

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Бюджетное учреждение Чувашской Республики  
дополнительного профессионального образования  
«Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования и молодежной политики  
Чувашской Республики

# **ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2021

УДК 159.9:37.0(082)  
ББК 88+74.00я43  
П86

**Коллектив авторов:**

*Л.А. Ван Хааске, С.Л. Данильченко, А.С. Зеленский, А.А. Кузьменко,  
Ю.П. Мамонтова, С.Л. Масанский, Т.В. Портнова, О.Б. Черненко*

**Рецензенты:**

*Исаев Юрий Николаевич, д-р филол. наук, ректор  
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Минобразования Чувашии*

*Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»*

**Редакционная коллегия:**

*Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор,  
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашии*

*Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент  
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Минобразования Чувашии*

**Дизайн обложки:**

*Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер*

**П86 Педагогика и психология современного образования** :  
монография / редкол.: Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. –  
Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 164 с.

**ISBN 978-5-907561-01-4**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2021

© БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт  
образования», 2021

ISBN 978-5-907561-01-4

DOI 10.31483/a-10344

© Издательский дом «Среда», 2021

## Авторский коллектив

**Ван Хааске Лейонис Аанрис** – преподаватель, АНО ВО «Московский международный университет»; куратор, Антропологическое общество имени Г.Ф. Лавкрафта, Москва, Россия, – *глава 6*.

**Данильченко Сергей Леонидович** – д-р ист. наук, профессор, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации, академик РАЕ, академик РАЕН, академик РАМТН, директор Севастопольского научного центра Российской академии образования, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», Россия, Севастополь, – *глава 1*.

**Зеленский Александр Степанович** – канд. физ.-мат. наук, старший научный сотрудник ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Россия, Москва, – *глава 4*.

**Кузьменко Александра Александровна** – магистрант, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Ростов-на-Дону, – *глава 2 (в соавторстве)*.

**Мамонтова Юлия Павловна** – канд. экон. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Ростов-на-Дону, – *глава 2 (в соавторстве)*.

**Масанский Сергей Леонидович** – канд. техн. наук, доцент, профессор, УО «Белорусский государственный университет пищевых и химических технологий»; Республика Беларусь, Могилев, – *глава 3*.

**Портнова Татьяна Васильевна** – д-р искусствоведения, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина», Россия, Москва, – *глава 5*.

**Черненко Ольга Борисовна** – д-р экон. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия, Ростов-на-Дону, – *глава 2 (в соавторстве)*.

## Оглавление

Предисловие.....	5
Foreword.....	9
ГЛАВА 1. ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ К КОНЦУ XIX ВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ.....	12
<i>Библиографический список к главе 1.....</i>	<i>46</i>
ГЛАВА 2. ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОНТРОЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ПУБЛИЧНОГО УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	48
<i>Библиографический список к главе 2.....</i>	<i>68</i>
ГЛАВА 3. ШКОЛЬНОЕ ПИТАНИЕ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ: «КЛАССНАЯ СТОЛОВАЯ – СТОЛОВАЯ-КЛАСС!».....	69
<i>Библиографический список к главе 3.....</i>	<i>84</i>
ГЛАВА 4. НАБОР В ЛИЦЕЙСКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛАСС: ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ.....	89
<i>Библиографический список к главе 4.....</i>	<i>117</i>
ГЛАВА 5. АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНА КУРСА «ИСТОРИЯ ТЕАТРАЛЬНО-ДЕКОРАЦИОННОГО ИСКУССТВА» ДЛЯ РЕЖИССЕРСКОГО И АКТЕРСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ В ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗАХ.....	118
<i>Библиографический список к главе 5.....</i>	<i>135</i>
ГЛАВА 6. МОДЕЛИ И КОНЦЕПТЫ СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОГО В СЛУЧАЯХ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ: ОПЫТ ИНТЕРНЕТ-ОПРОСА.....	136
<i>Библиографический список к главе 6.....</i>	<i>158</i>

## Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Педагогика и психология современного образования»** посвящен изучению системы образования, исторического опыта образования в России, рассмотрению аспектов изучения дисциплин в театральных вузах и т.д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В первой главе монографии рассматривается образование в России. Утверждается, что российская система образования складывалась, развивалась и видоизменялась в зависимости от социально-экономических, идейно-политических, культурно-исторических и других процессов, происходящих в стране и мире, но при этом всегда сохраняла свою самобытность, фундаментальность и национально ориентированность. По этой причине российская система образования во многом уникальна.

В современных условиях государственного управления системой образования первоочередную роль играют вопросы транспарентности и подотчетности общественному сектору, как основному субъекту управления в демократических

государствах. Общественный контроль выступает действенным инструментом, позволяющим трансформировать государственное управление в публичное, в т.ч. в сфере образования. В исследовании второй главы авторами представлены этапы развития общественного контроля, представлена классификация методов его проведения, а главное, на основе структурного анализа проблем современного периода развития общественного контроля в сфере образования предложены пути их преодоления и перехода на качественно новый уровень управления системой образования в условиях принципа транспарентности.

Автор третьей главы рассмотрел современные подходы к организации школьного питания на основе педагогической модели питания. По результатам отбора, анализа и логического обобщения информации, представленной в онлайн-ресурсах Elsevier, PubMed, ResearchGate, eLIBRARY.RU, показана ее эффективность для достижения целей устойчивого развития. Утверждается, что реализация модели на практике требует специальных мер как на институциональном уровне, так и на уровне непосредственно учебных заведений. В основе их разработки – сотрудничество и междисциплинарный подход.

В четвертой главе формулируются некоторые принципы, в соответствии с которыми организуется прием в лицейский математический класс. Описаны письменная вступительная работа и устное собеседование. Рассказано об использовании в диагностических целях головоломок алгоритмического типа. Анализируется целесообразность перехода в профильный класс учащихся с различными мыслительными способностями. Описаны некоторые особенности технологии обучения.

Пятая глава посвящена тематическому содержательному наполнению авторского курса «История театрально-декорационного искусства», изучаемому в театральных вузах на актерском и режиссерском направлениях. Аналитический обзор программы систематизирован и рассмотрен в контексте исторических эпох в хронологическом порядке. Обращается внимание на ключевые явления сценографической культуры в контексте режиссерско-постановочной концепции того или иного мастера. Стилистические тенденции оказываются важны для интерпретации творческого метода, как художника, так и режиссера как базовые критерии создания единого художественного целого. Отмечается, что освоение материала является не только лекционным, но и проблемным, направленным на поисковые и исследовательские задачи, формирующие универсальные познавательные способности и компетенции студентов театрального вуза как условие реализации индивидуального образовательного маршрута.

Исследование в последней, шестой, главе посвящено анализу сообщений о детском опыте столкновения с сверхъестественным. Источниковая база сформирована из результатов проведенного автором интернет-опроса. Автором проведена типологизация выборки из данных опроса и предложена трактовка полученных сообщений, соотносящая их как с традиционной фольклорной образностью, так и с психологическими причинами, лежащими в основе описанного респондентом события. Автор приходит к выводу о формировании своеобразного гипертекста в картине представления подобных случаев респондентами, включающего в себя как отсылки к традиционному фольклору, так и заимствования из массовой культуры. Вместе с этим, в ряде случаев автор ставит вопрос о возможности психологической трактовки приведенных



описаний как случаев смещения сна и реальности или фантомных воспоминаний.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Педагогика и психология современного образования»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

---

## Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Pedagogy and Psychology of Modern Education”** is devoted to the study of the education system, the historical experience of education in Russia, the consideration of aspects of the studying of disciplines in theater universities, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The first chapter of the monograph examines education in Russia. It is confirmed that the Russian education system was formed, developed and modified depending on the socio-economic, ideological-political, cultural-historical and other processes taking place in the country and the world, but at the same time it has always maintained its identity, fundamental nature and national orientation. For this reason, the Russian education system is in many ways unique.

In modern conditions of public administration of the education system the issues of transparency and accountability to the public sector as the main subject of governance in democratic states play a primary role. Public control is an effective tool for transforming public administration into public administration, including in the field of education. In the study of the second chapter the authors present the stages of development of public control, a classification of methods of its implementation, and most importantly, based on a structural analysis of the problems of the modern period

of development of public control in the field of education, ways to overcome them and transition to a qualitatively new level of management of the education system under the principle of transparency are proposed.

The author of the third chapter analyses the modern approaches to the organization of school meal based on the food pedagogy model. We proved its effectiveness for achieving sustainable development goals using the results of selection, analysis, logical generalization of information presented in the online resources Elsevier, PubMed, ResearchGate, eLIBRARY.RU. It is confirmed that the implementation of the model in practice requires special measures both at the institutional level and at the level of educational institutions themselves. Collaboration and interdisciplinary approach are the base for the development of those measures.

Some principles, in accordance with which admission to the lyceum mathematical class is organized, are formulated in the fourth chapter. Written entrance work and oral interview are described. It is told about the use of algorithmic puzzles for diagnostic purposes. The expediency of transition to the profile class of students with different mental abilities is analyzed. Some features of learning technology are described.

The fifth chapter is devoted to the thematic content of the author's course «History of theatrical and decorative art», studied at theater universities in acting and directing directions. The analytical review of the program is systematized and considered in the context of historical epochs in chronological order. Attention is drawn to the key phenomena of scenographic culture in the context of the director's concept of a particular master. Stylistic tendencies turn out to be important for the interpretation of the creative method of both the artist and the director as the basic criteria for creating a single artistic whole. It is noted that the development of the material

is not only lecture, but also problematic, aimed at search and research tasks that form universal cognitive abilities and competencies of students of a theater university as a condition for the implementation of an individual educational route.

The study of the last, sixth chapter is devoted to analyzing the reports of childhood experiences with the supernatural. The source base is formed from the results of Internet survey conducted by the author. The author carried out a typologization of the sample from the survey data and proposed an interpretation that correlates the survey responds both with traditional folklore imagery and the psychological reasons underlying the event described by the respondent. The author comes to the conclusion that a kind of hypertext in the picture of such cases represented by the respondents is formed, which includes both references to traditional folklore and borrowings from mass culture. At the same time, in a number of cases the author raises the question that a psychological interpretation of the above descriptions as cases of mixing sleep and reality or phantom memories is possible.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph “**Pedagogy and Psychology of Modern Education**” the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

**ГЛАВА 1**

**ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ К КОНЦУ  
XIX ВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ  
И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Процесс становления и развития отечественного образования был сложным и противоречивым. Но всегда неизменно пробивали себе дорогу прогрессивные идеи и образовательные новации. Исторический опыт развития образования России дает интересный и богатый материал для серьезного осмысления того, что ныне происходит в системе образования, которая сложилась и функционировала в основном как система государственная. В России именно государство организовывало широкую сеть учебных заведений всех уровней: уездных училищ, гимназий и прогимназий, реальных училищ, университетов, технических высших учебных заведений и др. Государство выделяло из своего бюджета материальные средства для учебных заведений, содержало их. Государство в лице Министерства народного просвещения определяло уровень и качество подготовки учащихся и специалистов, утверждая планы и программы учебных заведений, составляя учебники и учебные пособия для обучения в училищах, гимназиях, университетах. На определенных этапах развития российского общества министр назначал профессоров из числа опытных преподавателей, имевших ученую степень доктора наук.

Система образования нашей страны была достаточно гибкой и относительно быстро реагировала на социально-экономические изменения. В XIX веке в период быстрого развития экономики были открыты реальные классы в гимназиях в 1830-е годы, реальные училища – в 1850-е годы. Во второй половине XIX века после проведения буржуазных реформ кадровую потребность в инженерах, торговых, банковских работников начали удовлетворять создаваемые высшие

технические учебные заведения. В стране имелись и частные учебные заведения, но решающее значение имел государственный сегмент образования. Впервые в масштабах складывающегося централизованного государства еще при Иване Грозном определялись требования к учебным заведениям и уровню подготовки учащихся. Определенные Стоглавым собором требования (стандарты) лежали в основе начального образования на протяжении многих десятилетий. Дифференциация требований к знаниям обучающихся четко прослеживается в XIX веке, когда сложилась отечественная система образования, в которой наряду с церковно-приходскими школами действовали уездные училища, гимназии, реальные училища, университеты и высшие технические учебные заведения. Учебные планы и учебные программы претерпевали многократные изменения. Предпринимались меры по согласованию стандартов гимназий и университетов. В 1870-е годы стали издаваться правила для поступления в высшие учебные заведения, в которых обстоятельно прописывались нормы знаний (стандарты) по всем дисциплинам. При анализе стандартов обращают на себя внимание высокие требования, предъявляемые к абитуриентам в знании иностранных языков. Требовалось, чтобы студенты были в состоянии за короткий срок обучения овладеть иностранными языками в такой степени, которая позволяла бы им как свободно знакомиться с иностранной литературой по специальности, так и понимать разговорную речь при командировании в зарубежные университеты.

Исторический опыт убеждает, что качество подготовки специалистов определяется профессорско-преподавательским составом, уровнем читаемых ими лекций. Российское государство довольно активно занималось процессом

подготовки отечественной профессуры, систематической заменой иностранных профессоров российскими. Государство в лице министерства требовало от университетов заполнения профессорских вакансий только преподавателями, имевшими ученую степень доктора наук, а адъюнктов – магистра. Для подготовки преподавательского корпуса были созданы специальные центры, такие, как профессорский институт при Дерптском университете, курсы правоведения при Петербургском университете и Главный педагогический институт в Петербурге. В российской системе образования сложилась традиция высочайшей престижности университетов. Университеты, как учебные и научные центры, оказывали влияние на все стороны жизни общества. В XIX веке в сфере образования получило широкое развитие меценатство. Личная благотворительность, меценатство, подвижничество во имя великого дела национального просвещения способствовали приобщению к знаниям многих тысяч юношей и девушек. Российская система образования складывалась, развивалась и видоизменялась в зависимости от социально – экономических, идейно- политических, культурно-исторических и других процессов, происходящих в стране и мире, но при этом всегда сохраняла свою самобытность, фундаментальность и национально ориентированность, поэтому она во многом уникальна.

В пореформенный период, особенно в 1870–1890 годы, довольно быстрыми темпами происходит развитие отечественной экономики: строились промышленные предприятия, железнодорожные магистрали соединили важнейшие в экономическом плане регионы, открылись новые банки, возросла численность городского населения, крестьянин, получив личную свободу, мог заниматься предпринимательством. Важ-



ные преобразования были проведены в сферах местного самоуправления, суда, финансов, военном деле. К заметным изменениям привела реформа и в области образования. Характеризуя состояние российского общества в пореформенный период, нельзя не отметить огромное влияние, которое оказала на него развивающаяся русская культура – литература, живопись, музыка, театр. Конец XIX века особое в развитии русской культуры. Крупный промышленник и меценат П.М. Третьяков открывает для всеобщего обозрения галерею произведений русской живописи, собранных и купленных у художников в течение многих десятилетий. Усилиями К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко основывается Московский художественный театр. По инициативе профессора Московского университета И.В. Цветаева в 1898 году заложен камень на месте основания музея изящных искусств. По предложению графа А.С. Уварова создается Российский исторический музей. Открытие культурных учреждений в России в конце XIX века стало ответом на общественную потребность в них. Культурно-просветительская деятельность оказала самое позитивное влияние на осуществление образовательной реформы в России. Изучение истории образования последней трети XIX века свидетельствует о том, что изменения в российском обществе диктовали необходимость выработки определенных стандартов в системе образования. Тенденции развития отечественного образования во многом определялись охранительной политикой правительства. Выстрел студента Дмитрия Каракозова, направленный в императора Александра II в 1866 году, побудил власти к переходу в наступление против элементов неуправляемой демократии, зародившихся накануне буржуазных реформ. Министр народного просвещения А.В. Головин

был отправлен в отставку, его место занял консервативно настроенный граф Д.А. Толстой.

Изменения в пореформенной России, рост численности городского населения привели к тому, что вместо уездных училищ, учрежденных по уставу 1828 года, стали создаваться городские училища. Министр народного просвещения Д.А. Толстой внедрил в нашей стране немецкую школьную систему в том виде, в котором она сложилась в период реакции в Германии в середине XIX века и проводилась с 1854 по 1870 год. По указанию Д.А. Толстого упразднились уездные училища, являвшиеся связующим звеном между начальными школами и гимназиями, полностью разъединились ступени учебных заведений и упразднялась преемственность программ низшей и средней школ. В Положении Министерства народного просвещения о городских училищах, принятом в 1872 году, декларировалось: цель училищ состоит в том, чтобы доставлять детям всех сословий начальное умственное и религиозно- нравственное образование; училища разделялись на одно-, двух-, трех- и четырехклассные; по ходатайству земств, городских обществ, сословий или частных лиц, содержащиеся на их средства, городские училища могли быть учреждены также в составе пяти или шести классов; в одноклассных училищах учащиеся разделялись соответственно по знаниям на три последовательные отделения и оставались в каждом отделении обыкновенно по два года; штатному учителю поручалось преподавание во вверенном ему классе всех предметов, кроме Закона божьего, пения и гимнастики; дети 10–13-летнего возраста, успешно прошедшие курс первых четырех лет городского училища, могли без испытания поступать в I класс гимназий и реальных училищ; при всех городских училищах по желанию местного общества и за его счет

с разрешения попечителя учебного округа могли устраиваться воскресные и вечерние курсы, где преподавали учителя училищ за особое вознаграждение; в учебный план одноклассных, двухклассных, трехклассных и четырехклассных городских училищ входили 8 одних и тех же предметов; количество часов в училищах разных уровней отличалось друг от друга: в одноклассном – 28 часов в неделю; в двухклассном: I класс – 28 часов, II класс – 24 часа, в трех- и четырехклассном: I класс – 18 часов, II класс – 24 часа, III – 24 часа, IV – 24 часа.

Положение о народных училищах было утверждено в 1874 году. К начальным училищам относились: ведомства духовного – церковно-приходские училища, открываемые духовенством в городах и селах; ведомства Министерства народного просвещения: а) приходские училища в городах и селах, б) народные училища, учреждаемые и содержащиеся частными лицами разного звания. В стенах народных училищ изучался более чем скромный набор дисциплин – Закон божий, Священная история, чтение по книгам гражданской и церковной печати, письмо, первые четыре действия арифметики, церковное пение. В училища принимались дети всех сословий и вероисповеданий. Учредителями народных училищ могли быть земства, городские и сельские общества, а также частные лица с предварительного разрешения инспектора народных училищ и с согласия председателя уездного училищного совета. Земству, как и городским и сельским обществам, учреждающим и содержащим начальные народные училища, предстояло для ближайшего заведования избирать особых попечителей. Попечение возлагалось властями в уезде – на уездного предводителя дворянства и уездный училищный совет, а в губернии – на губернского предводителя

дворянства и губернский училищный совет. В состав уездного училищного совета входили: по одному представителю от Министерства народного просвещения и Министерства внутренних дел, от епархиального ведомства, по два – от земского собрания, один – от городского общества, если оно жертвует на школы. В состав губернского совета входили представители: от Министерства народного просвещения и Министерства внутренних дел – по одному, от епархиального ведомства и губернского земского собрания – по два человека.

Положение о начальных народных училищах 1874 года опоздало со своим появлением. Оно не могло быть реализованным по причине того, что в нем изначально была заложена идея ограничения самостоятельности земств в деле народного образования и передачи этого руководства в руки правительства. Начальные школы можно было разделить на следующие разряды: образцовые училища, приходские училища, училища в земских губерниях, училища в Киевской, Волынской, Подольской губерниях, училища в Северо-западных губерниях, частные училища. Основная тяжесть содержания начальных школ лежала на земствах, обществах, сословиях. Начальные народные училища были очень слабо обеспечены учителями, основным контингентом для их пополнения стали отставные и бессрочноотпускные унтер-офицеры. В 1870-е годы открывается немало учительских семинарий, педагогических курсов, читален, проводятся публичные народные чтения. С целью подготовки учителей начальных школ использовались возможности 10 учительских институтов, 56 учительских семинарий и школ, 6 семинарий и школ на правах частных училищ, 2 центральных училища в немецких колониях, 3 постоянных педагогических курсов, 1 Кистерской школы. Народные училища находились в сложном финан-

совом состоянии, поскольку расходы на народное образование признавались делом только крестьянства, и «подушный» сбор взимался в течение 30 лет до 1898 года. Учебники и книги для народных училищ подвергались строгой цензуре Ученого комитета министерства.

В таких условиях истинными центрами народного просвещения оставались земские школы. Пособия земств выделялись по большей части деньгами, в виде приплаты к жалованью учителям, в исключительных случаях – книгами и другими учебными предметами. Расходы земских учреждений на школы постоянно росли: в 1869 году 5% годового бюджета земств шло на школы, в 1874 году эти расходы составляли 11,4%, в 1879 году – 13,7%, в 1885 году – 16%. Уездные земства считали своей обязанностью заботу об увеличении педагогической подготовки учителей, поэтому организовывались съезды и курсы под руководством опытных педагогов. Уездные гласные ходатайствовали перед губернскими властями о правильной подготовке новых учителей. Учебные заведения по подготовке педагогов стали открываться также и на средства частных лиц – таковыми были частная школа Чепелевской в Москве, Максимовича в Твери. Земства являлись единственной организацией в обществе, которым оказалась по силам такая сложная работа как открытие школ. Одним из первых актов нового министерства было введение в 1869 году Института инспекторов народных училищ. Земства уделяли большое внимание и оказывали посильную материальную помощь народным школам. Над их деятельностью устанавливался строгий правительственный надзор, должность инспектора народных училищ вводилась в 33 губерниях. Деятельность инспекторов нередко носила характер не педагогический, а полицейско-административный. Вдвое возросло чис-

**20 Педагогика и психология современного образования**

ло инспекторов с содержанием от казны после принятия Положения о начальных народных училищах 1874 года.

Особое внимание власти уделяли церковно-приходским школам. В 1881 году обер-губернатор Синода К.П. Победоносцев заявил в Совете Министров, что церковно-приходские школы представляет гораздо больше гарантий для благонадежного образования, чем народные школы. В 1884 году принимаются правила для церковно-приходских школ: для одноклассных с двухгодичным сроком обучения и двухклассных с четырехгодичным сроком обучения; церковно-приходские школы – начальные училища, открывались православным духовенством с той же целью, что и начальные народные училища; в их стенах изучались – Закон Божий, включавший в себя изучение молитв, Священную историю и объяснение богослужения, краткий катехизис; церковное пение, чтение церковной и гражданской печати и письмо; начальные арифметические правила. По необходимости, с разрешения епархиального архиерея, можно было открыть при церковно-приходских школах: дополнительные классы по предметам, преподаваемым в одноклассных и двухклассных школах; ежедневные уроки для взрослых; особые ремесленные отделения и рукодельные классы; воскресные школы для лиц, не имеющих возможности пользоваться учением ежедневно. Учительские должности в церковно – приходских школах замещались преимущественно лицами, получившими образование в духовных учебных заведениях и женских училищах духовного ведомства. Преподаватели церковно-приходских школ из светских лиц, имевшие звание учителя начального народного училища, пользовались всеми правами, представленными этому званию. Ассигнования Синода постоянно увеличивались в размерах: в 1894 году они исчислялись в сумме

525500 руб., в 1897 году – уже в размере 4.954.645 руб. В 1893 году в России насчитывалось 25978 школ, подведомственных Министерству, в которых обучалось 1679653 ученика. В то же время церковно-приходских школ было 25501 с числом учащихся в 821215. Политика правительства в отношении церковно-приходских школ дала свои результаты. В министерских и земских школах обучалось 4,5 млн. чел., в школах Синода – 1 млн. чел.

В интересах быстро развивающейся экономики открываются промышленные училища, Положение о которых принимается в 1888 году. Предусматривались три основных типа этих учебных заведений – средние технические, низшие технические и ремесленные.

Конец XIX века ознаменовался дальнейшими успехами педагогической науки, на ниве которой появляются новые знаменитые имена. К их числу относится Н.Ф. Бунаков – организатор элементарной школы, обобщивший опыт ее деятельности. Он оставил воспоминания «Моя жизнь», представляющие огромный интерес. Как истинный подвижник, Н.Ф. Бунаков отдал много сил, энергии, таланта народной школе, а также внешкольной работе. Его педагогическая деятельность протекала в довольно трудных условиях, так как новаторские идеи педагога и отступления от буквы закона неизбежно вызывали негативную реакцию инспекторов и попечителя. Он не мог смириться с тем, что в школе не создавалось необходимых условий для научной деятельности учащихся. Результатом занятий и наблюдений в школе явились обобщения и выводы, сформулированные на страницах педагогических трудов: «Азбука и уроки чтения и письма», «Руководство к обучению грамоте по звуковому способу, в связи с предметными уроками и упражнениями в родном языке», «Уроки начальной русской

грамматики». О ценности написанных Н.Ф. Бунаковым трудов по педагогике свидетельствует то, что его «Азбука и уроки чтения и письма» выдержала 90 изданий. Ряд статей по методике преподавания русского языка опубликован в журнале «Семья и школа». Интенсивная деятельность педагога по внешкольному образованию выразилась в открытии селе Петине народной библиотеки, вечерней общеобразовательной школы для крестьян и народного театра, в котором играли бывшие ученики и крестьяне. Н.Ф. Бунаков руководил учительскими съездами и курсами в различных губерниях. Особенно успешным было его руководство и выступление на съезде-курсах учителей в Москве в 1872 году. Этот педагогический форум собрал на свои заседания более 700 учителей, что имело важнейшее значение для развития отечественной системы образования.

Вклад в российскую педагогику внес великий русский писатель Л.Н. Толстой. С целью ознакомления с другими системами образования он отправился за границу, где изучал педагогический опыт Западной Европы. По его Л.Н. Толстого школа должна быть педагогической лабораторией. Писатель располагал интересным опытом разбора учениками Яснополянской школы написанного им небольшого сочинения. Это позволило Л.Н. Толстому написать статью «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?». В открытой им Яснополянской школе учились мальчики, девочки и взрослые. Л.Н. Толстой – автор «Азбуки» и «Книги для чтения».

Труды по детской психологии, теории и истории педагогики оставил видный русский педагог П.Ф. Каптерев.

Поворот в образовательной политике, произошедший в 1866 году с приходом на пост министра народного просвещения Д.А. Толстого, заметно сказался на политике в области



среднего образования. Министр и его единомышленники – М.Н. Катков и П.М. Леонтьев считали, что насаждение классицизма в среднем образовании представляет собой лучшее средство преодоления увлечения молодежи материализмом, это – панацея для предотвращения шатание умов. Изучение древних языков являлось, по их мнению, гимнастикой ума учащихся. Пальма первенства в насаждении классицизма принадлежит П.М. Леонтьеву, отправившемуся по окончании Московского университета в Германию и Италию для изучения системы образования в этих странах. С 1855 по 1867 год он издавал сборник статей по классической древности. В 1866 году П.М. Леонтьев писал о том, что истинный корень мятежа не в Париже, Варшаве или Вильно, а в Петербурге. Это утверждение основывалось на глубоком изучении настроения российского студенчества. В дискуссии о содержании обучения в средних учебных заведениях участвовали видные ученые из других стран. Звучали мнения противоположного содержания позициям П.М. Леонтьева и М.Н. Каткова. Против классической системы решительно возражал немецкий философ Мах, утверждая, что гимнастикой ума могут быть не только древние языки, но и математика и естествознание.

Опыт деятельности гимназий в 1860-е годы подсказал необходимость ее корректировки. В 1871 году был принят устав гимназий и прогимназий. В нем отмечалось, что классическая гимназия представляет собой основной тип общеобразовательного и сословного среднего учебного заведения, целью которого является подготовка юношей в университет и другие высшие специальные училища. В гимназии обучались дети всех сословий без различия звания и вероисповедания. Учебный план оставался таким же, что и по уставу

1864 года, но распределение часов были иным. Основными предметами признавались древние языки и математика. На изучение латинского языка отводилась 49 часов, греческого – 36, математики с физикой, географией и естествознанием – 37 часов. Отмечалась важность греческого языка для изучения истории русского просвещения. Число уроков по Закону Божьему, истории естествознания, чистописанию, черчению, рисованию сокращалось, вводился один в неделю урок логики. Новым шагом была организация приготовительного класса, в который принимались дети не младше 8 и не старше 10 лет, знающие первоначальные молитвы, умеющие читать и писать, считать до 1000. Курс обучения в гимназии был рассчитан на 8 классов.

Наряду с характеристикой учебного плана устав определял материальное положение учителей гимназии, так качество обучения зависит от квалификации и методического мастерства учителя. По уставу опытные учителя получали право на повышение оклада, а дети учителей освобождались от платы за обучение. Устав определял и статус классного наставника. Он назначался начальниками гимназии из числа преподавателей, имеющих в классе наибольшее число уроков, утверждал их попечитель учебного округа. Принятие устава гимназий и прогимназий 1871 года представляло определенный этап в развитии среднего образования. Дискуссии о содержании среднего образования продолжались.

В российской педагогике место заимствование немецкой систематизации и абстракции. Склонность к отвлечению и абстракции решительно осуждал К.Д. Ушинский, считавший, что воспитание приносилось в жертву науке. С целью подготовки учителей древних языков для гимназий в 1867 году в Петербурге учреждается историко-филологический инсти-

тут, а в 1873 году – русская филологическая семинария в Лейпциге, действовавшая в течение 16 лет. Усиление сословности в образовании и насаждение классицизма привели к сокращению численности учащихся в гимназиях и прогимназиях – с 1881 по 1894 год она снизилась с 65751 до 62863 человек. Дети дворян в гимназиях в 1881 году составляли 47,5%, в 1894 году – 56,3%, дети крестьян соответственно – 8% и 6%. Средних учебных заведений в России в начале 1890-х годов было 898, из них мужских – 614, женских – 284. Один учащийся приходился: на 564 чел. населения России, на 300 чел. населения Франции, на 122 чел. населения Пруссии, на 202 чел. населения Англии, на 83 чел. населения США. Следовательно, рост числа учебных заведений и учащихся в них не влияли на положительную характеристику образовательного ценза населения нашей страны. Преобладание охранительных тенденций в системе образования России явилось следствием ограничения приема на обучение учащихся неправославного вероисповедания. В 1887 году в гимназии и прогимназии ограничивался прием юношей иудейского вероисповедания в местностях, входивших в черту постоянной оседлости: 10% их от общего числа принимали в не черты, 3% – в гимназии и прогимназии Петербурга и Москвы. По закону значительно ограничивался прием детей неподатных сословий – детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников. Эти меры представляли собой результаты проводимой в стране охранительной политики.

Стремительное развитие экономики требовало постоянного увеличения числа подготовленных специалистов для промышленности. Многолетняя дискуссия о классическом и реальном образовании привела к принятию 15 мая 1872 года устава реальных училищ. В нем определялась цель реальных

училищ – доставлять учащемуся в них юношеству общее образование, приспособленное к практическим потребностям и к приобретению технических познаний. В уставе закреплялось, что в реальные училища могут быть приняты юноши всех сословий и вероисповеданий. Программа реальных училищ строилась на параллельном изучении образовательных и специальных предметов. Все дисциплины в учебных планах делились на три категории – общеобразовательные, находящиеся между образовательными и специальными, специальные. К числу общеобразовательных дисциплин относились: Закон Божий, отечественный язык, математика, история, география, новые иностранные языки. Между общеобразовательными и специальными были: математика, физика, естественная история, чистописание, черчение, рисование. Специальное образование давалась в V и VI классах, которые имели два отделения – основное и коммерческое. Допускалась возможность организации высшего, дополнительного класса, с тремя отделениями – общим, механико-техническим, химико-техническим. Согласно уставу 1888 года, окончившие курс обучения в реальном училище и дополнительном при нем классе, а также лица, имевшие свидетельства о знании этого курса, могли поступать в высшие специальные училища, подвергаясь только проверочному испытанию. Реальные училища рассматривались как политехнические институты в миниатюре, призванные готовить специалистов для поступления в высшие технические учебные заведения, для работы на промышленных предприятиях и в других сферах экономики. Реальные училища утверждались в составе шести, пяти, четырех, трех и двух классов, с одногодичным курсом в каждом из них. Складывалась гибкая и подвижная структура средних учебных заведений – от реальных клас-

сов к реальным гимназиям – к реальным училищам. Так готовили юношей к работе в сфере отечественной экономики.

Через три года после принятия университетского устава 1863 года Министерство народного просвещения приступило к выработке новых документов по высшему образованию. Чем же объяснялась такая поспешность? Образовательная реформа 1860-х годов была половинчатой и не последовательной. Уставу 1863 года были свойственны как новые, демократические идеи, так и попятные шаги в сторону защиты самодержавия. 1870-е годы характеризуются демократическим подъемом, что неизбежно вызвало со стороны государственной власти усиление охранительной политики. Усиление борьбы крестьян против помещиков, развернувшейся по всей стране после реформы 1861 года, нашло отражение и в настроениях студенческой молодежи, которую всегда отличали чуткость и быстрая реакция на все происходящее в обществе. Когда следственная комиссия по делу Каракозова обнаружила факт участия в революционной деятельности многих студентов польского происхождения, число студентов – поляков было ограничено до 20%. В 1867 году издаются «Правила о надзоре за студентами вне стен университета и воспитанниками высших учебных заведений разных ведомств». Для исследования вопроса о студенческом движении под председательством статс-секретаря П.А. Валуева в конце 1874 года было образовано особое совещание министров, предложившее следующие основы для реформы: ограничение автономии профессорских коллегий с изъятием из их ведения административно – полицейских обязанностей; установление нового порядка назначения профессоров; усиление правительственного контроля за преподаванием; ограничения излишнего притока малоподготовленных и материально необеспеченных слушателей.

Для разработки проекта нового университетского устава в 1875 году создается комиссия под председательством графа И.Д. Делянова, в которую вошли все ректоры университетов, кроме Дерптского, а также члены совета Министерства внутренних дел. Ректоры высказывались за сохранение основ устава 1863 года, в том числе, университетской автономии. К концу 1879 года был подготовлен проект нового университетского устава, принятого в 1884 году. Согласно новому закону, усиливалось правительственное влияние на университеты, выразившееся в возрастании роли попечителя, который получал право созывать Совет и правление университета и назначать ректора и деканов. Правительственная власть усиливала контроль за ходом обучения, принимала меры «пресечения злоупотребления свободы преподавания». Большинство университетов высказывалось против этого проекта. Новый университетский устав был высочайше утвержден в августе 1884 года. Автором его был редактор «Московских ведомостей» М.Н. Катков – человек, твердо стоявший на защите охранительных взглядов. Впервые в истории российского образования университеты подчинялись строгому контролю со стороны правительства и министерства. Прерогативы Министерства были весьма широки: оно получало право назначения, повышения, удаления со своих должностей профессоров, право избрания ректора из числа предложенных университетами кандидатов на эту должность. Прежде, по уставу 1863 года, ректор избирался профессорской коллегией. Роль университетского Совета теперь заметно уменьшилась, сфера его компетентности сузилась. Фактическим начальником университета становился попечитель, инспектор подчинялся попечителю и ректору, не являясь членом

ученой коллегии, он решал вместе с деканом научные вопросы. Совет университета устанавливал ежегодно общее число медалей, утверждал лиц в ученых степенях. Остальные вопросы переходили к попечителю, в том числе и такой важный, как распределение сумм на учебные пособия факультетам. Учебный процесс осуществлялся под жесточайшим контролем Министерства, которое рассматривало и утверждало содержание преподавания, распределение лекций. Дело доходило до того, что перенос лекций с одного часа на другой возможен был только с разрешения Министерства. Новый устав упразднил доцентуру, ввел деление учебного года на семестры, а также систему гонораров профессорам за чтение факультативных курсов. Устав 1884 года упразднял университетский суд. При этом значительно усиливалась власть инспектора, соединившего в себе административную и судебную функции. Инспектор назначался министром и отвечал за распределение стипендий. Уставом определялась плата за обучение – 50 руб. в год – сумма по тому времени достаточно высокая и доступная лишь обеспеченным людям. Положительной стороной устава было сохранение института приват-доцентов, читавших лекции параллельно с профессорами. Это способствовало повышению качества лекций и подготовке профессоров в стенах российских университетов. В циркулярном письме министра И.Д. Делянова предписывалось следить за всякими признаками агитации среди студентов. В университеты можно было принимать лишь тех студентов, о которых имелись сведения по поводу их поведения в гимназиях, требовались характеристики объективные и правдивые.

В 1885 году был издан ряд циркуляров и правил, дополнявших и развивавших устав. Это были «Соображения о приведении в действие постановлений нового устава», в которых провозглашалось, что профессора являются государственными чиновниками, а студенты готовятся к государственной службе, что университетское воспитание должно быть патриотичным. Проявляя беспокойство об укреплении государственной власти, документ констатировал, что профессора и студенты не должны заниматься политикой. Качество подготовки специалистов в значительной мере зависело от квалификации преподавателей, поэтому в документе декларировалось усиление правительственной заботы относительно пополнения преподавательского состава университетов достойными кандидатами и «вызове талантов». Выборы на должности профессора, преподавателя, приват-доцента должны были стать предметом внимательного наблюдения, а центральной власти предстояло быть ответственной за избрание. В циркуляре «Усиление правительственного влияния в деле управления университетов» прямо определялось – правительственная власть должна действовать прямым начальническим путем.

Таким образом, централизация управления университетами и их опека со стороны государства достигли наивысшего предела. Осуществляя свои охранительные функции, министерство пристально держало в поле своего зрения мысли и чувства профессуры и студенчества, их политическую позицию. Происходят вынужденные отставки талантливых ученых-профессоров. Следует назвать имя замечательного лектора, знатока исторического права, профессора Харьковского университета И.И. Дитятин, вынужденного в 1887



году оставить университет из-за обвинений в содействии антиправительственным устремлениям молодежи, в участии в студенческих собраниях и обедах. Министр И.Д. Делянов откровенно высказал мнение о том, что лучше иметь в университете преподавателя со средними способностями, чем даровитого, но не вполне благонадежного. По университетскому уставу, министр, а не Совет, решал вопрос о соединении и разделении кафедр. Упразднились кафедры истории древних и новых законодательств, славянских законодательств, государственного права; для студентов – юристов основным становился курс римского права. Курсы по истории России, русскому языку и литературе, славянскому языкознанию признавались теперь необязательными предметами. Эти новации являлись признаком охранительного характера проводимых в университетах преобразований. Введение системы профессорских гонораров за научную работу было призвано стимулировать развитие науки в университетах. По уставу 1884 года система гонораров профессорам действовала за счет взимания платы со студентов, которая возросла впятеро. Эта система представляла собой проявление охранительных и сословных притязаний дворянства в области образования. Составители университетского устава 1884 года механически заимствовали многие черты немецких университетов, но их сущность – академические свободы – не была учтена. Устав противоречил началам русской жизни, а по многим аспектам – и потребностям времени. Он не прижился и вскоре после принятия стал причиной застоя и регресса, что выразилось в утверждении жизни университетов начал формализма и сверхцентрализации. В университетах принимаются меры к усилению контактов профессоров и студентов, организации

научных и литературных студенческих кружков. Но недовольство профессоров, отток студентов вынудили власти восстановить в 1889 году прежний порядок преподавания. Возобновилась практика проведения обязательных полукурсовых испытаний на всех факультетах, что означало возвращение к уставу 1863 года. Устав 1884 года регламентировал увеличение числа профессоров в университетах – вместо 40, как по уставу 1863 года, их число возросло до 50. С упразднением должности доцентов быстро растут ряды приват-доцентов, большинство которых заменяли профессоров даже в случае отсутствия магистерской степени. С 1899 года кафедры стали замещаться по конкурсу. Таким образом, университетский устав 1884 года полностью подчинил университеты контролю властей.

Важная особенность системы образования России второй половины XIX века состояла в открытии негосударственных высших учебных заведений. Оно было продиктовано необходимостью подготовки специалистов из числа одаренных женщин, поскольку дорога в университеты для них была закрыта. Первым таким учебным заведением стали Московские высшие женские курсы Герье. Ученик Т.Н. Грановского и П.Н. Кудрявцева – В.И. Герье по окончании Московского университета был оставлен на кафедре, позже для подготовки к профессорскому званию направлен за границу – в Германию, Италию, Францию. В 1872 году он стал первым директором нового учебного заведения. Московские высшие женские курсы работали при значительной финансовой поддержке общественности, в частности, общества доставления средств женским курсам в Москве, куда входили меценаты Е.И. Мамонтова, С.В. Рахманинов, Ф.И. Шаляпин. Препо-

давали на курсах профессора Московского университета – В.И. Вернадский, А.Г. Столетов, А.Н. Веселовский, В.О. Ключевский, Б.Н. Чичерин. В 1886 году деятельность курсов по политическим мотивам была приостановлена и возобновлена лишь в 1900 году. Учебные курсы прослушали 20 тыс. человек, свидетельство об окончании учебного заведения получили более 5 тыс. человек. Высшие женские курсы в Петербурге – Бестужевские – открылись в 1878 году. Их первым директором стал историк, писатель, племянник декабриста, профессор Петербургского университета К.Н. Бестужев-Рюмин. С инициативой их создания выступила группа интеллигенции, возглавляемая профессором А.Н. Бекетовым. Курсы материально поддерживала общественность, в частности, «Общество для доставления средств Санкт-Петербургским высшим женским курсам». В комитет этого Общества входили Н.В. Стасова, А.П. Философова, С.В. Ковалевская. На курсах преподавали профессора Петербургского университета – А.М. Бутлеров, Д.И. Менделеев, И.М. Сеченов, А.Н. Веселовский, Н.И. Кареев, И.В. Тарле. Деятельность курсов была приостановлена в 1886 году и возобновлена в 1889 году. Число слушательниц в 1878 году составило более 800 человек, а в 1916 году – свыше 6000 человек. В 1889 году курсы лишены автономии, и их работа контролировалась попечителем учебного округа, для наблюдения за поведением курсисток была введена должность инспектрис. Выпускницы Московских и Петербургских курсов получили право преподавания в старших классах гимназий, в женских институтах. Свидетельства об окончании курсов приравнявались к университетским дипломам.

Вузовская наука переживала прогресс. Растущей популярности русской науки, признания открытий российских ученых способствовало чтение лекций русскими профессорами в зарубежных университетах – М.М. Ковалевского в Стокгольме, Оксфорде, Брюсселе, Чикаго, К.А. Тимирязева в Лондоне, яркие выступления русских ученых на международных конгрессах. По теоретической разработке многих областей естествознания Россия занимала одно из первых мест в мире. По уставу 1863 года относительная автономия университетов в вопросах управления создала благоприятные условия для научных исследований. К середине 1880-х годов с автономией вузовской науки было покончено. Но и в этих тяжелых условиях вузовская наука находилась в более благоприятных условиях, по сравнению с академической. В лекциях общих и специальных курсов, читаемых приват-доцентами, широко пропагандировались последние достижения науки. Базой исследований служили научно-исследовательские учреждения университетов, созданные согласно уставу 1863 года, и продолжавшиеся функционировать в 1880-е годы: библиотеки, астрономические обсерватории, кабинеты, музеи, лаборатории, клиники. В 1872 году в Московском университете была организована физическая лаборатория профессора А.Г. Столетова, в которой он провел серию опытов по нахождению величины соотношения между электростатическими и электромагнитными единицами, составившую, по словам профессора П.Н. Лебедева, эпоху в преподавании физики в Московском университете и ставшую примером для других русских университетов. В 1889 году на чествовании А.Г. Столетова родоначальник нового направления в области механики Н.Е. Жуковский сказал юбиляру о том, что более половины профессоров физики его ученики. В российских уни-

верситетах складывались научные школы, основателями которых были всемирно известные ученые – А.М. Бутлеров, В.В. Докучаев, Д.И. Менделеев, И.М. Сеченов, П.Л. Чебышев, А.М. Ляпунов.

Об активной научной деятельности российских университетов свидетельствуют данные отчетов, регулярно публикуем на страницах Журнала министерства народного просвещения. По всем областям отечественная вузовская наука давала колоссальный прирост научных знаний. К концу 1884 года в Московском университете было 62 штатных и 32 внештатных преподавателя. Их усилиями было создано значительное число научных трудов, перечень которых занимал шесть страниц книги большого формата. Профессор В.Ф. Миллер напечатал статьи: в «Известиях географического общества» – «О поездке в горские общества Кабарды и в Осетию»; в «Журнале министерства народного просвещения» – «К вопросу о славянской азбуке» и «О материалах для исследования местностей и племен Кавказа»; в «Вестнике Европы» – «В горских обществах Кабарды»; в «Русских ведомостях» – «П.В. Шейн – собиратель памятников народного творчества». Кроме того, он трудился и на ниве распространения научных знаний, выступая с публичными лекциями, активно привлекая студентов к исследовательской деятельности. Весьма успешно эта работа со студенчеством велась в стенах Петербургского университета. Конец XIX века ознаменовался выходом в свет «Записок» ряда российских университетов, на страницах которых печатались не только профессорские труды, но и лучшие студенческие работы. Это вело к повышению качества обучения и развитию науки в университетах.

О признании научных достижений отечественных университетов свидетельствовал тот факт, что их посещали делегаты международных научных конгрессов. В 1897 году в Харьковском университете побывали 92 члена VIII Международного геологического конгресса. Ректор университета М.М. Алексеенко приветствовал гостей на французском языке. В 1902 году в Харьковском университете проходила работа XII Археологического съезда. Совместная работа университетов и научных обществ была весьма плодотворной. Среди профессоров Харьковского университета было немало имен, которыми по праву могла гордиться русская наука: химик Н.Н. Бекетов, перешедший потом в Академию наук, профессор математики и механики А.М. Ляпунов, избранный действительным членом Академии наук, А.А. Потемня – профессор историко-филологического факультета, Д.Н. Овсяников-Куликовский – профессор сравнительного языкознания. Немало выдающихся ученых, составивших цвет русской науки, дали и другие российские университеты.

При российских университетах функционировали научные общества по различным областям знаний. При Харьковском университете работали общества испытателей природы, опытных наук, математики, историко-филологическое, физико-математическое, юридическое, педагогическое. Большое число научных обществ было организовано при Московском, Казанском, Петербургском, Варшавском, Дерптском университетах, при университете св. Владимира. Структура научных обществ была однотипной: оно возглавлялась президентом, который утверждал программу научных заседаний; финансирование проводилось за счет членских взносов и частных пожертвований; научные заседания проходили ежемесячно и носили публичный характер; на заседаниях

присутствовали многочисленные посетители, среди которых было много женщин; общества публиковали «Труды», «Известия», тематические сборники. Благодаря усилиям обществ были организованы этнографическая и политехническая выставка в Москве, а на базе политехнической в 1872 году был открыт Политехнический музей. Систематически проходила работа съездов научных обществ. Развитию науки способствовали постоянно расширяющиеся контакты научных обществ с зарубежными коллегами. Отметившее в 1884 году 80-ю годовщину своей деятельности Императорское Московское общество испытателей природы имело к этому времени контакты с 539 научными учреждениями: в России со 100 учреждениями, в Западной Европе – с 314, в Америке – с 66, в Азии – с 15, в Африке – с 5, в Австралии – с 8, в Полинезии – с 1. География связей научных обществ России была довольно обширна, что не могло положительно не сказаться на их деятельности.

Университетская наука сыграла огромную роль в развитии и прикладных наук в технических вузах России, значительная часть которых получила статус высших учебных заведений во второй половине XIX века. В университетах создались благоприятные условия для подготовки преподавателей к профессорскому званию. В конце XIX века она стала проводиться преимущественно в российских университетах. В 1870 году в нашей стране был подготовлен 51 преподаватель, а за границей – 16. В 1900 году – соответственно, 184 и 19, а в 1915 году – 484 и 6. Увеличение числа подготовленных преподавателей к профессорскому званию, всемерный учет мирового опыта, его критическое осмысление – все это позитивно сказалось на уровне подготовки специалистов. Во второй половине XIX века в России сложился порядок, по

которому каждый профессорский стипендиат давал подписку об обязательстве выполнить условия циркуляра Министерства народного просвещения от 10 августа 1884 года, по которому надлежало подготовиться к магистерским экзаменам в течение 3 лет. За каждый год получения стипендии от Министерства народного просвещения предстояло прослужить два года в высшем учебном заведении, находившемся в ведомстве министерства. Если стипендиат не успевал сдать экзамен в положенный срок, он должен был вернуть сумму стипендии полностью или отработать в гимназии по 2 года за каждый стипендиальный срок. Таким образом, подготовка магистерских кадров велась на строго коммерческой основе, что стимулировало претендента к тому, чтобы четко рассчитать время, силы и возможности для учебы. Наряду с такой формой подготовки преподавательских кадров функционировала и другая – оставление при университетах «своекоштных профессорских кандидатов», т.е. тех, кто не претендовал на материальное обеспечение государства. Их юридическое положение, а именно руководство со стороны попечителей учебных округов, определялось циркуляром министерства «О порядке оставления при университете молодых людей для приготовления к профессорскому званию без содержания из сумм Министерства». Подготовка профессоров по учебным курсам прикладных наук для технических вызов велась в начале XX века в зарубежных учебных заведениях. Стипендиаты Петербургского, Харьковского, Томского технических институтов, Московского высшего технического училища, Рижского политехнического института проходили научно-педагогическую подготовку в университете города Карлеруэ, в инженерных школах городов Цюриха, Донаушинтена.



Геттингена, Бостона с тем, чтобы получить ученые степени технических наук.

В конце XIX века российская высшая школа обладала значительным опытом в подготовке профессорских кадров, появилась возможность его обобщения, что и было сделано в циркуляре Министерства народного просвещения от 21 мая 1884 года «О порядке оставления молодых людей при университетах и командирования за границу с целью приготовления их к профессорскому званию». В нем признавалось, что расходуемые на подготовку преподавателей средства, не в полной мере способствуют замещению вакансий достойными претендентами, причиной чего являлось отсутствие общего плана в проведении столь важного дела. Важнейшее правило Министерства народного просвещения, сформулированное в этом документе, состояло в подчинении подготовки кадров на всех этапах контролю со стороны министерства. Именно последнее утверждало оставляемых профессорских стипендиатов, назначало научных руководителей, рассматривало, одобряло или отклоняло программы научных занятий стипендиатов, знакомилось с научными отчетами, назначало стипендии. Министерство возлагало на кафедры ответственность за отбор достойных кандидатов в профессорские стипендиаты. Таким образом, руководство подготовкой профессоров было в значительной мере централизовано, что, по мнению министерства, должно было привести к повышению качества подготовки профессорско-преподавательского корпуса.

Усиление контроля власти за системой образования выразилось в том, что государство определяло количество и качество профессорско-преподавательского состава. Повышение ординарных и экстраординарных профессоров про-

изводилось министерством по представлению попечителя. После 25-летней деятельности дальнейшая судьба профессора определялась министерством, по истечении 30-летней службы в учебном ведомстве, профессор не включался в штат. Все эти меры привели к тому, что в 1880-е годы в шести университетах числилось 54 вакансии. Устав закреплял положение профессоров в качестве чиновников. В российских университетах формировались кадры замечательных лекторов и ученых. Их опыт и методика преподавания оказали огромное влияние на последующие поколения профессоров отечественной высшей школы. Среди лекторов видное место занимал историк В.О. Ключевский, приглашенный в 1879 году Московским университетом читать лекции по русской истории. Он обладал блестящим лекторским мастерством, речь его изобиловала богатством интонаций, а сам он артистически перевоплощался на кафедре в зависимости от рассказываемого сюжета, обязательным элементом лекций были афоризмы и экспромты. Блестящие лекторы, выдающиеся ученые трудились и на многих других кафедрах российских университетов.

Конец XIX века в истории российского образования характеризовался открытием большого числа высших технических учебных заведений, что определялось необходимостью подготовки специалистов для промышленных предприятий, банков, железных дорог. Специалистов с высшим техническим образованием насчитывалось единицы, экономика испытывала в них острый дефицит. В 1868 году Московское ремесленное училище, основанное в 1830 году, преобразовывается в высшее учебное заведение с девятилетним сроком обучения. Спустя почти 30 лет, в 1895 году, согласно утвержденному Министерством народного просвещения уставу, срок

обучения ограничивался 5-ю годами, а в составе Московского Высшего Императорского училища были открыты два отделения – механическое и химическое. В конце XIX века открываются: в 1860-е годы – Петровская сельскохозяйственная академия, Институт сельского хозяйства и лесоводства в Новой Александрии; в 1891 году – Петербургский электротехнический институт; в 1898 году – Киевский и Варшавский политехнические институты, Харьковский технологический институт императора Александра III; в 1899 году – Екатеринославское высшее горное училище; в 1900 году – Томский технологический институт. В 1899 году по инициативе министра финансов С.Ю. Витте был организован Петербургский политехнический институт Петра Великого. На I курс Петербургского политехнического института принимались 1850 студентов, из которых готовили преподавателей вузов и экономистов. В технических институтах студенты I и II курсов изучали общеобразовательные дисциплины, а III – специальные. Ознакомление с учебными планами высших технических учебных заведений убеждает в том, что большое место в них занимали дисциплины гуманитарного цикла и особенно юридические. Институты справедливо полагали, что овладение основами юриспруденции значительно повысит уровень инженерной подготовки. На экономическом отделении Санкт – Петербургского политехнического института Петра Великого с 5-летним сроком обучения студенты изучали: энциклопедию права, историю русского права в связи с историей хозяйственного быта, гражданское право, государственное право, торговое право, международное право, уголовное право, крестьянское право. Столь же широкий набор юридических дисциплин изучался студентами Константиновского межевого и других технических вузов России.

Особенность учебных планов высших технических учебных заведений состояла еще и в том, что они в большом объеме включали русский язык, литературу, предусматривая знания грамматики, основ риторики, логики, чтение выдающихся произведений русской классики. Учебные программы Императорского технического училища содержали такие разделы русского языка как стилистику, теорию прозаических сочинений, понятие о повествовании. Студентами изучались теория поэзии, соединение драматической поэзии с музыкой, история древнего и нового периодов русской литературы. Столь основательная гуманитарная подготовка в технических вузах способствовала воспитанию студенчества и успешному овладению техническими знаниями. Преобладающей формой обучения в технических вузах была лекционная. Ограниченность государственных средств, направленных в сферу технического образования, имела своим следствием то, что один профессор обучал 20–25 студентов, в то время как этот показатель в Германии составлял 8–10. В Московском Высшем техническом училище был разработан «русский метод» преподавания, суть которого состояла в солидной постановке изучения математики, серьезной теоретической подготовке студентов. Президент Бостонского Технологического института доктор Ронкл выступил на совете института с докладом о русской системе преподавания механических искусств. Вскоре он сообщил первому директору Московского Технического училища В.К. Делла-Восу о том, что все его планы относительно введения в Бостонском институте русской системы уже приняты. На Всемирной выставке в Филадельфии в 1876 году Московское Высшее техническое училище было удостоено трех медалей. Одна из них была получена за паровую машину, изготовленную студентами МВТУ, с параллелограммом и регулятором, автором которых был выда-

ющийся математик, профессор П.Л. Чебышев. В технических журналах Англии, Бельгии, Германии 1870-х годов появился ряд статей, содержащих высокую оценку учебных пособий, изданных профессорами МВТУ.

Таким образом, последняя треть XIX века явилась временем невиданного взлета отечественной вузовской науки, формирования русского метода обучения, получившего свое развитие в последующем столетии. Система образования России развивалась как государственная. В конце XIX века происходит сужение университетской демократии, вводятся серьезные ограничения при поступлении в вузы юношей неправославного вероисповедания и из семей низших сословий. Усиливается контролирующая функция государства во всей образовательной системе. Во второй половине XIX века стали функционировать негосударственные высшие учебные заведения. Они призваны были подготовить специалистов из числа женщин. Процесс открытия негосударственных вузов получил свое дальнейшее развитие в начале XX века. К концу XIX века значительно возрастает число учебных заведений, готовящих специалистов для различных сфер экономики. Это – промышленные и реальные училища, высшие учебные заведения технического профиля. Во второй половине XIX века наблюдается развитие важной составляющей системы образования – преемственности стандартов. обстоятельная разработка требований к поступающим в университеты и другие учебные заведения привела к согласованию стандартов, окончивших гимназии и поступавших в вузы, при этом каждое высшее учебное заведение зарабатывало свои требования к абитуриентам. Наиболее значительной и важной чертой развития образования в России является триумф отечественной вузовской науки. Яркое подтверждение этому –

участие российских профессоров в работе международных научных конгрессов, присуждение им высших премий международных научных выставок, чтение лекций в зарубежных университетах, изучение русского языка за рубежом для знакомства в оригинале с трудами наших ученых. Развитию образования способствовал подъем русской культуры. Колоссальные успехи в области художественной литературы, живописи, музыки, музейного дела, театра оказали огромное положительное воздействие на систему отечественного образования.

*Библиографический список к главе 1*

1. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г. / А.Я. Савельев, А.И. Момот, В.Ф. Хотеевков [и др.]; под ред. В.Г. Кинелева; НИИ высш. образования. – М.: НИИВО, 1995. – 342 с.

2. Данильченко С.Л. Этюды по истории российского образования IX-XIX веков: учебное пособие / С.Л. Данильченко. – Уфа: АЭТЕРНА, 2021. – 281 с.

3. Зайцева Л.А. Генезис государственного управления высшим образованием в России / Л.А. Зайцева // Основы государства и права. – 2006. – №2. – С. 73–82.

4. Змеев В.А. Эволюция высшей школы Российской империи / В.А. Змеев; М-во общ. и проф. образования РФ. МАТИ – Рос. гос. технол. ун-т им. К.Э. Циолковского. – М.: ЛАТМЭС, 1998. – 241 с.

5. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А.Е. Иванов; Академия наук СССР, Институт истории СССР. – 1991. – 392 с.

6. Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917 г. / А.Е. Иванов; Рос. АН, Ин-т рос. истории. – М.: ИРИ, 1994. – 195 с.

7. Кивлева Н.В. Становление образования в России / Н.В. Кивлева. – М.: Нестор-История, 2012. – 306 с.

8. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России [Текст] / проф. Н. А. Константинов, проф. В. Я. Струминский; Акад. пед. наук РСФСР. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1953. – 272 с.

9. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен: для педагогов и родителей / сост. Л. Модзалевский. – 3-е изд., испр. и доп. – Ч. 1–2. 2 т. – СПб.: Н.Г. Мартынов, 1892–1899.

10. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития: (Публицист. моногр.) / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 268 с.
11. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР второй половины XIX в. / отв. ред. А.И. Пискунов. – М., 1976. – 600 с.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX-начало XX вв.) / отв. ред. Э.Д. Днепров. – М., 1991. – 445 с.
13. Петров Ф.А. «Люди 1840-х годов» в Московском университете / Ф.А. Петров // Отечественная история. – 2005. – №2. – С. 127–146.
14. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М.: Новая школа, 1994. – 96 с.
15. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902 / сост. С.В. Рождественский. – СПб.: М-во нар. просвещения, 1902. – II, 785 с.
16. Стафёрова Е.Л. А. В. Головнин и либеральные реформы в просвещении: (первая половина 1860 гг.) / Е.Л. Стафёрова. – М.: КАНОН+, 2007. – 510 с.
17. Ферлюдин П.И. Исторический обзор мер по высшему образованию в России. Вып. 1 / П.И. Ферлюдин. – Саратов: типо-лит. П.С. Феокритова, 1893. – 24 с.
18. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года [Текст] / Г.И. Щетинина; АН СССР; Ин-т истории СССР. – М.: Наука, 1976. – 231 с.
19. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на путях реформы: Шестидесятые годы XIX в. / Р.Г. Эймонтова; Рос. АН, Ин-т рос. истории. – М.: Наука, 1993. – 270 с.



**ГЛАВА 2**

**ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОНТРОЛЬ  
КАК ИНСТРУМЕНТ ПУБЛИЧНОГО  
УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ  
ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Мировой опыт демонстрирует эффективность системы публичного управления, что обусловлено привлечением к принятию управленческих решений по общественно значимым вопросам, в том числе выбора вектора экономического развития страны и регионов с опорой на их внутренние ресурсы и конкурентные преимущества, институтов гражданского общества. Публичное управление позволяет гражданам страны участвовать в разработке государственной политики и реформ по ее реализации, что повышает их качество, так как уже на стадии разработки было учтено общественное мнение.

В условиях представительской демократии, когда право гражданина на участие в управлении государством передается (то есть отчуждается) избранным представителям, общественный контроль является одним из действенных инструментов непосредственной демократии, народовластия. В системе образования общественный контроль, оставаясь одним из ключевых направлений активности гражданского общества, выполняет особую роль. От эффективности общественного контроля напрямую зависит эффективность госуправления системой образования, в том числе защита от коррупционных рисков.

Общественный контроль, являясь институтом гражданского общества, формирующим обратную связь общества и органов власти, при внедрении в систему государственного управления обеспечивает ее транспарентность, ориентированность на учет гражданских инициатив и подотчетность обществу, то есть формирование принципов публичного управления.

Органы государственной власти и местного самоуправления, а также иные организации публичного управления обязаны знакомиться и учитывать в своей деятельности итоговые документы, разработанные в ходе реализации общественного контроля в сфере образования. В отдельных предусмотренных законодательством случаях органы власти должны использовать основные выводы и включать в свои рабочие документы рекомендации, предложенные в документах субъектов общественного контроля, в том числе при оценке эффективности деятельности государственных и муниципальных организаций, иных органов и организаций сферы образования.

Вопреки опасениям, что общественный контроль может оказать негативное воздействие на органы власти, дестабилизировать систему государственного управления системой образования, государственная власть, напротив, оказывается кровно заинтересованной в общественном контроле, который обеспечивает ее долгосрочную устойчивость и снимает часть актуальных проблем. Однако эффективность взаимодействия зависит от того, насколько восприимчивы органы власти к сигналам общественного контроля в сфере образования.

В современных российских условиях эффективный инструментарий реализации общественного контроля, к сожалению, пока так и не создан, несмотря на то, что многое уже сделано особенно в части нормативно-правовой базы. Анализ общественно-политической системы России демонстрирует, что она не соответствует отдельным гражданско-демократическим критериям, в частности таким, как подотчетность органов государственной и муниципальной власти гражданами, использование общественного контроля за

деятельностью исполнительной власти как инструмента обратной связи власти и общества.

Вышей руководящий состав страны осознает отсутствие единой слаженной системы общественного контроля в России и предпринимает определенные шаги по ее созданию. Однако, принимаемых мер явно недостаточно, поскольку они не позволяют решить ключевых проблем, стоящих перед организацией действенной системы гражданского контроля, в частности проблем эффективности работы органов государственного и муниципального связанных с коррупцией и удовлетворенностью народа властью, что перерастает в социальную напряженность и недовольство.

Исследование существующих несовершенств гражданского контроля со стороны российского общества в сфере образования обуславливает важность их классификации с целью подбора действенного инструментария по элиминированию проблем. Представляется необходимым систематизировать их путем группировки в три базовых взаимосвязанных между собой блока: организационно-управленческий, нормативно-управленческий и социально-управленческий.

В первую очередь необходимо рассмотреть нормативно-управленческий блок проблем развития общественного контроля в сфере российского образования, который является системообразующим. Одна из проблем состоит в том, что существующее правовое регулирование общественного контроля в Российской Федерации фрагментарно и поверхностно. Трактовки ряда нормативных актов, в том числе федеральных законов, носят общий, размытый характер, не определяя основного, конкретного пошагового порядка реализации

субъектами функции гражданского контроля со стороны общественных институтов и отдельных индивидов.

Если оценивать правовую практику и размах законодательства, регламентирующего общественный контроль в России, то создано внушительное количество законов определяющих специфику контроля в конкретных сферах, например, сюда можно отнести: Земельный кодекс Российской Федерации, Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. №7-ФЗ, Федеральный закон «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции и об ограничении потребления (распития) алкогольной продукции» от 22.11.1995 г. №171-ФЗ, Федеральный закон «Об общественном контроле за обеспечением прав человека в местах принудительного содержания и о содействии лицам, находящимся в местах принудительного содержания» 10.06.2008 г. №76-ФЗ, Федеральный закон «О полиции» от 7.02.2011 г. №3-ФЗ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ и др.

По мнению управленцев-практиков, законодательная основа в области общественного контроля недостаточно проработана, тревожит качество регионального законодательства, неэффективность деятельности муниципальных общественных палат и общественных советов, их безынициативность. 50–70% региональных общественных палат осуществляют формальную деятельность в направлении общественного контроля, что, в первую очередь связано с зависимостью от региональной власти.

Основной проблемой общественного контроля общественно-управленческого блока является инертность подав-

ляющей части населения, неготовность граждан и общественных организаций, в том числе из-за исторически сложившейся в течении длительного периода низкой политико-правовой культуры, тратить свое время на контроль госуправления, в том числе по причине уверенности, что от отдельного гражданина ничего не зависит и он ничего не изменит в сложившейся системе. Отдельной проблемой выступает отсутствие компетентных независимых экспертов в сфере общественного контроля, которые не связаны с деятельностью органов власти, данная проблема особенно остра для регионального и муниципального уровней, поэтому задача формирования и развития гражданского правосознания является ключевой, определяющей решение других задач общественного контроля.

Международная правозащитная организация Freedom House ежегодно публикует доклад «О состоянии свободы в мире» (Freedom in the World). В 2021 по результатам оценки 195 стран мира году Россия занимает 172 место (набрав 20 баллов из 100, отнесена к несвободным государствам), уступив в рейтинге таким странам как Оман, Габон, Эфиопия, Руанда [4].

АНО «Левада-Центр» в августе 2020 года проведен опрос общественного мнения, посвященный доверию к основным социальным институтам, результаты которого представлены на рисунке 1 [5].

Еще одно негативное обстоятельство (организационно-управленческий блок проблем) состоит в разной степени институционализации общественного участия в гражданском контроле системы образования. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что при большом числе сформированных субъектов гражданского контроля, большая их часть

создана по инициативе органов власти и взаимосвязаны с ними. Власть заинтересована в функционировании именно таких субъектов общественного контроля, поддерживая их через формируемые благоприятные институциональные условия, определяя неофициальные пределы функционирования независимых субъектов, созданных «снизу». Тем не менее, следует помнить, что навязываемые «сверху» структуры гражданского общества, отличаются низкой эффективностью и формальным подходом к реализации своих задач.

Следует говорить и о том, что Россия сегодня находится только на стадии становления института гражданского контроля системы образования со стороны общества. Хотя уже многое сделано в правовом аспекте, в частности, заложены необходимые основы правовой базы, регламентирующей методы и формы гражданского контроля, создан нормативный порядок его реализации.

Необходимость развития общественного контроля системы образования в России по пути модернизации его механизма и совершенствования правоприменительной практики провозглашена Путиным В.В., как дальнейшее развитие гражданского общества и демократических основ страны. Именно в этом направлении Президент России видит совершенствование системы государственного и муниципального управления, в направлении повышения степени публичности власти и ее оценки со стороны общества.

Так в 2012 г. в рамках предвыборной компании Путин В.В. высказал свое отношение о сложившейся в России демократической системе и эффективности государственного управления. В частности, он выделил следующие ключевые моменты. Во-первых, российская демократия сегодня опре-

деляется лишь реализацией избирательного права, т.е. «походом к урнам» как сформулировал это Президент РФ. На самом деле выборность власти лишь один признак демократичности государства, который должен реализовываться в совокупности с таким, как воздействие граждан и гражданских институтов на принимаемые властью управленческие решения по общественно-значимым проблемам. И, в-третьих, демократия предполагает наличие обратной связи от общества, т.е. общественного контроля со стороны граждан и гражданских институтов за исполнением органами власти всех уровней своих функций. Фактически система государственного и муниципального управления в демократическом обществе является подотчетной гражданам [3].

Основная часть замечаний по организации механизма участия россиян в системе государственного управления Путиным В.В. нашла отражение в Указе Президента РФ «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» от 7 мая 2012 г. №601. Данный указ заложил новый формат организации российской системы общественного контроля, обеспечив ряд важных условий. Среди них:

- создание механизма свободного ознакомления с разрабатываемыми проектами программ, стратегий, законопроектов и иных социально значимых документов, в том числе посредством их размещения в сети Интернет;
- обеспечение возможности участия граждан, общественных экспертов и организаций в их обсуждении и оценки, в том числе с использованием средств ИКТ;



- утверждение основных положений концепции «российской общественной инициативы», предоставляющей возможность россиянам вносить свои предложения и инициативы по общественно значимым проблемам для публичного рассмотрения с помощью ИКТ;

- создание информационно-технологического инструментария общественной оценки эффективности деятельности органов власти на всех уровнях;

- модернизация способов организации общественных советов при органах государственной власти и др.

Правительство тоже не осталось безучастным к совершенствованию процедуры общественного контроля, подойдя к ней с точки зрения оценки и контроля качества оказания государственных услуг населению. Так, Председатель Правительства РФ Медведев Д.А. утвердил «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2018 года» (31.01.2013 г.), где обозначены основные ориентиры для развития системы гражданского контроля, в частности:

- соблюдение принципов открытости системы государственного управления;

- профилактика и борьба с коррупционным поведением;

- развитие общественного контроля за государственными инвестициями и другими расходами;

- повышение эффективности государственного управления;

- создание действенного механизма мониторинга и оценки деятельности органов власти со стороны общества.

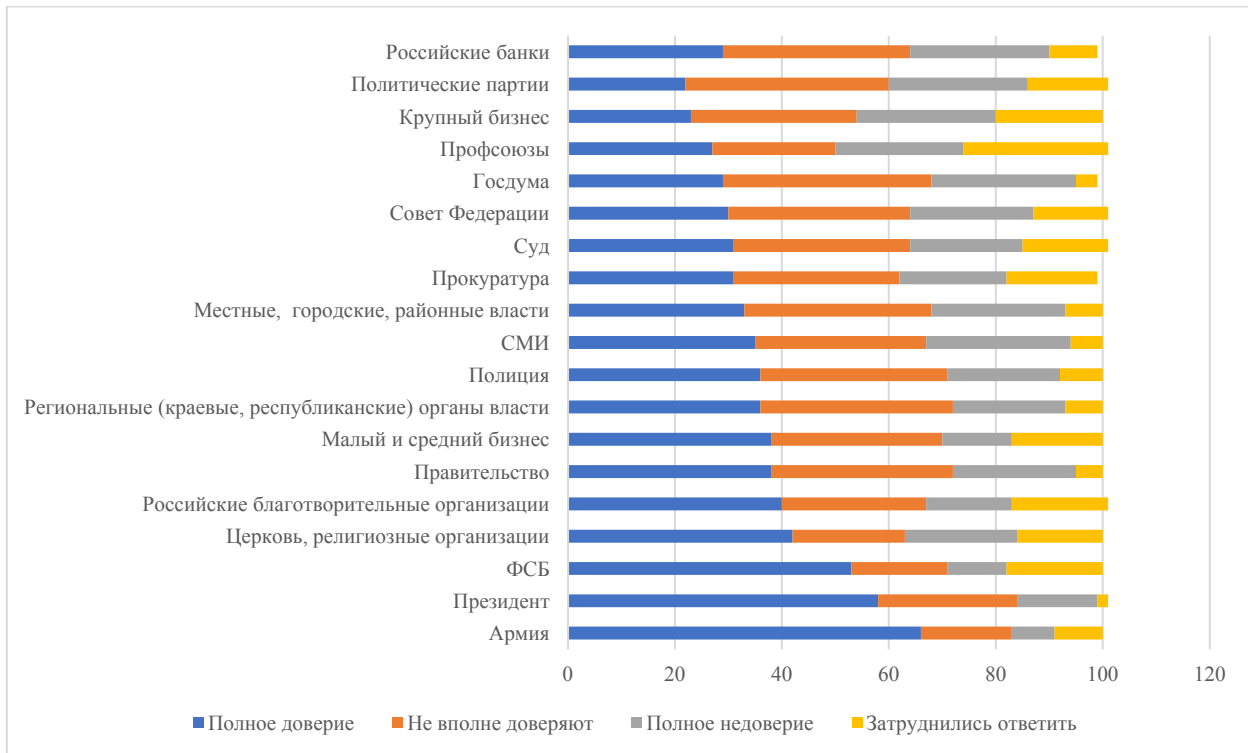


Рис. 1. Удовлетворенность российских граждан функционированием общественных институтов

Второй этап по созданию нормативной базы, регламентирующей реализацию общественного контроля в России, был связан с подписанием Указа Президента Российской Федерации «О Национальном плане противодействия коррупции на 2012–2013 годы и внесении изменений в некоторые акты Президента РФ по вопросам противодействия коррупции» от 13 марта 2012 г. №297. Кроме того, ряду российских общественных институтов и организаций, таким как Общественная палата и Торгово-промышленная палата России, общероссийская общественная организация «Ассоциация юристов России» предложили поработать над законопроектом об общественном контроле для создания единой системы гражданского контроля. Новый законопроект должен был определить субъектов гражданского контроля, регламентировать перечень их полномочий и формы реализации контроля деятельности органов власти на всех уровнях.

Третьим этапом можно определить период подключения к проработке и обсуждению законопроекта об общественном контроле экспертов «Открытого правительства». Так, в марте 2013 г. определили состав экспертной группы Правительственной комиссии по координации деятельности Открытого правительства, который предполагалось подключится к проработке данного законопроекта. Экспертная группа должна была предложить Правительству Российской Федерации основные положения, принципы и формы организации гражданского контроля на всех уровнях. Результатом плодотворной работы экспертной группы стала Концепция совершенствования форм и методов общественного контроля и дорожная карта по ее реализации, предполагающая пошаговый план действий.

В конце 2013 г. осуществили синхронизацию разработанного законопроекта «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» и предложенной Концепции, в рамках которой акцент был сделан на инициацию участия граждан и стимулирование вовлечения институтов гражданского общества в деятельность контроля за работой органов власти.

К сожалению, до конца года так и не успели утвердить Концепцию совершенствования форм и методов общественного контроля вместе с дорожной картой, что ранее предполагалось сделать.

К четвертому этапу можно отнести сигнальные поручения Президента России В.В. Путина по завершению процедуры создания законодательной базы, регламентирующей систему общественного контроля в стране. В частности, поручения были даны ряду общественных организаций, среди них Общественной палате России совместно с Советом по правам человека.

Существенным вкладом в разработку нормативных документов, регламентирующих общественный мониторинг и контроль деятельности органов власти, было принятие Федерального закона «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» от 21 июля 2014 г. №212-ФЗ [1]. Данный закон позволил продвинуться в направлении реализации цели по демократизации общества и повышению публичности государственного управления. В частности, были созданы правовые основы для использования гражданами своего конституционного права по участию в управлении государством посредством инструментария общественного контроля.

Фактически закон институционализировал общественный контроль как конституционное право российских граждан,

без которого невозможно развитие гражданско-демократического модели в России. Общественный контроль призван обеспечить подотчетность органов государственной и муниципальной власти институтам гражданского общества, обеспечивая мониторинг эффективности их деятельности и результативности выполняемых функций. Кроме того, общественный контроль позволяет обеспечить такие демократические принципы как главенство народовластия и приоритета прав человека в обществе.

В теории и практике публичного управления системой образования отсутствует единый подход к классификации методов общественного контроля, но наиболее распространенный из них представлен на рисунке 2.

Еще одной проблемой выступает то, что в работе действующих общественных советов, учреждаемых при федеральных органах исполнительной власти, принимают общественные организации, приближенные к органам власти, либо отобранные по неясному принципу (организационно-управленческий блок проблем).

Принятый в 2014 году Федеральный закон «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» стал структурнообразующим элементом организационно-управленческой системы развития общественного контроля, повлек совершенствование законодательства об общественном контроле в отдельных сферах, в том числе сфере образования.



Рис. 2. Группировка основных методов общественного контроля в сфере образования

Федеральный закон от 23 июня 2016 года №183-ФЗ «Об общих принципах организации и деятельности общественных палат субъектов Российской Федерации», вступивший в силу в январе 2017 года, установил новый порядок формирования региональных общественных палат, а также предоставил им дополнительные финансовые и организационные возможности для реализации общественных инициатив. Практика показывает, что таких возможностей больше у общественных палат, получающих постоянное финансирование из регионального бюджета, поэтому необходимо более четко прописать в законе вопрос о бюджетах региональных общественных палат [2].

Кроме того, Общественная палата Российской Федерации планирует активнее использовать такой важный механизм взаимодействия и консолидации гражданского общества, как Совет Общественной палаты Российской Федерации по взаимодействию с общественными палатами субъектов Российской Федерации (Совет общественных палат России).

Для формирования ключевых направлений развития системы общественного контроля необходимо выделить главную цель его совершенствования на всех уровнях управления: повышение эффективности деятельности государственных органов власти и органов местного самоуправления, способствующее устранению угрозы принятия и реализации противоречащих общественным интересам решений, обеспечению социально-политической стабильности, развитию гражданского общества.

Таким образом, развитие общественного контроля в России на федеральном и региональном уровне, как системного явления, активно осуществляется с начала 2012 года и сталкивается с множеством проблем, разрешение которых возможно только при участии граждан, НКО путем выстраивания диалога между обществом и государством.

Достижение поставленной цели и решение задач в области развития системы общественного контроля в сфере образования требует комплексной работы в трех ключевых направлениях совершенствования методов общественного контроля:

1. Совершенствование организационно-правовых основ общественного контроля в сфере образования на уровне регионов и, в целом, в Российской Федерации посредством законодательного и нормативного правового регулирования.

2. Внедрение новых и развитие существующих механизмов транспарентности деятельности органов государственной власти и местного самоуправления в сфере образования.

3. Создание условий и стимулирование вовлеченности широких масс населения и институтов гражданского общества в лице реальных НКО в осуществление общественного контроля за деятельностью государственных органов власти и местного самоуправления в сфере образования.

По поручению Правительства РФ Минкомсвязи РФ создало информационную систему досудебного обжалования нарушений, допущенных чиновникам при оказании государственных услуг, которая способствует ведению учета жалоб граждан и улучшению процесса их рассмотрения. Так, данные сайта досудебного обжалования нарушений [www.do.gosuslugi.ru](http://www.do.gosuslugi.ru) отражают рейтинг услуг, регионов, ведомств по количеству поданных и рассмотренных жалоб на нарушения, допущенных чиновникам при оказании государственных услуг. На рисунке 3 представлен Топ-10 рейтинга регионов РФ по количеству поданных жалоб за ноябрь 2021 года.

Развитие общественного контроля на федеральном и региональном уровне должно быть направлено на качественное взаимодействие всех субъектов контроля (общественного, государственного, парламентского), сбалансированное рас-



ширение субъектов контроля на муниципальном уровне, что должно базироваться на следующих ключевых направлениях:

- совершенствование законодательства об основах общественного контроля с целью сбалансированного расширения количества субъектов этого контроля за счет муниципальных общественных палат;

- совершенствование регионального законодательства с целью не просто учета положений Федерального закона об основах общественного контроля, а создание действующей системы контроля;

- создание регламентов качественного взаимодействия органов власти всех уровней с субъектами общественного контроля;

- организация взаимодействия системы общественного контроля с органами государственного контроля, в частности со Счетной палатой, парламентского контроля.

На рисунке 4 представлены приоритетные направления реализации принципа транспарентности деятельности органов государственной власти в сфере образования на федеральном и региональном уровнях.

Развитие общественного контроля в сфере образования в России на федеральном и региональном уровнях должны реализоваться в рамках ряда взаимосвязанных мер:

- модернизация законодательной базы в части увеличения числа субъектов общественного контроля, в том числе путем создания общественных палат на муниципальном уровне;

- переоценка региональной нормативной базы, регламентирующей общественный контроль, с тем, чтобы она не тиражировала положения Федерального закона, а обеспечивала механизм реализации контроля в регионе;

- разработка действенных регламентов, определяющих формы взаимодействия субъектов общественного контроля с органами власти;

- координация деятельности субъектов общественного контроля с субъектами иных видов контроля, таких как государственный (например, Счетная палата) и парламентский.

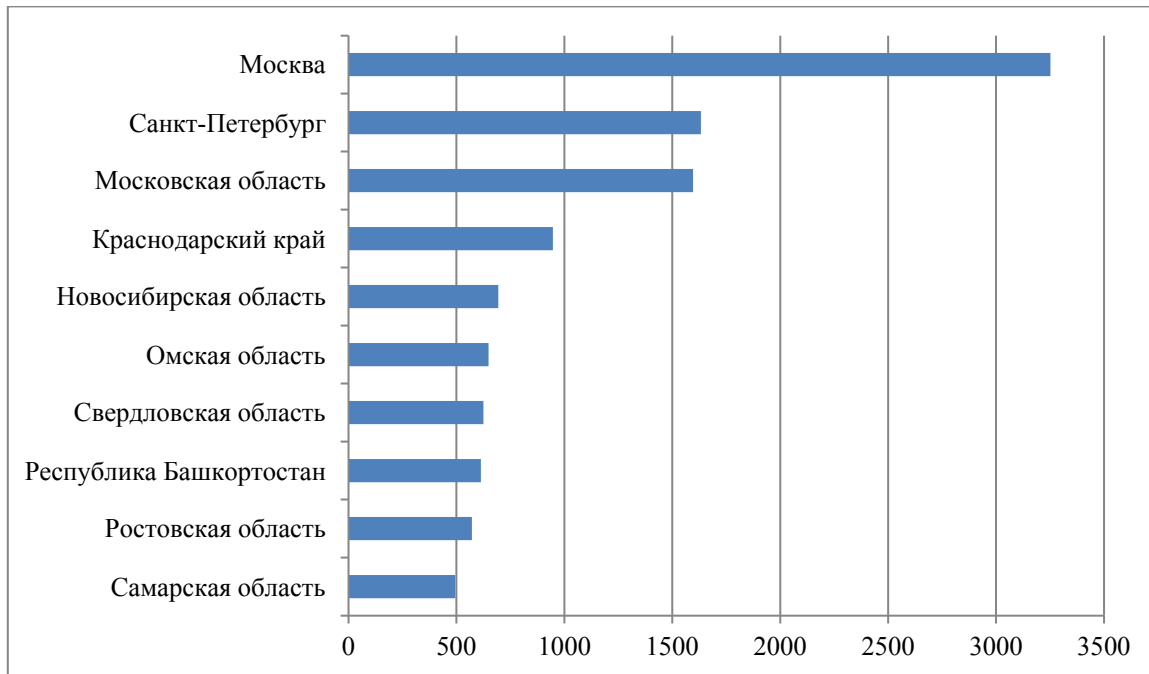


Рис. 3. Рейтинг регионов по количеству поданных жалоб на нарушения, допущенных чиновниками при оказании государственных услуг в ноябре 2021 г.

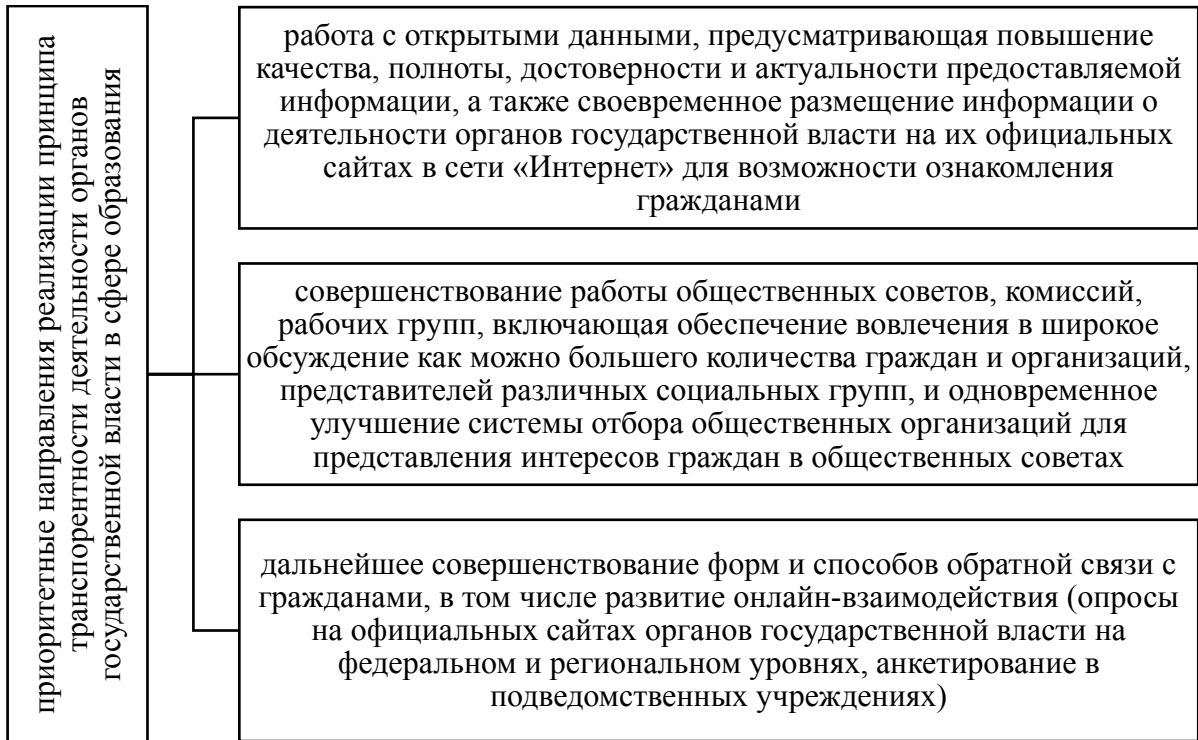


Рис. 4. Направления деятельности органов государственной власти в сфере образования по реализации принципа транспарентности

Очень важно правильно трактовать действующее законодательство об общественном контроле, поэтому следует разрабатывать не столько методические рекомендации, сколько комментарии к каждой статье закона об общественном контроле.

Таким образом, становления общественного контроля в сфере российского образования, пройдя четыре этапа с 2012 г., характеризуется признаками сформированности системы: наличием законодательной базы; созданием субъектов общественного контроля; внедрением и использованием основных форм общественного контроля (мониторинг, проверка, экспертиза, обсуждения и слушанья); учет территориальной специфики в реализации на местах.

*Библиографический список к главе 2*

1. Федеральный закон от 21 июля 2014 года №212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru)

2. Федеральный закон от 23 июня 2016 года №183-ФЗ «Об общих принципах организации и деятельности общественных палат субъектов Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru)

3. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2017 год. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2017. – 100 с.

4. Рейтинг стран по уровню гражданских свобод в 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [pewnews.co](http://pewnews.co)

5. Опрос общественного мнения «Доверие к основным социальным институтам», проведенный АНО «Левада-Центр» в августе 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.levada.ru](http://www.levada.ru)

**ГЛАВА 3**

**ШКОЛЬНОЕ ПИТАНИЕ**  
**НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ:**  
**«КЛАССНАЯ СТОЛОВАЯ – СТОЛОВАЯ-КЛАСС!»**

Программы школьного питания более чем в 80 процентах стран мира включены в национальную политику, что делает их самой обширной сетью социальной защиты в мире. Инвестиции в рамках наиболее эффективных программ приносят девятикратный совокупный доход, создавая человеческий капитал для обеспечения будущего экономического роста страны, положительно влияя на образование, общественное здравоохранение, социальную защиту и местное сельское хозяйство [6].

Как в Беларуси, так и в России организация питания в учреждениях образования является важнейшей социальной программой – горячее питание организовано для всех школьников. В России с 2020 года для младших школьников организовано бесплатное горячее питание. В Беларуси с 2012 года бесплатное питание предоставляется не только для младших школьников, но и всех школьников, проживающих в сельской местности, а также для категории детей, находящихся в определенном социальном положении (проживающие на территориях с особым радиационным статусом, в многодетных семьях, в семьях с низким доходом, имеющие определенные проблемы со здоровьем и другим категориям).

Актуальная проблематика является предметом постоянного внимания со стороны государства [3; 4]. Ее разрешение требует новых подходов к организации питания, наиболее перспективные из которых можно рассматривать в рамках педагогической модели питания (педагогический, образовательный, обучающий обед) [13; 16].

Принципиально важной характеристикой модели является ее междисциплинарность. Междисциплинарный подход к программе школьного питания базируется на фундаментальном положении о том, что требуется учитывать множество из биологических, культурных, социальных, образовательных, психологических, физических, производственных контекстов [24]. Акцент делается на пропаганду здорового и устойчивого пищевого поведения на основе интеграции проблем здоровья и устойчивости в процессе их решения [26]. Эта деятельность рассматривается как педагогическая – школьное питание стало частью национальных учебных программ во многих странах. Вопросы, связанные с питанием, включены в образовательные программы школ, в учебные программы ряда дисциплин. Среди европейских стран – в Финляндии, Швеции, Норвегии, в прибалтийских странах, в Польше, Чехии, Словении, Австрии, Венгрии, Франции, Испании, Португалии и некоторых других. Как часть концепции устойчивого развития [5], эти программы призваны решать проблему недостаточного или избыточного питания, проблему отходов.

Значение учебной составляющей в организации питания ярко выражена в предисловии к руководству «Хорошее питание в школе» («Bra matider i skolan»), разработанному в 2019 году Национальным управлением продовольствия Швеции совместно с Национальным агентством образования – «школьное питание является бесплатным учебным материалом, который одновременно пахнет и имеет вкус. Когда педагоги и персонал столовой работают вместе, чтобы питание в школе стало чем-то большим, чем «просто еда», создается мощный образовательный инструмент». Цель



данного документа – «исчерпывающее руководство, поддержка и предложения о том, как вы можете работать, создавать радость от еды, использовать питание в воспитательной работе и пропагандировать хорошие диетические привычки». Успех в организации школьного питания по-шведски опирается на один из принципиальных подходов, суть которого в гибкости при организации питания – «нет универсального решения для всех учащихся, важно их слушать и вовлекать, опираться на их опыт, интересы, потребности и мнения и использовать их мысли и идеи в организации питания» [8].

Еще одним примером является Программа школьного питания Финляндии – оценивается порядка в 8% от всех затрат на образование, рассматривается как инвестиция в будущее и является частью учебной программы как деятельности, которая поддерживает цели образования, в том числе, направленных на изучение национальных традиций и обычаев [11]. Принципиальными в Законе о базовом образовании Финляндии являются положения о том, что для школьного обеда отводится достаточное время и что обед проводится под руководством взрослых. А также – что учащиеся влияют на содержание школьного питания, участвуют в его реализации и оценке – финская система образования исходит из того, что у каждого ребенка есть способности и потенциал реализовать свое право участвовать в принятии решений, касающихся его жизнедеятельности, и это нужно поощрять. Расширяя права и возможности детей и молодежи, формируется культура прозрачности (*avoimuuden kulttuuri*), развивается активная гражданская позиция и участие в жизни общества [11].

Помимо удовлетворения потребности в энергии и пищевых веществах, питание используется в качестве педагогического инструмента в рамках миссии школы по предоставлению учащимся знаний об устойчивом образе жизни. Стратегическая цель – овладеть за время обучения в школе навыками повседневного выбора продуктов (блюд) здорового питания, разнообразием альтернативных пищевых продуктов и их значением, стремясь к пищевой компетентности и формированию чувства еды. Чувство еды – это личное и основанное на опыте понимание выбора еды, которое характеризует одну из ключевых адаптационных способностей человека. Принципиальный посыл при этом – не существует единственного способа питания, способствующего устойчивому благополучию [18].

Взрослые являются образцами для подражания для детей и должны принимать пищу вместе с ними за одним столом. Цель учителя во время педагогического (обучающего) обеда – создание спокойной, комфортной и естественной обстановки для приема пищи и получения положительных впечатлений от еды, а также условий для общения и повышения осведомленности детей о еде, ее важности для здоровья и экологии.

Задачи:

- обедать вместе с детьми, способствуя формированию у них пищевых привычек;
- быть образцом для подражания, придерживаясь здорового питания, ответственного отношения к выбору пищи, безотходному ее потреблению;
- способствовать созданию спокойной и приятной атмосферы при приеме пищи и позитивному отношению к еде;

- сопровождать младших школьников в школьную столовую, рассказывать о составе блюд;
- беседовать о происхождении блюд, традициях в питании, новых вкусах, влиянии продуктов питания на здоровье и окружающую среду и другое;
- побуждать школьников не отказываться от всех необходимых компонентов еды и пробовать новые вкусы;
- быть ответственным за то, чтобы учащимся, которые придерживаются специальной диеты, подавалась соответствующая еда.

Необходимо понимать, что привычки в питании формируются в раннем возрасте [21]. Поэтому формат педагогического обеда, как форма педагогической работы, должно быть организовано еще в дошкольном учреждении. В дошкольном учреждении у детей необходимо формировать положительный опыт, позитивные ощущения от приема пищи и поощрять их пробовать разные продукты. Ключевое значение для этого имеет конвергенция деятельности персонала общественного питания и воспитателей (учителей). Первые должны иметь возможность предлагать разнообразную еду и в разных положительных для детей видах, чтобы дать им полное представление о еде. Вторые – использовать педагогические методы, вызывающие у детей положительные эмоции в ситуациях, связанных с едой и приемом пищи, поощрять их изучать новые продукты, цвета, текстуры, запахи, а также традиции и кухни других культур [28; 29]. Педагогика питания всегда должно исходить из того, что учиться и открывать для себя новое в питании должно быть интересным для детей [30].

При этом научно доказанным фактом является то, что вкусовые качества и эстетика еды являются ключевыми факторами выбора ее учащимися [12; 15; 25]. Что именно вкусовые

свойства блюд являются основной причиной отказа от школьного обеда в пользу перекуса в буфете. Низкое вкусовое качество пищи является одной из причин чрезмерного потребления сахара, соли и жира [22], а в целом негативно сказывается на здоровье и социальном благополучии [33].

Обязательным условием является организация более длительных перерывов на обед – не менее 30 минут. При этом для избегания очередей практикуется, например, организация перерывов в шахматном порядке, благодаря относительному смещению времени занятий для отдельных классов. Время приема пищи играет важную рекреационную роль и способствует достижению целей обучения.

Питание в школьных столовых осуществляется на основе самообслуживания, при этом дети самостоятельно порционируют себе гарнир, салат и другие не порционные блюда. Такой подход направлен на воспитание пищевого поведения через собственную практику самообслуживания под руководством взрослых. Это способствует нормальному развитию самоконтроля во время еды – у детей вырабатывают эти навыки, в том числе определять размер своей порции [10]. При этом исходят из принципа, что заставлять есть нельзя. Как нельзя и создавать условия для отходов – нужно научить этому балансу, т.е. брать себе на тарелку столько еды, сколько сможешь в данный момент съесть. Сокращение отходов и, как следствие, разумное потребление является частью экологического воспитания учащихся – формирования отношения к еде как ценности и понимания того, что отходы пищи губительно сказываются на окружающую среду [7].

Для правильного выбора в качестве образцов в начале линии самообслуживания выставляются модели тарелки с едой, объем пищи в которых соответствует потребностям детей

разных возрастных групп. Такая визуализация соответствует диетическим рекомендациям, основанным на пищевых продуктах [23]. Например, в Финляндии модель представлена: половина тарелки наполнена овощами, четверть – картофелем, макаронами или каким-либо другим зерновым гарниром, оставшаяся четверть – мясом / рыбой / яйцом / бобовыми. В модель входят также хлеб, спред, стакан молока и в отдельных случаях десерт, чтобы формировать целостное представление о полноценном обеде.

Разнообразие ассортимента блюд в рационе достигается длительным – 6 и более недель – циклом планового меню, разнообразием продуктов и ингредиентов, а также возможностью в каждой школе изменять меню в соответствии с особенностями местной кухни, изменением пищевых привычек, интернациональными запросами или другими факторами [1].

При обучении детей важно также понимание, что их питание может значительно отличаться от одного дня к другому и адекватность потребления энергии может быть оценена только в долгосрочной перспективе [9]. В рамках новой модели упрощены количественные критерии нормирования рационов школьного питания, в отличие от нормирования на основе классической теории сбалансированного питания, которое применяется в настоящее время в Беларуси и России. Соответственно, на практике система госрегулирования организации питания освобождается от избыточных показателей, характеризующих потребности в энергии и пищевых веществах, которые сковывают саму практику организации питания. На этапе планирования рациона питания учитываются только количественные критерии общей энергетической ценности, доля в общей энергетической ценности (энер-

гопроцент) основных пищевых веществ и насыщенного жира. Рекомендации по энергетической и питательной ценности питания приводятся на один прием пищи из расчета в среднем как минимум за неделю. Отклонения от среднего не регламентируются – например, в приведенном недельном рационе обеда энергетическая ценность колеблется от 520 до 790 ккал в разные дни (среднее за неделю – 620 ккал), энергопроцент белка – от 12 до 20% (среднее значение за неделю – 17%). При рекомендуемой энергетической ценности 700 ккал, энергопроценте белка – 13–17% (для учащихся 10–13 лет) [9]. Среднее за неделю соотношения между белками, жирами и углеводами в представленном рационе составляет 1:0,9:2,6.

Такой подход позволяет удовлетворить разнообразные потребности, более гибко реагировать на их изменения, не связывает персонал школьных столовых излишне формальными требованиями при разработке и внедрении новых блюд и меню в целом. Роль персонала принципиально изменяется – деятельность приобретает, в том числе, образовательные функции. В рамках новой модели важным является создание для персонала школьных столовых таких условий для работы, при которых они могли бы подвергать сомнению традиционные практики в организации питания и предлагать новые, более эффективные для данной школы. Вся работа школьного общепита требует скорости, сотрудничества, гибкости, новаторства и приверженности делу [28]. Профессиональное участие в обеспечении вкуса, создании атмосферы гостеприимства во время приема пищи является основным способом для достижения цели [14; 17; 19].

Образовательная и другая политика, закреплённая в учебной программе, может быть реализована только тогда, когда

весь педагогический состав школы знает, понимает и стремится ее соблюдать [27]. В этой связи ключевая роль в организации питания принадлежит директору школы [20]. Вместе с тем в условиях постоянной загруженности и многозадачности является проблемой признания учителями важности этой работы, принятие ее в качестве образовательной цели. Решение проблемы в комплексном и целостном подходе в учебном процессе к программе укрепления здоровья, а не в организации решения только отдельных задач для достижения этой цели, в т.ч. связанных со школьным питанием [32]. Все это требует специальных решений как на институциональном уровне, так и на уровне непосредственно учебных заведений.

Существенной проблемой является и недостаточность знаний в этой области у самих учителей, необходимость специального обучения, включающего, помимо педагогических, психологические, медицинские, технологические аспекты. Характерно в этом смысле мнение ведущего специалиста одного из успешных комбинатов школьного питания, высказанное в ходе беседы: «Когда образование приходит проверять, для них это как неопознанный летающий объект. Они считают, что котлеты появляются ниоткуда. Даже проверка санитарной службы не так страшна, как проверка образования. Нужно все же иметь некий производственный опыт».

Требует решения вопросы, связанных с мотивацией учителей – эта нагрузка учитывается как педагогическая и (или) дополнительно оплачивается. Оплата за обед, в котором учитель участвует за одним столом с учениками, осуществляется из бюджета, что требует соответствующих изменений в налогообложении.

При корректировке норм питания в учреждениях образования Беларуси, которая осуществлялась по заданию

министерства образования, предложено реализовать ряд новых для республики подходов, связанных с нормированием школьного питания, его организацией и государственным регулированием [2].

В контексте новой модели сформулирована триединая цель организации питания в современном учебном заведении:

1. *Научить* выбирать и комбинировать продукты и блюда, обладающие наибольшей пользой для здоровья, повышающие адаптационный потенциал и резервные возможности организма.

2. *Компенсировать* расход энергии и пищевых веществ в период нахождения в учебном заведении на основе современных научных данных о возрастной алиментарной адаптации.

3. *Корректировать* пищевой статус в ответ на неблагоприятные факторы внешней среды для устойчивости организма к их последствиям.

При постановке проблемы данного исследования исходили из актуальности следующих ключевых проблем междисциплинарного характера:

а) сокращение дефицита в потреблении воспитанниками и обучающимися пищевых веществ и энергии, связанного с несъедаемостью (отходами);

б) исключение избыточных, противоречивых и формальных требований и показателей при нормировании;

в) делегирование полномочий посредством определения показателей, которые нецелесообразно «жестко» нормировать на республиканском уровне.

С учетом перспективы применения в республике педагогической модели питания, принципов разработанной методологии нормирования предложен концептуальный формат организации школьного питания. В нем отражены основные



элементы организации: виды, количество приемов пищи, ассортиментный состав рациона; режим питания для обучающихся в первую и вторую смены; методы обслуживания; оплата за питание; организация контроля.

Предложен «гибридный» подход для формирования ассортимента продукции в рационах питания, основанный на методах общественного питания и пищевой промышленности. Роль промышленности, которая модернизирована в республике на самом высоком технологическом уровне, должна возрасти в программе школьного питания. Реализация гибридного подхода позволит сократить часть производственного процесса непосредственно в школьной столовой и сократить финансирование из бюджета на его осуществление. За счет этого государственная поддержка может быть оказана производителям специализированных продуктов, производство которых более затратно, чем продуктов массового потребления.

Предлагается локализовать многочисленные виды предоставляемого питания в школе до одного – школьный обед – как единый для все обучающихся основной прием пищи. В случае, когда дети находятся в школе длительное время до или после обеда, предусмотреть дополнительный прием пищи. Условное название этому приему пищи может быть, например, экспресс-прием пищи. Это название выражает характер ассортимента продукции в его составе и метод обслуживания для его организации – быстрое обслуживание (но, не «быстрое питание»). В данном случае предлагается намеренно отойти при организации питания в школе от использования традиционной терминологии – завтрак, обед, полдник и сложившихся требований к ним.

Состав обеда предлагается формировать по принципу «обед из двух блюд» – основное обеденное блюдо и дополнительное условно сладкое блюдо. Основное блюдо готовится методами общественного питания и рассматривается, прежде всего, как источник белка – разнообразные блюда из мяса, рыбы, птицы, субпродуктов с гарниром или заправочные супы. Дополнительное блюдо, как правило, на основе фруктов, овощей, злаковых как источников «правильных» углеводов и биологически активных веществ. Такой подход позволит повысить привлекательность школьного обеда у детей, сократить производственные издержки, повысить технологичность производства.

Ассортимент продукции в дополнительный прием пищи включает специализированные продукты промышленно производства для питания детей и подростков или продукцию общественного питания на основе специальных ингредиентов и полуфабрикатов промышленного производства. Специализированные продукты обладают заданными функциональными свойствами в соответствии с реальными потребностями детей и подростков. Таким образом, усилится корректирующая и профилактическая функция школьного питания, что объективно необходимо.

Вместо нормирования питания по пищевым веществам предложено руководствоваться принципами обязательности и кратности использования значимых в соответствии с текущим пищевым статусом детей и подростков пищевых продуктов. Использование других продуктов, не имеющих специальных ограничений – не нормировать централизованно. Для повышения вкусовой привлекательности предложено включить в продуктовые наборы группу продуктов

«Вкусовые и корректирующие ингредиенты». В соответствии со спросом в объектах общественного питания самостоятельно формируют ассортимент таких продуктов для обеспечения заданных вкусовых свойств рациона.

Прямая государственная дотация локализуется для компенсации только школьного обеда, дополнительный прием пищи организуется за средства родителей и является их ответственностью. Эту ответственность родители могут реализовать и альтернативными способами, но обязаны это делать и делать регулярно и своевременно. Конкурентная стоимость дополнительного приема как услуги школьной столовой и ее привлекательность для родителей среди альтернативных способов обеспечивается компенсацией бюджетом эксплуатационных расходов на организацию питания, удешевлением питания через оптовые закупки, а также гарантией качества и безопасности услуги и ее своевременностью.

В заключении следует отметить, что продвижение в практику результатов работы вызывает определённые трудности. Помимо преодоления инерции мышления, консервативности самой системы, необходима разработка скоординированных мер на всех ее уровнях и всеми заинтересованными ведомствами. Прежде всего в части нахождения разумного баланса между санитарно-гигиеническими требованиями, которые в настоящее время доминируют в системе государственного регулирования организации школьного питания, и образовательными целями, а также профессиональными задачами общественного питания. Как отмечалось, профессиональное участие является основным способом для достижения общей цели: в атмосфере гостеприимства и педагогического влияния – нужно научить, предложением вкусной и здоровой

пищи – накормить. Из-за высокой заорганизованности и избыточности нормативных требований такая практика в настоящее время труднореализуема – цель достигается на уровне «выдать питание».

Организация школьного питания является сложной междисциплинарной проблемой – нужно отказаться от односторонних решений и сложившихся стереотипов. С педагогической точки зрения проблема требует специальной научно-методической проработки.

*Библиографический список к главе 3*

1. Кузина Н. В. Рекомендации по школьному меню: опыт Финляндии / Н.В. Кузина // Образование и право. – 2019. – №4. – С. 233–238.

2. Масанский С.Л. Принципы практико-ориентированной методологии нормирования питания в учреждениях образования / С.Л. Масанский // Вестник Могилевского государственного университета продовольствия. – 2020. – №2(29). – С. 3–14.

3. Недовольство школьным питанием в России возросло на треть // Информационное агентство «Уралинформбюро» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uralinform.ru/news/society/314831> (дата обращения: 01.09.2019).

4. Организацию школьного питания нужно кардинально менять – КГК // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь «Pravo.by» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.by/novosti/obshchestvenno-politicheskie-i-v-oblasti-prava/2017/august/25380/> (дата обращения: 01.07.2019).

5. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development // United Nations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf) (дата обращения: 12.12.2021).

6. State of School Feeding Worldwide 2020 // WFP [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wfp.org/publications/state-school-feeding-worldwide-2020> (дата обращения: 12.11.2021).

7. Food wastage footprint: Impacts on natural resources. FAO (2013) // FAO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fao.org/3/i3347e/i3347e.pdf> (дата обращения: 09.11.2021).

8. Bra maltider i skolan // Livsmedelsverket [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.livsmedelsverket.se> (дата обращения: 09.10.2021).

9. Eating and learning together – recommendations for school meals // Julkari [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134867/URN\\_ISBN\\_978-952-302-844-9.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134867/URN_ISBN_978-952-302-844-9.pdf?sequence=1) (дата обращения: 09.11.2021).

10. Hygieniaohje varhaiskasvatukseen 2020 // Oulu [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.ouka.fi/documents/112792/2458726/Hygieniaohje+2020\\_muokattu+280820.pdf/130415a6-2acb-4eb4-9a92-af926f9fc6cb](https://www.ouka.fi/documents/112792/2458726/Hygieniaohje+2020_muokattu+280820.pdf/130415a6-2acb-4eb4-9a92-af926f9fc6cb) (дата обращения: 11.11.2021).

11. School meals in Finland. Investment in learning // Ruokavirasto [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ruokavirasto.fi> (дата обращения: 09.11.2021).

12. Benn, J. Giver skolemad næring for læring? læringsmiljø, trivsel og competence / J. Benn, M. Carlsson, L. L. Nordin, L. Hortensen // København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet / Sundhed, samfund, pædagogik og læring. – 2010. – Volume 2. – 45 s.

13. Benn, J. Learning through school meals? / J. Benn, M. Carlsson // Appetite. – Volume 78. – DOI: 10.1016/j.appet.2014.03.008.

14. Berggren, L. Nordic children's conceptualisations of healthy eating in relation to school lunch / L. Berggren, E. Eldbjørg Fossgard, U. Björk Arnfjörð, A. Hörnell, A. Sigríður Ólafsdóttir, I. Gunnarsdóttir, C. Olsson // Health Education. – 2016. – Volume 117. – P.130–147.

15. Guerrero, K. What Role Does Taste Play in School Meal Studies? A Narrative Review of the Literature / K. Guerrero, A. Olsen, K. Wistoft // The Journal of Child Nutrition & Management. – 2018. – Volume 42. – 16 pag.

16. Janhonen K. Adolescents' school lunch practices as an educational resource / K. Janhonen, P. Palojoki, J. Mäkelä // Health education. – 2016. – Volume 116. – P. 292–309.

17. Janhonen, K. Adolescents' school lunch practices as an educational resource / K. Janhonen, J. Mäkelä, P. Palojoki // Health Education. – Volume 116. – P. 292–309. – DOI:10.1108/HE-10-2014-0090.

18. Janhonen, K. Perusopetuksen ruokakasvatus ravintotiedosta ruokatajuun. Luova ja vastuullinen kotitalousopetus / K. Janhonen, J. Mäkelä, P. Palojoki // Creative and responsible home economics education. – 2015. – Volume 38. – P. 107–120.

19. Janhonen, K. The roles of humour and laughter in youth focus groups on school food / K. Janhonen // Journal of Youth Studies. – 2019. – Volume 20. – P.1127–1142.

20. Lintukangas S. Koulu ruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi [School catering staff to act as educators in comprehensive schools] / S. Lintukangas. – Helsinki: Helsingin yliopisto: Yliopistopaino. – 2009. – Volume 20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20045/kouluruo.pdf?sequence=3> (дата обращения: 10.11.2021).

21. Lucas, P. J. Preschool and school meal policies: an overview of what we know about regulation, implementation, and impact on diet in the UK, Sweden, and Australia / P. J. Lucas, E. Patterson, G. Sacks, N. Billich, C. E. L. Evans // *Nutrients*. – 2017. – Volume 9(7). – P. 736.

22. Mouritsen, O. Deliciousness of food and a proper balance in fatty acid composition as means to improve human health and regulate food intake / O. Mouritsen // *Flavour*. – 2016. – Volume 5. – DOI: 10.1186/s13411-016-0048-2.

23. Mozaffarian, D. Dietary Guidelines in the 21st Century—a Time for Food / D. Mozaffarian, D. Ludwig, // *JAMA: the journal of the American Medical Association*. – 2010. – Volume 304. – P. 681–2. – DOI:10.1001/jama.2010.1116.

24. Mozaffarian, D. Role of government policy in nutrition-barriers to and opportunities for healthier eating / D. Mozaffarian, S. Y. Angell, T. Lang, J. A. Rivera // *BMJ Clinical Research*. – 2018. – Volume 361: k2426. – DOI:10.1136/bmj.k2426.

25. Murimi, M. Qualitative Study on Factors that Influence Students' Food Choices / M. Murimi, M. Chrisman, H. McCollum, O. McDonald // *Journal of Nutrition & Health*. – 2016. -Volume 2. – 6 pag.

26. Oostindjer, M. Are school meals a viable and sustainable tool to improve the healthiness and sustainability of children’s diet and food consumption? A cross-national comparative perspective in press: *Critical Reviews in Food Science and Nutrition* / M. Oostindjer, J. Aschemann-Witzel, Q. Wang, S. Skuland, B. Egelanddal, G. Amdam, A. Schjøll, M. Pachucki, P. Rozin, J. Stein, V. Almlı, K. E. Van // In press: *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*. – 2016. – DOI: 10.13140/RG.2.1.4286.6803.



27. Pike, J. «I Don't Have To Listen To You! You're Just A Dinner Lady!»: Power and Resistance at Lunchtimes in Primary Schools. / J. Pike // *Children's Geographies*. – 2019. – Volume 8. – P. 275–289.

28. Senge, P. M. Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education / P. M. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, J. Dutton, B. Smith // Kindle Edition. – 2012. – 608 p.

29. Sepp, H. Food as a tool for learning in everyday activities at preschool-an exploratory study from Sweden / H. Sepp, K. Höijer // *Food & nutrition research*. – 2016. – Volume 60(1). – DOI:10.3402/fnr.v60.32603.

30. Sepp, H. Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal / H. Sepp, L. Abrahamsson, C. Fjellström // *International Journal of Consumer Studies*. – 2006. – Volume 30(2). – P. 224–232.

31. Sepp. H. Måltidspedagogik i forskolan: ett lustfyllt lärande / H. Sepp // Gothia Fortbildning AB. – 2017. – 96 p. – ISBN9789177410331.

32. Velasco, V. Multiple Health Behavior Programs in School Settings: Strategies to Promote Transfer-of-Learning Through Life Skills Education / V. Velasco, C. Celata, K. Griffin, // *Frontiers in Public Health*. – 2021. – Volume 9. – DOI:10.3389/fpubh.2021.716399.

33. Wistoft, K. Rundt om smag / K. Wistoft, L. Qvortrup // *Ugeskrift for Laeger*. – 10 dec. 2018. – Volume 180 (25). – S. 2291–2294.

## **ГЛАВА 4**

### **НАБОР В ЛИЦЕЙСКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ КЛАСС: ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ**

Преемственность и взаимосвязь школьного и вузовского образования играют значительную роль на современном этапе развития системы образования в России. Ведь от того, насколько выпускник школы вооружен системой знаний, умений и навыков, соответствующих профилю выбранной им специальности, зависит и его дальнейшая учеба в вузе, и его профессиональная судьба. Преемственность в обучении предполагает получение школьниками хорошей общеобразовательной подготовки и профессиональной ориентации, обеспечивающих осознанный выбор специальности и успешное поступление в вуз [5].

Сказанное в полной мере относится и к математическому образованию. Пожалуй, именно в математике в первую очередь наметился разрыв между уровнем знаний выпускников школы и требованиями вузов (особенно вузов, в которых математика является профильным предметом). Это привело к тому, что большинству первокурсников присуще [4]:

а) неумение отличить то, что они понимают, от того, что они не понимают;

б) неумение логически мыслить, отличать истинное суждение от ложного, необходимые условия от достаточных;

в) неправильное представление о главном и второстепенном;

г) неумение вести диалог: понять вопрос преподавателя и ответить именно на него, а также сформулировать свой вопрос.

И этот разрыв возник достаточно давно, хотя в последние 10–20 лет он значительно углубился. Именно для его ликвидации при механико-математическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова около 30 лет назад были организованы

профильные классы в нескольких московских школах. Преподавание математики, физики и информатики в этих классах вели сотрудники факультета, а остальные предметы – опытные школьные учителя. Автору довелось принять участие в организации этих классов и в их дальнейшем развитии и функционировании [1].

К тому моменту при МГУ уже более 20 лет функционировала знаменитая школа-интернат №18 – школа им. академика А. Н. Колмогорова, поэтому был накоплен значительный опыт в работе с «продвинутыми» школьниками, и создание специализированных классов велось не на пустом месте. Принципиальное же отличие от «интерната» заключалось в том, что работа университетских преподавателей в школах оплачивалась не университетом, а из школьного бюджета. Поэтому эта работа в значительной мере была работой на общественных началах, ее вели подлинные энтузиасты. В каждой школе работала своя «команда», складывались (или не складывались) определенные отношения с руководством школы и с педагогическим коллективом. Естественно поэтому, что время вносило свои коррективы. В течение 30 лет проработали математические классы при мехмате МГУ, образованные в трех московских школах: №2086 (ранее №25), №171 (ранее №54), №1434 (ранее №1134). Сейчас они тоже функционируют, хотя и произошло определенное изменение организационно-правовой структуры.

Обучение в подобном классе или школе имеет главной целью как раз развитие общей математической культуры. Главное – не набор приемов, методов и алгоритмов, а глубокая и всесторонняя фундаментальная математическая подготовка, систематическое изучение методов решения тщательно

классифицированных задач. Школьников учат «учиться»: планировать свое время; отвечать за уровень своих знаний; правильно формулировать задачу; уметь осмыслить, что и за чем решается [4].

Здесь мы в основном анализируем опыт работы математических классов при московской школе №2086 (бывшая школа №25). Набор здесь организуется в 10-й класс; обучение длится 2 учебных года. При этом отметим, что проблемы, возникающие в процессе работы профильных классов при мехмате МГУ, присущи большинству школ работающих в системе «Школа – вуз» [2]. В данной публикации мы остановимся на проблемах организации набора в лицейский математический класс.

Как и в подавляющем большинстве других математических школ приём – конкурсный. Организуется он в 10-й класс весной каждого года. Кандидатами являются школьники, которые в данный момент обучаются в 9-х классах различных школ Москвы и Подмосковья.

Естественное желание преподавателей – набрать учеников высокого уровня. Однако, во-первых, количество «сильных» детей год от года падает, во-вторых, почти все, кто хотел, к 10-му классу уже учатся в специализированных школах или классах. Набрать даже один класс из учеников высокого уровня бывает довольно непросто.

Но главное заключается в том, что складывается парадоксальная ситуация: если ученик имеет высокий уровень, то не ясно, зачем ему менять школу, в которой он достиг этого высокого уровня. Тех же, чей уровень низкий и кому явно нужно что-то менять, в хорошую школу брать чаще всего не хотят...

Это очень серьезное противоречие во всей системе функционирования лицейских математических классов, и этой важнейшей проблеме явно уделяется недостаточное внимание.

Поэтому почти с первых дней функционирования математических классов было решено изменить принципы, по которым организуется прием и, как следствие, претерпела изменения и схема обучения.

Во-первых, было решено почти полностью отказаться от приема школьников, которые до этого учились в сильных математических школах. Опыт первых двух-трех наборов в школу показал, что такие школьники чаще всего желают поменять школу из-за каких-то своих субъективных проблем, а не для улучшения качества своего образования. Как правило, с их стороны идет поиск места, где можно работать поменьше, но на выходе иметь хороший результат. Обычно ни к чему хорошему это не приводит.

С другой стороны, мы обнаружили достаточно большое количество школьников, которые интересуются предметом, готовы много работать, но при этом имеют или средний, или даже плохой уровень знаний, умений и навыков в математике. Однако это было связано с тем, что учились они в таких школах, где у них по разным причинам просто не было шансов достичь высокого уровня. К сожалению, количество таких школ очень велико и со временем оно не уменьшается.

Поэтому нашу миссию можно сформулировать так: мы принимаем школьников, которые по тем или иным причинам не могли до этого учиться у сильных учителей-математиков, но очень хотят за два года резко повысить свой уровень. При этом допускается достаточно средний уровень их «стартовой» математической подготовки. Главным же при

поступлении является желание учиться и потенциал кандидата, который нужно правильно определить.

В итоге долгого опыта сформировалась схема организации приема в математический класс [2]. Процедура поступления состоит из двух отдельных этапов. Во-первых, кандидат должен выполнить письменную работу по математике длительностью 1,5 часа, во-вторых (как правило, через неделю после этого), пройти устное собеседование. Устное собеседование проводится со всеми кандидатами, вне зависимости от успешности / неуспешности письменного экзамена.

Приведем здесь пример вступительной письменной работы.

*Вступительная письменная работа*

*На выполнение работы дается 1,5 часа (90 мин). Часть 1 содержит 7 заданий (1–7), к каждому из которых надо дать только ответ. Часть 2 содержит 3 задания (номера 8–10) менее стандартного вида, при выполнении которых нужно записать обоснованное решение.*

*Часть 1*

1. Вычислите:

$$\frac{\left(\frac{6}{25}-0,8\right) \cdot \frac{1}{2}+2,7:2,5}{\left(\frac{236}{999}+\frac{0,097}{1-0,001}\right):10}$$

2. Упростите выражение:

$$\frac{(b+3)^2}{b} : \left(\frac{b^3-27}{b^2-3b} - b\right) - \frac{b-4}{3}$$

3. Решите неравенство:

$$\frac{5x^2}{5x+6-4x^2} \leq 0.$$

3. Найдите область определения функции

$$f(x) = \sqrt{\frac{x-1}{6-x}} - \frac{1}{x^2-4} : \frac{x-4}{x-3}.$$

5. У моторной лодки ушло 5 часов на преодоление по реке расстояния 75 км. Обратный путь она преодолела за 8 часов 20 минут. Найдите скорость течения реки.

6. В мешке лежат 3 пары белых и 5 пар черных перчаток. Какое количество перчаток нужно достать из мешка, чтобы среди них наверняка оказались хотя бы одна левая белая и хотя бы одна правая белая перчатка? При этом считается, что на ощупь определить, левая это перчатка или правая (и, тем более, их цвет) невозможно.

7. Квадрат со стороной 6 срезан по углам (при этом оказались отрезаны четыре одинаковых равнобедренных прямоугольных треугольника) так, что остался правильный восьмиугольник. Определите сторону этого восьмиугольника.

*Часть 2*

8. Найдите абсциссы точек пересечения графиков функций

$$y = \sqrt{9x^2 + 4x^3 - 2} \text{ и } y = \sqrt{x^2 + x}.$$

9. Трапеция с взаимно перпендикулярными диагоналями вписана в окружность. Найдите площадь трапеции, если ее средняя линия равна  $\sqrt{15}$ .



10. Число  $\frac{1}{7}$  записали в виде десятичной дроби. После этого вычеркнули 2017-ю цифру после запятой. Что больше: получившееся число или число  $\frac{1}{7}$ ?

Большинство задач этой работы вполне стандартны и не содержат каких-то особых «хитростей». Решившие большинство задач этой работы имеют хорошие шансы на поступление, если не «провалятся» во время устного собеседования.

Но даже те, кто решил всего три или четыре задач, тоже могут поступить. Иногда в класс принимаются даже такие учащиеся, которые получили всего два правильных ответа в задачах части 1 и не решили ни одной задачи части 2 (но, конечно, это отдельные случаи – о них мы поговорим позже).

Таким образом, письменный этап служит в основном для того, чтобы отсеять кандидатов, которые совсем ничего не знают и не умеют, и соответственно учиться в лицейском классе просто не смогут. С сожалением приходится констатировать, что таких выпускников 9-х классов (порой даже физико-математических классов) с каждым годом становится все больше и больше. И этот факт еще раз подтверждает необходимость лицейских, профильных и аналогичных классов и школ, а также поиска новых форм улучшения математического образования школьников.

Устное собеседование строится по следующему принципу. Школьник получает задачу (каждый – свою), решает ее, а потом подходит к учителю (обычно учителей два или три) и рассказывает полученное решение. При этом даются и несложные задачи на сообразительность, в том числе задачи-шутки (типа задач 1–4 в приведённом ниже списке), и

«обычные» задачи (задачи 5–8), и достаточно непростые задачи олимпиадного типа (задачи 9–12).

*Примеры задач для устного собеседования:*

1. Петя однажды сказал: «Позавчера мне было 13 лет, а в будущем году мне исполнится 16 лет». Может ли это быть правдой?

2. Известно, что бумеранг можно бросить так, что он вернется обратно. А можно ли как-то ухитриться и бросить теннисный мяч так, чтобы он вернулся обратно?

3. Возможно ли выполнение неравенства  $\frac{a}{b} < \frac{c}{d}$ , если  $a > b$  и  $c < d$ ?

4. Можно ли число 2018 представить в виде суммы нескольких натуральных чисел так, чтобы произведение этих чисел тоже было равно 2018? Какие натуральные числа можно представить таким образом?

5. На сколько процентов уменьшится дробь, если ее числитель увеличить на 5%, а знаменатель – на 50%?

6. Разность квадратов двух чисел равна 144. Найдите произведение этих чисел, если их сумма равна 24.

7. Какой угол образуют часовая и минутная стрелка в 8 часов 5 минут?

8. Ученикам двух десятых классов выдали 583 учебника. Каждый получил одинаковое количество книг. Сколько было десятиклассников и сколько учебников получил каждый из них?

9. Вычислите сумму

$$\frac{1}{1+x+xy} + \frac{1}{1+y+yz} + \frac{1}{1+z+zx},$$

если  $xyz = 1$ .

10. Что больше:  $65^{23}$  или  $255^{17}$ ?

11. Однажды в выходной день Петя после завтрака выписал все двузначные числа. После обеда он вычеркнул из своего списка числа, которые делятся на 7. А после ужина он вычеркнул числа, делящиеся на 3. Сколько двузначных чисел осталось у Пети в списке?

12. В поле стоит дерево высотой 20 метров. На расстоянии 50 метров от него стоит другое дерево высотой 30 метров. На верхушке каждого дерева сидит ворона. Можно ли найти для сыра такое место на поверхности земли, чтобы суммарное расстояние, которое вороны пролетают от места своей дислокации до сыра, было равно 70 метров?

Заметим, что редкие кандидаты могут решить задачи последней группы (задачи олимпиадного типа) с первой попытки, а большинство не может их решить в принципе. Но при этом подобные задачи – отличный «повод» для разговора. Задавая ученику наводящие вопросы, анализируя его реакцию на них, преподаватель видит, как мыслит школьник, как он реагирует на вопросы, логичен ли он, способен ли адекватно воспринимать информацию.

Кроме того, на устном собеседовании выясняется мотивация школьника, его склонности, планы на будущее. Мотивы, по которым учащийся решил поменять школу, являются очень важными, и задача учителя – получить от школьника максимально искренний и правдивый ответ на этот вопрос. Отметим, что не всегда это удается, некоторые школьники уже в юном возрасте являются тонкими психологами и знают, какой ответ нужно дать, чтобы он понравился...

Письменная работа и решение математических задач на устном собеседовании позволяют оценить «обученность» претендента с точки зрения математики. И те школьники, у

кого с этим «всё в порядке», конечно, попадают в математический класс и обычно вполне нормально там учатся.

Но если претендент при поступлении показывает относительно слабые результаты по математике (а таких, к сожалению, оказывается большинство), это ещё не означает, что он не пригоден к обучению в математическом классе. Бывает, что причина слабых математических знаний, умений и навыков не в том, что человек не способен к предмету, а в том, что его просто плохо учили. И очень важно для экзаменатора (этот термин в данном случае не совсем удачен; лучше сказать – для диагноста) правильно разобраться во всех этих причинах.

С этой целью на устном собеседовании активно используются также задания, которые формально не имеют отношения к школьной математике. Речь идет о головоломках алгоритмического типа. Типичные примеры таких головоломок: sudoku разного типа, числовые сканворды (какуро), сапёр, морской бой и многие другие.

Подчеркнем, что речь идёт не о знакомых многим задачам-головоломкам, которые встречаются в книгах С. Ллойда, И. Перельмана, М. Гарднера и многих других. Эти привычные нам задачи-головоломки, которые чаще всего попадают в раздел «Занимательная математика», требуют определенных мыслительных усилий, завершающихся своего рода «озарением», в результате чего и решается задача. Мы очень ценим задачи такого типа, но их использование в качестве диагностических инструментов нам представляется небесспорным.

В отличие от этого, упомянутые выше головоломки алгоритмического типа характеризуются тем, что в каждый конкретный момент времени требуется не решить задачу

целиком, а «сделать какой-то ход»: вписать в какое-то поле цифру или букву, закрасить клеточку и т. п. В следующий момент времени делается следующий «ход» и так далее. Таким образом, для решения такой задачи не требуется каких-то глобальных «озарений», а нужно, рассуждая разумным образом, выработать какие-то правила и алгоритмы, чтобы шаг за шагом «дойти до финиша». При этом не требуется абсолютно никаких математических знаний и умений, кроме, возможно, владения четырьмя арифметическими действиями. И даже полное и правильное решение не всегда является необходимым. По нескольким начальным действиям обычно уже видно, как развита логика у школьника, способен ли он в принципе справиться с незнакомой ситуацией.

Головоломки алгоритмического типа могут служить прекрасным диагностическим средством для оценивания мыслительных способностей человека. При этом оцениваются и наблюдательность, и логические способности, и точность мышления (ведь любая ошибка приводит «в тупик»), и его скорость. Здесь все «ходы» должны быть логически выверенными, «делать ход» в расчете «на авось» абсолютно бесперспективно.

Заметим, что использовать для диагностики мыслительных способностей чисто математические задачи не всегда удаётся, так как в этих задачах обычно нужны те или иные математические знания, которые у экзаменуемого имеются далеко не всегда. В головоломке же нужно только прочесть условие, понять его и «включить мыслительный аппарат» – никаких специальных математических знаний обычно не требуется.

Приведем несколько примеров задач такого типа.

*Задание 1.* Заполните пустые клетки цифрами от 1 до 6 таким образом, чтобы в каждом столбце, в каждой строке и в каждом блоке 3x2 цифры не повторялись (рис. 1).

		<b>1</b>		<b>2</b>	<b>3</b>
	<b>2</b>				
<b>2</b>				<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>5</b>				<b>6</b>
				<b>5</b>	
<b>5</b>	<b>6</b>		<b>3</b>		

Рис. 1

Это пример довольно простого задания. Для того чтобы вписывать в ячейки одну цифру за другой, здесь не нужны никакие «многоходовые» рассуждения. И если учащийся не может справиться с этим заданием, – это сигнал о том, что с его логическим мышлением не всё в порядке.

Следующий пример задания с таким же условием уже труднее. Порой здесь нужны «двухходовые» или даже «трехходовые» рассуждения.

*Задание 2.* Заполните пустые клетки цифрами от 1 до 6 таким образом, чтобы в каждом столбце, в каждой строке и в каждом блоке 3x2 цифры не повторялись (рис. 2).

		1			
	2		1		
		3		4	
	4		5		
		6		1	
			4		

Рис. 2

Следующее задание – задание 3 – является средним по трудности. Здесь кроме комбинаторных способностей нужно также уметь чётко и безошибочно считать.

*Задание 3.* Заполните пустые клетки цифрами от 1 до 9. При этом число в чёрной клетке равно сумме цифр в столбце под ним или в строке справа от него (рис. 3). В каждой из этих сумм не должно быть повторяющихся цифр. Эта головоломка называется «Какуро» (от японского *Kasan Kurosu*, что означает «перекрёстное сложение»).

	25	38	5			16	28	10
21				24	21 18			
43								
16			8			5		
3			12			9 5		
5			12	13			20	7
	4 3			7	7 3			
21						8		
8			4			13		

Рис. 3

Средним по трудности является и задание 4. Делать «ходы» здесь не так уж и трудно, но их довольно много, и в процессе решения вполне можно ошибиться, и тогда вся работа пойдёт насмарку, и всё придётся начинать с начала. Тот, кто способен выполнить такое задание, с точки зрения математических способностей вполне может учиться в математическом классе.

*Задание 4.* Заполните пустые клетки цифрами от 1 до 9 таким образом, чтобы в каждом столбце, каждой строке и каждом блоке 3x3 цифры не повторялись. В очерченных пунктиром блоках разных размеров и форм указаны суммы цифр, входящих в тот или иной блок. Цифры внутри каждого блока также не повторяются (рис. 4).



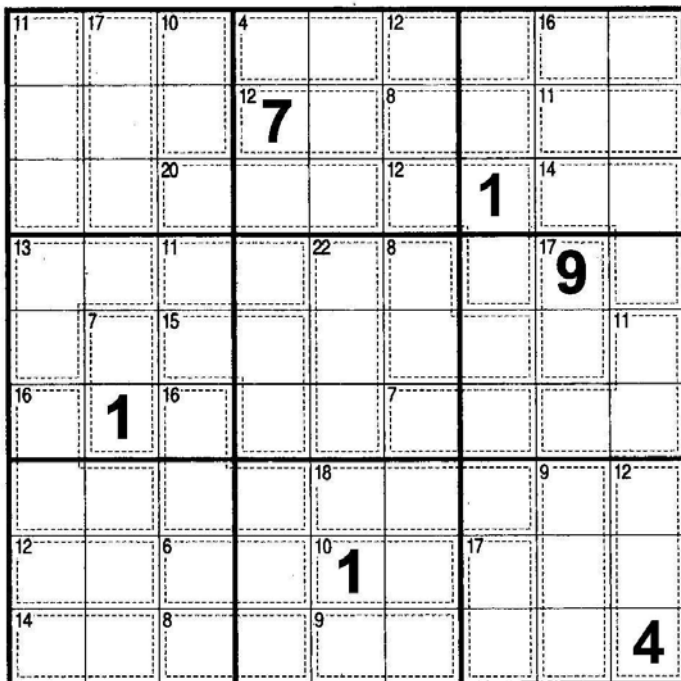


Рис. 4

А вот со следующим заданием (задание 5) уже редко кто справляется. Очевидных ходов здесь просто нет. Каждое продвижение (особенно на самом трудном – стартовом этапе) даётся путём многоходовых рассуждений. Здесь нужно иногда делать «промежуточные» выводы и умозаключения типа «цифра 8 находится в одной из этих двух (или трех) клеток» или «в данной клетке может находиться только 2 или 6» и т. п. И соответственно здесь нужно уметь фиксировать эту информацию. В дальнейшем при пересечении с другой информацией это позволит как-то продвинуться в решении. Это задание требует, конечно, существенно большего времени. Но зато можно с

уверенностью утверждать, что тот, кто с ним справится, обладает очень хорошим (даже, пожалуй, отличным) логическим мышлением.

*Задание 5.* Заполните пустые клетки цифрами от 1 до 9 таким образом, чтобы в каждом столбце, каждой строке и каждом блоке 3x3 цифры не повторялись. В очерченных пунктиром блоках разных размеров и форм указаны суммы цифр, входящих в тот или иной блок. Цифры внутри каждого блока также не повторяются (рис. 5).

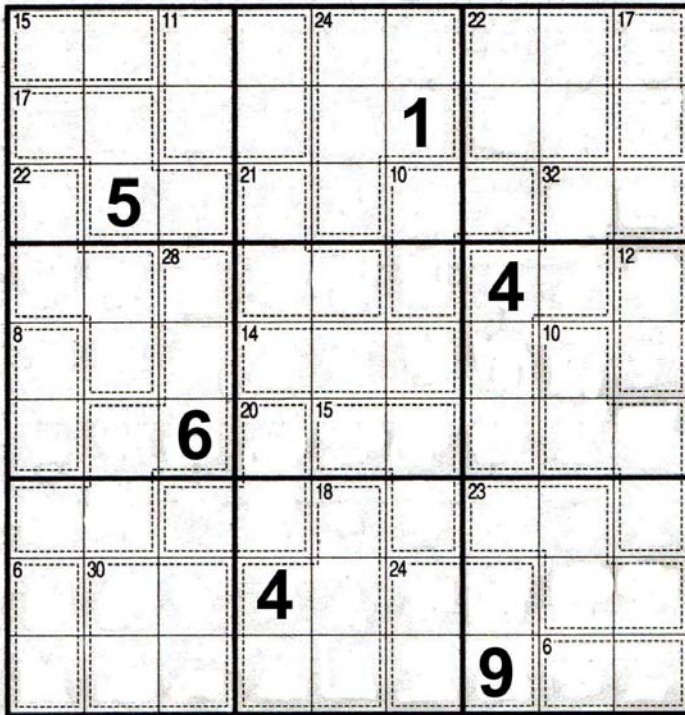


Рис. 5

Очень непростым является и следующее задание.

*Задание 6.* Заполните пустые клетки цифрами от 1 до 9 таким образом, чтобы в каждом столбце, каждой строке и каждом блоке  $3 \times 3$  цифры не повторялись. Между соседними клетками находится знак «больше» или «меньше», указывающий, в какой из двух клеток находится большее число (рис. 6).

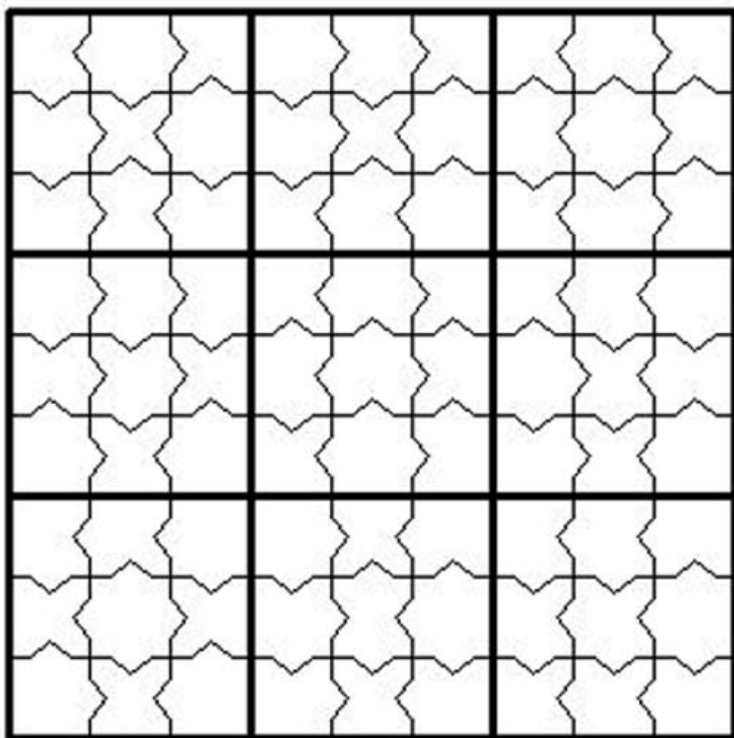


Рис. 6

Многолетний опыт преподавания в математических классах (и соответственно набора в них) позволил прийти к следующим результатам.

Претендентов на поступление можно условно разделить на 4 группы:

1. Хорошая математическая подготовка; хорошие мыслительные способности.

2. Хорошая математическая подготовка; плохие мыслительные способности.

3. Плохая математическая подготовка; хорошие мыслительные способности.

4. Плохая математическая подготовка; плохие мыслительные способности.

Сразу же отметим, что под мыслительными способностями мы в данном случае (ведь в реальности это понятие гораздо шире) имеем в виду исключительно способности к логическому и алгоритмическому мышлению. Кроме того, нужно понимать, что деление на указанные четыре группы весьма условное, так как провести чёткую границу между «хорошо» и «плохо» невозможно. Тем не менее, эта классификация позволяет сделать определенные выводы.

Претенденты из группы 1 (их не более 10 процентов от общего количества), безусловно, принимаются в математический класс и являются самыми «желанными». Но следует отметить, что польза от перехода в другую школу для них порой не вполне очевидна. Такой переход следует делать только тогда, когда хорошая математическая подготовка достигнута не благодаря обучению в старой школе, а «вопреки» этому – так, к сожалению, бывает нередко... То есть этот переход оправдывается, если учащийся математически одарен, способен к обучению, но ему совершенно точно требуется еще более высокий уровень преподавания. Именно из таких учащихся чаще всего потом «получаются» победители различных олимпиад, они обычно поступают в самые престижные вузы.

Претенденты из группы 4 (их – увы – очень много), как правило, получают отказ в зачислении. И единичные случаи, когда по разным причинам таких школьников всё же принимали, только подтверждают необходимость такого отказа. Дети просто мучаются на уроках математики, у них почти ничего не получается, несмотря на все их старания. Тем не менее, в редких случаях зачисления в класс и у школьников из этой группы наблюдается заметный прогресс в уровне математических знаний, но прогресс этот чаще всего достигается за счет неадекватных, на наш взгляд, усилий (мучений!) с их стороны.

Претенденты из групп 2 и 3 – это самая многочисленная категория. И именно с ними бывает труднее всего определиться.

Многолетний опыт работы с учащимися из группы 2 показал, что в процессе обучения это, как правило, хорошо или вполне удовлетворительно успевающие ученики, но они бывают неспособны подняться выше какого-то определенного уровня, не могут достичь заметных успехов в олимпиадах, хотя стандарт обучения вполне усваивают. Это типичные «хорошисты», которые всего достигают своим трудом. Учитель ими обычно доволен – домашнее задание делают, все зачёты и контрольные работы выполняют без двоек. Но истинного удовольствия от работы с ними учитель чаще всего не получает...

По сравнению с ними, претенденты из группы 3 более перспективны, хотя и риски здесь больше (существенно больше!). Из них в будущем могут получиться и отличники, и двоечники... Очень важно правильно отделить тех из них, у кого плохая подготовка связана с тем, что они просто плохо трудились и не будут трудиться и здесь, от тех, кого до этого плохо учили (или «совсем ничему не учили», как сказала

когда-то одна из поступавших в класс школьниц). И если удаётся при наборе в школу провести такое разделение (к сожалению, так получается далеко не всегда – это крайне сложная задача), то именно те школьники, которых до этого плохо учили, попав в благоприятную среду, буквально «расцветают», они достигают самого заметного прогресса и доставляют этим прогрессом максимальную радость учителю. Им, конечно, требуются заметные усилия, чтобы ликвидировать порой вопиющие пробелы в математическом образовании, но это оправданные усилия, так как к моменту окончания школы многие из таких учащихся демонстрируют заметные успехи на различных олимпиадах, получают на ЕГЭ от 85 до 100 баллов, поступают на ведущие (в математическом плане) факультеты МГУ, ГУ ВШЭ, МФТИ и других сильных вузов. При ином развитии их образовательной траектории ничего этого в принципе быть не могло. И, пожалуй, именно для этой категории школьников обучение по нашей технологии является наиболее оправданным.

В качестве примера приведём сравнение «входных» результатов (оценка математической подготовки и оценка мыслительных способностей), полученных учениками одного из классов при поступлении в школу, с их результатами на ЕГЭ после двух лет обучения (которые в какой-то мере характеризуют результат «на выходе»). В следующей таблице 1 даётся сводка всех результатов, а также информация о том, в какой вуз в итоге поступил учащийся после окончания школы. Фамилии школьников убраны.

Таблица 1

Фамилия, имя (инициалы)	Математич. подготовка Max = 10	Мыслит. способн. Max = 10	Результат ЕГЭ	Поступление в вуз
1	2	3	4	5
А.Е.	5	6	76	МГТУ им. Н.Э. Баумана, машинострои- тельные технологии
Б.М.	5	8	84	Факультет ВМиК МГУ им. М.В. Ломо- носова
Б.А.	6	4	72	МИРЭА
Б.К.	7	8	84	Мехмат МГУ им. М.В. Ломо- носова
В.А.	6	8	81	Мехмат МГУ им. М.В. Ломо- носова
Г.А.	8	8	94	Мехмат МГУ им. М.В. Ломо- носова
Г.Д.	4	4	64	ФИНЭК, международные финансы
К.Е.	6	8	78	МИРЭА
К.А.	7	8	92	Мехмат МГУ им. М.В. Ломо- носова
Л.Л.	4	7	82	Экономический факультет МГУ им. М.В. Ломо- носова

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
М.А.	6	4	68	МГТУ им. Н.Э. Баумана, аэрокосмический
М.Д.	6	5	72	МГИМО, международная экономика
Н.М.	7	5	78	МЭИ
О.А.	8	7	88	Факультет ВМиК МГУ им. М.В. Ломоносова
П.Е.	10	8	92	МФТИ. Факультет инноваций и высоких технологий
П.М.	10	9	?	Выбыл через 8 месяцев
П.Н.	4	6	78	МГТУ им. Н.Э. Баумана, машиностроительные технологии
П.А.	8	6	81	Высшая школа бизнеса МГУ им. М.В. Ломоносова
Р.Д.	8	7	92	Факультет ВМиК МГУ им. М.В. Ломоносова
Т.В.	4	7	78	ФИНЭК международные финансы



Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Х.А.	6	5	76	МАрхИ
Х.В.	5	6	82	Факультет ВМиК МГУ им. М.В. Ломоно- сова
Э.С.	6	4	72	Географиче- ский факультет МГУ им. М.В. Ломоно- сова
Э.Я.	7	8	83	Факультет ВМиК МГУ им. М.В. Ломоно- сова
Ю.М.	7	6	82	Экономический факультет МГУ им. М.В. Ломо- носова
Ю.Н.	5	7	78	Институт стран Азии и Африки МГУ им. М.В. Ломоно- сова

В этой таблице отсутствует один важный параметр, который при наборе в класс определить невозможно. Это «обучаемость» ученика, которая зависит как от подготовки и способностей, так и от его трудолюбия и желания трудиться. Наш опыт показал, что как раз при переходе в 10 класс бывают ситуации, когда способные в математике ученики, которым раньше всё легко давалось, вдруг начинают испытывать трудности, связанные с тем, что в 10 классе уже не всегда удастся всё схватывать на лету – здесь уже есть разделы, в

которых нужно напрягаться, работать. Уже не все задачи, как раньше, решаются за 3 минуты – есть задачи, которые нужно решать 30 минут или час, а порой и думать не один день. Не все к этому готовы. Как раз в этом классе был ученик, который в сентябре 10-го класса был «звездой», но, когда пошло настоящее, глубокое изучение материала, – быстро от всех отстал. В итоге он решил сменить школу, но и там, насколько нам известно, успехов не случилось. Его же менее яркие на старте соученики, испытывая серьезные проблемы с первого дня, включились в работу и постепенно справились с этими проблемами – каждый в меру своих сил и способностей.

Такой разный стартовый уровень вынуждает нас корректировать программу обучения. Возникает настоятельная необходимость в проведении адаптационного курса, который имеет несколько целей и задач [2; 3].

Этот первый этап обучения в начале 10-го класса длится примерно полгода. Здесь возникает серьезная проблема: уроки должны быть полезными и интересными для всех учеников, независимо от уровня. Но если заниматься «слабыми», то «сильным» будет неинтересно; если наоборот – часть класса многого не поймет. С этим противоречием довольно долго не удавалось справиться. Решение оказалось следующим.

На уроках алгебры (5 часов в неделю) в течение этого полугодия изучаются темы:

1. Линейная функция. Линейные уравнения и неравенства.
2. Квадратичная функция. Квадратные уравнения и неравенства.
3. Рациональные уравнения и неравенства.
4. Иррациональные уравнения и неравенства.
5. Уравнения и неравенства с модулем.

Все эти темы изучались школьниками и ранее, поэтому какое-то понимание у каждого имеется (но у всех очень разное!). Если бы шло простое повторение, то половине класса было бы просто скучно. Но, во-первых, повторение идет на качественно новом уровне, а, во-вторых, с первого же урока в каждой из этих тем вводится такое трудное для школьников понятие как «задачи с параметрами». С такими задачами до этого момента практически никто из школьников не сталкивался, задачи при этом встречаются довольно непростые. В результате «сильная» часть класса занимается трудными задачами с параметрами, при этом и при повторении «старого» материала учитель находит для них много интересных нюансов, о которых ранее они не знали. Те же, кто послабее, имеют возможность ликвидировать пробелы, но при этом они способны осваивать и значительную часть нового материала. Таким образом, задачи с параметрами выступают и как цель (умение их решать является необходимым для конкурентоспособности выпускника школы), и как средство.

Подобным образом строятся и уроки математического анализа (2 часа в неделю) и геометрии (3 часа в неделю). В первом полугодии 10-го класса на уроках математического анализа базовой линией являются функции и их графики. Школьники изучают основы анализа функций, учатся грамотно строить графики вначале достаточно простых, а затем довольно сложных функций, получают понятие о пределах.

На уроках геометрии процесс обучения начинается со сложных для всех школьников задач на построение. В процессе этого в значительной мере повторяется (на совершенно новом уровне) и закрепляется весь курс планиметрии.

Начиная со второго года обучения класс делится на две группы. В первой из них (более «сильной») в полной мере

реализуется вся программа, при этом рассматриваются и разделы, не входящие в базовую школьную программу (например, комплексные числа; комбинаторика). Со второй группой занимается другой преподаватель, который вносит в программу обучения необходимые коррективы, заменяя некоторые темы «повышенной сложности» какими-то более прагматичными вопросами.

Завершающий этап обучения (январь – май выпускного класса) связан с большим количеством экзаменов и олимпиад, в которых принимают участие школьники. В этот период проводится обобщающее повторение пройденного материала. Ученики 2–3 раза в месяц пишут контрольные работы, полностью моделирующие либо вступительные экзамены и олимпиады (январь – март), либо ЕГЭ (апрель – май). При этом первая группа получает задачи экзаменов уровня мехмата или факультета ВМиК МГУ, МФТИ, а также ориентируется в значительной мере на задачи уровня второй части ЕГЭ, а вторая группа – задачи уровня естественных факультетов МГУ и ведущих технических и экономических вузов, а также задачи ЕГЭ уровня средней сложности (но и высокой сложности тоже). Эти контрольные работы подвергаются тщательному разбору, анализируются все характерные ошибки, для многих задач рассматривается несколько способов решения, которые сравниваются между собой.

В результате к концу второго года обучения класс выравнивается. Самые сильные (это не всегда те, кто был самым сильным на старте) получают на ЕГЭ оценки уровня 90–100, становятся призерами различных олимпиад. Остальные тоже успешны на ЕГЭ. Во всяком случае, оценки ниже 70 баллов получают единицы (но при этом оценок ниже 60 просто не бывает).

Важны не только эти «массовые» успехи, но и достижения отдельных ребят. Например, в одном из классов было два ученика, которые из-за низкого стартового уровня в первом полугодии 10-го класса не могли сдать ни одного зачета. Первый зачет один из них получил перед самым Новым годом, то есть через 4 месяца после начала учёбы (к этому моменту большинство его одноклассников имело уже по 5 зачетов). Но постепенно у них что-то стало получаться, и в какой-то момент произошел «переход количества в качество». Со временем у ребят появились «четвёрки», а потом и «пятёрки». В результате оба они уверенно поступили на мехмат МГУ и успешно там обучаются. Именно о таких случаях (а они бывают в каждом выпуске) мы – учителя – рассказываем новым ученикам, у которых в начале обучения бывают проблемы (и что порой даже более важно – их родителям).

---

*Библиографический список к главе 4*

1. Зеленский А.С. Сотрудничество университета и школы – необходимое условие повышения качества математического образования / А.С. Зеленский // Education, Science and Economics at Universities. Integration to International Educational Area: International Conference. – Plock (Poland), NOVUM, 2008. – P. 144–150.
2. Зеленский А.С. Проблемы обучения математике в профильных классах школ, работающих в системе «школа-вуз» / А.С. Зеленский // Образование и общество. Научный, информационно-аналитический журнал. – 2009. – №1. – С. 39–42.
3. Зеленский А.С. Проблемы оценивания деятельности учащихся на уроках математики в профильной школе / А.С. Зеленский // Газета «Математика. Первое сентября». – 16–31.12.2008. – №24 (662). – С. 13–15.
4. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее преподавании / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Физматлит, 2008. – 434 с.
5. Микрюков В.Ю. Теоретические и методологические основы взаимодействия высших и средних учебных заведений / В.Ю. Микрюков; под ред. В.А. Мясникова – М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. – 170 с.

## **ГЛАВА 5**

# **АНАЛИЗ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНА КУРСА «ИСТОРИЯ ТЕАТРАЛЬНО- ДЕКОРАЦИОННОГО ИСКУССТВА» ДЛЯ РЕЖИССЕРСКОГО И АКТЕРСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ В ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗАХ**

DOI 10.31483/г-100770

Авторский курс «История театрально-декорационного искусства» является специальным для режиссерского факультета и общепрофессиональным для студентов, обучающихся по специальности «Актер театра и кино». Художественное оформление сценического действия в синтезе с драматургией, актёрским мастерством, режиссурой, музыкой является органической составляющей искусства театра. Вместе с тем с появлением собственно профессии театрального художника – в Западной Европе в эпоху Ренессанса, в конце XVII века в России – театральная декорация выделяется в самостоятельный вид искусства.

В предмет изучения курса «История театрально-декорационного искусства» включена западная и отечественная сценография, которая развивалась в сложном взаимодействии со сценическим искусством и имеет свою богатую и древнюю историю – от языческих форм обрядовых игрищ древних славян до стилистического многообразия пластических форм современного декорационного искусства и представляется одним из важнейших разделов национальной культуры [1].

Цель предпринятого анализа авторской программы курса связана с целью самого курса, состоящего в формировании у студентов режиссерских и актерских специализаций, целостного и глубокого представления об истории развития зарубежной и особенно отечественной сценографии, стилистических особенностях её эволюции. Так же в овладении студентами знаниями и умениями в приобретении профессиональных навыков, необходимых будущим специалистам в области театрального искусства.



Задача курса «История театрально-декорационного искусства» заключена в представлении студентам возможности ознакомления со спецификой художественного языка искусства сценографии, разнообразием форм и методов декорационного оформления спектакля. Получение систематических знаний по истории развития сценографии в ее исторической ретроспективе будут формировать комплексные знания, которые позволят существенно расширить сферу их практического профессионального применения.

Рассматриваемый нами курс «История театрально-декорационного искусства» строится хронологически и органично входит в контекст общепрофессиональных дисциплин, таких как история зарубежного и русского искусства, история и режиссура театра. Вместе с тем, некоторые темы в силу своей специфики предполагают различные методологические подходы. Так, вводные лекции требуют более углублённого изучения общетеоретических проблем искусства сценографии, его роли и места в ряду других пластических визуальных искусств, многообразия форм и приёмов освоения сценического пространства, особенностей работы театрального художника на оперной, балетной или драматической сценах [8]. Степень значимости того или иного явления в истории театрально-декорационного искусства определяет монографический, концептуальный или обзорный характер изложения.

Будущие специалисты данной квалификации должны иметь представление:

- об общей эволюции театрально-декорационного искусства;
- об отдельных периодах становления и развития искусства сценографии.

Должны знать:

- историю эволюции сценической площадки;
  - основы теории сценографического искусства;
  - основные понятия и категории декорационного искусства;
  - типологию декорационного оформления спектакля;
  - устройство сцены и элементов её составляющих;
  - последовательность этапов работы сценографа;
  - стилистические особенности каждого из периодов развития русского театрально-декорационного искусства от его истоков до современности;
- творчество и основные произведения ведущих мастеров театрально-декорационного искусства прошлого и сценографов современного театра.

Студенты данной квалификации в результате освоения курса должны уметь:

- «читать» сценографический эскиз;
- понимать пространственное решение декорации в макете;
- понимать формы и методы декорационных приёмов, использованных сценографом в конкретном спектакле;
- анализировать сценографическое произведение с точки зрения проблем ансамблевости;
- атрибутировать по эскизам и макетам произведение декорационного искусства.

Программа курса состоит из трех разделов, наиболее полно освещающих историю отечественной сценографии от её истоков до настоящего времени и раскрывающих основную проблематику театрально-декорационного искусства. Основными методами изучения дисциплины является сочетание лекционного курса с практическими семинарскими занятиями.

Раздел первый «Введение в историю театрально-декорационного искусства» начинается с теоретической темы, освещающей вопросы сценографии как вида искусства, историю сценической площадки и типологию декорационного оформления. Дается определение самому понятию театрально-декорационного искусства, непосредственно связанного с образом спектакля. Художественный образ как динамическая целостность определяется выразительными средствами искусства сценографии. В спектакле происходит взаимодействие пространственных и исполнительских компонентов. Здесь необходимо затронуть понятие «условности» в театре, о мере условности, её структуре и как она влияет на зрительный образ спектакля. Затем раскрывается роль и задачи театрального художника в создании сценического ансамбля [6].

Типология декорационного оформления касается исторических аспектов, принципов организации сценического пространства начиная с древнегреческого театра. Говорится о костюме и маске в античном театре, формировании классических драматургических жанров. Эволюция сцены переходит в театр древнего Рима, где наблюдается формирование новых принципов организации театрального действия. Страницы истории средневекового театра Западной Европы интересны с позиций роли костюма, реквизита в различных жанрах: литургической драме, мистерии, фарсе, моралитэ. Театр эпохи Возрождения знаменателен возникновением сцены – коробки и самой архитектурой театрального здания: театр в Виченце С. Серлио, театр «Олимпико» А. Палладио. Изобретение перспективной декорации раздвигает пространственную организацию сценической площадки, а карнавалы способствуют сложению устойчивой типологии

персонажей. Показательны принципы организации сценического пространства в шекспировском театре.

Совершенствование сценического устройства в театре XVII-XIX веков связано с появлением портала, сложением кулисно-арочной системы декораций, а также с формированием и становлением профессии театрального художника – итальянских перспективистов [3]. Устройство сцены в XIX – начале XX века отличается изобретением ломаного планшета сцены, карманов, поворотного круга, возрастанием роли механики, применением электрического освещения в театре.

Раздел второй «Театрально-декорационное искусство конца XIX – начала XX века» включает тему роли художника в режиссёрском театре конца XIX – начала XX века. Эта эпоха отмечена приходом в театр станковых живописцев, отсюда новое понимание роли театрального художника. Формируется концепция единства средств сценической выразительности в постановках Частной оперы. Показательным примером является Русская частная опера С.И. Мамонтова и её художники. Здесь необходимо рассмотреть понятие театрального ансамбля в контексте с деятельностью В. Васнецова, В. Поленова, В. Серова, К. Коровина, М. Врубеля, А. Головина. Происходит возрождение театральной живописи на сценах императорских театров с приходом известных художников. Здесь приводятся примеры синтеза живописи с музыкой и пластикой в их спектаклях [2].

Рассматривается реформа Московского Художественного театра и В.А. Симов как первый художник МХТ. Дается характеристика роли художника сорежиссёра в спектаклях МХТ. Анализируется разработка новых пространственно-планировочных принципов в спектаклях МХТ

чеховского и горьковского циклов. Стилистика декораций – «жизненная правда» сценической интерпретации.

Следующая тема посвящена эстетике модерна в театральной живописи, значению творчества художников «Мира искусства», антрепризе С. Дягилева. Анализируются идейно-стилистические особенности театральной концепции объединения «Мир искусства», ретроспективизм их театральной живописи, «Русские сезоны» в Париже. Отмечается триумф русского искусства в Западной Европе, возрождение высокой театральности в спектаклях дягилевской антрепризы. Сценография А. Бенуа к балету «Петрушка», «ориентальный» цикл балетов Л. Бакста, спектакли русской национальной тематики в декорациях А. Головина, Н. Рериха, Н. Гончаровой, М. Ларионова, ставших шедеврами театрально-декорационного искусства.

Отдельно следует выделить тему, излагающую поиски новой образности в сценографии символистского театра. Раскрывается эстетика «условного» театра В. Мейерхольда, его союз с художниками «Голубой розы», творчество Н. Сапунова и С. Судейкина в символистском театре, спектакли Студии на Поварской, драматургию символизма на сцене театра В. Комиссаржевской. Поиски адекватной цветопластической среды в спектаклях Мейерхольда – Сапунова, Судейкина «Сестра Беатриса» и «Гедда Габлер» приводят к разработке принципа «сцены на сцене» в постановке «Балаганчика» и «Незнакомки», описанного А. Блоком в 1906–14 гг. С другой стороны, к попытке конструктивного освоения театрального пространства [5].

Сценографические концепции в спектаклях МХТ 10-х г. показывают союз художников «Мира искусства» и К. Станиславского. Можно наблюдать эволюцию деко-

рационального искусства М. Добужинского: от «Месяца в деревне» к «Николаю Ставродину». «Условность» на сцене МХТ формирует свои художественные образы: «Нейтральные сукна» «Братьев Карамазовых», пространственные эксперименты Г. Крэга. Большое значение имеет постановка «Гамлета» и открытие «чёрного бархата» в спектаклях В. Егорова. Эстетика «Старинного театра» Н. Евреинова приводит к попытке стилистической реконструкции декорационных систем прошлых эпох. Здесь необходимо рассмотреть сценографию М. Добужинского и И. Билибина в спектаклях «Старинного театра», а также декорационный «традиционализм» и режиссёрское новаторство в союзе В. Мейерхольда и А. Головина, живописно-пластическую разработку принципов старинных театральных систем на сценах императорских театров: от «Дон Жуана» к «Маскараду».

Рассматривая период начала XX в. важно отметить постановочные решения художников авангарда в театре и сценографические эксперименты русских футуристов. Театральная ситуация в России и сценография первых авангардных постановок. В. Маяковский – П. Филонов – трагедия «Владимир Маяковский» в театре «Луна-парк». Супрематический эксперимент К. Малевича – сценография оперы Матюшина-Крученых «Победа над солнцем». Первые Театральные опыты В. Татлина: сценография спектаклей «Царь Максимилиан...» и «Жизнь за царя».

Открытие Камерного театра А. Таирова. Идея «чистоты жанров» в спектаклях раннего Камерного театра. Балетный принцип организации сценического пространства в декорациях П. Кузнецова к «Сакунтале». Стилистика «кубистического сдвига» в декорациях А. Экстер к «Саломее» и «Фамире Кифаред» [4].

Последний третий раздел освещает принципы театрально-декорационного искусства XX в. Первая тема «Многообразие художественных направлений в сценографии 1920–1930-х годов» затрагивает творчество художников авангарда в театре революции. Интересны приемы оформления массовых театрализованных действий, революционные мистерии Н. Альтмана и Ю. Анненкова. Сценография «улиц и площадей». К. Малевич и витебский УНОВИС («Утвердители нового искусства»).

Дальше история развития театральной декорации касается романтического театра революции. Поиски нового репертуара связаны с героико – романтическим прочтением классики. Изучаются такие явления, как «Шиллеризация» У. Шекспира, монументализация декорационных форм в спектаклях В. Щуко «Отелло» и «Короле Лире», антибытовая декорация в экспрессионистическом театре Е. Вахтангова и М.Чехова. Сценография И. Нивинского к «Эрику XIV», «Принцессе Турандот» и Н.Альтмана к спектаклю «Гадибук», Обнажение условного театрального приема, игра с вещью, трансформация сценического пространства.

Другая тенденция, характеризующая декорационное оформление XX в. – «Циркизация театра», демонстрирующая использование принципов площадного театра в сценографии спектаклей театра «Народной комедии» С. Радлова, костюма как основное средство выразительности в спектаклях В. Ходасевич, эксперименты студии ФЭКС (Фабрика эксцентрического актёра).

Затем следует изучение Программы «Театральный Октябрь» В. Мейерхольда, касающейся революционного переустройства театра, формированием новых пространственных сценографических идей. Анализируются постановки «Зорь» в

Театре РСФСР-1 В. Мейерхольдом – В. Дмитриевым. «Разделение сцены», уничтожение рампы, соединение сцены со зрительным залом, отказ от грима и «Мистерия-буфф» 1921 г. Отказ от декорации как фона, создание трехмерной конструкции.

Конструктивизм – яркое стилевое направление, разработавшее принципы организации сценического пространства в конструктивистском театре. Отрицание художественности и эстетичности, изменение роли и задач художника в театре: художник не живописец, а конструктор сцены, декорация – «машина для игры», «прозодежда» вместо сценического костюма. Разработка В. Мейерхольдом новых принципов работы с актером, роль биомеханики. Воплощение новых конструктивистских принципов в спектакле «Великодушный рогоносец» 1922 г. Единая конструктивная установка Л. Поповой. Центробежность конструктивистской сценографии В. Степановой в спектакле «Смерть Тарелкина». В. Мейерхольд и художники в театре Революции и ТИМе. Пересмотр идей сценического конструктивизма в середине 20-х годов. Машинизированная, мобильная декорация, введение фотографии, кинематографа в сценографию спектаклей В. Шестакова и И. Шлепянова. Эволюция декорационных принципов в спектаклях ГосТИМа 2-й половины 20х г.: от зрительного гиперболизма «Театра социальной маски» (сценография спектакля «Лес») к приемам сценографического контраста в «Театре социальной утопии» (спектакли «Баня» и «Клоп»).

Эстетика конструктивизма на сцене Камерного театра рассматривается в контексте с архитектурно- живописным пространством в сценографии спектаклей «Жирофле – Жирофля» и «Принцесса Брамбилла» Г. Якулова. Монументализация конструктивных форм анализируется в сценографии



А. Веснина, постановке «Федры, «Структурном реализме» сценографии братьев Стенбергов.

Классическая драматургия в театре конструктивизма представлена архитектурно-пластической установкой И. Рабиновича к «Лисистрате». Интерпретация драматургии А. Островского рассматривается в спектаклях В. Мейерхольда и А. Таирова. Приводятся примеры декораций Н. Крымова к «Горячему сердцу» во МХАТе. Усиление государственного идеологического диктата в искусстве в середине 20-х годов интерпретируется в контексте тенденций к сворачиванию авангардных экспериментов, большей ориентацией на эстетику академических театров, на создание жизненно достоверных, правдивых спектаклей. Отмечаются факты появления пьес советской драматургии в соотношении с сценографией спектаклей МХАТ: «Дни Турбиных», «Бронепоезд 14–69», «Блокада». Подчеркиваются противоречия между эстетикой «психологического» театра и авангардной художественной формой, тенденции сближения «левых» и «традиционных» театров, «Женитьба Фигаро» во МХАТе и «Ревизор» в ГостИМе.

Стилистические тенденции в декорационном искусстве на рубеже 20х-30 -х г раскрывается как разработка идеи «кругового театра» В Мейерхольдом – Э. Лисицким в спектакле «Хочу ребенка!». Сценографическая «спираль» Дмитриева раскрывается в спектакле «Москва» А. Белого. Художественная ситуация в искусстве начале 30-х г. отмечена постановлением о ликвидации художественных группировок 1932 года. Происходит разделение мастеров театра по классовому признаку. Советская драматургия раскрывается пьесами А. Афиногенова, В. Киршона, Н. Погодина, В. Вишневского. Дискуссия «О потолках» и развитие идей кругового театра в реалистических постановках Н. Охлопкова, сценография Я.

Штоффера, Б. Кноблока к спектаклям Камерного театра, пластическая метафора «Оптимистической трагедии»- сценография единой декорационной установки В. Рындина, образный полифонизм сценографии В. Дмитриева в спектакле «Егор Булычов и другие» в театре Е. Вахтангова – эти вопросы завершают первую тему театрально-декорационного искусства XX в.

Далее следующая тема, излагающая сценографию в период тоталитаризма, раскрывает особенности развития декорационного искусства 1930-х – начала 1950-х гг. Своеобразие развития искусства в середине 1930-х г. связано с утверждением единых для театров принципов историзма, социальной и психологической правды. Наблюдается устранение антагонизма между театрами разных стилистических направлений, изменение характера исканий в театре 30-х г. Стилистические тенденции сценографии Художественного театра, идут от стремления к сочетанию правдоподобия в изображении места действия с использованием кинематографического приема декорации крупного плана до нового осмысления приёма «нейтральных сукон» и символьных павильонов. Анализируется особо сценография В. Дмитриева к спектаклям «Враги», «Воскресение», «Анна Каренина». Звучание «поэтической» декорации В. Дмитриева в художественном решении спектакля «Три сестры». Роль света и живописи в создании единого цвето-пластического сценического ансамбля. В. Дмитриев как мастер изобразительной режиссуры.

Новый этап освоения классической драматургии излагается в связи с разработкой принципа единой сценической установки, позволяющей соединять условность, театральность с достоверностью. Отмечается многообразие твор-

ческих индивидуальностей. Говорится о шекспировском театре А. Тышлера, сценографии шекспировских спектаклей В. Фаворского, А. Рындина, Н. Шифрина.

Театр Н. Акимова рассматривается в связи с выразительным приемом сценографического гротеска. Сочетание откровенной театральности с живописной иллюзорностью раскрывается в декорациях к спектаклям ленинградских театров.

Творчество П. Вильямса изучается в аспекте переосмысления принципов живописного павильона и кулисно-арочной декорации, принципом живописного панно, ролью портала в оформлении. Таковы декорации к «Пиквикскому клубу» (МХАТ) и опере «Травиата» в Музыкальном театре им. В.И. Немировича-Данченко.

Художники в музыкальном театре 1930-х г. представлены художественным оформлением спектаклей Д. Шостаковича, где можно отыскать поиски адекватных строю музыкального произведения средств сценографической выразительности. Показателен конструктивно-пластический характер декораций В. Дмитриева к спектаклю «Нос», декорации В. Ходасевич к балету «Золотой век» и Т. Бруни к балету «Болт». Представляет интерес цветопластическая партитура сценографии В. Дмитриева к опере Д. Шостаковича «Леди Макбет Мценского уезда».

Ориентация на классический репертуар в музыкальном театре, историко-революционная тематика на музыкальной сцене. Оперы советских композиторов.

Господство живописной декорации, преобладание принципа «живописной картинности» в сценографии музыкальных спектаклей. Тенденции пышному, грандиозному зрелищу, гигантомания, гипертрофированность декорационной формы анализируется в спектаклях Ф. Фёдоровского

«Садко», «Князь Игорь», «Иван Сусанин» и др. Обращается внимание на первый вариант декорационного решения «Ромео и Джульетты» П. Вильямсом в 1940 г.

Декорационное искусство в годы Великой отечественной войны представляет особый период в контексте сценографии спектаклей В. Дмитриева, Н. Шифрина к постановкам «Фронт» и «Сталинградцы». Здесь можно видеть сочетание максимальной конкретизации сценической среды, достоверности с обобщённостью и сдержанностью единой пластической формы.

Нарастанием тенденций бесконфликтности, мелкотемья в драматургии характерны для послевоенного десятилетия. Подчеркивается отождествление художественной правды на сцене с натурализмом и бытописанием. Повествовательность и иллюстративность, внешнее правдоподобие проследживается в декорационном оформлении в спектаклях начала 50-х г. Показательными приемами являются пышность и безвкукусность шаблонных решений, безотносительность «типовой», «дежурной» декорации к сценическому действию. Попытки преодоления декорационных штампов наблюдаются в спектаклях В. Волкова и Ю. Пименова.

Поиски обобщённо-символических сценографических образов Н. Охлопковым – В. Рындиным демонстрируется спектаклями театра В. Маяковского. Декорации В. Рындина к «Сыновьям трёх рек», сценография к «Молодой гвардии» показательны с точки зрения использования изобразительной метафоры, как этапные спектакли театра.

Декорационное искусство музыкальных театров конца 40-х – начала 50-х гг. развивается в направлении имперского стиля помпезных зрелищ В. Фёдоровского, а появление новых тенденций в сценографии С. Вирсаладзе идет по пути

поисков эмоционально-чувственных музыкальных сценографических образов в театральной живописи и заявляет таким образом, о воскрешении живописной театральной культуры мастеров «Мира искусства», с которой можно ознакомиться в сценографии С. Вирсаладзе к спектаклям «Шехерезада», «Лебединое озеро», «Щелкунчик» и др. на сцене Большого театра.

Наконец, завершающая тема, освещающая сценографию конца второй половины XX в. представляет собой многообразие привлечения художественного языка, связанного с лаконизмом и условностью на сцене, с тенденциями к освобождению от воссоздания на сцене правдоподобных картин, отказом от традиций повествовательно-прозаических, интерьерно-пейзажных декораций, «очищением» сценического пространства и обращением к прерванным традициям конструктивистского театра. Сценография спектаклей театра Сатиры «Баня» и «Клоп», сценографическое решение «Мистерии буфф» В. Плучеком – С. Юткевичем приводится в качестве подтверждения.

Публицистический театр 60-х. свидетельствует о появлении новой драматургии. Открытие в 1956 году театра «Современник» привлекает художников советского «неореализма». Сценография антитеатральности интерпретируется спектаклями «Вечно живые», «Два цвета» и др. Сценография 60-х – середины 70-х гг. представлена поисками органичного соединения экстерьера и интерьера в единой эстетической реальности. Пластическая формула симультанной декорации, тенденции к активному взаимодействию сценографии, декорационной формы с актёром, переосмысление функции «вещи» на сцене рождает многоассоциативность сценографических образов. Художественное оформление спектаклей театра на

Таганке нераздельно с творческим содружеством Ю. Любимова и Д. Боровского. Художественная эстетика Таганки рассматривается в контексте сценографии спектаклей «Гамлет», «А зори здесь тихие», «Час пик» и др.

Иной характер стилистических исканий отражен в спектаклях Г. Товстоногова – Э. Кочергина. Сценография спектаклей А. Чехова и В. Достоевского. «История лошади» (1975) и др. Интересно использование выразительных возможностей фактуры в создании единой пластической среды.

Поиски декорации «Большого стиля» относятся к сценографии 70-х-90-х годов. Наблюдается многообразие творческих индивидуальностей, тенденции к соединению условности сценографической метафоры с намеренным цитированием традиционных декорационных форм. Сценография спектаклей Б. Мессерера, И. Сумбаташвили, В. Левенталья, С. Бархина, С. Бенедиктова, О. Шейнциса и других ведущих театральных художников. Подводятся итоги оценкой художественно – постановочных принципов в современных спектаклях, идущих на сценах крупнейших и периферийных отечественных театров [7].

Итак, семантический анализ авторской учебной программы показал ее ориентированность на изучение обширного материала сценографии России, каждый раздел включает в себя несколько тем. Каждая новая тема связана с предыдущей и является логическим продолжением следующей. Предметные результаты освоения основной образовательной программы «История театрально-декорационного искусства» на базовом уровне на первый взгляд ориентирована на обеспечение преимущественно общеобразовательной и общекультурной подготовки. Однако освоение материала студентами является не только лекционным, но и

проблемным, направленным на поисковые и исследовательские задачи, в результате которых они смогут самостоятельно решать творческие задачи работы и общения с художником, находить единую концепцию сценического решения будущего спектакля. Технологии развития критического мышления необходимы для дифференцированного, проблемного, продуктивного обучения. Посещение творческих мастерских современных режиссеров и мастерских театральных художников создает важный технологический компонент учебных занятий. Такой подход будет способствовать созданию оптимальных условий для формирования универсальных познавательных способностей и компетентностей студентов театрального Вуза как условие реализации индивидуального образовательного маршрута.

*Библиографический список к главе 5*

1. Березкин В.И. Искусство сценографии мирового театра. От истоков до середины XX в./ В.И. Березкин; Гос. ин-т искусствознания. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 541 с.
2. Боулт Джон Э. Художники русского театра. 1880–1930 [Текст]: собрание Никиты и Нины Лобановых-Ростовских: каталог-резоне / Э. Джон Боулт. – М.: Искусство, 1990–1994. – Т. 1. – 1990. – 112 с.
3. Давыдова М.В. Очерки истории русского театрально-декорационного искусства ХУШ – начала XX века / М.В. Давыдова. – М.: Наука, 1974. – 186 с.
4. Костина Е.М. Художники сцены русского театра XX в. / Е. М. Костина; Рос. акад. художеств; Науч.- исслед. ин-т теории и истории изобразительных искусств. – М.: Рус. слово, 2002. – 413 с.
5. Мейерхольд и художники [Текст] = Meyerhold and set designers: a lifelong search / Гос. центральный театральный музей им. А.А. Бахрушина; сост.: А.А. Михайлова [и др.]. – М.: Галарт, 1995. – 358 с.
6. Михайлова А.А. Образ спектакля / А.А. Михайлова. – М.: Искусство, 1978. – 247 с.
7. Михайлова А.А. Сценография: теория и опыт [Текст]: (очерки) / А.А. Михайлова. – М.: Советский художник, 1990. – 334 с.
8. Николаева Г.В. Зрительный образ спектакля: учеб. пособие / Г.В. Николаева; Ленингр. восстановит. центр ВОГ. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1976. – 42 с.



## **ГЛАВА 6**

### **МОДЕЛИ И КОНЦЕПТЫ СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОГО В СЛУЧАЯХ ДЕТСКОГО ВОСПРИЯТИЯ: ОПЫТ ИНТЕРНЕТ-ОПРОСА**

*Проблематика и методология исследования*

Взаимодействие с феноменами, рассматриваемыми в категориях сверхъестественного, является одной из самых широких по охвату и исследовательским подходам проблем в науках о человеке. Важнейшим уточнением для работы с такими феноменами, безусловно, становится тот факт, что определенная часть их проявлений является иррациональной [9]. Однако, при этом исследователи отмечают, что проблема сверхъестественного не является фундаментально непознаваемой и потому доступна для научного осмысления [16]. В этом контексте немаловажно отметить концептуальный подход к рассмотрению подобных феноменов с позиции объективного анализа и рациональной критики информации: заявления о подобном опыте «отражают не столько состояние реального окружающего мира, сколько внутренний мир заявителя» [12].

Таким образом, крайне актуальным становится вопрос о поиске новых подходов к исследованию опыта столкновения со сверхъестественным. Один из возможных подходов мы хотим представить в данном исследовании. Особенностью этого подхода является использование эмпирических данных и анализ сообщений в обращении не только к трактовке описательной модели, но и к комплексу причин, сформировавших этот опыт.

Эмпирическими источниками данного исследования являются материалы проведенного нами интернет-опроса «Сверхъестественное и паранормальное в современной городской легенде». Опрос проводился в июне – октябре

2021 года, и перед респондентами был поставлен ряд вопросов, предлагающих рассказать об их личном опыте взаимодействия с подобными феноменами. За время проведения опроса нами было получено не менее ста ответов респондентов. Определенное число этих ответов было связано с рефлексией на события или явления, которые респондентами были отнесены к паранормальным или сверхъестественным и которые произошли с респондентами в детском возрасте. Все материалы опроса размещены в архиве Антропологического общества имени Г.Ф. Лавкрафта.

Таким образом, предметом рассмотрения данной статьи является феномен детских воспоминаний и страхов, связанных с опытом восприятия феномена сверхъестественного. Основными исследовательскими вопросами, в свою очередь, стал вопрос о форме бытования сверхъестественного в сообщении респондента и вопрос о трактовке респондентом этого события. Такой подход дает нам возможность рассмотреть восприятие сверхъестественного и как опыта взаимодействия с ним, и как опыта рефлексии этого феномена.

*Восприятие сверхъестественного как опыта взаимодействия*

При анализе *форм бытования сверхъестественного в сообщениях* нами было выделено четыре основных категории. Две из них связаны с образами людей (женщины и мужчины соответственно), также выделяются образы нечеловеческого происхождения, и образы, в которых основным проявлением является звуковое.

Первая категория – *женские образы*. Нами было выявлено три случая, когда персонификация образа паранормального или сверхъестественного приобретала женский образ.

Так, в первом случае события сводятся к появлению довольно зловещего вида женщины в комнате. Каких-либо дополнительных действий с ее стороны респондент не отмечает – эта женщина просто присутствует и исчезает, когда респондент пытается позвать маму [2/621] (*здесь и далее сообщения из архива Антропологического общества имени Г.Ф. Лавкрафта обозначаются в качестве источников по номеру записи – ЛвХ*).

Во втором случае практически отсутствует описание внешнего вида женщины, однако с ее присутствием связаны также активные действия: «она [*речь идет о матери респондента, рассказ записан с ее слов – ЛвХ*] проснулась посреди ночи, потому что рядом кто-то пел. Она сказала, что это была женщина, она напевала мелодию и складывала книги на тумбочке рядом с кроватью матери» [12/621].

Образ из третьего случая также можно охарактеризовать как «женщина в белом». Однако, ведущая модель действия в этой ситуации решительно различается – «женщина» как будто наблюдает за ребенком и уходит – это позволяет трактовать этот образ как «ангела-хранителя» [23/621] (по мнению непосредственной участницы, бабушки респондента). Также этот случай отличает элемент объяснения происходящего – возможно, это связано с участием в случае дополнительного свидетеля помимо ребенка.

Еще одной важной чертой сообщений, относящихся к этому образу, является то, что респонденты не сообщают о связанном с ним чувстве страха. Мы можем предположить, что такой формат отношения связан, собственно, с гендерной принадлежностью образа – женщина в принципе редко воспринимается как источник угрозы. Можно предположить, что

в данном случае присутствует своеобразный перенос восприятия: женщина может быть соотнесена с образом матери, который, в свою очередь, не связан с негативными чертами восприятия [8].

Дополнительной характеристикой для сюжетов этой категории являются обстоятельства, связанные с явлением. Так, в первом случае появление женщины было связано с нетипичным поведением осветительных приборов (настольной лампы) [2/621], а во втором случае неизвестная женщина пела и раскладывала в стопку книги – и здесь то, что с утра книги были сложены в стопку, воспринимается респондентом как подтверждение правдивости произошедшего [12/621]. Впрочем, последнюю деталь можно использовать для попыток трактовки описанных в сообщении событий – можно допустить, что ребенок стал свидетелем того, как его мама или иная родственница делала уборку, но из-за сонного состояния не смог правильно выстроить картину событий, встроив в смешанное со сном воспоминание образ посторонней женщины [13]. Сведения об обсуждении этой ситуации с родителями респондентом не приведены, поэтому какие-либо дополнительные оценки нам неизвестны.

Вторая категория – *мужские образы*.

Таких среди наших источников было обнаружено всего два.

Первый случай: «Я спала, открываю глаза, смотрю высокий человек в капюшоне ходит по комнате, подумала, что бабушка, легла дальше спать, а «бабушка» вышел из комнаты, а через несколько минут входную дверь начал открывать реальный бабушка» [53/621]. В данном случае мы можем предположить случай своеобразной подмены сна и реальности – респондент мог или сквозь сон заметить перемещения

дедушки и принять его за постороннего человека, или увидеть приход дедушки во сне. Сам респондент оценивает увиденное достаточно прямолинейно, приписывая это проявлению домового. В дальнейшем мы увидим еще несколько случаев подобной трактовки. Необходимо отметить, что случаи подобных «видений» и «явлений», произошедшие внутри дома или квартиры, вообще достаточно регулярно приписываются домовому в рамках выявленных нами источников. Это в целом совпадает с фольклорной трактовкой подобных явлений. Более подробно о случаи проявления домового как фольклорного персонажа рассматривались, например, В.П. Зиновьевым [6]. Признавая трактовку респондентом крайне субъективной и в целом не противоречащей фольклорной традиции, мы предпочтем считать, что в данном случае мы работаем с описанием случая спутанности состояния «сон-реальность».

Второе свидетельство этой группы достаточно сильно отличается от предыдущего. Очень ярко характеризует содержание этого сообщения краткое изложение событий респондентом: «Кто-то появился из неоткуда и погладил меня по голове» [60/621]. В целом, сюжет произошедшего именно таков, однако заслуживает внимания два эпизода в описании. Первый – связанный с внешностью «визитера»: «стоит мужик, одетый в джинсовую безрукавку и в джинсовых шортах (это я узнал, когда он отходил от меня) белокурый, длинноволосый, волосы завязаны в хвост» [60/621]. Немаловажной деталью в данном случае становится акцент на том, что сам образ не знаком очевидцу, и то, что этот образ никак «никак не вяжется с тем, что показывают в фильмах ужасов»

[60/621]. То есть, в данном случае само явление невозможно назвать пугающим.

Интересна в данном случае трактовка описанных событий самим респондентом: «Возможно просто разыгравшееся воображение. Прикид у него был, как мне тогда подумалось, похожий на американского дальнобойщика, и как раз в то время я фанател от фильма «изо всех сил» со Сталлоне, так что...» [60/621]. То есть, мы можем видеть стремление не мифологизировать явление, а, напротив, рационализировать его, свести к наиболее простым и логичным причинно-следственным связям.

Третья группа образов – это *образы, в которых антропоморфные ассоциации выражены в наименьшей степени или отсутствуют*. В данном случае респонденты отмечают схожесть существей с моржом [19/621], «смесью облезлого медведя, крысы и человека» [30/621], кошкой [39/621], а также присутствует прямое отождествление с домовым [39/621, 71/721]. Мы можем видеть здесь достаточно разнообразный набор образов, в связи с чем остановимся поподробнее на отдельных случаях.

В достаточно курьезно выглядящей ассоциации существи с моржом угадывается на самом деле достаточно типичный сюжет для встречи с домовым: «Видела существо, вылезавшую из шифонера» [19/621]. Безусловно, мы могли бы быть крайне озадаченными сходством с моржом, однако можно допустить, что в детском сознании в темноте смутный и крайне необычный образ просто смешался с ближайшим схожим из известных.

Исключительный интерес представляет другое сообщение, обладающее весьма нетривиальным сюжетным элементом – попыткой похищения младенца: «Мать рассказывала, что видела, как меня (на тот момент еще младенца) пыталась забрать из кровати сущность, похожая на смесь облезлого медведя, крысы и человека» [30/621]. Здесь доминирующим компонентом становится не сам образ, как в предыдущем случае, а именно попытка похищения ребенка. В этом случае можно видеть определенные параллели с сюжетами «похищение младенца лешим» [6] в традиционном фольклоре. Помимо самой ведущей образности интерес представляет также механизм взаимодействия: «Видение исчезло после молитв» [6].

Важным компонентом этого свидетельства является то, что сам респондент на момент описываемых событий был младенцем, и, соответственно, не помнит описанных событий, приводя их по рассказу матери. И, следовательно, достаточно непосредственен в трактовках событий: в качестве ответа на вопрос о том, что является причиной описанных событий (вопрос №7 в нашем опроснике) респондент приводит следующее суждение: «Сочетание сонного паралича, бурной фантазии и глубокой религиозности моей матери» [30/621], сводя все к исключительно рациональным и сознательным причинам. Таким образом, можно допустить, что причиной формирования демонического антропоморфного образа стало именно влияние своеобразной околорелигиозной мифологии, которая впитала в себя некоторые элементы традиционной мифообразности.



Интересный и достаточно оригинальный элемент как об-разности, так и трактовки самого явления автором, представ-ляет следующее сообщение: «Я знаю настоящий вид домо-вого, а так же личины, что он может принимать. Легенды не врут, личина может быть как вашей кошки, так и мышей, но на задних лапах и в одежде (зеленый и коричневый тона), а также истинный вид примерно полтораметрового длинно-шестнолохматого существа с человеческими кистями рук, но с черными когтями, глазки маленькие, черные. Сама сущ-ность темнополупрозрачная» [39/621].

Одновременно с этим, в рассматриваемом сообщении при-водится достаточно оригинальный пример проявления домо-вого в рамках концепции респондента: *[ответ на вопрос №7: «Как вы считаете, что является реальной причиной тех со-бытий или явлений, которые вы описали?»]*: «Реально не знаю. Видела случайно, кроме одного момента. Мой очеред-ной домовый просто не прятался ни от меня, ни от сына. Хо-дил по квартире не таясь. Сын, кстати, тоже видел. Почему уверена? потому что кошки телепортироваться не умеют из-за железной москитной сетки. И так спокойно ходит по квар-тире, прыгает и бегаёт «наша» кошка, а повернув голову ви-дим настоящую нашу кошку, недоуменно глядящую на это действие из-за сетки, а повернувшись посмотреть – «нашу» не находим нигде» [39/621]. Здесь присутствует своеобразная логическая последовательность: некоторая неразбериха с кошками (за окном и внутри квартиры) достаточно трудна для возможных толкований (банально: отражение кошки в окне, наличие похожей кошки на улице), становится поводом для вписания происходящего в мифологическую картину. Та-кая последовательность ни в коем случае не может считаться

исключительной, но очень ярко показывает возможную логику формирования подобных рассказов о субъективном опыте. В свою очередь, примеры проявления домового в виде кошки в фольклорной традиции неоднократно описаны, что было отмечено нами выше.

Исключительно специфичный образ присутствует в сообщении 49/621. Сам респондент кратко характеризует событие как «видела неприкаянный дух» [49/621], чем задает определенный тон всему сообщению. Также респондент достаточно подробно приводит сведения о характере действий (проводжали тетю на остановку автобуса), описывает обстоятельства (летний вечер, вскоре после захода солнца). Свой возраст на момент события респондент оценивает в 8 лет: в этом возрасте ребенок уже вполне может запомнить ассоциативные цепочки, связанные с такими деталями. Сам образ, определяемый как «дух», описан в сообщении так: «Он был похож на человеческую (детскую?) фигуру, одетую в очень свободный балахон с капюшоном, полностью скрывающим лицо. Кистей и стоп тоже не было видно под этим покрывалом. Фигура стояла ко мне вполоборота, плавно отодвигаясь по ходу нашего шага» [49/621]. Согласно сообщению, фигура исчезла после попыток ребенка обратить внимание взрослых на нее, однако предшествовавший исчезновению визуальный контакт показал, что «под капюшоном ничего нет, чернота» [49/621]. То есть, фактическое соотнесение с человеком в данном случае отсутствовало. Несмотря на это, образ изобилует антропоморфными чертами – что, судя по всему, и дает автору возможность соотнести это явление с «неприкаянным духом» – в таком контексте это явление не противоречит историям о привидениях, однако мы не можем

обнаружить прямых выраженных параллелей с классическими фольклорными сюжетами в данном случае.

Стоит отметить, что сам респондент не приводит каких-либо трактовок этого явления (на вопросы опросника №6 и №7 ответ отсутствует) – он просто сообщает о нем как о факте. Однако, в силу возраста респондента на момент события и отсутствия какой-либо реакции со стороны сопровождавших его взрослых («взрослые так ничего и не увидели» [49/621]) можно высказать предположение о своеобразном смешении реальности и детской фантазии, в дальнейшем «достроенном» за счет внешних образов (например, из массовой хоррор-культуры). Оправдывает это предположение то, что описываемый автором образ обнаруживает некоторое родство с так называемыми «хитчхайкерами» или сюжетом «исчезающая невеста» из американской традиции городской легенды, периодически цитируемыми в кинематографе или СМИ [4].

Интересным в подобном ключе оказывается также другое сообщение из нашего архива [63/721]. Этот случай также связан с уличным пространством, и, очевидно, имеет своей основой эпизод фантомных воспоминаний. Об этом говорит все: начиная от собственно высказанного респондентом предположения до общего характера повествования. Ведущий образ в данном случае описан следующим образом: «серый квадрат земли, заросший сухими кустами. И там, я отчётливо это помню, стоял дом. Огромный, пяти- или шестизэтажный, деревянный и весь какойто темный и обшарпанный. <...> Какое-то голубоватое свечение окружало его <...>» [63/721]. Если сам факт присутствия обшарпанного жилого дома посреди Санкт-Петербурга не вызывает какого-то недоумения

(общеизвестно, что «непарадные» дворы крупных городов иногда скрывают весьма запущенные части города), то описанное автором свечение невозможно считать сколько-нибудь естественным проявлением.

Однако, если в предыдущем случае речь шла о явлении в контексте городской среды, до здесь мы имеем дело с явлением, в котором специфические свойства проявляет сама городская среда. Мы в принципе можем предположить, как легитимную модель мифологизацию определенных специфично выглядящих мест окружающего мира как элемент детской фантазии – нетипично выглядящие, «странные» места могут приобретать дополнительные свойства и оттенки характеристик [7]. Так и в этом случае – невозможно отрицать возможность существования, выглядящего «пугающе» здания в Санкт-Петербурге, но можно считать проявлением фантазии свойства, которыми оно наделено в сообщении.

Ощущение фантастического в этом образе усиливается также описанием жителей этого здания: «Все они были какими-то серыми, блеклыми. Одеты были в невнятного цвета рваную одежду <...>. У них были ровные, безэмоциональные лица и, в контраст, огромные серые глаза, в которые мне было жутко смотреть. Они никогда не подходили к нам, просто провожали взглядом и что-то невнятно шептали» [63/721]. В этом случае мы можем видеть, что описание изобилует деталями, акцентирующими внимание на неестественности происходящего. Можно предположить, что это описание в принципе достаточно слабо связано с реальностью – и это служит дополнительным аргументом в пользу идеи о изначально фантазийном происхождении этого сюжета. Эта же гипотеза подтверждается и позицией самого респондента: «Я обошла

весь остров, но не нашла и близко похожего места. Я до сих пор не уверена, что это действительно было» [63/721] и далее: «Возможно, это тоже ложное воспоминание» [63/721].

Проанализировав два этих кейса (№49/621 и №63/721) мы можем видеть два достаточно различающихся случая фантомных воспоминаний из детского возраста, которые обращаются к исследуемому нами феномену. Необходимо отметить, что случаи фантомных воспоминаний в принципе не являются исключительной редкостью [11], однако включение в их состав обращений к сверхъестественным явлениям заслуживает отдельного рассмотрения.

Еще один случай, в котором с нашей точки зрения присутствует элемент дополнения за счет фантазии каких-либо реальных сцен: «Существо гуманоидное обтекаемой формы без четко выделенной шеи и лица, из лица имелись только большие глаза. Существо стояло по пояс в болоте, образовавшемся на месте огорода в заброшенном доме. Я видел его с улицы сквозь дыру в заборе» [70/721]. Здесь обращает на себя внимание сама стратегия описания: респондент использует достаточно точные формулировки, которые можно сравнить с полицейскими сводками особых примет. Это добавляет убедительности описанию, и такая манера изложения («существо гуманоидной формы») явно не свойственна ребенку, что дает возможность говорить о позднейшей авторской рефлексии явления в этом описании. Автор не дает каких-либо личных трактовок (в качестве ответов на вопросы №6 и №7 приведены «нет» и «не знаю»), и по сути само свидетельство оказывается исчерпывающим. Приведенная информация может позволить достаточно подробно реконструировать саму структуру инцидента. Ребенок видит

что-то в дыру в заборе, и в связи с ограниченными условиями обзора замечает только достаточно абстрактные черты этого существа.

Также к группе сообщений, в которых в наименьшей степени выражена антропоморфная составляющая, нами было отнесено два случая с достаточно специфическими мотивами. Первый случай – эпизод под номером 61/721, связан с проявлением полупрозрачной руки с зеленоватым оттенком, которая предприняла несколько безуспешных попыток ударить респондента через подушку, и достаточно быстро дезертировала после обнаружения – самим респондентом охарактеризован как чрезмерно реалистичный сон, и мы не возьмем на себя ответственность по оспариванию этого утверждения. Отметим лишь определенную схожесть этого с некоторыми сюжетами типичных детских страшных историй – например, о «черной руке» [10].

Второй – эпизод кратковременного приступа коллективного индуцированного страха без выраженной этимологии. В этом эпизоде ярко прослеживается стартовая позиция: «я вдруг начала чувствовать себя неудобно, как будто в палате присутствует что-то враждебное, хотя раньше в этой же палате такого чувства не было» [67/721], развитие («я не сказала об этом, но вдруг другая девочка сказала, что ей почему-то не по себе, как будто кто-то за нами наблюдает. Я призналась, что чувствую похожее, тут и третья девочка сказала что-то в этом роде» [67/721]) и весьма показательная ритуализованная схема борьбы с негативным проявлением: «одна из нас обратила внимание на недавно купленный сборник сканвордов <...> и стала утверждать, что ощущение «не так» идёт от него. <...> Решили, что нужно перекрестить

сборник и нарисовать ручкой христианские кресты в углу страниц. Когда это сделали, страх прошёл и больше не возвращался» [67/721].

Этот случай является очень показателен сам по себе в контексте формирования и развития специфических детских страхов. Здесь мы можем видеть отсутствие изначальной персонификации страха («вдруг начала чувствовать себя неудобно, как будто в палате присутствует что-то враждебное» [67/721]), схему передачи ощущения (девочки становятся уверенными в его реальности после обмена информацией о нем) и крайне любопытный способ борьбы с страхом через его символического носителя: внесение в «безопасное» пространство через религиозные символы и сопутствующие действия. Здесь можно найти определенные параллели с прочими феноменами, обращающимися к концептам сверхъестественного и развивающимся по сходной модели: например, ведовским процессам [1] или т. н. «эпидемической икоте» [14].

Четвертая группа, выделенная по превалирующему образу – это свидетельства, в которых визуальная составляющая отсутствует, а *формой представления являются звуковые феномены*. Нами было выделено три таких описания.

Первые два случая связаны с звуком шагов. Так, приводится описание шаркающих шагов, слышащихся по ночам в квартире [50/621] – что по мнению респондента безусловно связывается с присутствием домового. Среди дополнительной информации, приводимой респондентом, присутствуют видения некоего «страшного человека» («но однажды у нас в гостях ночевала моя старшая сестра и ночью разбудила меня и сказала, что в углу стоит страшный человек, я его не видела» [50/621]).

В другом сообщении [58/621] помимо шагов и звуков пребывания кого-то в комнате присутствует также эпизод тактильного контакта: «тут я почувствовала, как по макушке меня кто-то потрогал (погладил?) очень маленькой рукой» [58/621]. Сам респондент приводит прямую трактовку этого: «Думаю это был домовый. Ничего плохого не сделал, но напугалась я сильно» [58/621], что ничуть не противоречит сложившемуся традиционному образу домового. Также не противоречат фольклорному образу дополнения, которые приводятся в сообщении для усиления позиции о домовом: «Вообще в той квартире я и мама слышали иногда странные звуки, например, бормотание ночью в коридоре на непонятном языке или что через стенку на кухне кто-то передвигает предметы» [58/621]. Все это вполне соотносится с фольклорными характеристиками для домового как персонажа [6]. Однако, мотив «кто-то передвигает предметы» может также встречаться в описаниях взаимодействия с феноменом полтергейста [4, с. 394–401]. Одновременно с этим, близок к постфольклорным трактовкам и следующий эпизод из этого же сообщения: «Вообще у нас был «нехороший» район, где с каждым происходила какая-то бытовая мистика. Раньше на том месте было кладбище» [58/621]. Здесь мы можем видеть достаточно распространенную концепцию восприятия мест упокоения усопших как «нехорошего места» и вписания подобных мест в феномен сверхъестественного. Однако, здесь присутствует явное «несовпадение трактовок»: домовый в фольклорной традиции воспринимается как локусный дух, связанный непосредственно с жилищем, и не сопричастный местам упокоения усопших, в том числе и бывшим.



Третьим случаем исключительно звуковых проявлений является эпизод, описанный самим респондентом как «крайне жуткие неестественные звуки из-под дивана» [35/621]. Содержание этого эпизода лишено каких-либо изначальных сверхъестественных и паранормальных трактовок, и самим автором предприняты попытки рационализировать звуковые проявления, списав их на действия жука, попавшего под лист древесно-стружечной плиты. Какую-либо дополнительную образность выявить в данном случае не удастся, что непротиворечиво соотносится с авторским описанием.

Помимо образов в нашей выборке заслуживают отдельного рассмотрения также обстоятельства проявления описанного в сообщении феномена и характер реакции на него.

*Обстоятельства проявления явлений, описанных в источниках*

*В вопросе об обстоятельствах проявления* нами было выделено две основных оппозиции. Первая связана с временем суток и достаточно четко выстраивается как «ночь» и «день» с существенным преобладанием первой категории (9 случаев). Такая картина вполне согласовывается с традиционным представлением о ночи как «нечистом» времени, целиком и полностью отданном сверхъестественным или недружественным человеку силам. Кроме того, мы можем предположить определенную корреляцию между возникновением описываемых в свидетельствах ситуаций, временем суток и детским возрастом, объединяющим эти случаи: страх перед темнотой можно считать самым распространенным среди детей [15], а сама по себе темнота создает плодотворную почву для «дофантазирования» отдельных явлений и приписывания им специфичной образности.

Вторая оппозиция обстоятельств проявления связана с местом локализации событий. В данном случае она выстраивается выражено как «дом» или «улица» с существенным преобладанием первой категории – в жилых пространствах происходит действие восьми сообщений. Сообщения, которые стали источниками для нашей работы, являются следствием личного опыта и рефлексии этого опыта – и в данном случае мы можем признать, что столкновение с исключительным или пугающим в домашней среде может оказаться намного более впечатляющим, так как дом сам по себе традиционно воспринимается как среда безопасная [3].

В вопросе об обстоятельствах происшествия особую роль, по нашему мнению, также играет акцент на состоянии сна – так, в восьми сообщениях респондент связывает происшествие именно с состояниями, близкими к сну: «внезапно проснулся», «во время засыпания» или связывает описываемое событие с причиной пробуждения. Это может быть дополнительным аргументом в пользу трактовки ряда свидетельств как рефлексии на исключительно выразительные сны или феномены, близкие к сонному параличу [12]. Интересным фактом здесь может быть то, что многообразие возможных форм проявления исключительно выразительных сновидений не ограничивается случаями, приведенными нами в числе источников этой работы: аналогичная трактовка была выявлена в числе причин появления части сообщений об оборотнях в европейской мифологической традиции [2].

Наиболее близким к психологическим аспектам в данном исследовании становится вопрос о характерной реакции на явление, выступающее как основной мотив сообщения. Особенно показательным здесь становится наличие или

отсутствие страха в момент самого явления – так, в пяти сообщениях из нашей выборки респондент отдельно указывает на отсутствие страха, связанного с явлением. О пугающем характере явления непосредственно сообщается в двух случаях, еще два респондента соотносят явление с персонализацией страха. Случаи, в которых констатируется отсутствие страха, можно рассматривать или как проявление детского любопытства, или достаточно позднее осознание экстремального характера ситуации: все они так или иначе связаны с состоянием сна или близкими к нему. Ярким примером такого случая может быть эпизод [12/621], в котором основным сюжетом является видение женщины, напевавшей песню и раскладывающей книги – такая ситуация вряд ли может трактоваться как угрожающая или пугающая. Случаи, в которых, напротив, сделан акцент на страхе, связаны с тактильным контактом с неизвестной сущностью («домовой погладил по голове» [58/621]) или эпизодом коллективного страха [67/721], который выше был соотнесен нами с индуцированным расстройством.

К фантазиям или снам отнесено респондентами три эпизода, также в трех случаях, напротив, акцент сделан на уверенность респондента в том, что описанное событие сном не являлось. Такая полярная картина может рассматриваться как своего рода попытка или дать рациональное объяснение событиям (что, в свою очередь, может быть частью позднейшей рефлексии), или, напротив, сохранить нетипичную историю как часть реальности в своей личной внутренней мифологии [5]. При этом исключительно рациональное объяснение в качестве личной трактовки приведено респондентом в одном случае: это случай «крайне жутких неестественных

звучков из-под дивана» [35/621], причиной события называется жук. Любопытной является трактовка случая [67/721], в которой, с одной стороны, приводится исключительно иррациональный способ борьбы с пугающим (нарисовать кресты на страницах сборника сканвордов, признанного источником страха, и перекрестить его), но с другой стороны сам же респондент приходит к высказанной нами трактовке события как эпизода индуцированного страха: «Это мог быть и коллективный психоз, т.е. мы почему-то внушили друг другу всё это» [35/621]. В последнем случае мы можем видеть пример того, как различается изначальная (детская) трактовка явления и последующая более поздняя его рефлексия респондентом. Этот аспект может быть исключительно важен как для трактовки специфического «детского» фольклора, так и для рассмотрения вопросов, связанных с детскими иррациональными страхами вообще.

### *Выводы*

В вопросе о самих случаях детских свидетельств, мы можем обнаружить целый ряд существенных следствий. Так, мы можем заметить, что прямое приписывание сверхъестественным явлениям человеческой формы воплощения является достаточно редким. Аналогично, в вопросе об эмоциональной реакции мы можем видеть, что случаи, в которых респондент особо отметил состояние страха, связаны исключительно с нечеловеческими образами – вместе с тем, в случаях, когда образ связывается с человеком, состояние страха не отмечено. Можно предположить, что в данном случае сказывается влияние дихотомии «знакомый – не знакомый»: образы, имеющие знакомую форму, не кажутся угрожающими.

Не менее интересным может быть фактор среды: наши исследования показывают, что в подавляющем большинстве «детские случаи» локализованы в домашней среде – что, как было отмечено, несколько противоречит данным других исследований. Можно предположить, что здесь отрабатывается своеобразное ожидание чего-либо нового и незнакомого в условиях города, и восприятие дома как безопасного места – в такой системе восприятия исключительные явления, наблюдаемые в домашних условиях, вызывают большую реакцию.

Также важно отметить, что в существенном числе случаев мы можем видеть полное или частичное совпадение образности в сообщении респондента и сюжета, описанного в фольклористике – как, например, в случае с сообщением [58/621] и сюжетом «домовой ходит по дому, гладит по голове». Это может свидетельствовать о достаточно широком распространении свойственных фольклору трактовок сверхъестественных явлений. Однако, одновременно с этим мы можем видеть, что такие сюжеты нередко пересекаются и дополняются описательными характеристиками, менее свойственными традиции.

В целом, мы можем отметить определенный синкретизм в выявленных нами формах бытования и восприятия как в образности, так и в трактовках. Безусловно, это говорит о достаточно широком внедрении представлений о сверхъестественном в социальную практику, причем существующем нередко в отрыве от какой-либо четкой (мифологической или религиозной) системы взглядов на подобные феномены. Фактически, представления о сверхъестественном в приведенных нами случаях формируют своеобразный гипертекст, нахо-

дящийся в специфической связи с окружающей реальностью и предлагающий достаточно широкий пласт трактовок.

Одновременно с этим, можно отметить, что в рассмотренных случаях прослеживается ряд компонентов, которые могут быть трактованы, как в значительной степени психологические феномены – такие, например, как проявления состояний гипнагогии (смещения состояний сна и бодрствования), фантомных воспоминаний или индуцированных идей и состояний.

*Библиографический список к главе 6*

1. Ван Хааске Л.А. Обвинительный дискурс Салемского ведовского процесса: опыт имагологического анализа / Л.А. Ван Хааске // Genesis: исторические исследования. – 2021. – №2. – С. 34–46. – DOI 10.25136/2409-868X.2021.2.35055.

2. Ван Хааске Л.А. Образы страха перед сверхъестественным в мифологической традиции Европы эпохи высокого средневековья / Л.А. Ван Хааске // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. История и политология. – 2014. – №3. – С. 54–62; С. 58.

3. Волкова Т.В. Особенности восприятия дома в современной российской культуре / Т.В. Волкова // Вестник славянских культур. – 2012. – №4(26). – С. 40–44.

4. Гуили Р.Э. Энциклопедия привидений и духов / Р.Э. Гуили; пер. И.В. Борисова, А.М. Бурмистрова, Е.К. Комарова [и др.]. – М.: Вече; Александр Корженевский. 1997. – 654 с.

5. Дольник В.Р. Страхи во сне и наяву / В.Р. Дольник // Языки страха: женские и мужские стратегии поведения: материалы международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 03–05 октября 2003 года) / под редакцией Н.М. Герасимовой, Е.Л. Мадлевской. – СПб.: Автономная некоммерческая организация «Пропповский центр: гуманитарные исследования в области традиционной культуры», 2004. – С. 62–65.

6. Зиновьев В.П. Указатель сюжетов-мотивов быличек и бывальщин / В.П. Зиновьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruthenia.ru/folklore/zinoviev2.htm> (дата обращения: 20.10.2021).

7. Илюха О.П. Восприятие и освоение детьми запретных и таинственных мест в новом Советском городе: случай послевоенной Сортавалы / О.П. Илюха // Вестник Православного

Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2020. – №58. – С. 129–143. – DOI 10.15382/sturIV202058.129-143.

8. Колесова А.О. Семья в восприятии детей младшего школьного возраста / А.О. Колесова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – №2. – С. 298–304.

9. Липатова О.А. Феномен рациональности в культуре / О.А. Липатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11. – №1. – С. 21–25.

10. Мирвода Т.А. Детский страшный повествовательный фольклор: к вопросу о жанровом многообразии традиции / Т.А. Мирвода // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – №436. – С. 38–48. DOI 10.17223/15617793/436/5.

11. Нелюбов М.И. Особенности атрибуции ложных и истинных воспоминаний / М.И. Нелюбов // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов (Светлогорск, 20–24 июня 2016 года) / отв. ред.: Ю.И. Александров, К.В. Анохин. – Светлогорск: Институт психологии РАН, 2016. – С. 443–445.

12. Панчин А.Ю. Паранормальный опыт: кошмары, сонный паралич и внетелесные переживания / А.Ю. Панчин // Лженаука в современном мире: медиасфера, высшее образование, школа: сборник материалов Четвертой Международной научно-практической конференции имени В.Л. Гинзбурга и Э.П. Круглякова (Санкт-Петербург, 24–25 июня 2016 года) / редколлегия: С.В. Тихонова (отв. ред.) [и др.]. – СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2017. – С. 53–55.



13. Свааб Д. Мы – это наш мозг: от матки до Альцгеймера / Д. Свааб; пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. – 544 с.

14. Сединина Н.С. Возможность возникновения синдрома одержимости в настоящее время / Н.С. Сединина // XVI Съезд психиатров России. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы»: тезисы (Казань, 23–26 сентября 2015 года) / отв. ред. Незнанов Н.Г. – Казань: ООО «Альта Астра», 2015. – С. 511.

15. Смолярчук И.В. Особенности проявления страхов у детей дошкольного возраста / И.В. Смолярчук // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2021. – Т. 20. – №1(47). – С. 94–100. – DOI 10.20310/1810-231X-2021-20-1(47)-94-100.

16. Швечиков А.Н. Проблема познания сверхъестественного в науке и религии / А.Н. Швечиков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №97. – С. 143–150.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

*Научное издание*

Ван Хааске Лейонис Аанрис  
Данильченко Сергей Леонидович  
Зеленский Александр Степанович  
Кузьменко Александра Александровна  
Мамонтова Юлия Павловна  
Масанский Сергей Леонидович  
Портнова Татьяна Васильевна  
Черненко Ольга Борисовна

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Ответственные редакторы  
*Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева*

Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*

Подписано в печать 28.12.2021 г.  
Дата выхода издания в свет 30.12.2021 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,0. Заказ 83. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52