного образования МАОУ ДО «Центр детского творчества и методического обеспечения» (г. Череповец).

Цокурова Ирина Николаевна, учитель английского языка МАОУ «СОШ №5 им. Е. А. Поромонова» (г. Череповец).

Шумыло Юлия Юрьевна, учитель начальных классов и курса «Истоки» МАОУ «СОШ № 18» (г. Череповец).

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ
ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ**

Межвузовский сборник научных работ

Выпуск 10

Редактор-составитель: *А. Е. Новиков*
Ведущий технический редактор *М. Н. Авдюхова*

Лицензия А № 165724 от 11.04.06.

Подписано к печати 10.09.2020. Тираж 100 (1 з-д 22).

Уч.-изд. л. 17. Усл. п. л. 16. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.

Гарнитура Таймс. Заказ .

Череповецкий государственный университет
162600, г. Череповец, пр. Луначарского, 5