

Российский государственный педагогический университет
им. А.И.Герцена



Н.А.Вершинина

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА:**

**Социологическая модель развития
монография**

**Санкт-Петербург
ЛЕМА
2008**

УДК 373
ББК 74
В 37

Печатается по решению
кафедры педагогики
РГПУ им. А.И. Герцена

Научный редактор:
чл.-корр. РАО, д-р пед. наук,
проф. А.П. Тряпицына

Рецензенты:
д-р пед.наук, проф. Н.Ф. Радионова;
д-р пед.наук, проф. С.А. Писарева

Вершинина Н.А.

Методика обучения дошкольников изобразительной деятельности как научная дисциплина: Социологическая модель развития. Монография. – СПб.: ООО Изд-во «ЛЕМА», 2008. – 141с.

ISBN 978-5-98709-140-1

В книге анализируются особенности развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности с точки зрения социологической модели развития науки. Определены этапы становления и развития сообщества ученых-методистов, которые характеризуют этот процесс на протяжении XX века.

Книга предназначена для научных руководителей и научных консультантов, аспирантов и соискателей ученых степеней, всем, кто интересуется педагогическим науковедением и проблемами методики обучения дошкольников изобразительной деятельности.

ISBN 978-5-98709-140-1

© Н.А.Вершинина, 2008
© Издательство «ЛЕМА», 2008

Содержание

Введение.....	4
Глава 1 Дисциплина как уровень организации и единица изучения науки.....	6
Глава 2 Дисциплинарная структура науки.....	27
Глава 3 Характеристики социального компонента методического сообщества	40
Глава 4 Становление научного сообщества методики обучения дошкольников изобразительной деятельности на ранних этапах развития	49
Глава 5 Развитие научного сообщества методики обучения дошкольников изобразительной деятельности	75
Глава 6 Развитие и воспроизводство методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как профессии	99
Заключение	110
Список литературы	114
Приложение	122

Введение

Современная методика обучения дошкольников изобразительной деятельности имеет ряд характерных особенностей, которые требуют науковедческого анализа. Важной характеристикой науки является ее иерархичность, которая проявляется как в системе научного знания, так и в системе научной деятельности. Это доказывает актуальность и необходимость углубленного научного самоанализа, проведенного «изнутри», в рамках той объективной действительности, которую охватывает данная отрасль знаний. «В исследовательский обиход должны войти новые категории, понятия и термины как общенаучного, междисциплинарного, так и частнонаучного характера, привнесенные извне, адаптированные к специфике педагогической науки и объектам ее изучения».¹ Таким «донором» новых подходов в проведении педагогических исследований можно назвать науковедение. Правильная организация педагогических изысканий может существенно ускорить и облегчить процесс получения научного результата. Поэтому так важна сегодня проблема структурной организации и оптимального управления научными исследованиями. Одним из эффективных методов для решения этих задач является моделирование.

Анализ работ показывает, что большинство авторов, исследующих моделирование для анализа процесса развития науки, говорят о широком спектре моделей, применяемых с этой целью (Г.М. Добров, Э.М. Мирский, З.М. Мульченко, В.В. Налимов, П.А. Рачков, А.И. Яблонский и др.). Одной из них является *социологическая модель*. В этой модели множество научных работников рассматривается как некая социальная группа. Последняя взаимодействует с другими группами, отстаивает свои права, оказывает влияние на общественную жизнь страны. Социология педагогики занимается исследованием двух групп вопросов: местом педагогической науки в современном обществе и ее связью с другими социальными институтами и формами духовно-практической деятельности, а также вопросами иерархии и типов отношений в академическом мире. Особый интерес могут представлять микросоциологические исследования в науке. В среде педагогических работников могут возникать микрогруппы, сложным образом взаимодействующие друг с другом. Такие группы могут объединять работников по национальному и возрастному признакам, по образовательному цензу, по ученым степеням, по взглядам на науку и ее цели, по принадлежности к конкретной педагогической дисциплине (в частности к методике обучения дошкольников изобразительной деятельности), по какому-либо другому признаку или даже по целой их совокупности. Здесь, по-видимому, можно говорить о необходимости и своевременности изучения таких педагогических феноменов как «педагогическая научная школа», процесс «коллективизации» науки, проблема взаимоотношений лидера и руководимого им коллектива и др.

¹ Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение // Советская педагогика. – 1989. - № 10. – С.68.

Систематическое изучение объединений ученых активно началось в конце 50-х годов прошлого века. Эта многолетняя плодотворная работа составляет базу многих науковедческих исследований. Представление о научном сообществе было введено Р. Мертоном для выделения предмета социологии науки и ее отличия от социологии знания, а затем дополнено в работах Т. Куна, Т. Парсонса и Н. Сторера применительно к характеристике научной профессии. В самом общем виде *научное сообщество можно определить как совокупность ученых-профессионалов, организация которой отражает специфику научной профессии* (Э.М. Мирский).

Важнейшими организационными характеристиками научного сообщества являются: общность цели, устойчивые традиции, авторитет и самоорганизация. В его арсенале отсутствуют механизмы власти, прямого принуждения и фиксированного членства. Общей целью научного сообщества и каждого входящего в него профессионала считается увеличение массива удостоверенного научным сообществом научного знания. Для этого у научного сообщества существуют особые механизмы, жестко направленные на максимальную интенсификацию этого процесса. Ученый, находящийся в ситуации постоянного подтверждения своей профессиональности посредством публикаций, выступлений, квалификационных дисциплинарных требований часто вступает в сложные отношения как со своими оппонентами – коллегами, так и с общественным мнением. Признание деятельности ученого связано с градацией степеней и званий. Жизнь в науке – это постоянная борьба различных мнений, направлений, борьба за признание идей. «Наука – это драма, драма идей», – писал А. Эйнштейн. Для развития науки характерны противостояние различных направлений. Новые идеи и теории утверждаются в напряженной борьбе.

Проанализировав педагогические исследования, мы зафиксировали, что на сегодняшний день очень мало работ, реализованных в контексте социологической модели. При этом эмпирическим материалом для таких работ является педагогическое сообщество, объединяющее по профессиональному признаку педагогов-практиков (воспитателей, учителей, преподавателей педагогических колледжей и вузов). За рамками исследований остается такая многочисленная страта, как научное педагогическое сообщество. В диссертационных исследованиях по «дошкольным» методикам не уделяется внимание изучению их истории как самостоятельных педагогических дисциплин. Поэтому разработка концепции анализа дисциплинарной структуры этой педагогической отрасли знания восполнит отсутствующую на сегодня обобщающую, теоретически значимую рефлексию процесса развития методики, как сложной, многоуровневой, многоэлементной системы теории и практики художественного воспитания России.

Глава 1

Дисциплина как уровень организации и единица изучения науки

Научная дисциплина сложилась в европейской культуре только в конце XVIII – первой половине XIX вв. В.С. Степин замечает, что именно в это время «возникает дисциплинарная организация науки с присущими ей особенностями трансляции знаний, их применения и способами воспроизводства субъекта научной деятельности».² В.С. Степин, выделяя четыре глобальных научных революции в истории естествознания, связывает вторую революцию с переходом к дисциплинарно организованной науке (становление оснований дисциплинарного естествознания приходится на конец XVIII – первую половину XIX века). Возникновение дисциплинарного уровня организации науки обусловлено специфическими условиями, функционирования знания в системе образования. Необходимость передачи знания последующим поколениям подготовки и обучения новичков, трансляции научных результатов в культуру приводит к специфическому расчленению всего корпуса знания в виде научных дисциплин.³ (А.П. Огурцов). Современная эпоха (четвертая глобальная научная революция - последняя треть XX века) наряду с дисциплинарными исследованиями все больше выдвигает на передний план междисциплинарные. Как и почему происходит разделение науки на отдельные дисциплины? Чтобы понять это, необходимо рассмотреть само понятие научной дисциплины.

В отечественной науковедческой литературе конца XX века выявлен достаточно представительный круг ученых, рассматривающих разные аспекты понятия *научная дисциплина*. Она понимается учеными: как специфический уровень организации научного знания и научной деятельности» (Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин); как единица организации и изучения науки. (Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин); как уникальная форма организации научной профессии (Э.М. Мирский); как одна из важных структурных единиц науки (А.П. Огурцов); как форма организации познавательной деятельности. (Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин); как сквозная форма организации, стабилизирующая научную деятельность и сообщающая этой деятельности системный характер. (Э.М. Мирский, Б.Г. Юдин); как сфера разработки и распространения новых идей (Э.М. Мирский); научная дисциплина является, прежде всего, формой развития научного знания (А.П. Огурцов); по дисциплинарному принципу строится система подготовки специалистов во всех сферах профессиональ-

² Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С.87.

³ Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки: Ее генезис и обоснование. – М.: Наука, 1988.

ной деятельности (А.А. Алферов, Э.М. Мирский), по дисциплинарному принципу строится организация знания (Э.М. Мирский). Таким образом, обобщая представленные высказывания, можно утверждать, что научная дисциплина понимается как:

- единица *организации* науки;
- уровень *организации* научного знания;
- уровень *организации* научной деятельности;
- форма *организации* научной профессии;
- форма *организации* познавательной деятельности;
- форма развития научного знания;
- сфера разработки новых идей;
- сфера распространения новых идей;

Представленный перечень убеждает, что в большинстве характеристик определяющим является слово *организация* (франц. organisation, от ср.-век. лат. organizo - сообщаю стройный вид, устраиваю). Словари и энциклопедии дают такое толкование этого слова: *организация - внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленные его строением*. Следовательно, в нашем случае речь может идти о целом (в качестве такового выступает педагогика) и дифференцированных и автономных ее частях (отраслях) – научных педагогических дисциплинах. Но с другой стороны – речь может идти и об организации (строении, структуре) частной научной дисциплины (отрасли), которая обуславливает упорядоченность, согласованность, взаимодействие всех ее частей и педагогики в целом. Другими словами: вся наука организована по принципу дисциплинарности, и каждая дисциплина имеет свою организацию (дисциплинарную структуру).

**Научная дисциплина
как организация
научной деятельности**

Наука в древнегреческой культуре представляла собой целостную науку. Даже появившиеся под влиянием Аристотеля и его школы, под влиянием таких великих врачей, как Гиппократ, Гален и т.д., а также атомистов, частные науки, не нарушали целостности науки и картины мира. В эпоху христианского средневековья наука также разрабатывалась (и с успехом) как гармоническое целое. В переводе с греческого *НАУКА* (episteme, лат. scientia) – *сфера человеческой деятельности*, функцией которой является выработка и теоретическая схематизация объективных знаний о действительности⁴. Однако уже тогда наука отличалась от других сфер человеческой деятельности: трудовой и др. Она является результатом разделения труда на разные его сферы и результатом обособления специфической творческой деятельности, направленной на *генерирование, производство новых*

⁴ Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – С.287.

знаний, качественно отличающейся от всех других видов общественного производства. Главное ее отличие состоит именно в той *цели*, которую наука признает основной – это получение и систематизация объективных знаний о действительности. Если целью материального производства выступает создание материальных благ, искусства как формы духовного производства – создание духовных ценностей, то *научная деятельность ориентирована на производство новых достоверных знаний об окружающей действительности, на создание научной теории действительности*. Второе отличие научной деятельности заключается в *своеобразии ее результата*. Результаты материального производства создаются миллионами, *продукты научной деятельности* – гипотезы, научные идеи, теории, открытия и т.п. изготавливаются поштучно – *они уникальны и неповторимы*. Главный критерий эффективности науки – не материальный эффект, а *новизна научного знания*, открывающая новые возможности получения материального эффекта. В специфике применяемых *инструментов и средств производства* – третье качественное отличие научной деятельности от всех других видов производства. Они носят не материальный характер (машины, станки, механизмы и т.д.), а проявляются в *творческих способностях познающего мышления*. Четвертое отличие заключается в *более высокой, чем в других видах деятельности, доле живого труда и гораздо меньшей – овеществленного*. Это отражается в особой роли научных кадров, в научном потенциале, в большем диапазоне функций, выполняемых одним человеком, в повышенной требовательности к сумме его знаний, навыков, особенностям интеллекта. Большинство ученых работают не по стереотипам, а реализуется в творческом поиске, в способности увидеть необычное в обычном и тем самым совершить научное открытие или создать принципиально новую научную теорию. Познание действительности может проходить на стихийно-эмпирическом уровне, в художественно-образной форме. Наука, являясь одной из форм духовного освоения действительности, значительно отличается от других. Она, достигая цели вскрытия общих объективных закономерностей, применяет свои способы и средства, отличные от целей и средств других форм общественного сознания (искусства, права, религии и др.).

На основании анализа философской и науковедческой литературы отправной точкой представляемого анализа науки как деятельности является выделение ее трех основных функций – *исследования, научения и коммуникации* (Б.М. Кедров, А.П. Огурцов, Э.М. Мирский, Т. Парсонс, Н. Сторер, Б.Г. Юдин и др.). Эти три стороны образуют неразрывное единство. Без какой-либо из этих сторон или функций наука не может ни существовать, ни функционировать, ни развиваться. В современной науке эти три "ипостаси" науки, приобретая функциональную и социально-организационную автономию, все же образуют единство, где доминантной и системообразующей характеристикой является исследовательская деятельность, направленная на

получение новых, оригинальных результатов (Б.М. Кедров, А.П. Огурцов, Э.М. Мирский, Б.Г. Юдин и др.). Дадим краткую характеристику выделенных для анализа сторон науки, а также рассмотрим подробнее, как реализуются функции науки в свете понятия «научная дисциплина», поскольку «научная дисциплина не есть просто некоторый объем, блок знаний о той или иной сфере действительности... Дисциплина - это еще и форма совместной деятельности научных работников: как форма проведения исследований, так и форма упорядочения, организации уже полученных знаний, форма сотрудничества и коммуникации ученых, подготовки научных кадров» (Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин).

НАУКА КАК ИССЛЕДОВАНИЕ. Центральное место в исследовании принадлежит методологической и логической работе по организации полученного знания, его актуализации, разработки на его основе набора инструментов для проведения нового исследования. Это делается для формулировки и осознания нерешенных проблем, их перевода на язык действий исследователей, для выбора тех методов исследования (наблюдения, эксперимента, моделирования, логико-математического или текстологического анализа и др.), которыми располагает данная наука. Если эта работа завершилась успешно проведенным исследованием, наступает следующий этап методологической работы, на котором полученные результаты должны быть приведены в связь с существующим дисциплинарным знанием. Это требует тех или иных изменений системы знания: ее наращивания, уточнения, а иногда и довольно существенной структурной перестройки.

В научной дисциплине наука как исследование материализуется в ее когнитивном компоненте в виде состава дисциплинарного знания и набора определенных дисциплинарных методов исследования. Цель любого научного поиска – получение нового и оригинального результата. Она достигается благодаря наличию принятых в конкретных дисциплинах *традиций в получении и представлении научного знания.* С этой стороной науки связаны и определенные нормы, сложившиеся в дисциплине и обеспечивающие осуществление исследовательской функции науки. Научная дисциплина образует инвариантную, относительно устойчивую структуру знания. В сложном взаимоотношении инвариантных и вариативных характеристик развивающегося научного знания научная дисциплина предстает как относительно устойчивая структура, темпы изменения которой гораздо медленнее, чем скорость изменения на переднем крае научных исследований. Функция таких инвариантных структур науки заключается в обеспечении устойчивости науки, преемственности знания при смене исследовательских программ, научных результатов и поколений ученых. Передний край науки предстает как противоборство и конкуренция множества исследовательских программ. Это множество постепенно стягивается в альтернативу, а из аль-

тернативных программ лишь одна получает социальное признание в виде научной дисциплины.

НАУКА КАК КОММУНИКАЦИЯ представляет собой определенную систему взаимосвязей между членами научного сообщества, научными организациями, систему норм и ценностей. Однако то, что наука является социальным институтом, в котором десятки и сотни тысяч людей нашли свою профессию, - результат недавнего развития. Б.И. Пружинин отмечает, что сегодня в центре внимания расположились как бы социокультурные параметры научно-познавательной деятельности, характеризующие науку исключительно как исторически изменчивую социальную и культурную подсистему общества или даже как своеобразную область самовыражения человеческого духа. Такое понимание науки укрепилось вследствие развития представлений о том, что, во-первых, знание есть социокультурный по своей сути способ выстраивания информации о мире, а во-вторых, к концу XX столетия наука обрела очевидные черты социального и культурного института. В науке, как и в любом другом человеческом предприятии, разные обстоятельства акцентируют различные измерения. XX век акцентировал именно социокультурные параметры науки, что проявляется в опоре на сложившиеся в обществе культурные традиции, в особом феномене ценностей и норм деятельности ученого – этосе науки. В этом состоит социокультурный аспект науки.

Наука как коммуникация реализуется в социальном компоненте научной дисциплины в определенном составе дисциплинарного научного сообщества (популятивная организация науки), через разные формы представления полученных в исследовании результатов (репрезентация научных результатов), при использовании разных каналов коммуникации (коммуникативная организация науки). Спецификой работы по организации знания определяется характер усилий по поддержанию профессионального единства в научном сообществе дисциплины. Это сообщество объединяет подчас тысячи профессионалов, работающих в разных точках земного шара в разных странах, социально-культурных системах и различном непосредственном организационном окружении (университетские кафедры, академические или федеральные лаборатории и службы, экспедиции и т.п.). Коммуникации между учеными существуют в различных формах - от устно-речевого общения (диалог, дискуссия) до обмена публикациями и препринтами, от формально-институциональных до неформального личного общения. Актуальное оперативное взаимодействие внутри научной дисциплины реализуется с опорой на хорошо структурированную и технологически оснащенную систему научной коммуникации - профессионального общения ученых, которая выступает главным средством самоорганизации дисциплинарного сообщества. Дисциплинарное сообщество отличает и определенная совокупность ценностных ориентации, выражающихся как в познавательной деятельности, так и

в многообразных формах межличностных контактов и поведения ученых. Высшая форма институционализации научной дисциплины - формирование организаций дисциплинарного сообщества.

НАУКА КАК НАУЧЕНИЕ связана с социальной институционализацией, с созданием организаций, обеспечивающих социализацию новичков, их профессиональную научную подготовку, обучение и образование. Занятия наукой требуют особой подготовки познающего субъекта, в ходе которой он осваивает исторически сложившиеся средства научного исследования, обучается приемам и методам оперирования этими средствами. Занятия наукой предполагают также и усвоение определенной системы ценностных ориентаций и целевых установок, специфичных для научного познания. Эти ориентации должны стимулировать научный поиск, нацеленный на изучение все новых и новых объектов независимо от сегодняшнего практического эффекта от получаемых знаний.

Наука как научение реализуется в научной дисциплине через определенную систему подготовки исследователей: создание учебных программ, пособий, учебников и др. по данной дисциплине; создание специализированных дисциплинарных организаций (кафедр, лабораторий и др.), обеспечивающих социализацию новичков, их профессиональную научную подготовку, обучение и образование. Воспроизводство сменяющихся поколений ученых, подготовка кадров исследователей как в ходе самого исследования (научные школы), так и в автономной системе образования (университеты, высшие учебные заведения, аспирантура и пр.) немыслимы без научения, без передачи достигнутого уровня дисциплинарных знаний последующим поколениям, без подготовки смены. В противном случае «прервалась бы связь времен», и не смогла бы реализоваться и функционировать та традиция, на базе которой лишь и возможны научные инновации. Научение, как одна из сторон науки, обеспечивает преемственность в развитии дисциплинарного знания, кумулятивность научных достижений, формирование и становление новых научных традиций.

Таким образом, проведенный анализ убеждает, что «на уровне дисциплины наиболее отчетливо могут быть выявлены самые разные аспекты научной деятельности: и познавательные, поскольку дисциплинарный принцип организации уже имеющихся в науке знаний является преобладающим, и социальные, поскольку по дисциплинарному принципу в основном строятся средства научной коммуникации - отбираются рукописи для научных журналов, проводятся научные конференции и симпозиумы, готовятся научные кадры и т.п. По принадлежности к той или иной дисциплине, как правило, идентифицирует себя отдельный ученый и его коллеги, оценку со стороны которых он считает наиболее значимой; вместе с тем и все научное сообщество в целом расчленяется по дисциплинарным признакам, ставшим сегодня общепринятыми и в статистике научных кадров, и в изучении науки. Помимо

того, через посредство научной дисциплины задается предметное и методологическое единство в исследовании некоторой данной области или определенного аспекта реальности. В то же время и многие взаимосвязи между наукой и обществом осуществляются именно на дисциплинарном уровне».⁵

Таким образом, если принять научную дисциплину как форму организации научной деятельности за основу анализа науки, можно вскрыть основные характеристики и сложные взаимосвязи между ее основными компонентами. Вместе с тем сама дисциплина является определенным уровнем развития науки. Рассмотрим, как происходит становление дисциплинарного уровня в разных аспектах научной деятельности.

**Научная дисциплина
как уровень и форма
организации
научного знания**

Наука - одна из форм *общественного сознания*, включающая как *деятельность* по получению нового знания, так и ее результат — *сумму знаний*, лежащих в основе научной картины мира; обозначение отдельных *областей научного знания*. Изучая иерархиче-

ский ряд форм и ступеней функционирования и развития структурной организации науки, Б.М.Кедров показал, каким образом в процессе дифференциации и интеграции научного знания шло развитие форм его (интер- и экстра-) структурной организации от исходной его формы - фундаментальной науки, принятой за основную, исходную единицу всего научного знания. При этом развитие в сторону интер-структуры происходило сначала в порядке преимущественной дифференциации с постепенной и всеусиливающейся тенденцией к интеграции наук, тогда как развитие в сторону экстра-структуры с самого начала шло на основе доминирующей тенденции к интеграции наук.

В ряде определений науки внимание акцентируется на совокупности, системе знаний, состоящих из некоторых частей, сегментов, областей:

- Наука – *запас* человеческих *знаний*, накопленный в течение времени.
- Наука есть *система знаний* о законах, свойствах и отношениях всех объектов.
- Наука есть исторически развивающаяся *система* достоверных, логически непротиворечивых *знаний* о законах природы общества и мышления.
- Наука - *система знаний* о закономерностях развития природы, общества и мышления.

Внутри когнитивного среза науковедческого анализа науки вычленяются специфические уровни ее организованности. Б.Г. Юдин называет следующие уровни когнитивной организации науки:

1. проблема и исследовательский поиск;

⁵ Юдин Б.Г. Дисциплинарная структура наук и их взаимодействие // Дисциплинарность и взаимодействие наук / Отв. ред. Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин. – М.: Наука, 1986. – С. 72.

2. исследовательская программа, вычлняющая область исследований, методы и реализующаяся в программном заявлении, в создании теории и на ее основе нового научного направления;

3. специализированное знание, научная специальность, связанная с превращением теории в парадигму решения научных задач, с единой техникой и методами исследования, единым объектом исследования, но конкурирующими способами объяснения и анализа;

4. *дисциплинарное знание*, научная дисциплина, связанная с превращением парадигмального знания в норму и идеал научного сообщества и социокультурной системы;

5. *дисциплинарные комплексы знания*, связанные с необходимостью «сжатия» знания, транслируемого на различных уровнях системы образования (типа общей физики, общей биологии и др.).

Рассматривая научную дисциплину как форму организации и развития научного знания, заметим, что она появляется лишь на четвертом уровне когнитивной организации науки. Пятый уровень предполагает установление связей внутри дисциплины между разными теориями, концепциями, подходами, что позволяет формировать сами основы дисциплины в виде дисциплинарных комплексов знания.

**Научная дисциплина
как уровень и форма
популярной
организации науки**

Научная дисциплина является таким феноменом, который включает в себя наряду с познавательными, когнитивными и социальные (популярные, коммуникативные и организационные) характеристики и процессы. Научная дисциплина - базовая форма органи-

зации профессиональной науки, объединяющая сообщество, занятое производством, обработкой и трансляцией научного знания, сплоченного на предметно-содержательном основании, а также механизмы развития и воспроизводства соответствующей отрасли науки как профессии. Характеристики науки, составляющие ее популярную организацию, включают в себя: кадровый состав научного производства; субъекты научного творчества - от личности ученого до отдельных локальных группировок, конкурирующих друг с другом, обособленных друг от друга по своей идеологии, коммуникационной сети, имеющих интеллектуального и организационного лидера. В работе Т. Куна «Структура научных революций» научная дисциплина описывается как воспроизведение эпистемологического образца: «Благодаря принятию парадигмы группа ... становится профессиональной, а предмет ее интереса превращается в научную дисциплину».⁶

С.Д. Хайтун, устанавливая связи между социально-историческим развитием всей структуры науки и развитием научных школ, как одного из эле-

⁶ Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975. – С.27.

ментов науки, выделяет три этапа эволюции этих форм: 1) этап преимущественно индивидуального научного труда (до конца XIX в.); 2) этап дисциплинарной науки, т.е. специализированных исследовательских лабораторий и институтов (с начала XX в. до современности); 3) этап науки, организованной по проблемному принципу (начинается в наше время).⁷

Внутри социального среза науковедческого анализа науки Б.Г. Юдин называет следующие уровни популятивной организации науки:

1. личность;
2. научное направление (исследовательское направление, научная школа и пр.);
3. специализированное научное сообщество, как неформальное, так и имеющее институциональную структуру;
4. дисциплинарное сообщество;
5. дисциплинарное сообщество в широких социокультурных взаимосвязях.

Итак, рассматривая научную дисциплину как форму развития научного сообщества, отмечаем, что она, появившись на четвертом уровне популятивной организации науки, на следующем уровне выводит свое сообщество на уровень взаимодействия с другими социальными институтами общества.

**Научная дисциплина
как уровень
коммуникативной
организации науки**

Научную дисциплину объединяют единые механизмы коммуникаций между учеными (журнальные публикации, препринты, учебники, каналы формальной и неформальной коммуникации). В формальном разделении знания на крупные области и составляющие их дисциплины есть много искусственного и «невьясненного», но все же эти организационные меры значительно облегчают коммуникации между учеными, имеющими общие интересы, и направляют их совместные усилия на решение важных интеллектуальных проблем. Коммуникации между учеными различаются между собой: по характеру (формальные и неформальные, личные и безличные); по направленности (односторонние, двухсторонние и многосторонние); по способу репрезентации (устные, письменные, печатные); по интенсивности, масштабу и плотности. Они находят свое выражение не только в спорах между учеными, но и в соавторстве, в цитировании и социтировании.

Анализируя коммуникативные характеристики исследовательских групп, Н. Маллинз выделяет следующую их последовательность: норма, сеть, сплоченная группа, специальность. *Норма* - это период относительно разрозненной работы будущих участников и их небольших групп (часто группы аспирантов во главе с руководителем) над близкой по содержанию проблематикой. Численность группы не определена. Общение идет, в ос-

⁷ Хайтун С.Д. Об историческом развитии понятия научной школы // Школы в науке. / Под ред. С.Р. Микулинского. – М., 1977.

новном, по формальным каналам, его участники часто еще не считают себя связанными друг с другом внутри какого-нибудь объединения. Сеть характеризуется интеллектуальными и организационными сдвигами, приводящими к объединению исследователей в единой системе коммуникаций: согласовываются общие понятия, организуется центр подготовки. Участники формируют сеть устойчивых коммуникаций часто неформального характера. Сплоченная группа формулирует и отбирает для разработки небольшое число наиболее важных проблем, остальные участники сети получают оперативную информацию о каждом достижении, ориентируются на нее в планировании своих исследований и обеспечивают тем самым разработку проблематики по всему фронту. Специальность получает формальные средства организации (журналы, библиографические рубрики, кафедры, учебные курсы, секции в профессиональных ассоциациях и т.п.), и отношения внутри нее снова переходят в нормальную фазу. Под влиянием успехов этой группы образуется новая область или дисциплина.⁸

А.П. Огурцов в соответствии со степенью дисциплинарной общности и, соответственно, по степени «напряженности» коммуникативных связей между учеными того или иного уровня общности строит, например, такую классификацию. Ученые, по его мнению, сначала делятся на физиков, биологов, социологов и т.д. (в соответствии с той или иной научной дисциплиной) «При таком структурном расчленении всего множества ученых единицей социологического анализа является *научно-дисциплинарное сообщество*»⁹. Дальнейшее разделение происходит внутри той или иной научной дисциплины; ученые работают в рамках отдельных научно-исследовательских направлений внутри научной дисциплины (например, математики), и каждое их объединение «может быть названо *научно-исследовательским сообществом*». В свою очередь, исследовательское направление делится на проблемы, каждая из которых разрабатывается «научно-исследовательской группой». Но дифференциация на этом не заканчивается. «Существует еще одна форма объединения ученых... Такой формой является научная школа, которая представляет, по нашему мнению, элементарную эволюирующую единицу развития науки. Она образует ту динамическую единицу, которая обеспечивает и преемственность научного знания, и создает условия для его развития».¹⁰

Б.Г. Юдин вычленяет внутри социального среза следующие уровни коммуникативной организации науки:

1. непосредственный контакт и общение с коллегами;
2. неформальная коммуникация в малой группе, сеть опосредованной коммуникации, фиксируемой в цитировании и социтировании, в вычленении

⁸ Маллинз Н. Модель развития теоретических групп в социологии // Научная деятельность: Структура и институты. – М., 1980.

⁹ Огурцов А.П. Научная школа как форма кооперации ученых // Школы в науке / Под ред. С.Р.Микулинского. – М., 1977.

¹⁰ Огурцов А.П. Там же. - С. 248–249.

интеллектуального, а затем и организационного лидера, в формировании центра подготовки исследователей, в программном заявлении и др.;

3. сеть формальной коммуникации специалистов, относящаяся к исследованию, и к подготовке нового поколения ученых;
4. *дисциплинарная сеть формальных и неформальных коммуникаций*, связанная с системой образования и ролевой структурой;
5. *сеть междисциплинарных коммуникаций*

Следовательно, рассматривая научную дисциплину как форму развития научной коммуникации, отмечаем, что прежде чем достичь дисциплинарного уровня, она проходит в своем развитии 3 уровня (норма→сеть→сплоченная группа по Н.Маллинз; уровни непосредственного контакта→неформальная и опосредованная коммуникация в малой группе→сеть формальной коммуникации по Б.Г. Юдину), появляется на четвертом уровне коммуникативной организации науки, а на пятом выходит на междисциплинарный уровень коммуникаций.

**Научная дисциплина
как уровень
социальной
организации науки**

Научную дисциплину объединяет не только общность теоретических принципов и методов исследования, не только единая исследовательская программа и методика, не только общий предмет исследования, но и общие социально-организационные структуры

(наличие кафедр, лабораторий, институтов).

Признаки социально-организационной структуры науки проявляются через: образцы взаимодействия ученых, степень кооперации их труда, разделение общественных функций и ролей в коллективе, преобладающие формы общения (формальные или неформальные), участие ученых в социальных институтах, обеспечивающих поддержку научным исследованиям, формирование и дифференциацию особых центров исследования и подготовки исследовательских кадров, уровень технического, финансового и кадрового обеспечения и т.д. Последовательность развития социальных групп в научном производстве изучается в рамках социологии науки.

Уровни развития социальной организации науки Б.Г. Юдин определил через разные формы презентации нового научного результата:

1. сообщение коллегам, диалог внутри группы;
2. публикация программного заявления и статей в журнале, обмен препринтами и оттисками между специалистами, критика исследовательских программ и результатов иных групп, их функция — заявка на приоритет, признание принадлежности к новому научному направлению;
3. появление обзоров и монографий, спецкурсов, имеющих целью легитимизировать исследовательскую программу, ранжировать авторов по статусу и авторитету;

4. создание учебников, антологий, имеющих целью выявить *дисциплинарную матрицу научной дисциплины*, эксплицировать ее специфику, нормы и идеалы деятельности и поведения ученых;

5. создание учебников, учебных пособий, различных методических указаний и инструкций, имеющих целью построить *комплексную научную дисциплину*, эксплицировать взаимосвязи между дисциплинами.

Таким образом, и в социальной организации научная дисциплина появляется только на 4 уровне, а 5 уровень позволяет сформировать комплексную научную дисциплину.

Проведенный анализ показывает, что внутри каждого из срезов науки вычленяются специфические уровни ее организованности. Между этими уровнями существуют достаточно сложные отношения. Осмысление когнитивной, популятивной и коммуникативной структуры науки, уровней их развития санкционирует возможность проведения взаимного совмещения полученных результатов. Приведенные факты свидетельствуют о том, что в своей организации наука может достигать нескольких уровней.

**Механизм перехода
науки от одного
уровня организации
к другому**

Развитие научной дисциплины может быть представлено как процесс *институционализации*.¹¹ Это понятие было введено Уитли. В философии науки сложились следующие подходы к пониманию этого процесса: институционализация науки рассматривается как процесс организации науки в устойчивую социальную структуру (Е.В. Ушаков); этот процесс связывается со становлением науки как социального института и началом этого процесса считается признание за научной деятельностью самоценного характера (Б.Г. Юдин); процесс институционализации научных исследований может быть представлен как возникновение дисциплинарно оформленного знания и в качестве такового признание его научным сообществом и обществом в целом (А.П. Огурцов). Развернутая характеристика процесса институционализации дана в работе Б.Г. Юдина. Институционализация, - по мнению автора, - процесс многосторонний и включает в себя: во-первых, создание специальных функционально автономных организаций, ответственных за поддержку того или иного вида социальной деятельности, в данном случае научной деятельности; во-вторых, формирование совокупности норм и образцов, определяющих устойчивые формы социального поведения; в-третьих, систему поведения, деятельности и коммуникации между учеными в соответствии с этими ценностями и нормами; в-четвертых, становление и поддержание определенного ценностно-нормативного порядка, обеспечивающего регуляцию жизнедеятельности ученых, коммуникации между ними и трансляцию добытого знания последующим поколениям; в-пя-

¹¹ В ряде исследований для обозначения этого процесса используется также термин *институционализация*, в рамках нашего исследования эти термины применяются как синонимы.

тых, формирование, сохранение и развитие надындивидуальных, социальных структур - исследовательских групп, научного сообщества - со своей «идеологией», ценностями и нормами.

Говоря о механизмах институционализации, мы ведем речь, с одной стороны, о процессе рационального использования выделенных обществом лиц для профессиональной деятельности в дисциплине, а с другой стороны, о трансляции выработанных в дисциплине обобщенных форм человеческого опыта (знания о закономерностях действительности и обьективированных образцов деятельности) в систему культуры (другие дисциплины, другие сферы профессиональной деятельности, систему образования и долговременную социальную память). Социальная эффективность этих процессов, по-видимому, обеспечивает и стабильность дисциплинарной организации науки, и устойчивость дисциплины как системы.

Важно отметить также, что общий процесс институционализации обуславливается взаимодействием двух процессов. Разные ученые называют их по-разному, но налицо общность подходов в понимании их несводимости друг к другу, хотя называются разные основные характеристики этих процессов. Так Е.В.Ушаков в процессе институционализации выделяет две составляющие: внутреннюю логику становления областей по предметно-методологическому принципу (процессы специализации, дифференциации, междисциплинарной трансляции научного знания); административные решения о создании научных заведений, кафедр, исследовательских центров и т.п. А.П. Огурцов связывает процесс институционализации результатов научной деятельности с: институционализацией знания (создание учебных программ, пособий, учебников и др.); социальной институционализацией (создание организаций, обеспечивающих социализацию новичков, их профессиональную научную подготовку, обучение и образование).

На наш взгляд, общность подходов проявляется в том, что авторы связывают эти процессы с двумя основными компонентами дисциплины: когнитивным и социальным, подчеркивая тем самым неразрывность развития этих компонентов, которая и приводит к развитию дисциплины. Такой же двусторонний подход к институционализации представлен в работах Уитли, который, характеризуя этот процесс, вводит категории *когнитивной и социальной институционализаций*. Правда, эти понятия трактуются Уитли глобально и абстрактно, поэтому их достаточно сложно использовать в сравнительном эмпирическом анализе научных дисциплин. В настоящее время институциональный подход является одной из доминирующих инстанций развития науки

Задача данной части главы - проанализировать различные уровни организации науки, их взаимосвязь между собой, выявив соответствия и корреляции между различными системными единицами науки. Вероятно, с каждым из уровней можно соотнести соответствующий уровень, вычленяемый в

ином срезе науковедческого анализа. Однако сложность данной задачи заключается в том, что в науковедении существуют разные модели уровней организации науки. Рассмотрим две наиболее распространенные.

1. Эволюционно-генетическая модель уровней организации науки предполагает расчленение и противопоставление трех «ипостасей» и функций науки, размежевание процессов исследования и научения, исследования и коммуникации, коммуникации и научения. Эта модель взаимоотношения между уровнями организации науки является концептуальной схемой, описывающей уже развитую науку. Обычно взаимоотношение между уровнями организации науки трактуется как эволюционный ряд, свидетельствующий об усложнении организованности науки, о переходе от простых к более сложным системам. Так, когнитивная организация приобретает такой вид: исследовательский поиск → исследовательская программа → специальность → научная дисциплина → дисциплинарные комплексы. Популярная организация науки имеет следующий вид: научное направление → специальность → дисциплинарное сообщество → дисциплинарное сообщество в социокультурной среде. В современном науковедении построение генетической последовательности различных уровней науки - это наиболее распространенный способ анализа науки (Актор, Д. Бен-Давид, Д.Н. Гилберт, В. Крон, Дж. Лоу, М. Малкей, Н. Маллинз, К.Поппер, Д. Прайс, В. В. Д. Холт и др.).

Однако взаимоотношение между уровнями организации науки нельзя, по нашему мнению, представить в виде генетического ряда, где каждый элемент порождает последующий, а последующий «снимает» предыдущий. В этом случае отсутствуют связи между уровнями, расположенными не рядом, каждый уровень полностью автономен от другого. И тогда исследовательский поиск оказывается мало связанным с научной дисциплиной, и тем более с дисциплинарными комплексами.

2. Функционально-структурный подход к исторически эволюционирующим формам предполагает интерпретацию каждого из уровней организации науки как подструктуры, получившей свою автономность путем функциональной дивергенции и интеграции. Наука как система разветвляется на ряд взаимосвязанных, но функционально и структурно специализированных ветвей, дополняющих и восполняющих друг друга. Поэтому в одном уровне могут и должны быть представлены характеристики изменений как в когнитивном компоненте, так и в социальном. В общем виде это можно представить следующим образом.

1 уровень - функции **исследовательского поиска** интегрируются системой личности ученого и его непосредственными, личными контактами с коллегами и учениками;

2 уровень - **новое научное направление**. Вычленяется новая область исследований, создается новая исследовательская программа, цель которой -

создании теории и на ее основе нового научного направления. Разделение функций, их усложнение приводит к тому, что появляются специфические сообщества ученых, берущие на себя задачи заявки на приоритет, на принадлежность к новому научному направлению. Это требует, в свою очередь, интеграции их в рамках новой организационной системы - специальности и профессиональной организации научного сообщества.

3 уровень **специальности** связан со специализированным знанием, с превращением теории в парадигму решения научных задач, с единым объектом исследования, единой техникой и методами исследования. Появляется специализированное научное сообщество, как неформальное, так и имеющее институциональную структуру. Специализация между сообществами и институционализация специальностей (превращение их в профессию) связаны с выходом за пределы собственно науки и взаимодействие с вненаучной средой (системой образования, профессиональными организациями и др.). Появляются обзоры и монографии, спецкурсы, имеющие целью легитимизировать исследовательскую программу.

4 уровень - **дисциплинарной организации знания и дисциплинарного научного сообщества**. Он связан с интеграцией функции научения - передачи знания последующим поколениям, рекрутирования и социализации новой когорты специалистов, популяризации научных достижений через множество каналов массовой коммуникации. Его институционализация связана как с разделением функций, так и с их интеграцией в составе научной дисциплины и находит свое выражение в создании лабораторий, кафедр, факультетов, в социальном признании научной дисциплины. Разделение функций между учеными, появление социальных институтов, ответственных за ранжирование научного сообщества, за распределение социальных ролей между ними, последующая интеграция дивергирующих функций в составе научной специальности, обладающей своими каналами формальной и неформальной коммуникации, все это – следующий шаг в формировании нового уровня организации науки.

5 уровень - **дисциплинарные комплексы знания**, связанные с необходимостью «сжатия» знания, транслируемого на различных уровнях системы образования. Дисциплинарное сообщество через сеть междисциплинарных коммуникаций включается в широкие социокультурные взаимосвязи. Для построения комплексной научной дисциплины создаются учебники, учебные пособия, различные методические указания и инструкции.

При этом выделяются два типа организации науки: *неинституциональный* - первые три уровня додисциплинарной организации и *институциональный* – четвертый и пятый уровень дисциплинарной организации науки. Тем самым процесс институционализации в организации науки рассматривается как решающий процесс и системообразующий фактор современной науки. Важно подчеркнуть, что когнитивные характеристики науки приобрета-

ют различный облик на разных стадиях организации науки - институциональном и неинституциональном. Так, знание, полученное в рамках поискового исследования, существенно отличается от знания, получающего характер научной дисциплины и транслирующегося в культуру. Эти отличия касаются и методов изложения, и способов социального признания, и дальнейшего функционирования.

Два типа организованности научного знания - *дисциплинарный* (трансляция научных результатов в культуру) и *проблемный* (структуры переднего края научных исследований) выделяет в своем исследовании А.П. Огурцов. Автор подчеркивает, что передний край науки организован проблемно. Это означает, что «знание здесь существует и функционирует иным образом, чем там, где речь идет о передаче полученных результатов последующим поколениям. Здесь ядро когнитивной организации - проблема, а не решение, вопрос, а не ответ, деятельность, а не изложение уже найденного ответа в готовых формулах. ... Дисциплинарная организация науки оказывается тем каналом, который обеспечивает социализацию достигнутых результатов, превращение их в культурные и научные образцы, в соответствии с которыми составляются учебники, излагается и передается знание в системе образования». Дисциплинарно-организованное знание находит свое изложение в учебнике. Из состава учебника элиминируются заблуждения и ошибочные повороты мысли. Учебник должен изложить лишь те научные результаты, которые признаны в качестве истинных. Истинное знание трактуется как система истинных высказываний различной степени общности - от фактуальных предложений до теоретического закона. Из состава дисциплинарного знания элиминируется всякая проблематичность. Знание должно предстать в своей аподиктической, всеобще-обязательной форме. Дисциплинарная организация знания связана с процессом когнитивной институционализации результатов исследовательской деятельности, с превращением методики работы исследовательской группы и созданной теории в парадигму научного сообщества, с выпуском учебника и учебно-методических пособий, с принятием определенных инструкций, регулирующих учебный процесс, в содержание преподавания и др.

К этой типологии организованности научного знания тесно примыкает позиция В.В. Ильина. Он, описывая «онтологию» науки, включает в нее не только «науку переднего края», но и «твердое ядро науки», и «историю науки». В понимании науки переднего края В.В. Ильин сходится во взглядах с А.П. Огурцовым: наряду с истинными результатами он включает в ее состав неистинные, но полученные научными средствами. Предназначение *науки переднего края* – варьировать альтернативы, проигрывать возможности, расширять семантический горизонт, продуцировать новое, поэтому она «соткана из перипетий искания истины – предчувствий, блужданий, отдельных прорывов к ясности и, следовательно, располагает минимально досто-

верным знанием». ¹² *Твердое ядро науки* – сегмент, образованный лишь абсорбированным из совокупной науки элементом истинного. Это как бы седиментированная основа, «эвидентный базис» науки, выступающий неким «непроблематизируемым», достоверным пластом знания, кристаллизуемым по ходу прогресса познания. Твердое ядро науки управляет ясностью, строгостью, достоверностью, обоснованностью, доказательностью. Его задача – выступать фактором определенности, играть роль предпосылочного, базисного знания, ориентирующего и корректирующего познавательные акты, поэтому оно состоит из доказательств и обоснований, олицетворяет наиболее устоявшуюся, объективную часть науки (ср. с дисциплинарной организацией науки у А.П. Огурцова). *История науки* представляет сегмент, образованный массивом вытесненного за пределы науки, морально устаревшего знания. История науки стимулирует изыскания, содержит развернутую панораму динамики знания, способствует постижению внутринаучных перспектив и возможностей (откуда, как, куда, зачем), аккумулирует информацию о путях достижения знания, формах, способах анализа объекта, выполняет охранительные функции – предостерегает, препятствует обращению к тупиковым ходам мысли и идеям.

Благодаря методам структурно-функционального исследования не только вычленяется развитие и возникновение новых функций, но и фиксируются способы интеграции функций в новых структурах целостной организации. Дивергенция функций и их интеграция в новой системе не означают, что прежние уровни организации отмирают и исчезают из жизни науки. Они сохраняются, но получают новую форму и новые цели. **Структура оказывается эволютивной единицей анализа**, выявляющей интегративные механизмы организации, схождение дифференцирующихся функций. При этом их дивергенция в ходе исторического развития преодолевается благодаря формированию новых уровней организации науки, которые вновь дифференцируются и по функциям, и по целям, с тем, чтобы затем вновь интегрироваться уже в рамках новой организационной структуры.

Таким образом, постоянно происходящие в науке изменения, дифференциация научных специальностей, отсутствие строгих критериев разбивки специальностей и научных кадров на все более узкие категории, существование на переднем крае науки неформальных объединений ученых, не получивших институционального статуса, междисциплинарность исследований, ведущихся в ряде областей науки, - все это создает большие трудности для выявления структуры науки, при воссоздании весьма размытого расчленения науки. Между тем осознание структуры научных специальностей и исследовательских областей предполагает не только осмысление когнитивной,

¹² Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. - М.: Изд-во МГУ, 1974. - С.95.

популярной и коммуникативной структуры науки, но и взаимное совмещение всех полученных результатов. Это совмещение возможно, на наш взгляд, только на основе системного подхода, при котором научная дисциплина анализируется как целостная система, обладающая различными уровнями репрезентации знания и коммуникации между учеными (М.К. Петров, И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский).

Дисциплинарная структура науки – это не нечто окончательно сформировавшееся и не подверженное изменениям. Напротив, и на дисциплинарном уровне организации, и на ниже- и вышележащих уровнях постоянно происходят процессы, ведущие к трансформации существующей дисциплинарной структуры, к преобразованиям взаимоотношений между дисциплинами, к возникновению новых научных дисциплин. Но сама форма, сам тип дисциплинарной организации при всех видоизменениях сохраняется, что обеспечивает устойчивый и воспроизводимый характер научной деятельности.

**Научная дисциплина
как единица
изучения науки**

Исходя из определений науки, в которых подчеркивается ее когнитивный компонент, происходит разделение науки на некие сегменты научного знания - *научные области*. В настоящее время называют три главных раздела, области формального, светского знания. Это - гуманитарные науки, сосредоточенные на изучении «культурных объектов», естественные науки, занимающиеся миром во всех его аспектах за пределами культуры, и социальные науки, изучающие социальное действие (поведение в физическом мире, направляемое культурой). Никакой обязательной, внутренне необходимой связи между областями науки при этом не предполагается. Научные области могут существовать и развиваться вполне самостоятельно и обособлено. После того, как это отчасти искусственное деление знания на отдельные области утвердилось, появилась тенденция считать, что оно отражает «действительные» границы внутри науки. Американский философ Д. Шейпир предложил концепцию научной области, в которой она рассматривалась как упорядоченный массив теоретических и эмпирических знаний, организованных в блоки научной информации. Ее основной элемент - теория, которая может стимулировать появление новых проблем и теорий, а они способны изменять конфигурацию научной области и ее место среди других областей.

Однако само слово ОБЛАСТЬ является многозначным и в одном из значений трактуется как: Отрасль деятельности, круг занятий, представлений. Таким образом, *НАУЧНАЯ ОБЛАСТЬ* может трактоваться как *часть системных научных знаний, отражающих ход и результаты деятельности, исследующей действительность, разделенной по какому-то признаку*. Как связаны между собой понятия *научной области* и *научной дисциплины*? Деление науки на дисциплины, каждая из которых занимается определенной

областью знания, обуславливается, с одной стороны, интеллектуальной точностью разделения знания на отдельные части, а с другой, потребностями социальной организации. Дисциплина является такой формой научной организации, в которой больше подчеркиваются *различия* между областями, а не общность их интересов и возможность взаимодействия.

Близки по употреблению понятия *научной отрасли* и *научной дисциплины*. Среди определений науки существует и такое: НАУКА - *отрасль культуры*, которая существовала не во все времена и не у всех народов.¹³ А что же такое *отрасль*?

ОТРАСЛЬ –

1. То же, что отпрыск (в 1 знач.) (устар.).
2. перен. Потомок, потомство (устар.). О. древнего рода.
3. Отдельная область деятельности, науки, производства. *Новая о. промышленности.*

ОТРАСЛЬ -

1. Побег, ветвь растения.
2. Ответвление горы или горного хребта, отрог.
3. Потомок, потомство.
4. Обособившаяся разновидность чего-л.
5. Отдельная область какого-л. рода деятельности.¹⁴

В представленных примерах *отрасль* в приложении к научной деятельности определяется через отдельную область этой деятельности, то есть *область деятельности* и *отрасль* представлены как синонимы, что свидетельствует об их лишь относительном смысловом различии. Это значительно затрудняет понимание возможностей толкования педагогики как отрасли знаний. Рассмотрим один из примеров определения *научной отрасли* в применении к педагогике: «НАУЧНАЯ ОТРАСЛЬ - система научно-педагогических знаний о качественно однородной группе педагогических явлений и процессов, играющих определенную роль в понимании и объяснении педагогической реальности, а также способов и методов их познания и преобразования».¹⁵ Совершенно очевидно, что данное определение вполне может быть употреблено к определению и научной области, и научной дисциплины. Чтобы все же развести эти понятия, обратимся к словам, которые также были использованы в трактовке понятия *отрасль*. Это слова «отпрыск», «потомок» и «обособившаяся». Представляется, что именно эти слова помогают выявить тот аспект в понимании педагогики, который позволяет назвать ее научной отраслью.

Педагогика – это отрасль науки, то есть обособившаяся, получившая самостоятельность часть науки. Представим в самом общем виде процесс этого обособления. Сама наука является отраслью культуры, которая существовала не во все времена и не у всех народов. Родоначальниками науки как отрасли культуры, выполняющей самостоятельную функцию, были греки, передавшие ее, в качестве особого идеала культурной жизни, европейским на-

¹³ Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – С.287.

¹⁴ Новый словарь русского языка

¹⁵ Мазурова Е.Г. Тезаурус по научно-исследовательской, инновационной и экспериментальной деятельности <http://docum.cos.ru>

родам. В процессе развития науки началась ее дифференциация, т.е. возникновение отдельных отраслей научного знания. Этот процесс явился ярким выражением того, что познание человека вступило в аналитическую стадию своего развития. Известно, что педагогические учения появились на Др. Востоке (6-5 вв. до н.э.) и в Др. Греции (5-4 вв. до н.э.) как часть философских систем. Из философии выделилось много наук, которые в ходе своего развития обособились в самостоятельные научные отрасли - науки. Процесс выделения, обособления из наук отдельных отраслей продолжается и в настоящее время, при этом общие свойства «материнской» науки соотносятся с выделившейся «дочерней» отраслью, как общее и отдельное. Общее проявляется в отдельном, но не сводится к нему.

Например, в работе Т.М. Петровой доказывается, что внутри дисциплины можно очертить два класса научных объединений, тем самым делается попытка выделить более дробные, чем научная дисциплина, структурные единицы науки. Автор называет их «исследовательским направлением» и «областью исследований». Научная дисциплина включает несколько областей исследования, а область исследования связывает в целостность некоторую совокупность исследовательских направлений. Указанные структурные единицы науки представляют собой различные уровни иерархии. Т.М. Петрова считает, что в научной области осуществляется первичная организация научных результатов (на уровне исследовательского направления этого еще не происходит); научная область предполагает некоторую совокупность знаний, обязательную для всех включенных в нее ученых, определяет более или менее стандартную подготовку для всех ее членов.

РЕЗЮМЕ

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что понятие "научной дисциплины" в изучении науки играет фундаментальную роль, т.к. с ним можно соотнести другие единицы анализа науки, благодаря ему достигается определение и описание таких форм систематизации знания, как научное направление, исследовательская область и др. То есть научная дисциплина оказывается той системой отсчета, которая позволяет упорядочить все многообразие единиц анализа науки.

Действительно, на уровне дисциплины наиболее отчетливо могут быть выявлены самые разные аспекты научной деятельности - и познавательные, поскольку дисциплинарный принцип организации уже имеющихся в науке знаний является преобладающим, и социальные - поскольку по дисциплинарному принципу в основном строятся средства научной коммуникации: отбираются рукописи для научных журналов, проводятся научные конференции и симпозиумы, готовятся научные кадры и т. п. «Все структурные

расчленения науки и все формы организации исследований - будь то стадии развития еще не оформившейся дисциплины или же междисциплинарные исследования - можно определить и описать путем их отнесения к дисциплине как исходной аналитической единице»,¹⁶ – считает Б.Г.Юдин, мнение которого мы разделяем в полной мере.

Насколько понятие «научная дисциплина» применимо к методике обучения дошкольников изобразительной деятельности? Положительный ответ на этот вопрос возможен в том случае, если она обладает всеми характеристиками, присущими научной дисциплине. Эти характеристики проявляются в дисциплинарной структуре науки.

¹⁶ Юдин Б.Г. Дисциплинарная структура наук и их взаимодействие // Дисциплинарность и взаимодействие наук / Отв. ред. Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин. – М.: Наука, 1986.

Глава 2

Дисциплинарная структура науки

Компоненты дисциплинарной структуры науки

Систематика всех признаков научных дисциплин, с помощью которых можно уяснить различия между дисциплинами, различия, относящиеся к типу их развития и к деятельности ученых, в настоящий момент может быть построена лишь на основе обобщения множества эмпирических исследований, так как в научном сообществе этот вопрос до конца не решен. В историко-научной и науковедческой литературе приводятся разные сущностные характеристики научной дисциплины. В зарубежных и отечественных публикациях нам удалось зафиксировать около 50 таких характеристик. Еще большее количество параметров выделяется при конкретизации общих положений о структуре научной дисциплины. Причем структурные элементы, выделяемые разными авторами, называются ими по-разному. Также разнится и количество выделяемых ими элементов от 3 до 15. Количество характеристик и их сторонников можно продолжить, но вряд ли это необходимо. Проведя контент-анализ найденных источников, мы пришли к перечню компонентов структуры научной дисциплины, которые наиболее часто называются в разных публикациях. Перечень этих признаков представлен в таблице 1. Чаще других называются следующие элементы.

Три верхние строки таблицы соответствуют трем основным характеристикам дисциплинарной структуры: ее когнитивному компоненту, социальной составляющей и системе подготовке научных кадров. Это еще раз подчеркивает, настолько значимы описываемые признаки для понимания сущности научной дисциплины. Дальнейший анализ позволил расклассифицировать названные в литературе характеристики в соответствии с тремя основными сторонами, компонентами структуры дисциплины. Результаты представлены в табл.2. Мы полагаем, данный подход может быть применен и к анализу развития конкретных педагогических дисциплин, в том числе – методики обучения дошкольников изобразительной деятельности. *Основными аспектами структуры педагогики как научной дисциплины* являются: организация знания (когнитивные характеристики и процессы), социальные (организационные, коммуникативные) характеристики и процессы, а также подготовка научно-педагогической смены. *Когнитивный аспект методики как научной дисциплины* понимается как определенная форма систематизации методического знания, отражающая многоаспектный характер научной дисциплины.

Компоненты структуры научной дисциплины

Компоненты научной дисциплины	%
1. общность теоретических принципов и методов исследования	7,9
2. научное сообщество, занятое производством, обработкой и трансляцией знаний, отношения в сообществе,	6,6
3. единые механизмы коммуникаций между учеными, каналы формальной и неформальной коммуникации	6,6
4. создание функционально автономных организаций, ответственных за образование и подготовку кадров	6,6
5. общий предмет исследования	5,3
6. форма упорядочения, организации, систематизации уже полученных знаний	5,3
7. институционализация знания (создание учебных программ, пособий, учебников и др.)	5,3
8. общие социально-организационные структуры (наличие кафедр, лабораторий, институтов), набор профессиональных институтов, ассоциаций, и т.п.	5,3
9. форма сотрудничества, совместной деятельности научных работников	5,3
10. единая исследовательская программа	3,9
11. фиксированный корпус наличного знания	3,9
12. области научного знания, эмпирические области, явления которых считаются «законными» объектами дисциплинарного изучения	3,9
13. конкретные результаты, полученные в исследованиях	3,9
14. основные понятия, определенные категории и теории, развитые на их фундаменте	3,9
15. специфический тип научной литературы (обзоры, учебники, журнальные публикации, препринты,)	3,9
16. осознание общих норм и идеалов научного исследования	3,9
17. механизмы развития и воспроизводства соответствующей отрасли науки как профессии	3,9
18. взаимоотношение с другими институтами	3,9
19. ответвления науки в другие отрасли науки и в практику	3,9
20. набор предположений о природе исследования реальности	2,6
21. набор профессиональных журналов	2,6
22. единая писаная история успехов и неудач исследовательской деятельности и представление о перспективах ее развития	1,3

Он выражается в:

- a) общем предмете методического исследования
- b) областях научного методического знания, которые считаются «законными» объектами методического исследования в рамках дисциплинарного изучения
- c) наборе предположений о природе исследования методической реальности
- d) общности теоретических принципов и методов методического исследования
- e) фиксированном корпусе наличного методического знания, конкретных результатах, полученных в пметодических исследованиях
- f) форме упорядочения, организации, систематизации уже полученных методических знаний
- g) основных методических понятиях, определенных категориях и теориях, развитых на их фундаменте

- h) специфическом типе научно-методической литературы (обзоры, учебники, журнальные публикации и др.)
- i) институционализации методического знания (создание учебных программ, пособий, учебников и др.)

Таблица 2

Соотнесение компонентов структуры научной дисциплины

<u>КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ</u>	1. общий предмет исследования
	2. единая исследовательская программа
	3. общность теоретических принципов и методов исследования
	4. фиксированный корпус наличного знания
	5. области научного знания, эмпирические области, явления которых считаются «законными» объектами дисциплинарного изучения
	6. набор предположений о природе исследования реальности
	7. конкретные результаты, полученные в исследованиях
	8. форма упорядочения, организации, систематизации уже полученных знаний
	9. основные понятия, определенные категории и теории, развитые на их фундаменте
	10. специфический тип научной литературы (обзоры, учебники, журнальные публикации, препринты и др.)
	11. институционализация знания (создание учебных программ, пособий, учебников и др.)
<u>СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ</u>	12. формирование научного сообщества, отношения в сообществе, сообщество, занятое производством, обработкой и трансляцией знаний
	13. осознание общих норм и идеалов научного исследования
	14. общие социально-организационные структуры (наличие кафедр, лабораторий, институтов), набор профессиональных институтов, ассоциаций, и т.п.
	15. набор профессиональных журналов
	16. единые механизмы коммуникаций между учеными, каналы формальной и неформальной коммуникации
	17. формы сотрудничества, совместной деятельности научных работников
<u>ПОДГОТОВКА КАДРОВ</u>	18. создание функционально автономных организаций, ответственных за образование и подготовку кадров
	19. механизмы развития и воспроизводства соответствующей отрасли науки как профессии
	20. наличие учебных дисциплинарных текстов (учебник, хрестоматия)

К социальным характеристикам и процессам методики как научной дисциплины относятся:

- a) научное методическое сообщество, занятое производством, обработкой и трансляцией научно-методических знаний
- b) осознание общих, норм и идеалов научного методического исследования
- c) общие социально-организационные структуры (наличие методических кафедр, лабораторий и т.п.), набор профессиональных институтов, ассоциаций, и т.п.
- d) набор профессиональных методических журналов

- е) единые механизмы коммуникаций между учеными-методистами, каналы формальной и неформальной коммуникации
- ф) форма сотрудничества, совместной деятельности научных методических работников

Подготовка научной смены в рамках методики как научной дисциплины является формой передачи знания последующим поколениям методистов, формой подготовки и обучения новичков через создание функционально автономных организаций, ответственных за образование и подготовку методических кадров, это в первую очередь институт аспирантуры.

Зная перечень этих характеристик, можно решить следующие исследовательские задачи:

1. проследить процесс накопления этих характеристик применительно к определенной научной дисциплине;
2. соотнести этот процесс с определенным периодом функционирования науки;
3. сопоставить процесс оформления отдельной научной дисциплины с развитием дисциплинарной организации науки в целом.¹⁷

В каждый данный момент любая отрасль науки может быть охарактеризована общей схемой, которая будет содержать названные компоненты структуры. Я.Г. Дорфман предложил понятие *структурный разрез науки*, который включает в себя характеристику компонентов в определенный исторический момент.¹⁸ А если сопоставить структурные разрезы науки в их исторической последовательности, можно обнаружить и раскрыть эволюцию структуры науки, то есть проследить ее развитие. Это предположение является основой для формулировки идеи концепции дисциплинарного подхода к изучению структуры педагогики.

Мы полагаем, что на сегодняшнем этапе развития педагогических исследований пока нельзя целостно описать дисциплинарную структуру всей педагогики. Для решения этой задачи недостаточно результатов разработки этого вопроса в частных педагогических дисциплинах. Без таких системных исследований дисциплинарной структуры частных педагогических наук невозможно выйти на новый уровень обобщения, на тот уровень, который позволил бы описать современный этап дисциплинарной развитости педагогики. Возможно, такие исследования не дадут теоретических новинок, но они совершенно необходимы. До тех пор, пока не будет метанаучного мониторинга в частных педагогических отраслях (в том числе и методиках обучения дошкольников), не изменится в лучшую сторону положение ни в них самих, ни в педагогике в целом.

¹⁷ Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. – М.: Наука, 1980.

¹⁸ Дорфман Я.Г. Эволюция структуры физики // Очерки истории и теории развития науки. – М.: Наука, 1969.

Целостность научной дисциплины

Каким же образом вопреки постоянному приходу новых исследовательских результатов и новых членов дисциплинарного сообщества научная дисциплина в каждый момент времени сохраняет свою целостность? Отвечая на этот вопрос,

Э.М.Мирский обращает внимание на следующие обстоятельства.

1. Являясь объединением, организованным по профессионально-предметному основанию, *научная дисциплина сохраняет свою целостность, несмотря на то, что процессы ее функционирования рассредоточены в пространстве* и протекают в различном институциональном окружении.

2. *Научное содержание дисциплины в каждый момент времени может быть сформулировано и формулируется в виде некоторого компендиума, по своему объему доступного для освоения одному человеку*, причем полнота этого усвоения такова, что позволяет этому человеку самостоятельно включиться в исследование.

3. *Описание основных процессов, происходящих в научной дисциплине, должно учитывать открытый характер системы, ее постоянное взаимодействие с другими дисциплинами*, а также возможности дифференциации и эволюции.

4. Рассматривая организацию дисциплины как некоторую инвариантную во времени схему, при описании необходимо учитывать *исторически преходящий характер содержания всех ее компонентов*, идет ли речь о составе дисциплинарного знания, или о составе научного сообщества.

Развитие научной дисциплины может быть представлено как процесс ее институционализации,¹⁹ которая проходит как в когнитивном, так и в социальном компоненте; целью и результатом этого процесса является превращение достигнутых в ходе педагогических исследований результатов в культурные и научные педагогические образцы, в соответствии с которыми составляются учебники, излагается и передается знание в системе педагогического образования.

Статус научной дисциплины и стратегии по его поддержанию

В литературе отмечается, что между основными составляющими институционализации существует некоторое напряжение, особенно ярко оно проявляется на первых этапах развития дисциплины, когда новые области еще не завоевали прочного социального признания.

Е.В.Ушаков в связи с этим отмечает, что «дефицит административной поддержки приходится восполнять различными неформальными способами в виде налаживания каналов общения между коллегами по новой области, поддержкой новой перспективы исследований пока под рубрикой старых

¹⁹ В ряде исследований для обозначения этого процесса используется также термин *институционализация*, в рамках нашего исследования эти термины применяются как синонимы.

дисциплин».²⁰ Однако это напряжение проявляется и на этапе сложившейся дисциплины, которая находится в стадии «нормальной» науки (по Куну). Это связано с необходимостью выбора внутри дисциплины стратегий, направленных на поддержание статуса научной дисциплины, как способов обеспечения институциональной устойчивости, обеспечивающих ее статус.²¹ К сожалению, выполненные в рамках науковедения исследования не рассматривают подробно проблемы выработки стратегий, которые обеспечивают сохранение статуса дисциплины и которые составляют один из видов деятельности ученых в период так называемой «нормальной» науки.

Между тем изучение этих стратегий может способствовать решению важной теоретической проблемы - анализу взаимодействия когнитивных и социальных условий развития дисциплины. Нам удалось найти только одну работу, посвященную этому вопросу.²² Поскольку в рамках нашего исследования анализируемый вопрос играет важную роль, представим подходы И. Шпигель-Резинга, хотя многие проблемы там только заявлены и не претендуют на окончательное решение.

Статус дисциплины определяется автором как «не объективное» свойство, присущее научной дисциплине, а свойство, которое ей приписывается. Приписывание статуса связано с отбором, восприятием и оценкой признаков дисциплины теми, для кого дисциплина представляет объект действия (дисциплинарным сообществом, представителями других дисциплин, инстанциями, осуществляющими научную политику и т.д.). Он может изменяться и воспринимается различными группами («инстанциями восприятия») различным образом, хотя научная дисциплина сохраняет свои «объективные» свойства. Эта субъективная оценка имеет вполне объективные следствия. Статус дисциплины опосредствуется, прежде всего, ресурсами. В состав ресурсов входят: пополнение квалифицированными кадрами, средства исследования, наличие возможностей для публикации научных результатов, вакантные места, оснащенность техническим оборудованием, влияние представителей научной дисциплины. Изменения принятого статуса дисциплины могут касаться и «объективного» ее положения. Со своей стороны ресурсы являются необходимыми, но не исчерпывающими предпосылками когнитивного развития научной дисциплины, которое в свою очередь оказывает определенное влияние на оценку ее статуса. Поскольку любая научная дисциплина заинтересована в ресурсах, постольку с помощью определенных стратегий, направленных на поддержание своего статуса, ее пред-

²⁰ Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – С.411.

²¹ В словарях статус [от лат. status положение, состояние] определяется как сложившееся состояние, положение.

²² Шпигель-Резинг И. Стратегии дисциплины по поддержанию своего статуса // Научная деятельность: структура и институты // Логика и методология науки / Под ред Э.М. Мирского, Б.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1980. – С.107-158.

ставители противодействуют тем изменениям и процессам, которые приводят к снижению ее статуса, ставят его под сомнение.

В анализируемой работе представлена попытка классифицировать факторы, наносящие объективно и субъективно ущерб статусу, по их типам и степени влияния. Среди множества факторов, потенциально опасных для статуса дисциплины, но не вошедших в представленную классификацию, автор называет также: потерю служебной функции, непосильное принятие на себя новых задач (например, при формировании других дисциплинарных областей), потерю ресурсов (средств, вакантных мест и т.д.), смерть выдающегося ученого, изменения институциональной среды (вычленение кафедры из состава университетских кафедр, реорганизация факультетов), политическую значимость дисциплины, этические границы научного исследования некоторых объектов, временные изменения состава ее членов (например, вследствие призыва на военную службу), отделение некоторых субдисциплин и т. д.

Знание и учет этих факторов позволяет научной дисциплине выбирать стратегии по поддержанию (обеспечению) своего статуса. И.Шпигель-Резинг представляет модель выбора научной дисциплиной стратегий поддержания статуса, в которой представлен алгоритм такого выбора, включающий 9 шагов. Каждый из них представлен осознанием и оценкой важнейших характеристик, оказывающих влияние на разработку стратегий. Среди них автор называет следующие характеристики:

1. *Осознание самого понимания дисциплины*, которая должна быть понята в наиболее важных своих характеристиках: когнитивных и социальных признаках. Это представляет собой наиболее существенный элемент при объяснении статуса дисциплины, так как определяет границы ее влияния. Когнитивные и социальные признаки дисциплины, ее отношение к внешней среде - определяют специфические возможности выбора внутри дисциплины стратегии, обеспечивающей ее статус. Эти же признаки определяют и то, какие внутринаучные и внешние по отношению к науке процессы и факторы могут угрожать статусу научной дисциплины. «Дисциплина, достигшая высокого уровня специализации в своей методике и терминологии, не нашедшая практического приложения, но обладающая высоким уровнем теоретической зрелости, испытывает гораздо меньшее воздействие со стороны организаций, осуществляющих политическое руководство научными исследованиями, чем дисциплина, результаты которой практически значимы, находят непосредственное практическое приложение и проблематика которой не обрела форму законченной теории.²³

2. *Самооценка дисциплины*, которая важна для деятельности представи-

²³ Шпигель-Резинг И. Стратегии дисциплины по поддержанию своего статуса // Научная деятельность: структура и институты. Логика и методология науки / Под ред Э.М. Мирского, Б.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1980. – С.136.

телей этой научной дисциплины. Самооценка той или иной дисциплины включает в себя осознание ее научного вклада, ее практической приложимости, оценку ее места среди других дисциплин, осмысление своей истории, ее отношения к организациям, осуществляющим научную политику, к широким кругам общественности и т.д. Самооценка дисциплины позволяет понять степень ее «объективной» обоснованности, уровень целостности дисциплины, ее структурированности и стабильности.

3. *Оценка со стороны представителей других научных дисциплин.* Дисциплина, существует в сложной сети различного рода инстанций, так или иначе оценивающих ее (другие научные дисциплины, организации, осуществляющие научную политику, те или иные круги общественности, интересующиеся этой научной дисциплиной и т.д.). Представители каждой из этих инстанций вырабатывают специфический образ научной дисциплины. Этот образ может более или менее соответствовать (или не соответствовать) «объективным» характеристикам дисциплины. Оценка дисциплины со стороны других дисциплин включает в себя и оценку ее ресурсов, и их ограниченности.

4. *Восприятие оценок извне* (избирательное и оценочное по своему характеру) часто является более существенным для деятельности дисциплинарного сообщества, чем сами по себе оценки со стороны представителей других научных дисциплин, с которыми они могут соглашаться или не соглашаться.

5. *Определение статуса дисциплины в целом* включает в себя, не только самооценку, но и восприятие этой дисциплины в «окружающей среде», с присущими ей оценками этой дисциплины.

6. *Знание видов снижения статуса дисциплины.* Типы стратегий, направленных на сохранение статуса, могут быть поняты в том случае, если их отличить от многообразных нежелательных случаев падения статуса. Эти случаи падения статуса должны описываться «объективно», не с позиций какой-либо одной воспринимающей инстанции.

7. *Оценка падения статуса.* Существенным для деятельности представителей дисциплины являются не «объективные» характеристики падения ее статуса, а то, как эти характеристики воспринимаются и оцениваются представителями дисциплинарного сообщества.

8. *Ресурсы среды и внешние препятствия.* Наличие или отсутствие определенных ресурсов ограничивают поле выбора стратегий, направленных на сохранение статуса дисциплины.

9. *Оценка ресурсов среды и внешних препятствий.* Научная дисциплина может избрать стратегию, направленную на сохранение своего статуса, не соответствующую «объективно» существующим ресурсам, в силу того, что она вообще их не знает или неправильно оценивает. Речь идет о восприятии внешних условий, которое оказывается определяющим для всех действий

ученых.

Для поддержания статуса дисциплина вырабатывает определенные стратегии, направленные на его сохранение. Эти стратегии могут влиять не только на «объективное» положение научной дисциплины, но и на приписываемый ей статус и ее когнитивное содержание. И. Шпигель-Резинг на основании ряда простых формальных признаков представляет в своей работе классификацию стратегий, направленных на сохранение дисциплинарного статуса. Анализ представленного материала убеждает, что существуют стратегии, направленные на *снижение* и на *поддержание* статуса дисциплины. Первый вид используется в случае, если дисциплина видит основную угрозу своему статусу со стороны другой дисциплины. Особый случай представляет новая исследовательская область или новая дисциплина, складывающаяся внутри существующей, которая становится фактором, угрожающим статусу сложившейся дисциплины, и оценивается ею как угроза своему статусу. В этом случае между складывающейся и сложившейся дисциплинами могут появиться разные когнитивные и институциональные взаимоотношения. Рассмотрим, как понимаются эти взаимоотношения в осуществленных к настоящему времени исследованиях.

Новая исследовательская область воспринимается как особо опасная для статуса сложившейся дисциплины, если осуществление ее интеллектуальных инноваций предполагает ее институционализацию как самостоятельной дисциплины. «Новая исследовательская область представляет тем большую опасность для статуса сложившихся дисциплин, чем более значительны инновации и альтернативы, выдвигаемые ею ..., и чем более решительным является стремление институционализировать ее инновации за счет уже сложившихся дисциплин ... Новая исследовательская область, которая анализирует тот же самый предмет усовершенствованными методами, представляет собой большую угрозу для статуса этой дисциплины по сравнению с той новой дисциплиной, которая использует уже разработанные научные методы для изучения предметов, ранее не входивших в орбиту исследований этой дисциплины».²⁴ То есть использование методов других наук для изучения традиционного предмета исследования представляется для дисциплинарного сообщества более опасным, чем включение в ее предметную область новых явлений. У «материнской» дисциплины в этом случае возможны два пути поддержания своего дисциплинарного статуса: 1) выбрать стратегии, направленные на саму дисциплину (внутренний ориентир): усилить внутреннюю солидарность в когнитивной и социальной областях; расширить свое влияние за счет популяризации в широких кругах; активно вовлекать молодых ученых; выдвигать новые задачи прикладного и практического плана; устанавливать междисциплинарные связи; попытаться, столкнувшись с но-

²⁴ Шпигель-Резинг И. Там же. С.147.

вой исследовательской областью, включить ее в свои институциональные рамки. 2) выбрать стратегии, направленные на источник угрозы (внешний ориентир): установить академическую и профессиональную изоляцию новой исследовательской области; толковать проблематику нового направления как малосодержательную, неперспективную; не представлять ей средства для публикации научных результатов; ограничивать возможность участия в работе конгрессов, конференций и т.п.; не давать возможности представителям этой новой дисциплины высказаться в прессе; не избирать их в состав профессиональных организаций этой дисциплины и т. д.. Ярким примером реализации этих стратегий в истории развития педагогики является борьба педагогики и педологии, завершившаяся в 1936 году выходом известного постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Любая конкретная стратегия, направленная на сохранение статуса дисциплины, может и должна быть описана в соответствии со всеми представленными выше критериями - и по числу предусмотренных действий, и по степени их эксплицитного выражения, и по степени их дисциплинарного представительства, и их взаимной координации, и по степени их безусловности, длительности, изменчивости и наступательности, и по типу тех организаций, которым они адресованы, и по типу своей ориентации (когнитивной и социальной, внутренней и внешней), и по своей направленности либо на образ, либо на содержание научной дисциплины, либо на расширение своего влияния, либо на самоограничение. Изучение этих стратегий может способствовать решению важной теоретической проблемы - анализу взаимодействия когнитивных и социальных условий развития науки. Стратегии, обеспечивающие статус дисциплин, и их влияние следует анализировать как источник изменений, происходящих в науке, как факторы развития науки, в частности как факторы становления научных дисциплин.

Поскольку рассматриваемая нами статья И. Шпигель-Резинга - лишь первая ласточка анализа данной проблемы, сам автор намечает следующие проблемы для дальнейшего изучения: могут ли стратегии, поддерживающие статус научной дисциплины, привести к развитию ее интеллектуального содержания, которое обусловлено реакцией на изменения статуса дисциплины, изменения внутринаучные и внешние по отношению к науке? При каких условиях дисциплина достигает институционализации, возможна ли институционализация, когда научная ценность ее проблематики оценивается крайне низко по самым различным критериям? Могут ли стратегии, обеспечивающие статус уже сложившихся дисциплин, оказать отрицательное социальное влияние на формирование проблематики и признание новых исследовательских областей? Мы полагаем, что ответы на эти вопросы – дело ближайшего будущего науковедческих исследований, но уже и те аспекты, которые И.Шпигель-Резинг осветил в своей статье, помогают прояснить многое в механизмах институционализации научной дисциплины, в вопросах дисципли-

нарной организации науки.

Анализ исследований по педагогике показал, что научное педагогическое сообщество заинтересовано в определении статуса своей области научных знаний. Об этом свидетельствуют диссертации, в том числе докторского уровня, в которых изучается история становления той или иной отрасли педагогического знания. Это позволяет сформировать более четкие представления дисциплины о самой себе, определить статус отдельной научной педагогической дисциплины, а на этой основе - статус педагогики в целом.

Признавая процесс институциализации основным механизмом развития науки, который, происходя во всех компонентах научной дисциплины, формирует ее как развитую научную дисциплину, мы полагаем, что *критериями для выделения этапов развития педагогической дисциплины* могут выступать параметры, характеризующие *изменения внутри ее дисциплинарной структуры*, связанные с процессом институциализации в ее когнитивном и социальном компоненте. Педагогические дисциплины в зависимости от различного сочетания этих параметров могут находиться на разных этапах своего развития.

РЕЗЮМЕ

Используя дисциплину в качестве основной единицы анализа структуры науки, можно выявить уровень научной «зрелости» отдельных элементов в структуре педагогики, проследить процесс накопления основных характеристик применительно к определенной педагогической дисциплине, соотнести этот процесс с определенным периодом функционирования науки; сопоставить процесс оформления отдельной научной дисциплины с развитием дисциплинарной организации педагогики в целом. Сопоставление структурных разрезов педагогической дисциплины в исторической последовательности раскроет эволюцию дисциплинарной структуры науки и продемонстрирует ее развитие.

Применительно к анализу методики обучения дошкольников изобразительной деятельности дисциплинарный подход позволяет:

1. выявить этапы развития методики как педагогической дисциплины;
2. установить особенности институционализации в методике;
3. определить место методики обучения дошкольников изобразительной деятельности в общей структуре педагогики;
4. изучить дисциплинарную структуру методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, выявить ее дисциплинарный статус;
5. наметить стратегии поддержания дисциплинарного статуса методики обучения дошкольников изобразительной деятельности.

Выбранный хронологический период (весь XX век) является значительным по своей временной протяженности, что позволяет рассматривать процесс становления дисциплинарной структуры методики обучения дошкольников изобразительной деятельности в его развитии. Содержательное на-

полнение этапов развития методики должно быть связано с изменениями, происходящими в основных компонентах ее дисциплинарной структуры, с процессом институционализации, который определяет развитие научной области знаний. *Динамика методики* проявляется в нескольких аспектах:

- в изменении совокупности актуальных для исследования проблем;
- в развитии научных теорий и методов исследования;
- в количественных изменениях самого института науки педагогики (увеличение числа научно-педагогических работников, интенсивность и результативность научных поисков и открытий, рост публикационного архива педагогики);
- в разном характере поведения информационных потоков внутри дисциплины (резкий подъем интереса к новой проблеме или замедление вплоть до полного исчезновения такого интереса);
- в колебании периодов роста и падения продуктивности, связанных с возникновением новой парадигмы или насыщением предметной области;

Все эти изменения происходят в дисциплинарной организации научного педагогического знания и составляют суть процесса когнитивной институционализации. Развитие методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, включает следующие *этапы*:

I этап – конец XIX – 1917 г.г. – этап накопления опыта организации изобразительной деятельности, *гуманистически направленной* на развитие ребенка. Развитие методики соответствовало уровню *исследовательского поиска* и первичной постановки и осмысления проблем изобразительной деятельности детей.

II этап – 1917 – 1936 г.г. – этап преобладания *педологически обоснованной* парадигмы руководства изобразительной деятельностью детей. С этого времени в рамках дошкольной педагогики начинает складываться методическая теория и на ее основе - новое *научное направление*. Оно обладало общими методами исследования, единым предметом исследования, но конкурирующими способами объяснения и анализа.

III этап – 1936 – начало 90-х г.г. - этап доминирования *знаниево-ориентированного* подхода к изобразительной деятельности дошкольников. Постепенно складывается *научная специальность*, связанная с превращением теории в парадигму решения научных задач, с единой техникой и методами исследования, единым предметом исследования, способы объяснения и анализа вписывались в те нормы и правила, которые были характерны для дошкольной педагогики.

IV этап – начало 90-х г.г. - *настоящее время* – этап реализации вариативного образования, основанного на *личностно-ориентированном* подходе. Официальное признание статуса методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как *научной специальности* в рамках до-

школьной педагогики.

Факты о наличии выделенных этапов, подтверждающие нашу позицию, представлены в более ранних публикациях автора.²⁵ В них представлен анализ развития когнитивного компонента методики. В этих исследованиях доказано: моделирование процесса развития отечественной системы обучения дошкольников изобразительной деятельности позволяет заключить, что в рассматриваемый период происходит исторически обусловленная смена педагогических парадигм от гуманистически направленной на развитие ребенка системы занятий изобразительной деятельностью в конце XIX века - к педологически обоснованной парадигме 20 годов, в 50 годы XX века – к знаниево ориентированному подходу, с конца XX века к вариативной методической системе. Мы полагаем, что на этих этапах и в социальном компоненте дисциплинарной структуры методики происходили существенные изменения. Фиксация этих изменений явится доказательством правомерности предложенной нами периодизации. Науковед имеет дело не с самим процессом получения научного педагогического знания, а лишь с отражением этого процесса в массиве информации. Любая наука не является совершенно автономной, саморегулирующейся системой, движение которой определяется исключительно внутренней логикой ее развития. Огромное влияние на ход ее развития оказывают социально-экономические условия эпохи и страны, политические и экономические факторы. Вскрыть это влияние, объяснить причины изменения на разных исторических ступенях – исследовательская задача следующего этапа исследования, которую методами математической статистики решить невозможно. «В соединении с другими методами науковедения, в частности социологическими, библиометрическими и историко-научными эта методика может послужить весьма плодотворным методом изучения структуры научных дисциплин, взаимосвязей научных групп».²⁶ Именно поэтому методы данной модели развития науки обязательно должны дополняться методами других моделей, в частности – **социологической**.

²⁵ Вершинина Н.А. Методика обучения дошкольников изобразительной деятельности как научная дисциплина: Информационная модель развития: Монография. – СПб.: Изд-во «Милена», 2007; Особенности понятийно-терминологической системы методики обучения. Монография.– СПб, 2008; Вклад ученых XX века в изучение проблем изобразительной деятельности детей дошкольного возраста: Гносеологическая и логическая модель развития. Монография. – СПб., 2008; Характеристика информационных потоков методики обучения дошкольников изобразительной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. - № 7. - С.151-158; Возможности парадигмального подхода к анализу истории обучения детей изобразительной деятельности // Экология образования: Актуальные проблемы // Сб. науч. ст./ Под ред. А.В. Пяткова. - Архангельск: Изд-во ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2001.

²⁶ Добров Г.М. Наука о науке / Отв. ред. Н.В. Новиков. – Киев: Наукова думка, 1989. – С.232.

Глава 3

Характеристики социального компонента методического сообщества

Важным требованием анализа полученных в рамках социологической модели данных является необходимость видения научного сообщества как целостного образования. В подобном видении должны быть отчетливо и достаточно подробно представлены не только отдельные представители научного сообщества, но и сообщество в целом.

**Состав
научного
сообщества**

Первым компонентом в анализе социальной структуры науки является *состав научного педагогического сообщества*, занятого производством, обработкой и трансляцией знаний. Анализ этого сообщества может проводиться по нескольким показателям (возрасту, полу, принадлежности к определенному региону, институту и др.). Остановимся лишь на одной из возможных характеристик, которая в рамках данного исследования кажется нам весьма значимой: соотношение количества докторов и кандидатов наук (Д:К). На фоне общего снижения в России количества исследователей, имеющих ученую степень, связанного с общим кризисом отечественной науки (по данным И.В. Маршаковой-Майкевич²⁷), количество кандидатов наук растет значительными темпами.

Таблица 3

Статистические данные по кандидатским и докторским диссертациям,
утвержденным Высшей аттестационной комиссией в 1993-2003 гг.
(педагогические науки)²⁸

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Д	107	99	103	126	144	189	247	257	249	221	301
К	816	793	734	940	1063	1135	1662	2167	1938	2086	2259
Д:К	1:7,6	1:8	1:7	1:7,4	1:7,4	1:6	1:6,7	1:8,4	1:7,8	1:9,4	1:7,5

Хотя наука растет, ее «научность» все время «разбавляется», т.к. количество кандидатов увеличивается, а количество докторов – прежнее. Это явление было зафиксировано в работах В.С. Арутюнова и Л.Н. Стрековой, как явление, характерное для всех отраслей науки. Представленные в таблице 3 материалы убеждают, что закономерность о «разбавлении научности» не характерна для последних десяти лет развития педагогики.

Несмотря на быстрый рост количества кандидатов наук, такими же быстрыми темпами увеличивается и количество докторов, поэтому соотноше-

²⁷ Маршакова-Майкевич И.В. Исследовательская активность стран мира в конце XX века (статистическая оценка) // Вопросы философии. – 2002. - № 12.

²⁸ Статистические данные приведены по материалам, опубликованным в Бюллетене ВАКа МО РФ (2005. -№5. - С. 4-5).

ние Д:К меняется незначительно, то есть демонстрирует достаточную стабильность.

**Социально-
организационные
структуры
научного сообщества**

Вторым параметром, характеризующим социальный компонент научного сообщества, являются *социально-организационные структуры*, принятые в данном сообществе. Основными социально-организационными структурами, в рамках которых проводятся исследования, являются *лаборатории в НИИ* и *кафедры в институтах (университетах)*, имеющих аспирантуры. Через эти организации ученые решают следующие задачи:

- ознакомление с новейшими достижениями науки в данной области;
- проведение научных исследований;
- разработка вопросов дидактики и методики преподавания соответствующего профилю предмета;
- разбор, рецензирование и разработка учебной, методической и популярной литературы;
- распространение передового педагогического опыта, помощь и содействие преподавателям учебных заведений;
- организация научных выставок, публичных лекций;
- организация опытно-экспериментальной работы в показательных учреждениях;
- подготовка образованных кадров для работы в учебных учреждениях

География основных центров подготовки ученых (кандидатов и докторов наук) связана с теми учреждениями, в которых выполнялись и защищались диссертации. Основными аргументами для создания советов по защите диссертации обычно являются следующие:

- известность высшего учебного заведения или научно-исследовательского учреждения своими научными достижениями в России за ее пределами, наличие в них не менее двух штатных докторов наук по каждой из специальностей, которые планируется открыть;
- успешная работа аспирантуры или докторантуры;
- отсутствие диссертационных советов в том или ином регионе России или большая загрузка имеющихся советов.

Особый рост числа диссертационных советов по педагогике приходится на 1992-1994 годы. К этому периоду многие высшие учебные заведения и научно-исследовательские учреждения стали обладать большим потенциалом научных кадров (докторов наук), что стимулировало создание в них аспирантур и докторантур. Это вызывало необходимость создания советов по защите диссертаций не только в Москве и Ленинграде (Петербурге), но и в других регионах России: Западной Сибири, Северо-Западном, Центральном, Волго-Вятском, Центрально-Черноземном, Северо-Кавказском,

Восточно-Сибирском и Дальневосточном регионах. Такое увеличение числа советов способствовало увеличению количества защит диссертаций и этим содействовало развитию педагогической науки в регионах. Причем в каждом регионе складывается своя структура и конкретные формы функционирования региональной педагогической науки: школы, направления, гипотезы, идеи и т.д. (С.Р. Микулинский), которые позволяют:

- определять цели региональной педагогической науки в условиях нового типа государственности;
- изучать развитие региональной педагогической науки как системы знаний, ее логического состава, категориального аппарата и функционирования, изучать региональные, социально-политические, экономические условия, изменяющие исследовательскую ситуацию в конкретный период времени, изменение информационных потоков, роста числа исследователей через такие формы подготовки исследователей, как магистратура, аспирантура, докторантура.

Исходя из этого, важным становится учет преемственности конкретного исследования с другими аналогичными работами, выполненными в логике идей того региона, к которому принадлежит диссертант, важно видеть связь темы исследования с планами научно-исследовательской работы организации, где выполнена диссертация. Это ни в коем случае не проповедует некий местнический подход к развитию педагогики. Наука не знает границ, она поистине интернациональна, но каждый регион может внести свой вклад в развитие общего дисциплинарного знания. Общей целью научного сообщества и каждого входящего в него профессионала считается увеличение массива удостоверенного научным сообществом научного знания. Для этого у научного сообщества существуют особые механизмы, жестко направленные на максимальную интенсификацию этого процесса.

Особого внимания заслуживает вопрос об одной из важнейших структур, обеспечивающих развитие педагогики. Такой структурой являются *научные школы*. И эмпирическая, и теоретическая наука движется любознательностью исследователей в рамках определенных, не связанных друг с другом парадигм (программ, образцов, задающих характер исследования), принятых в различных научных сообществах, констатирует В.Н. Сагатовский. Как отмечают современные исследователи, «научное сообщество представляет собой не единую структуру», а «гранулированную среду». Все существенное для развития научного знания происходит внутри «гранулы» - сплоченной научной группы, коллективно создающей новый элемент знания, а затем в борьбе и компромиссах с другими аналогичными группами его утверждающими. Вырабатывается специфический научный сленг, набор стереотипов и интерпретаций. В результате этого процесса научная группа самоидентифицируется и утверждается в научном сообществе. Каждая научная организация, даже если она была создана под вполне определенную

цель, начинает все в большей степени работать на себя. Предмет и цель исследования выбираются под наличные организационные, технические и интеллектуальные средства, независимо от того, насколько это оправдано в целостном контексте научной и социальной жизни. При этом, как правило, отмечает В.Н.Сагатовский, даже не ставится вопрос, какие задачи могут (а какие не могут) решаться с помощью данного описания, и в каком интервале (в какой части) может быть объяснено явление именно данной теоретической моделью.

Феномен научной школы рассматривается многими авторами в совершенно различных контекстах. Это приводит к обозначению термином «школа» феноменов из различных классов объектов. В.Б. Гасилов приводит несколько контекстов употребления понятия «школа».

Развитой научной школе присуща следующая совокупность свойств:

- *генетические связи*, генератором которых является учитель: все члены, независимо от их статуса - ученики лидера, его единомышленники и своими научными вкладами продолжают и развивают школу;
- *субординационные связи*, определяемые реальными вкладами лидера и членов школы в реализацию определенной программы;
- *управленческий механизм* в форме здорового внутригруппового дружеского соперничества, регулируемого и контролируемого лидером с целью установления нормальных межличностных отношений;
- *взаимозависимость научных вкладов*, их обезличенность в общем результате работы;
- *примат программы школы* над индивидуальными проектами, самостоятельность в разработке общей программы либо подавляется, либо включается в общую программу по согласованию с лидером;
- *ассимиляция неопитов* – новый член независимо от статуса (студент, аспирант, стажер, ученый высокого класса) в течение какого-то времени проходит стадию ученичества;
- *динамизм школы* – смена ролей и кадрового состава в связи с динамикой развития программы;
- *относительная стохастичность функционирования* как школы, так и ее подсистем: внутри программы могут быть относительно самостоятельные группы исследователей, которые решают части общей программы;
- *длительность существования*, определяемая реализацией или изменением программы, исчерпываемостью результатов и публикаций, сменой лидера, распадом школы и перерастанием ее в научное направление с приобретением международного статуса;
- *функциональная определенность элементов*: не все сотрудники и не все участники процесса научного исследования могут рассматриваться в качестве членов школы, а лишь те, которые вносят значимый вклад в совокупную систему знаний, представляют программу вовне, вступают в полемику с оп-

понентами, распространяют и внедряют результаты (В.Б. Гасилов, В.А. Извозчиков).

Исследователи, занимающиеся проблемой научных школ (В.Б. Гасилов, В.А. Извозчиков, М.П. Потемкин, Н.И. Родный, Г. Штейнер, М.Г. Ярошевский и др)., подчеркивают ее главную функцию - передачу «эстафеты знаний», обеспечивающую специализированную подготовку научных кадров, определяющую устойчивые формы деятельности научного сообщества, ответственного за подготовку будущих ученых, социализацию новых поколений, передачу идеалов и норм, признанных научным сообществом.

Проблема воспроизводства научного знания тесно связана с развитием и функционированием научных школ, так как эти научные сообщества играют важнейшую роль в личностном, нравственном и научном становлении исследователей. Именно первые самостоятельные научные исследования, выполненные в рамках научной школы, оказывают значительное влияние на всю научно-исследовательскую деятельность человека. Постоянно увеличивающееся число докторских диссертационных исследований является количественным показателем воспроизводства личностей в науке, что относится к ведущей функции научно-педагогической школы. Очевидным является и тот факт, что число самих научно-педагогических школ растет. В своем исследовании С.А. Писарева подчеркивает актуальность и необходимость получения достоверной информации о направлениях деятельности (о научных разработках, о защищаемых диссертациях, о публикациях и т.д.) школ с целью интеграции усилий (а возможно и разделения труда, например, в совместных научных проектах) в решении актуальных научно-практических проблем современной системы образования, в развитии как фундаментальных, так и модернистских исследований.

На наш взгляд, чрезвычайно важно, чтобы исследователь сам понимал, к какой именно научной школе он принадлежит, и мог четко охарактеризовать особенности ее подходов к решению научных проблем. Подробная информированность важна и для всего научного сообщества, чтобы оно могло выразить свое отношение к проблеме взаимодействия личности соискателя (ученика) и личности его руководителя (учителя), увидеть связь научных интересов руководителя, самого соискателя с областью знаний, в которой проведено исследование, могло оценить конкретное личное участие соискателя ученой степени в получении новых научных результатов, в проведении опытно-экспериментальной работы или педагогического эксперимента, изложенных в диссертации. Сегодня вряд ли можно говорить о том, что научное педагогическое сообщество располагает полной информацией о тех научных школах, которые сложились в нашей области научных знаний, вероятно, для педагогики – это задача будущего. Пока в педагогическом науковедении не устоялось знание о структуре представления этой важной ин-

формации, хотя уже есть диссертации и отдельные публикации, посвященные этой проблеме. (З.И.Васильева, Л.М. Сухорукова)

**Каналы формальной
и неформальной
коммуникации членов
научного сообщества**

Третьим параметром изучения, характеризующим социальный компонент педагогического сообщества, являются *единые механизмы коммуникаций* между учеными-педагогами, каналы формальной и неформальной коммуникации, принятые в данном сообществе. Ученые «разбросаны» по всему миру и принадлежат всему человечеству. Они отыскивают друг друга, вступают друг с другом в контакты. Формы, которые обеспечивают встречи и общение, имеют разные названия – это семинары и конференции, симпозиумы и конгрессы, появился новый канал общения – Интернет. Однако самым верным и общепринятым путем, располагающим к общению, является путь научных публикаций. Традиция систематических ссылок на работы предшественников сформировалась в европейской науке в середине XIX века, как показатель структурной интеграции научного знания и профессионализации научной деятельности.

Путь общения через научные публикации предполагает *наличие единого публикационного архива*, которым пользуются все члены научного сообщества. Благодаря архиву публикаций каждая научная дисциплина в каждый момент времени сохраняет свою целостность вопреки постоянному притоку новых исследовательских результатов и новых членов дисциплинарного сообщества. Одним из каналов коммуникации в научном сообществе, по мнению многих ученых, является *наличие специальных журналов* для опубликования в них результатов исследований.

Единое научное пространство невозможно без единого средства коммуникации – общего языка, выработанного в научном сообществе. Принятый в данной научной среде язык общения накладывает существенный отпечаток и на процесс развития социального компонента науки. Одна из функций научного сленга – квалификационная, которая выражается в умении продемонстрировать принадлежность к корпорации, свою осведомленность в степени изученности проблем дисциплины, свое уважение к предшественникам и результатам их научного труда (В.С. Арутюнов, Л.Н. Стрекова). Эту роль в сообществе выполняют ссылки. Кроме того, именно через ссылочный аппарат ученый может продемонстрировать свое понимание и принятие одного из принципов научной деятельности: «публикация позволяет обменять знание на признание», а признание в кругу научного сообщества дисциплины – один из самых мощных мотивов к исследовательской деятельности. Использование анализа ссылок в диссертациях, подсчет критерия цитируемости и коэффициента информационного влияния выявляет статус данного ученого, результатов его исследований в общей информационной сети, что позволяет выявить ученого-«лидера», оказавшего наибольшее влияние на

решение той или иной педагогической проблемы. Это демонстрирует также тип и плотность коммуникации внутри дисциплины.

Характер ссылок как языка общения на протяжении всего времени развития претерпевал в педагогике большие изменения. Анализ ссылок в авторефератах позволяет увидеть, как постепенно складывается некий язык общения, принятый в педагогическом сообществе. «Если я прав, что каждая научная революция меняет историческую перспективу сообщества, которое переживает эту революцию, то такое изменение перспективы должно влиять на структуры учебников и исследовательских публикаций после этой научной революции. Одно такое следствие, – а именно изменение в цитировании специальной литературы в научно-исследовательских публикациях, – вероятно, необходимо рассматривать как возможный симптом научных революций» - пишет Т. Кун в работе «Структура научных революций». Полагаем, что не все тенденции, происходящие с процедурой цитирования и ссылок, можно оценить как позитивные (думается, чрезмерное увеличение количества ссылок, отсутствие критических ссылок, ссылок сравнения, совершенствования, изменения, противопоставления, изменения точности и области применения, оспаривания, сомнения – не позволяют автору точно выразить свое отношение к наследию предшественников и ярко высветить свою исследовательскую позицию). Учет этого компонента анализа важен при проведении экспертизы представляемого исследования и с точки зрения отсутствия в работе плагиата, преднамеренного искажения (фальсификации) данных эксперимента.

**Формы сотрудничества,
совместной
деятельности ученых
сообщества**

Четвертым параметром изучения социального компонента педагогического сообщества являются *формы сотрудничества, совместной деятельности научных работников*. Выработываемые образцы такого взаимодействия позволяют добиться высокой степени кооперации внутри дисциплины относительно различных исследовательских задач (И. Шпигель-Резинг). Каждая дисциплина вырабатывает свои отношения, направленные на поддержание и сохранение *статуса каждого исследователя*, востребованность соискателя в педагогическом сообществе. Этот порядок выражается не только в профессиональном образовании, полученном соискателем, но и в защите диссертаций, присуждении научных степеней, присвоении научных званий и наград, избрании в научные академии и общества и т.д. Поэтому столь важно в процессе экспертизы установить точное соответствие полученных исследователем результатов паспорту научной специальности, присваиваемой квалификации.

Основным механизмом научного образования является участие в деятельности научного сообщества (таким сообществом для начинающего ис-

следователя в первую очередь является научная школа). Термин «деятельность научного сообщества» требует некоторого пояснения. Под ним мы понимаем не только научно-исследовательскую деятельность как традиционный вид деятельности для научного сообщества, но, в первую очередь, освоение *этоса науки*, а лишь затем пропаганду своих идей в профессиональном сообществе, участие во всех видах научных коммуникативных связей, таких как: чтение монографий, книг, публикаций в области науки; публикация результатов собственных исследований в научных журналах (написание статей), в монографиях; написание книг в области исследуемой науки, адресованных широкому кругу читателей; чтение научных лекций, проведение теоретических семинаров, круглых столов, выступления в СМИ; участие в проектной деятельности и т.п. Это ставит перед исследователем определенные нравственно-этические задачи. Он должен учиться отстаивать только научно обоснованные и экспериментально подтвержденные результаты; понимать, какой вклад в науку и практику он вносит своим результатом; понимать, чем отличается его результат от результатов других исследователей.

РЕЗЮМЕ

Проведенное исследование показало, что в рамках социологической модели наука изучается как социальный институт, охраняющий автономию науки и стимулирующий деятельность, направленную на получение нового и достоверного знания; изучается множество научных работников как социальная группа и место в ней конкретного ученого. В ходе изучения выявляется:

- состав дисциплинарного сообщества, его демографическая характеристика: общее количество, возрастной, половой состав
- количество, состав, характеристики сложившихся в дисциплине научных школ
- преемственность конкретного исследования с другими аналогичными работами, выполненными в логике идей научно-педагогической школы, к которой принадлежит диссертант,
- востребованность ученого в научном педагогическом сообществе в своей стране и за рубежом
- соотношение соискателей ученой степени кандидата и доктора наук
- ученые-лидеры, оказавшие определенное влияние на решение конкретной проблемы и развитие дисциплины в целом.
- взаимоотношения общества и науки, социальные последствия этих взаимоотношений
- социальные проблемы организации науки и ее функций, которые имеют значение для эффективного функционирования общества

- престиж науки и ученых в обществе, престиж и общественный рейтинг русского ученого внутри и вне страны;
- конкретное личное участие ученых в получении новых научных результатов, в проведении опытно-экспериментальной работы или педагогического эксперимента,
- распределение социальных ролей внутри научного сообщества
- связь темы исследования с планами научно-исследовательской работы организации, где выполнена диссертация;
- взаимодействие личности соискателя (ученика) и личности его руководителя (учителя)
- соответствие методов, объектов, субъектов исследования нормам исследовательской этики и научной морали, принятым в научном педагогическом сообществе.

- установление соответствия полученных исследователем результатов паспорту научной специальности, присваиваемой квалификации

В рамках данной модели определяются социальные стратегии поддержания дисциплинарного статуса. В их числе:

- обоснование социальной самостоятельности дисциплины, осознание собственных институциональных прав
- отграничение дисциплинарного сообщества от сообществ других дисциплин,
- совершенствование образа дисциплины,
- усиление внутренней солидарности в социальной области,
- популяризация дисциплины в широких кругах,
- активное вовлечение молодых ученых,
- экспансия дисциплинарной области (расширение влияния своих представителей),
- установление междисциплинарных связей в научном сообществе.

Глава 4

Становление научного сообщества методики обучения дошкольников изобразительной деятельностью на ранних этапах развития

Проведенное исследование когнитивного компонента дисциплинарной структуры методики обучения дошкольников изобразительной деятельностью позволило выделить этапы развития методики обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельностью в России. В данном издании представлен материал, убеждающий в том, что научно-методическое сообщество изменялось в соответствии с этими же этапами.

Первый этап развития методики изобразительной деятельности (конец XIX века - 1917-г.).

Анализ изученных материалов убеждает, что в рассматриваемый период в России не было единой методической системы обучения детей изобразительной деятельностью. Деятельность педагогических обществ, музеев, съездов способствовала формированию интереса к вопросам обучения дошкольников изобразительной деятельностью, профессиональному росту воспитателей, мобильному распространению новейших достижений в обучении рисованию. Однако методика изобразительного искусства в этот период еще не была дидактически сложена. Работа лучших детских садов определялась во многом отдельными талантливыми педагогами. Они стремились создать собственную оригинальную систему обучения детей изобразительной деятельностью, опираясь на прогрессивные идеи отечественной педагогики. Большое влияние на них оказывали взгляды К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, а также Сапожникова. В числе таких педагогов, непосредственно связанных с изобразительной деятельностью в детских садах, можно назвать К.М. Лепилова, В.С. Мурзаева.

Парадигмы первого периода в отечественном педагогическом процессе находились в разной степени сформированности. Более оформившейся была официально признанная дошкольная педагогика. Система изобразительных занятий, разработанная и теоретически обоснованная Фребелем, находила среди российских педагогов поддержку. Многие положения Фребеля подвергались критике видными отечественными педагогами, но это касалось, в основном, лишь религиозно-мистического обоснования предлагаемых занятий и материалов. А на практике его система реализовывалась почти без изменения. В конце XIX века в качестве формирующейся парадигмы в вопросах изобразительной деятельности являлась система занятий изобразительной деятельностью, представленная в работах Монтессори. Несмотря на внешнее несходство этих систем, их объединяло бережное отношение к ре-

бенку. Созданные ими системы руководства изобразительной деятельностью построены на гуманистически направленном подходе. Разработанные в этих парадигмах методы были методами косвенной помощи ребенку в нахождении своего места в пространстве изобразительного творчества.

В период с 1900 по 1917 разные научные направления существовали «на равных», а источником их развития являлись запросы практики, и, прежде всего, образовательной практики. Под влиянием мировых психолого-педагогических течений российская педагогическая действительность представляла собой соединение разных подходов в организации изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Наибольшее влияние на научные поиски и практику работы детских садов этого периода оказывали взгляды Фребеля и Монтессори. По словам Э.В. Онищенко, свободное сосуществование альтернативных педагогических теорий и систем воспитания дошкольников – характерная черта педагогики дошкольного детства конца XIX – начала XX веков. «Это долгое время исключало преобладание одного научного направления над другими и сохраняло творческий характер педагогической деятельности, ограждая научных деятелей от рутинности и шаблона в их теоретических изысканиях и практической работе».²⁹

Основной заслугой первого этапа развития методики обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, в определении ее дисциплинарного статуса можно считать то, что именно в этот период был выделен основной круг вопросов, которые на протяжении всего XX века являлись дискуссионными для педагогов. Центральным среди них был вопрос о соотношении творчества детей в ходе изобразительной деятельности и возможностей их обучения изобразительной технике. Идеи гуманизма, возродившиеся в России в конце 19 века, и ставшие неотъемлемой чертой культуры, позволили направить внимание педагогов на выявление возможностей личностного роста ребенка в ходе изобразительной деятельности. Благодаря такому подходу открывались возможности преодоления механицизма, сухости системы воспитания Фребеля, акцентирования в работе российских детских садов на оказании помощи в самораскрытии внутренней сущности ребенка, его активности в любом виде деятельности.

Фактом научного признания недостатков традиционной методики обучения детей изобразительной деятельности явилась организация в начале XX века международных съездов по художественному воспитанию, в которых российские педагоги принимали активное участие. На этих съездах выдвигались вопросы не просто замены одних методов обучения другими, а вопросы необходимости проведения целенаправленных исследований, популяризации результатов этих исследований, новых методов обучения, соз-

²⁹ Онищенко Э.В. Педагогические традиции Санкт-Петербургской школы дошкольного образования // Историко-педагогическая культура: теоретико-методологический анализ. – Киров, 2002. - С. 17-18

дания системы подготовки педагогических кадров для грамотного руководства развитием изобразительной деятельности.

На рубеже 19-20 веков отчетливо проявилась тенденция осмыслить накопленные в достаточном количестве эмпирические данные об особенностях овладения ребенком разными видами изобразительной деятельности (в большей степени, рисованием и лепкой), о влиянии изобразительной деятельности на развитие ребенка и о методах обучения детей. Приведение этих знаний в систему позволило бы разработать научно обоснованную теорию как систему взаимосвязанных идей, положений, принципов, взглядов, направленных на обоснование педагогического процесса в школе и детском саду. Эмпирические данные преобладали как в психологическом, так и в педагогическом обосновании изобразительной деятельности ребенка. Однако большой запас наблюдений, рецептов, советов, рекомендаций о том, как приобщить ребенка к изобразительной деятельности, не объединялся какой-либо единой точкой зрения. На основе этих данных невозможно было осуществить стройные теоретические построения. Необходимо было искать методологические основания для данной науки. Педагоги-практики все более осознавали необходимость учета данных психологии об особенностях развития ребенка в рисовании, а также об особенностях развития, становления самого рисования. Только в этом случае можно было выстроить обоснованную систему обучения детей.

**Второй этап развития
методики
изобразительной
деятельности
(1917-1936 г.г)**

Этот этап был связан с изменением социальной ситуации в России начала века. После октябрьской революции идеи теории свободного воспитания становятся доминирующими в вопросах изобразительной деятельности детей. В отечественной педагогике этого периода происходят активные пре-

образования. Одно из них – усиление интереса к проблеме индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения и воспитания. Сведения о возрастных и индивидуальных особенностях детей предоставлялись исследованиями, проводимыми в русле педологии. Надо подчеркнуть, что именно этот период развития теории и практики руководства изобразительной деятельностью отличается наличием большого разнообразия подходов к пониманию сущности изобразительной деятельности детей и способов ее организации. Изобразительное творчество рассматривается представителями теории свободного воспитания, биогенетической теории, педологии. Но в целом складывается отношение к изобразительной деятельности как средству познания особенностей развития ребенка. Известно, что именно в этот период было разработано и апробировано более 20 методик изучения ребенка по его рисунку. Поворот от педагогического отношения к изобразительной деятельности, характерный для первого периода, сменяется психологическим (а

точнее *педологическим*) обоснованием цели организации изобразительного творчества детей. Теперь на первом плане - задачи не столько развития и обучения детей, сколько изучения их развития.

В основу всего учебно-воспитательного процесса положена политизация, идеологизация. В идейном содержательном плане методика не представляла собою монолитного единства, так как к этому времени еще не была выработана общая методологическая платформа. Наиболее значительное влияние на развитие методики 20-30 годов оказала педология, изучавшая индивидуальные особенности развития ребенка. Педологические исследования носили массовый характер. Сторонников биогенетического, социогенетического направлений, а также рефлексологически ориентированных педологов объединяло стремление использовать изобразительную деятельность детей, продукты детской деятельности в качестве материала для изучения скрытых возможностей личности ребенка. Распространение в России разных течений не делало ученых врагами. Разные подходы мирно сосуществовали, хотя их представители доказывали в научных спорах, дискуссиях и публикациях верность своих взглядов на развитие детской изобразительной деятельности.

«С первых дней существования советской власти в нашей стране, - пишет в своей работе один из первых исследователей проблем обучения детей рисованию, - основное направление художественного воспитания в детских садах было правильным. ...Однако многие конкретные положения воспитания и обучения не были еще в достаточной степени разработаны. Это открывало возможность проникновения в советскую педагогику ложных теорий буржуазной педагогики, в частности – теории свободного воспитания. С ложных позиций этой теории рассматривалось развитие изобразительной деятельности детей. Многие дошкольные работники идеализировали ребенка, преувеличивали его творческие возможности. ...Работа А.А. Бакушинского оказала значительное влияние на формирование методики, а через это и на практику художественного воспитания в детских садах».³⁰

**Состав научного
методического
сообщества**

Для изучения дисциплинарной структуры методики, которая рассматривается нами как целостная система, важным требованием анализа является необходимость видения научного сообщества как целостного образования. Зарождение такого сообщества может быть связано с именем итальянского *искусствоведа, этнографа* Коррадо Риччи. В 1887 выходит его книга, которая была первой работой, посвященной детскому рисунку. Это была небольшая по объему книжка, не являвшаяся научным трудом, а скорее носившая популярный характер зарисовок, в которых автор живым языком намечал пути развития изобразительных возможностей ребенка. Приблизительно в 80-х годах XIX

³⁰ Васильева Е.И. Декоративное рисование как одно из средств художественного воспитания детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ, 1956. – С.5.

века вопрос о рисовании детей стал центром ряда наук во многих странах мира. Ряд крупных исследований проводится представителями немецкой школы: Левинштейн, Г. Кершенштейнер, Кретш, К. Лампрехт. Широкую известность получают результаты исследований француза Ж. Люке, а также работы американских педагогов о новых методах обучения рисованию (Л. Тедд, Дж. Селли).

Рисунок ребенка привлек к себе внимание этнографии, физиологии, психологии, педагогики. Поэтому можно сказать, что изучение детского рисования на пороге XX века носило междисциплинарный характер. В работу по сбору и анализу детских рисунков были вовлечены ученые разных отраслей: *этнографы* (Штейнен, Кох, Гильдебранд, Гофман и др.), *искусствоведы* (Риччи, Лампрехт, Левинштейн и др.), *психологи* (Селли, Гроссе, Байер, Воскресенский, Оршанский и др.), *педагоги и методисты* (Кершенштейнер, Чада, Лепилов, Мейман, Пранг и др.).

Сильнейший толчок к изучению детского рисунка дали исследования, проводимые в области **этнографии**. Именно представители этой науки впервые привлекли внимание общественности к такому феномену культуры как *детский рисунок*. Он становится предметом коллекционирования, изучения и экспонирования. Основным вопросом, который решали этнографы в изучении рисунка, был вопрос о единстве и особенностях проявления в нем устойчивых качеств культуры различных по уровню цивилизаций. Они также искали сходство детских рисунков с искусством первобытных народов и рассматривали рисунки как новый источник для получения информации о доисторических народах.

Психологическую общественность в изучении рисунков в то время интересовали следующие вопросы:

- ✓ природа детского рисования
- ✓ эволюция детского художественного творчества
- ✓ содержание детских рисунков
- ✓ взаимосвязь рисования и речи
- ✓ причины неспособности к рисованию по памяти
- ✓ влияние различных типов внимания, представлений, памяти на успех обучения рисованию

Педагоги, и в частности учителя рисования, воспитатели детских садов, пристально рассматривали:

- ✓ соотношение, взаимосвязь и взаимообусловленность развития и обучения
- ✓ вопросы детского творчества
- ✓ статус уроков и занятий рисованием, лепкой как обязательных дисциплин, как важного учебно-воспитательного предмета
- ✓ борьбу геометрического и натурального методов обучения
- ✓ требования к отбору пособий, иллюстративного материала

В публикациях этого периода подходы разных наук тесно переплетались: так педагоги обосновывали свои выводы о методах обучения новыми данными, полученными в психологии, а психологи пытались давать искусствоведческую оценку представляемого материала. Характерной особенностью исследований данного периода является их *междисциплинарный характер*. Это сыграло существенную роль в накоплении методов изучения рисунков, так как каждая наука, пользуясь присущими ей методами исследования, значительно обогащала теорию и практику научного поиска.

Значительных результатов в разработке проблемы методов исследования удалось достичь благодаря еще одной особенности проводившихся в то время исследований. Она заключалась в *интернациональном характере* многих программ. Сформировалась широкая база для обмена опытом по самым сложным вопросам. Это было важным условием для интенсивного развития теории изобразительной деятельности и формирования научного общества. Русские ученые деятельно участвовали во многих международных программах: активно знакомились с зарубежным опытом исследований, пропагандировали этот опыт на страницах педагогических изданий, выступали с докладами в различных педагогических обществах. Во многом поддерживая этот опыт, русские ученые часто критически относились к результатам исследований. На страницах педагогических журналов можно встретить большое количество не только рефератов зарубежных публикаций, но и подробные рецензии некоторых изданий с критическими замечаниями в их адрес.

Серьезным прорывом в объединении усилий исследователей детского изобразительного творчества можно считать обращение в 1907 году ко всем наставникам детей доктора философии, профессора Лейпцигского университета, действительного члена Бельгийской Королевской академии наук К. Лампрехта. Он предложил единую программу изучения рисунков, которая была напечатана на немецком и английском языках, и получила поддержку во многих странах на уровне Министерств, исследователей, практических работников в школах. Достаточно сказать, что в России эта программа была напечатана во многих педагогических журналах: «Русская школа», «Вестник учителей рисования», «Дошкольное воспитание» и др. Сбор русских рисунков осуществлялся через Отдел промышленных училищ Министерства народного просвещения.

Столь разнообразным по составу исследователей российское методическое сообщество оставалось и в послереволюционный период. Н.А. Рыбников в 1926 году, отмечая некоторые особенности детских рисунков (твердо фиксированные результаты, хорошо поддающиеся длительному анализу и точной регистрации), подчеркивал, что благодаря этим характеристикам «коллекционирование, собирание и изучение рисунков с самого начала приобрело массовый характер, объединив представителей самых различных

дисциплин – педологов, этнологов, историков и т.д.».³¹ (С.3). В этот период к изучению детских рисунков активно подключились **искусствоведы** (А.В.Бакушинский и коллектив его единомышленников), а также **педологи**, для которых детские рисунки стали материалом изучения самого ребенка.

Таким образом, анализ научного сообщества 1 и 2 этапов с точки зрения состава представителей, позволяет заключить, что это сообщество было весьма разнообразным. На разных этапах развития методика оно включает ученых разных научных областей знаний. Однако представители каждой науки рассматривают лишь одну сторону детской изобразительной деятельности, не ставя перед собой задачи представить ее целостно, в единстве всех компонентов. Эту задачу призваны выполнить педагоги, чтобы на основе всесторонних знаний об изобразительной деятельности дошкольников разработать педагогические концепции, теории, технологии обучения и воспитания детей в процессе изобразительной деятельности.

**Социально-
организационные
структуры, принятые
в методическом
сообществе**

Поскольку каждый исторический этап располагал своими учреждениями для решения задач, рассмотрим их в той последовательности, как они появлялись в нашей стране.

Характерной особенностью развития российской педагогики как науки на рубеже XIX-XX веков было отсутствие государственных научно-педагогических учреждений. Центрами педагогических исследований становились различные общества и организации. В своем исследовании М.В. Михайлова называет среди них ряд наиболее активных организаций, часть которых с разной степенью активности занимались, по нашим данным, и вопросами изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Анализ архивных материалов, публикаций показывает, что к ним можно отнести следующие организации:

✓ педагогические общества: Фребелевское общество (1871 год образования.), Санкт-Петербургское общество содействия дошкольному воспитанию, которое возглавляла с 1914 г. Е.И.Тихеева, Киевское общество народных детских садов, Московское общество воспитательниц и учительниц (1870 г), «Сетлемент» (1905-6 г.г.);

✓ педагогические кружки: Московский кружок совместного воспитания и образования (1907г.), при нем комиссия по дошкольному воспитанию (1909г.); Московский педагогический кружок, при нем отдел дошкольного воспитания; Художественно-педагогический кружок в Санкт-Петербурге (1909);

✓ педагогические общества и отделения при университетах: педагогическое общество Московского университета (1893 г.), при нем ко-

³¹ Рыбников Н.А. Детские рисунки и их изучение. – М.-Л.: Государственное издательство, 1926. – 48с.

миссия по организации семейных школ (1902г.), Киевский женский педагогический институт;

✓ общества классической педагогики и другие организации, поддерживавшие официальный правительственный курс: Союз обществ попечения об учащихся детях Москвы;

✓ общественные организации, занимавшиеся исследованием в области обучения детей рисованию: Общество учителей рисования.

✓ общественные организации и учреждения, которые, официально не являясь педагогическими обществами, выполняли их функции, становясь крупными центрами научно-педагогических исследований: «Детский труд и отдых», Московское отделение Императорского Русского технического общества, при нем Общество содействия устройству детских садов и яслей среди рабочего населения.

Русская интеллигенция через эти организации осуществляет активную культурно-образовательную работу среди населения, решая следующие задачи:

- ознакомление с новейшими достижениями науки в данной области;
- разработка вопросов дидактики и методики преподавания соответствующего профилю общества предмета;
- разбор, рецензирование и разработка учебной, методической и популярной литературы;
- распространение передового педагогического опыта, помощь и содействие преподавателям учебных заведений;
- организация выставок, концертов, публичных лекций;
- организация опытно-экспериментальной работы в показательных учреждениях;
- подготовка образованных кадров для работы в учебных учреждениях.

Принимая во внимание недостаток практических пособий для воспитателей, организующих работу детей и родителей, различные Общества издают **пособия**, руководства, небольшие книжки с пояснительным текстом. Так Общество содействия устройству детских садов и яслей среди рабочего населения при Московском отделении Императорского Русского технического общества выпускает руководство по ручному труду – перевод Н.А. Кирпичниковой известного пособия «Детская жизнь в трудах и забавах» Г. Гирке и А. Давидсона. В ней представлены два раздела по изготовлению путем сгибания из бумаги и вырезывания простейших игрушек и окружающих предметов (мебели, транспорта и т.п.).

В продаже были представлены следующие материалы по рисованию, которые применялись в работе с детьми дошкольного возраста, как в семьях, так и в детских садах: картонные шаблоны для обведения карандашом, трафареты для втирания краски через дырочки, тетради, в которых точками намечались предметы, геометрические фигуры и целые рисунки, альбомы с двойными картинками, в которых были даны контуры предметов для закра-

шивания, а также образцы в цвете (в более поздние годы этот вид пособия называется «раскраски для детей»).

Отношение к подобному рода пособиям у российских педагогов-художников было крайне негативным. Показательны в этом отношении слова Д.Л. Иванова: «Все это не только излишне, вредно, но еще и скучно для ребенка. Такими способами скорее всего можно оттолкнуть его от рисования, а не заинтересовать, так как подобное «рисование» почти без участия усилий и творчества самого дитя, ... навязанное ему, обесценивает рисование вообще, заставляет считать его очень легким и чужим, тем более, что ребенок не в состоянии хорошо подражать, и сравнение всегда будет не в его пользу» (С.1-2). Широкое распространение в работе с детьми получило практическое пособие: Е.Буше «Давайте рисовать! Легкие упражнения в рисовании для самих детей и для их матерей и учительниц». В нем на 64 таблицах было представлено 216 рисунков. Ряд пособий предлагал упражнения для рисования по клеткам: А. Карасев «Детское рисование по клеткам для семьи и школы», «Рисование по клеткам. 12 таблиц узоров для рисования для детей младшего возраста». Е. Короткова «Давайте вырезать из бумаги» и др. Появляется большое количество переводов практических пособий немцев (Буше, Кульмана), американцев (Аугсбурга, Л.Тедда, Пранга). В них изложены интересные подходы к первоначальному обучению детей рисованию. Однако, большинство из них, все же ориентированы на детей школьного возраста, приводимые примеры касаются, в основном, практики обучения в училищах.

Одной из форм объединения общественности, интересующейся вопросами изобразительной деятельности детей, были **выставки** детских работ, организуемые различными Обществами и кружками. Такие выставки часто входили в программу курсов подготовки учителей рисования, включались в планы работы кружков, сопровождали работу съездов по художественному воспитанию. Так, выставка рисунков на III Международном Конгрессе в Лондоне, где были представлены детские работы из 12 стран, ярко продемонстрировала, что к 1908 году натуральный метод обучения прочно водворился в школах Европы и Америки. В Санкт-Петербургском обществе содействия дошкольному воспитанию в ноябре 1913 года была прочитана платная **лекция** для членов общества на тему «Дошкольное рисование в руках матерей».³² Лекцию прочел Д.И. Иванов – автор пособия «Дошкольное рисование: Пособие матерям. Младенческий возраст». После лекции состоялись прения, в которых принимали участие преподаватели рисования в детских садах и школах.

Опытно-экспериментальную работу в области художественного воспитания дошкольников проводили в начале XX в. педагоги общества "Сет-

³² Педагогическая хроника // Дошкольное воспитание. - 1913. - № 1. - С.55-57.

лемент" (Л.Д.Азаревич, А.У.Зеленко, С.Т.Шацкий, Л.К.Шлегер и др.). Они на собственные средства открыли своеобразное воспитательное учреждение - "Дневной приют для проходящих детей". Особую активность в работе с дошкольниками проявляла Л.К.Шлегер. Отличительной особенностью этого педагога была ее уверенность в необходимости изучения ребенка, важности знаний его психологических, возрастных и социальных особенностей, без чего, по ее мнению, невозможно создать программу воспитания и определить методы работы с дошкольниками. Л.К.Шлегер доказала необходимость разработки отечественных основ дошкольной педагогики и постепенного отказа как от системы Ф.Фребеля, так и от системы М.Монтесори. В начале 1900 г. группа московских педагогов, в которую вошли сторонники теории свободного воспитания, организовала **воспитательно-образовательное учреждение** - "Дом свободного ребенка". Идеологом этого проекта был известный педагог, теоретик и активный пропагандист свободного воспитания К.Н.Вентцель. Им были разработаны принципы организации воспитательно-образовательного учреждения, где педагоги делали попытку развивать творческую, свободную, независимую личность.

В начале XX века значительно возрос интерес к детскому изобразительному творчеству. Образованные члены общества все более осознают необходимость грамотного преподавания рисования, но на практике оно сдерживалось неумением самих воспитателей рисовать, незнанием ими современной специальной литературы и современных методов преподавания. Стоит заметить, что не в каждой начальной школе этого периода были обязательные уроки рисования, в то время как в перечне занятий всех детских садов занятия рисованием, лепкой, ручным трудом занимали ведущее положение. Поэтому многие общества организуют **курсы** подготовки воспитателей к руководству изобразительной деятельностью в детском саду.

Особенностью организаций, в рамках которых проводилась вся работа до революции, можно считать то, что в подавляющем большинстве все они находились в Петербурге, как столице государства и Москве.

В послереволюционный период методическое сообщество получило возможность участия работы в новых видах социально-организационных структур, выработанных и принятых в данное время. Поскольку вся педагогическая работа было повернута в сторону педологических изысканий, то ведущими организационными структурами становятся педологические кружки, лаборатории, станции, экспериментальные площадки. В период 1917-1928 гг. возникает большое количество педагогических научных учреждений, как правило, находящихся в столице, которые в течение всего периода многократно реорганизовывались и переструктурировались. Обычно в их составе находились отделы, лаборатории, сектора, группы и т.п., которые были призваны вести исследования в области дошкольного воспитания.

✓ Первым в России вузом по профессиональной подготовке дошкольных работников и ведущим научным учреждением в 1918 году был ПИДО (педагогический институт дошкольного образования), имевший в своем составе семь кафедр, в числе которых - кафедра эстетического воспитания детей (на ней, в частности, преподавали К.М.Лепилов и Е.В. Разыграев – авторы первых публикаций по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста). В 1925 году ПИДО был включен в состав ЛГПИ им. Герцена с самостоятельной объединенной кафедрой дошкольной педагогики. В этот период такие же кафедры существовали в МГПИ им. Бубнова и Институте Ребенка (организован в 1918 году, в дальнейшем Институт дошкольного воспитания в составе Академии социального воспитания, преобразованный в АКВ им. Крупской).

✓ соответствующие сектора, лаборатории по дошкольному воспитанию были открыты в *Институте методов школьной работы* (1922-1931 гг), *Институте научной педагогики при 2-м МГУ* (1926-1931 гг), в *Педагогической студии Наркомпроса* (1927-1929 гг).

✓ дошкольный отдел существовал при 1 Опытной станции НКП (с 1931 года – Центральная педагогическая лаборатория), в которой активно работала Е.А.Флерица

✓ группы специалистов дошкольного профиля имелись в методических кабинетах НКП, МОНО, ЛОНО, секторах НИИ школьной работы (в 1931 году преобразованы в институт детского коммунистического движения, политехнического труда и национальной культуры).

✓ педагогическая студия Наркомпроса, объединяла работников центральных опытных учебно-воспитательных учреждений.

Важной формой социально-организационных структур, выработанных и принятых в методическом сообществе данного периода были специальные музеи. Основы первого такого музея еще до 1917 года заложили М.Я. Морозова и Е.И. Тихеева. Речь идет об организованном в Петрограде *музее "Дошкольная жизнь ребенка"*. Музей устраивал постоянные выставки пособий, литературы, детских работ, игрушек; вел разные формы занятий: лекции, доклады, семинары, беседы; издавал листовки по работе с детьми; проводил занятия разнообразных кружков и курсов. Музей имел более десяти отделов, среди которых – отдел по изобразительной деятельности. Долгие годы работой этого музея руководил К.М. Лепилов. Совместно с Е.В. Разыграевым он организует в 1928 г. эксперимент в 5 детских домах (4 детских дома в Ленинграде и один в Детском Селе). В эксперименте принимали участие работники музея "Детская жизнь ребенка" и Дошкольного кабинета института Научной педагогики. Исследователи ставят цель: подойти к изучению детского рисунка с методической стороны. Был получен большой материал от 217 детей пяти возрастных групп: 112 мальчиков и 105 девочек. Проведено 224 опыта, получен 2651 рисунок. В Москве при НКП был организован

Центральный Музей Дошкольного возраста (педагогическим отделом музея заведует Е.А. Флерина), в 1919 г. он был передан педагогическому факультету 2-го МГУ. Одной из задач, решаемых этим учреждением, была задача «изучение дошкольного возраста со стороны его творчества ... для построения на базе этого изучения правильной научно-обоснованной дошкольной педагогики».

В 1928 году *дошкольной подсекцией ГУСа*, были разработаны программно-педагогические материалы, рабочие книги и пособия по всем аспектам дошкольного воспитания. Так, педагоги и психологи совместно с писателями и художниками опубликовали методическое письмо "Живое слово и книжки в дошкольных учреждениях" (1927 г.). Детская книга рассматривалась здесь «не только как акт чтения», но и как другие аспекты общения с нею: рассматривание картинок, рассказы по книге, раскрашивание, собственное иллюстрирование, импровизации на тему книги и другое. При разработке этих программ и методов своеобразной лабораторией для ГУСа и Главсоцвоса служила *Педагогическая студия Наркомпроса* (объединение работников центральных опытных учебно-воспитательных учреждений). Она также осуществляла работу по связям с заграничными школами для обмена опытом.

Интересен опыт работы педагогов по эстетическому воспитанию дошкольников, сплотившихся в исследовательский коллектив *Первой опытной станции Наркомпроса*. Наиболее интересная работа проводилась в Центральном детском саду, который возглавляла Л.К.Шлегер; вместе с ней работали Е.А.Флерина и Е.Ю.Шабад. Л.К.Шлегер одновременно была руководителем дошкольного отделения всей Первой станции. Основные направления работы дошкольного отдела Первой опытной станции по эстетическому воспитанию включали: развитие эстетического восприятия, чувств и представлений детей; развитие художественных способностей дошкольников; формирование основ эстетического вкуса у детей; изучение, выявление и обработку личного опыта детей во всех областях жизни (в соответствии с особенностями возраста); организацию практического опыта эстетического воспитания детей.

Н.А. Арбатская, изучавшая особенности деятельности Первой опытной станции Наркомпроса по эстетическому воспитанию дошкольников, подчеркивала, что для нее была характерна связь научно-исследовательской работы и достижений в области практической деятельности, т.е. синтез теории и практики. «В исследованиях принимали участие не только сотрудники станции, но и воспитатели детских садов, деятели культуры и искусств (К.И. Чуковский, П.П. Кончаловский, В.О. Массалитинова, Г.Л. Рошаль, Н.И. Сац и др.). Деятельность дошкольных педагогов Первой опытной станции - это пример высокой эффективности синтеза научных и учебно-воспитательных структур, который, с одной стороны, подчеркивает ориентацию исследова-

телей на решение практических задач, а с другой - ставит перед практиками проблемы, не решаемые без теоретически обоснованных положений».³³ Именно в рамках такого нового для России учреждения как Опытные станции Наркомпроса зарождался новый тип научно-педагогического и методического сообщества, включающего в свои ряды ученых-теоретиков и практиков системы образования.

Наибольший вклад в дело изучения проблем детского изобразительного творчества в этот период внес *Кабинет примитивного искусства и детского творчества* при Государственной Академии художественных наук (ГАХН). История его создания весьма показательна как пример организации научно-педагогического сообщества тех лет. Н.П. Сакулина так описывает историю создания кабинета: «В 1922 году при ГАХН организовалась комиссия по изучению примитивного искусства под председательством А.В. Бакушинского. ...В комиссию влилась группа новых лиц. Большинство из них педагоги-практики; материал для своей научной работы они черпают из детских учреждений, в которых ведут художественное воспитание. С 1927 года комиссия была преобразована в кабинет. ... Работа кабинета все теснее связывается с исследовательской и черновой работой на местах».³⁴

Коллекция детских рисунков, собранная работниками кабинета, превышала 50000 экземпляров. Детские работы поступали после выставок, а также из шести опытных станций, работой которых руководил Кабинет. Заведовал этим кабинетом А.В. Бакушинский. Вот как отзывалась о позиции А.В. Бакушинского Н.П. Сакулина, работавшая в то время под его началом: «К детскому творчеству Бакушинский относился как к своеобразному вновь открытому искусству. Он восхищался рисунками детей так, как археолог восхищается рисунками, расчищенными на стенах пещер и неожиданно раскрывающими художественное богатство давно исчезнувших культур».³⁵ В 20-е годы к группе педагогов, работавших под началом А.В. Бакушинского, примкнула и Е.И. Флерина, которая заведовала дошкольной выставкой Первой опытной станции. В 1934 году в Москве прошла первая международная выставка детского рисунка, которая стала своеобразным итогом теоретической деятельности А. В. Бакушинского. Высокую оценку работы кабинета дала в докторском исследовании Н.Н. Фомина: «Период работы кабинета Бакушинского в ГАХН – это единственный в истории художественного воспитания эпизод, когда исследования художественного творчества детей были уравнены по своему значению с исследованиями в области всех

³³ Арбатская Н.А. Теория и практика эстетического воспитания дошкольников в России (1917-1936 гг.). - Автореф. канд. дис. - М., 2002.- 22 с.

³⁴ Сакулина Н.П. Кабинет примитивного искусства и детского творчества при Государственной академии художественных наук // Искусство в школе. – 1927. - № 1. – С. 30.

³⁵ Сакулина Н.П.. Рисование в дошкольном детстве. – Автореф.дисс... док.пед.н. - М.: НИИ общего и политехн. образования АПН СССР, 1965. – С.7.

прочих “художественных наук”».³⁶

Именно Кабинет примитивного искусства и детского творчества в тот период стал той структурой, которая позволяла формироваться сообществу методистов изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, выработывала общность подходов к изучению вопросов методики. Е.И. Флерина и Н.П. Сакулина – первые доктора методики обучения дошкольников изобразительной деятельности начинали свой путь в науку именно из этого исследовательского коллектива. И хотя впоследствии в вопросах развития и руководства детским творчеством они разошлись не только со своим руководителем, но и между собой, для них, как и для Бакушинского, было характерно страстное отношение к детскому творчеству.

Заметное влияние на разработку вопросов научно-методического направления оказывал также *Центральный Дом художественного воспитания детей* (ЦДХВД) в Москве, в котором работали художники-педагоги и ученые (философы, социологи, психологи, в том числе Л.С. Выготский, Б.П. Теплов). Он был организован в 1934 году и имел в своем составе педолого-педагогический кабинет, занимавшийся вопросами изучения детского творчества для оказания научно-методической помощи учреждениям образования (детским садам, школам, внешкольным учреждениям, клубам и т.п.). При ЦДХВД функционировала на постоянной основе экспозиция *Музея детского рисунка*. Изо-сектор располагал коллекцией рисунков детей всех республик СССР и зарубежных стран общим количеством более 200 тыс. работ. На международной выставке детского рисунка в Париже ЦДХВД получил первую премию за представленные детские работы. За годы своего существования ЦДХВД, так же как ДХВД в Ленинграде накопил огромный опыт методической и исследовательской и пропагандистской работы и «вырастил» в рядах своих сотрудников специалистов, ученых, готовых проводить серьезные экспериментальные исследования в области детского изобразительного творчества (Г.В. Лабунская, Н.П. Сакулина и др.).

Анализ содержания работы по методике всех названных структур убеждает, что особое внимание на этом этапе развития уделялось методике исследовательской, опытно-экспериментальной работы. Одной из центральных задач того времени признавалось вовлечение в исследование широких учительских и воспитательских масс. Именно эта идея была стержнем зарождения нового типа научно-педагогического и методического сообщества, включающего в свои ряды ученых-теоретиков и практиков системы образования. Призыв того времени к *смычке* города и деревни, умственного и физического труда в педагогике претворялся как смычка ученых-исследователей проблем образования, воспитания и практиков. Причем это сотрудничество осуществлялось не столько в образовательной работе дет-

³⁶ Фомина Н.Н. Детский рисунок как феномен художественной культуры // Искусство в школе. – 1998. – № 2. – С.6.

ских дошкольных учреждений, к которой привлекались бы ученые, сколько в ходе исследовательской работы, к которой привлекались воспитатели.

Итак, анализ социально-организационных структур методического общества, проведенный с помощью методов историко-генетического исследования и методов информационной, социологической моделей развития науки, позволил выявить ряд особенностей становления этих структур: первые специально организованные для научной исследовательской работы учреждения появились лишь на втором этапе, т.е. в послереволюционный период. Их большое количество, разнообразие, постоянное переструктурирование было характерно для этого этапа.

Единые механизмы и каналы формальной и неформальной коммуникаций

В начале XX века большую роль в деле постановки верного обучения рисованию в России играли **Международные конгрессы (съезды) по художественному воспитанию**. Они проходили в разных городах Европы. Первый состоялся в 1900 году в Париже и собрал около 550 человек, второй прошел в 1904 году в Берне. В нем приняли участие делегаты (около тысячи человек) из 21 страны. В 1908 году в Лондон собралось более 1300 человек из 38 стран. В 1912 году состоялся четвертый съезд в Дрездене. Целью всех съездов было стремление поставить преподавание рисования на прочную основу. Победа «натурального метода» обучения рисованию - заслуга первых Международных съездов по художественному воспитанию. Уже после первого конгресса в Париже прошли национальные съезды, были организованы общества учителей, родителей, прошли художественные выставки, посвященные проблемам художественного воспитания.³⁷ Размах проводимой работы, осознание руководителями обществ значимости этой деятельности, теоретическое обоснование проводимых реформ позволило ряду авторов назвать развернувшееся движение разновидностью реформаторского движения в зарубежной педагогике конца XIX - начала XX века (Р.А. Валеева)³⁸ и альтернативным педагогическим движением «За художественное воспитание» (М.Н. Певзнер).³⁹

Идеи этого движения оказались очень близки отечественным педагогам – учителям рисования. В работе съездов принимали участие официальные делегации и от России. Значение этих конгрессов для педагогического общества ярко иллюстрирует небольшой пример: перед третьим Лондон-

³⁷ Так в 1901 году в Берлине прошла выставка «Искусство в жизни ребенка» и был образован родительский союз под тем же названием, во Франции общество «Искусство для всех»; в 1903 году – в Дрездене общество «За улучшение промышленности путем эстетического воспитания нации»; в 1904 году общество «Искусство в школе Франции», общество художников «Украшение школы» в Лондоне; в 1905 году - общество гамбургских учителей «За художественную педагогику», общество «Семейное воспитание» в Брюсселе и др.

³⁸ Реформаторское движение в зарубежной педагогике конца XIX - начала XX века / Сост Р.А. Валеева. – Казань, 1997. – 49с.

³⁹ Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX - начало XX века). – Автореф. дисс ... докт. пед. наук, 1997. – 42с.

ским съездом Министерство Народного Просвещения в связи со сменой министров забыло оповестить о съезде попечителей учебных округов, поэтому командировать учителей не представлялось возможным. И все же несколько учителей рисования (в частности К.М. Лепилов) поехали частным порядком, и российские представители, таким образом, участвовали во всех мероприятиях международного научно-методического сообщества, являясь его неотъемлемой частью. Подробные отчеты о докладах, прочитанных в дни работы конгрессов, обзоры выставок рисунков, представленных для участников, сразу же становились достоянием методического сообщества в виде публикаций в журналах «Вестник учителей рисования», «Дошкольное воспитание». Делегаты съездов выступали со своими впечатлениями на заседаниях заинтересованных Обществ и кружков. Таким образом, Международные съезды имели большое значение в объединении усилий учителей рисования и общественности разных стран, что позволяло разрабатывать новые проблемы теории и практики художественного образования и изобразительной деятельности.

В первое послереволюционное десятилетие огромную роль в деле консолидации усилий всех работников дошкольного дела сыграли **Всероссийские съезды по дошкольному воспитанию** (1919, 1921, 1924, 1928 гг.). Примечателен сам факт проведения этих съездов. С одной стороны, в стране – экономическая разруха и политическая нестабильность, с другой – количество детей, посещающих детские сады – очень мало. Но на съездах – сотни участников из всех республик. В работе съездов принимали участие представители НКП, научные работники дошкольной педагогики, психологии (в том числе, работавшие еще до революции), студенты педагогических вузов, воспитатели детских садов. Съезды имели большой резонанс, их решения доводились до всех дошкольных работников, что было залогом формирования единого педагогического сообщества. Вопросы эстетического воспитания детей поднимались на съездах несколько раз. Они были представлены в докладах В.Н. Шацкой, М.А. Румер. А на третьем съезде в связи с пересмотром работы этот вопрос был главным в докладе Г.Л. Рошалья. В частности он предлагал так построить работу по воспитанию изобразительных навыков, чтобы она проходила через весь быт дошкольного учреждения (включая его художественное оформление, подбор разнообразных изобразительных материалов, их яркость и богатый выбор). На четвертом съезде все внимание делегатов было сосредоточено на необходимости разработки программы детского сада. Именно на этом съезде были провозглашены две основные позиции новых программ: организующие моменты и построение программы по видам деятельности. В рамках работы съездов организовывались выставки новой педагогической литературы, экскурсии в опытные учреждения. Несомненно, эти съезды были стержнем, вокруг которого происходило объединение дошкольного педагогического сообщества.

Самым верным и общепринятым путем, располагающим к общению, является путь **научных публикаций**. Традиция систематических ссылок на работы предшественников сформировалась в европейской науке в середине XIX века, как показатель структурной интеграции научного знания и профессионализации научной деятельности.

На первом этапе велика была роль зарубежной педагогической литературы в становлении практики изобразительной деятельности дошкольников. Публикации, отдельные издания, посвященные анализу детского рисунка, выходят за рубежом, но быстро становятся доступными российским педагогам. Доступ к зарубежной педагогической мысли не ограничивался государством. Примером тому служит программа по улучшению постановки преподавания рисования в детских приютах Ведомства Учреждений Императрицы Марии 1908 года. В ней из десяти изданий, рекомендованных преподавателям в качестве руководств и пособий, девять - иностранных на английском, немецком, французском языках. К тому времени лишь два из них были переведены на русский язык.

Анализ журнальных публикаций этого периода свидетельствует о большом внимании к иностранному опыту художественного воспитания. Так, на страницах журнала «Дошкольное воспитание» с 1911 по 1917 годы было опубликовано более десяти переводов. Эти статьи носили, в основном, характер практических рекомендаций по внедрению новых приемов изображения (аппликация жизненных форм из кружков, рисование нажимом кисти из американского опыта работы), а также рекомендации по использованию новых материалов (кубики из игральных карт, постройки из спичечных коробок - французский опыт). Преобладало все же описание американского опыта работы, в основе которого лежал новый тогда "натуральный метод" обучения рисованию. Подобные публикации позволяли российским воспитателям разнообразить практику проведения работы по изобразительной деятельности в детских садах. Не случайно господствующий тогда в русских школах геометрический метод обучения рисованию не занял в детских садах достаточно прочного положения. Руководство рисованием в большей степени опиралось на традиции передовой отечественной педагогики признававшей ценность рисования не в точной технике, а в содержании рисунка, его близости окружающей ребенка природе. Публикации о зарубежном "натуральном методе" обучения рисованию попадали на благодатную почву.

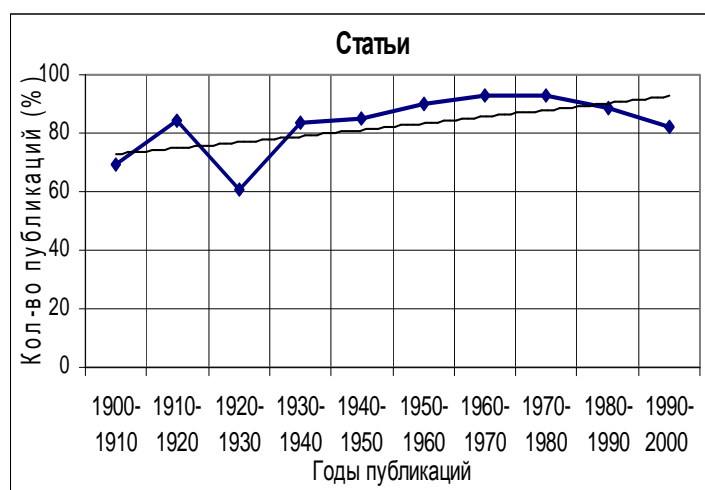
Во многом, поддерживая этот опыт, русские ученые все же часто критически относились к результатам исследований. На страницах педагогических журналов можно встретить большое количество не только рефератов зарубежных публикаций, но и подробные рецензии некоторых изданий с критическими замечаниями в их адрес. Так, например, в журнале «Русская школа» (№ 12 за 1911 год) представлена статья К. Лепилова с отзывом на книгу хорватского педагога В. Кощевича «Современное рисование в народ-

ной школе» в переводе Н. Бахтина. В этом отзыве в частности указано, что представленный в книге «опыт руководства краток и наряду с имеющимися уже изданиями по методике рисования в общеобразовательной школе не представляет для русских учителей рисования нового».⁴⁰

Путь общения через научные публикации предполагает **наличие единого публикационного архива**, которым пользуются все члены научного сообщества. Благодаря архиву публикаций каждая научная дисциплина в каждый момент времени сохраняет свою целостность вопреки постоянному притоку новых исследовательских результатов и новых членов дисциплинарного сообщества.

Для выявления и анализа **генеральной совокупности публикаций** по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, вышедших в России в течение 100 лет, были применены исследовательские методы, разработанные в рамках информационной модели развития науки. При составлении генеральной совокупности использованы материалы Российской Государственной библиотеки, Государственной научно-педагогической библиотеки им. К.Д.Ушинского и Российской национальной библиотеки. Нам удалось выявить публикационный архив изучаемой дисциплины, состоящий из 3200 источников.

Изучение всего массива научных публикаций позволяет обнаружить ряд существенных особенностей в представленности основных эшелонов публикаций. Поэтому мы представляем данные, полученные в результате изучения процесса функционирования данного массива, не расчлняя его на этапы, но в ходе анализа мы покажем тенденции его изменения в соответствии с намеченными ранее этапами.



Полученные данные убеждают, что в публикационный архив изучаемой дисциплины, входят публикации не только научно-исследовательского характера, но и издания, имеющие практическую направленность и рекомендованные воспитателям.

Самым значительным в количественном отношении в публикационном архиве любой дисциплины является **эшелон**

статей. С помощью этого вида публикаций общаются читатели, непосредственно связанные с передним краем дисциплины и хорошо сориентированные в его структуре. Через статьи можно получить полное представление о

⁴⁰ Лепилов К. Отзыв на книгу В. Кожевича // Русская школа. – 1911. - № 12. – С.33.

проводимых на нем изысканиях, о способах исследования и полученных результатах, об именах исследователей. На протяжении всего века заметен только один период спада, который приходится на 20-30 годы (переход с 1 на 2 этап развития методики). В остальном, данный эшелон публикаций характеризуется достаточной стабильностью (в среднем – 86,9 % от общего публикационного архива).



На втором месте со значительным отрывом расположился эшелон учебников – **1,6 %**. Эшелон учебников, складывающийся в той или иной дисциплине, позволяет дать о ней целостное представление. В большинстве научных отраслей он является самым малочисленным, так как в учебники попадает лишь та информация, ко-

торая находится далеко от переднего края исследований, уже хорошо проанализированная и тщательно отобранная. Особенностью данного эшелона в нашей методике является то, что он занимает второе место. Потребителями информации, представленной в учебниках является потенциальное научное пополнение дисциплины: студенты, аспиранты, а также сложившиеся исследователи, если им приходится после длительного перерыва заниматься преподаванием данной дисциплины. В течение века было создано несколько учебников и учебных пособий для педучилищ и пединституты. Общим количеством – 51. Далеко не каждая методика может гордиться такими же показателями. Первый учебник по методике «Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях: Пособие для высших пед. уч. заведений и пед. техникумов» Е.А. Флериной вышел в 1934 году, что позволило нам вычлени в периодизации второй этап (1917 – 1936 г.г.) и назвать его этапом апробации опыта, выхода первых учебных пособий для педагогических училищ и вузов.

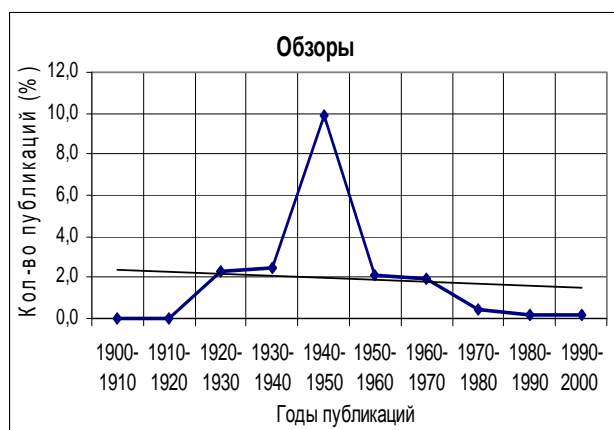


На третьем месте в публикационном архиве - эшелон монографий (1,3%). Число монографий в массиве публикаций разных научных дисциплин обычно меньше числа статей в пределах 20-50 раз. В нашей методике он почти в 78 раз меньше. Хронологическая глубина данного эшелона публикаций составляет 90 лет. За это время вышла в свет 41 монография. По-

почти в 78 раз меньше. Хронологическая глубина данного эшелона публикаций составляет 90 лет. За это время вышла в свет 41 монография. По-

скольким основным читателям монографий являются лица, уже обладающие общедисциплинарной подготовкой, им важно получить представления о наиболее крупных проблемах, решаемых дисциплиной, чтобы можно было дать критический анализ ее предметного содержания. Проведение такого анализа относительно методики обучения дошкольников изобразительной деятельностью показало, что большинство монографий посвящено проблеме творчества детей в разных видах изобразительной деятельности.

Поскольку основная цель монографий – не просто обобщить результаты по какой-либо крупной научной проблеме, но и показать место данной проблемы в предмете дисциплины, то есть решить методологическую задачу, можно констатировать, что методологические основы нашей методики разработаны пока недостаточно, так как не все вопросы методики, входящие в проблемное поле ее исследования, удостоены монографического изучения. Хотя первая монография В.М. Бехтерева вышла уже в 1910 году. Она была посвящена проблеме первоначальной эволюции детского рисунка. Последние монографии 2000 года А.Ф. Лобовой и А.Т. Рыбкина раскрывают теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку, а также проблему художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста.



Следует особо остановиться на **эшелоне обзоров**. По словам американского науковед Д. Прайса «когда в процессе естественного роста дисциплина начинает значительно превышать ... квоту в несколько сот коллег, ни один человек уже не может должным образом ориентироваться в такой дисциплине. На каждом этапе этого пути накопленный массив

статей может быть более экономно упакован в обзорные статьи или учебники».⁴¹ В большинстве научных отраслей, особенно технической направленности он является вторым по численности после эшелона статей. В нашем случае – это весьма незначительное количество, всего 31 обзорное издание, что составляет 1,0% от общего публикационного архива. Особенно активно этот эшелон пополнялся в начале 3 этапа – после 1936 года. Именно в эти годы после разгрома педологии педагогика была восстановлена в правах, вместо педологических публикаций предлагалось большое количество педагогических, поэтому совершенно актуально звучал вопрос «Что читать по вопросам детского изобразительного творчества?». Ответ на этот вопрос давали обзоры литературы. Педагогическое сообщество активно обсуждало

⁴¹ Прайс Д. Дж. де Солла. Малая наука, большая наука // Наука о науке: Сб. ст. – М.: Прогресс, 1966. – С. 346.

педагогические (в том числе и методические) проблемы на своих совещаниях, семинарах, конференциях, по итогам которых готовились обзоры. Все это способствовало оформлению методики обучения как самостоятельной отрасли научного педагогического знания.

В последующие этапы доля публикаций этого эшелона в общем массиве значительно уменьшилось. Полагаем, можно назвать несколько причин столь небольшого количества обзоров. Одна из них – анализируемая нами научная отрасль является еще очень молодой, поэтому ее публикационный архив не столь велик. Общее число специалистов, занимающихся вопросами изобразительной деятельности дошкольников, не достигло еще той «квоты в несколько сот коллег», о которой говорит Д. Прайс.

Считаем также, что большую роль сыграла и методика подсчета, примененная нами в ходе исследования. Вопрос, вставший перед нами, можно сформулировать так: какие публикации относить к обзорным. Вопрос этот не праздный, так как в науковедении существует несколько, часто противоречивых позиций в ответах на него. Мы относили к обзорам следующие виды изданий по вопросам изобразительной деятельности детей:

➤ **Библиографические обзоры** – всего 11 публикаций. Это – статьи в журнале «Дошкольное воспитание» с характерным названием «Что читать по вопросам детского изобразительного творчества» (1941, 1942, 1957 и 1979 года). А также ряд указателей литературы, вышедших отдельными изданиями в 1924, 1935, 1964 и 1966 годах. Как видим, трудно говорить о какой-либо периодичности выхода данного вида обзоров.

➤ **Обзоры итогов совещаний, семинаров, конференций:** 19 статей, в основном, в журнале «Дошкольное воспитание». В первой обзорной статье (1925г.) ее автор М. Маркович рассказывает о работе секции художественного воспитания при педагогической студии НКП. Обзоры 40 годов были посвящены итогам: совещания по художественному воспитанию 1941 года; сессии по детскому рисунку 1946 год; педагогическим чтениям по художественному воспитанию дошкольников, прошедшим в 1950 году. В следующем десятилетии в обзорных статьях сообщается об итогах педагогических чтений в институте художественного воспитания (1951 и 1952 гг.), а также о научных конференциях по вопросам дошкольной педагогики (1954 и 1958 гг.), на которых рассматривались и вопросы изобразительной деятельности детей. В 60-70 годы появляется ряд статей с обзорами докладов, сделанных на семинаре «Художественное творчество детей дошкольного возраста», 1965. А также информация Н.А. Ветлугиной с научной конференции «Революция – прекрасное – человек» (1967 г.). В 1969 году дается обзор итогов конференции по проблеме «Обучение и детское творчество» и совещания дошкольных работников по итогам исследования умственного воспитания детей в процессе обучения изобразительной деятельности. В статье Т. Шпикаловой (1970 г.) обозреваются вопросы эстетического воспитания детей,

рассмотренные на Всесоюзных Ленинских юбилейных педагогических чтениях. Именно в эти годы появляются первые диссертационные исследования по проблемам обучения дошкольников изобразительной деятельностью. Молодые кандидаты наук и аспиранты активно пропагандируют новые идеи обучения детей, выступая на педагогических чтениях, совещаниях, внедряя в практику работы научные результаты своих исследований.

Два десятилетия XX века (70-90гг.) характеризуются отсутствием данного вида обзорных публикаций. Это связано, во многом и с тем, что в силу изменений в экономике страны количество совещаний, семинаров, конференций резко снизилось, часто они стали носить региональный характер, а потому информация о них не становилась достоянием широкой педагогической общественности. В последней обзорной статье 2000 года Комиссарова Л. освещает итоги Межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы дошкольного образования XXI века», где наряду с другими рассматривались и проблемы изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

➤ **Реферативные обзоры.** Из научно-библиографических изданий, которые могут быть полезны специалистам рассматриваемой области научных знаний, стоит назвать издание, выходящее в нашей стране с 1982 года – это обзоры Российской национальной библиотеки по эстетическому воспитанию (четыре выпуска в год). Однако, многопрофильность данного вида издания (ориентированность на все возрастные категории, на все виды художественной деятельности, на все виды искусства и т.п.) создает большой семантический шум, что затрудняет поиск необходимой информации по проблемам изобразительной деятельности детей-дошкольников. Такой же семантический шум характеризует и обзоры литературы по педагогике, выпускаемые Государственной научно-педагогической библиотекой им. К.Д. Ушинского.

➤ **Информационные сообщения о защитах диссертаций:** 2 сообщения в журнале «Дошкольное воспитание» о защите кандидатских диссертаций Н.П. Сакулиной в 1946 году и А.А. Волковой в 1950 году. К сожалению, данный вид информационных сообщений не нашел своего продолжения в более поздних изданиях журнала, хотя, без сомнения, информация о защищаемых диссертациях по проблемам дошкольной педагогики является весьма важной как для исследователей-теоретиков, так и для практиков.

➤ **Информационные сообщения о новых книгах** представлен 8 статьями, помещенными в журнале «Дошкольное воспитание». Это аннотация Н.П. Сакулиной на книгу Е. Флериной «Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях» (1935 г.), рецензия И.Л. Гусаровой на монографию Н.П. Сакулиной «Рисование в дошкольном детстве» (1966г.) и заметки З.А. Богатеевой к пособию Ю.В. Максимова и В.Н. Чураковой «Русское народное декоративно-прикладное искусство в детском саду» (1974.г.). Как правило, эти

публикации написаны классиками-методистами, кроме уже перечисленных назовем еще Р.Г. Казакову, Л.В. Компанцеву.

Главная характеристика данного жанра публикаций состоит в том, что благодаря отбору и сворачиванию информации они представляют ее потребителю более компактно, а потому значительно экономят время на поиски нужной информации. Значение данного вида публикаций будет все время возрастать по мере роста общего публикационного архива. Речь идет о необходимости значительно усилить работу по подготовке обзоров, превратить такую работу из стихийной в систематическую и организованную. К. Херринг пишет: «Кризис информации в наши дни качественно отличается от того, что было когда-либо в прошлом. Он может привести к заметному замедлению прогресса науки. Чтобы устранить эту угрозу, необходим творческий синтез и сведение воедино фактов и идей».⁴² И далее: «Ни одно информационное средство не способно предоставить ученому полную информацию по интересующему его вопросу, если оно не предусматривает какие-либо способы классификации, оценки и, прежде всего, конденсации разбросанного там и тут ценного материала в последовательном и исчерпывающем виде. Концепции, как и факты, нужно искать. Эту функцию могут выполнить только монографии, обзорные статьи и критические компиляции».⁴³

Следовательно, необходимо добиваться значительного увеличения публикаций обзорного характера по методике обучения детей изобразительной деятельности. Вместе с тем, в науковедении подчеркивается, что подготовка обзорного издания может быть поручена лишь высококвалифицированному специалисту, обладающему большой научной эрудицией и хорошо знакомому с достижениями в данной области науки. Известный английский физик лауреат Нобелевской премии Дж. Займан утверждал: «Каждый исследователь просто обязан время от времени брать на себя роль составителя обзоров, охватывать взглядом весь свой предмет и выражать собственное его понимание; он не может нанять для этого важнейшего дела писателя, каким бы специалистом по грамматике и синтаксису тот ни был».⁴⁴ И все же в современных условиях лавинообразного роста информации вряд ли под силу одному специалисту заниматься такой работой. Поэтому все чаще различные отрасли наук создают всевозможные учреждения (центры, лаборатории и т.п.) для подготовки обзорной информации. Особенно эффективно поставлена эта работа в области научно-технической литературы. Полагаем, что и педагогическая литература (в том числе публикации по методике обучения детей изобразительной деятельности) должны стать материалом для подго-

⁴² Herring E.A. Critical reviews: the sponsor's point of view. "Journal of Chemical Documentation", 1968, v. 8, № 4. P.370.

⁴³ Herring E.A. Там же. С.375.

⁴⁴ Ziman J.M. The light of knowledge. New lamps for old. The 4th Aslib annual lecture. "Aslib Proceedings", 1970, v.20, № 5., P.199.

товки изданий обзорного типа, что значительно повысит эффективность исследований в данной области.

Одним из каналов коммуникации в научном сообществе, по мнению многих ученых, является наличие **специальных журналов** для опубликования в них результатов исследований. Для того чтобы выявить зарождение этого канала, необходимо проанализировать, где были опубликованы первые статьи по вопросам изобразительной деятельности детей. Анализ показал, что одним из первых профессиональных педагогических журналов, обративших серьезное внимание на вопросы изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, был «Вестник учителей рисования» (позднее - «Художественно-педагогический журнал») - орган педагогического Общества учителей рисования. Именно на страницах этого журнала в первом десятилетии века опубликовано самое большое количество статей. Активным членом этого Общества и активным автором журнала был К.М. Лепилов. Его статьи «О детских рисунках», «Работы детей», «К вопросу об эстетическом воспитании», вышедшие в 1910 году, одними из первых заострили внимание российских учителей рисования на проблемы изобразительной деятельности дошкольников, тем самым, вовлекая в изучение этих проблем людей, далеких от детских садов. В этом же журнале увидели свет первые статьи, посвященные психологии детских рисунков (публикации Л. Витина).

В 1912 году в России выходит ежемесячный детский журнал «*Маленький художник*» для занятий детей дошкольного возраста вырезыванием, склеиванием, лепкой, рисованием. В двенадцати номерах журнала представлены рисунки с пояснительным текстом для лепки предметов, знакомых детям и простых по форме. Даны образцы рисунков для копирования карандашами и красками, для рисования кистью без предварительных контуров и т.п. Этот журнал предлагал только практические материалы для работы с детьми, в нем не печатались статьи теоретического содержания, но с его страниц общество педагогов, методистов узнавало о тех новых изобразительных техниках, которые применялись во всем мире. Постепенно этот канал коммуникации расширялся.

В представленной ниже диаграмме хорошо видно, что в распределении статей явным лидером является журнал «Дошкольное воспитание», почти половина публикаций - на страницах именно этого издания. Журнал с таким названием был впервые организован в России одним из руководителей Киевского общества народных детских садов Н.Д. Лубенец. В 1911 году она основала журнал «Дошкольное воспитание», который выходил 9 раз в год вплоть до 1917 года. Журнал решал многие задачи: пропаганда идей дошкольного воспитания, изучение и представление читателям особенностей работы в детских садах, развитие теории и практики детских садов и др. За время существования на страницах этого издания было опубликовано около 30 статей по различным вопросам изобразительной деятельности дошкольни-

ков: о некоторых теоретических проблемах в руководстве изобразительной деятельностью (статьи П. Егунова, В. Мурзаева, Э. Элик), об опыте работы народных детских садов (статьи Ю. Бек, К.В. Маевской, М.О. Петерсен, Л.Тезавровской). Ряд статей был посвящен вопросам подготовки садовниц к руководству изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста (В. Мурзаев, Н. Румянцев, Н. Татарина). На страницах журнала было напечатано несколько статей из опыта американских, немецких и французских детских садов. В связи с революционными событиями журнал закрылся, и дошкольная педагогическая общественность на целое десятилетие лишилась своего периодического издания.



Рис. 1. Распределение статей по изобразительной деятельности дошкольников в сборниках и журналах

Журнал с таким названием возродился лишь в 1928 году, и первыми публикациями по изобразительной деятельности детей дошкольного возраста стали статьи: К.М. Лепилова «Как художественно оформить детскую комнату или деточаг», Е.А. Флериной «Можно ли рисовать дошкольникам с натуры». Несколько лет основными публикациями были работы, носившие рекомендательный характер. Однако когда начались серьезные исследования методических проблем, их результаты все чаще стали появляться в этом периодическом издании. Факты убеждают, что именно этот журнал оказывал в течение века наибольшее информационное влияние на дошкольное педагогическое сообщество. Статьи, опубликованные в этом издании, становились достоянием каждого дошкольного работника (от ученого до воспитателя-практика), так как тираж журнала был очень большим, каждое ДОО получало по подписке экземпляр, во всех библиотеках педагогических училищ и вузов имелась обязательная подшивка этого издания. Из всех журналов, освещающих теоретические вопросы дошкольной педагогики, именно этот

включен в Перечень ведущих научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук.

РЕЗЮМЕ

Начало XX века, первый и второй этапы развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности - начало складывания дисциплинарного сообщества методики, в которое входят: этнографы, искусствоведы, культурологи, психологи, учителя рисования, практики детских садов; формами коммуникации на этих этапах развития методики выступали: международные съезды по художественному воспитанию, педагогические общества и кружки (1 этап); педологические кружки, лаборатории, станции, экспериментальные площадки (2 этап). Эти этапы характеризуются также началом формирования дисциплинарного архива публикаций, большую часть которого на первом этапе составляли зарубежные издания и переводная литература. Переход с 1 на 2 этап развития методики ознаменован спадом количества публикаций: общая экономическая разруха, смена социальных, культурных, идеологических и педагогических ориентиров затрудняли, а то и просто не позволяли публиковать зарубежные издания. С начала 30-х гг. прекращается издание иностранных авторов, резко контрастируя в этом плане с первым десятилетием Советской власти. Ограничивается доступ к зарубежной педагогической мысли, а обращение к ней рассматривается, главным образом, с позиций "критики буржуазных взглядов" (В.Н.Литвин) Именно в эти годы сформировалось поколение, которое в 40-60-е года определяют позиции в советской дошкольной педагогике и методике обучения дошкольников изобразительной деятельности. Среди выпускников дошкольных отделов 20-30-х годов и аспирантов середины 40-х встречаются имена тех, кто определял и разрабатывал научно-методические направления в послевоенный период: Е.И. Волкова, Б.В. Косминская, А.М. Леушина, В.Н. Нечаева, Н.П. Сакулина, и многие другие. В эти годы был организован журнал «Дошкольное воспитание», выходящий в 1911-1917 гг., и возобновившийся с 1928 года. Именно это издание стало трибуной и средством коммуникации дошкольных работников: практиков и ученых. Именно этот журнал является лидером по количеству статей по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Глава 5

Развитие научного сообщества методики обучения дошкольников изобразительной деятельности

**Третий этап развития
методики
изобразительной
деятельности
(1936-начало 90-х г.г.).**

Переломным моментом в развитии методики стал 1936 год. Это дало право В.М. Старостиной, одному из первых исследователей проблем обучения детей рисованию в 1952 году на такие слова: «В развитии обучения рисованию детей дошкольного возраста мы отмечаем два периода. Первый – до постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» 1936 года. Данный период в дошкольной педагогике характеризуется недооценкой ведущей роли педагога, отсутствием системы обучения по специальным программам. В этот период преобладает тематическое рисование. Второй период – последующий этап, со дня опубликования этого исторического постановления, в результате которого в корне изменилось направление и развитие методики руководства рисованием детей дошкольного возраста. В течение указанного периода дошкольные работники, критикуя ошибки, порожденные педологией и остатки теории «свободного» воспитания в области рисования, вплотную подошли к разработке научно-обоснованной системы обучения».⁴⁵

Для третьего периода был характерен резкий поворот в определении направлений руководства методикой. Углубление процессов идеологизации, политизации всех структур общественной жизни, приведение в соответствие с марксизмом основных принципов педагогики приводят к тому, что теория изобразительной деятельности дошкольников стала развиваться как монопарадигмальная модель. Ее приоритеты – формирование изобразительной грамотности, ограничение творчества ребенка рамками учебного процесса. В 1952 году в своей последней статье Е.А. Флерины с тревогой пишет о том, что «дошкольная педагогика ... встала перед опасностью перехода на путь упрощения проблемы, на путь так называемого прямого обучения. ... Реальные симптомы указанной опасности ... необходимо ликвидировать, борясь за многогранность творческой, научно обоснованной советской дошкольной педагогики».⁴⁶ Однако ее слова являлись резким контрастом общей тенденции обучения детей изображению, а потому не были услышаны педагогическим сообществом нового периода. Сложившаяся к этому време-

⁴⁵ Старостина В.М. Преемственность в обучении рисованию детей старшей группы детского сада и учащихся 1 класса школы. – Автореф.дисс.. канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1952. – С.5.

⁴⁶ Флерины Е.А. О руководстве восприятием дошкольника в процессе обучения // Советская педагогика. - 1952. - № 12. - С.74-78.

ни парадигма развития детского изобразительного творчества на несколько десятилетий стала доминантной.

Надо, однако, подчеркнуть, что именно в этот период развития теории и практики руководства изобразительной деятельностью отмечается становление и развитие *содержания* художественного воспитания детей. Содержание всей работы дошкольного учреждения определялось в большей степени задачами воспитания, а не особенностями возраста. Это нашло отражение в программных документах, анализ которых показывает, как постепенно складывалось его единое понимание. В связи с введением в детские сады обязательного обучения в 50-е годы подробная разработка задач обучения становится приоритетной задачей ученых-методистов, которая была завершена выходом в 1962 году «Программы воспитания в детском саду», этот документ на долгие годы стал обязательным для работы всех ДООУ страны. Конец 50-х-начало 60-х годов стали временем испытания на прочность сложившейся парадигмы. На страницах ряда журналов («Искусство», «Творчество», «Семья и школа» и др.) представители художественного сообщества (графики, скульпторы, живописцы) развернули дискуссию. Они обвиняли воспитателей в неверном руководстве развитием художественного творчества детей, которое не обеспечивало это развитие, а вело к унификации творческих возможностей путем механического обучения изобразительной грамоте (Белашова, Жуков, Чага и др.). В связи со сложившейся практикой работы детских садов в этом направлении художники предлагали отменить обучение совсем. С резким осуждением этой позиции выступила Н.П. Сакулина, которая в те годы являлась идеологом методики обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельностью, была признанным лидером сообщества ученых-методистов и педагогов-практиков. Пафос ее многократных выступлений по этому вопросу можно выразить словами: «Перед методикой не стоит вопроса *учить или не учить?* Вопрос должен звучать в такой формулировке: *Как учить?*» в ответ на этот вопрос было проведено много исследований, в результате которых методика (как в теоретической, так и в практической части) обогатилась большим количеством методов и приемов обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельностью. Смены парадигмы не произошло.

**Четвертый этап
развития методики
изобразительной
деятельности
(начало 90-х г.г. -
настоящее время)**

Для современной методики обучения дошкольников изобразительной деятельностью характерно признание основной целью развитие всех сторон личности ребенка в ходе изобразительной деятельности и знакомства с изобразительным искусством. Личностно ориентированный подход, бережное отношение к творческим проявлениям детей, развитие субъектной позиции во всех видах дея-

тельности - вот основные ценностные ориентиры современной парадигмы, на которой строится методика. Характерен поиск возможностей для включения ребенка в новые виды изобразительной деятельности (дизайн, коллаж), интеграции разных видов искусства для комплексного развития детей. Основные черты методической системы связаны с вариативным подходом к организации изобразительной деятельности дошкольников. Заслугой данного этапа можно считать и то, что он отличается наличием большого разнообразия подходов к пониманию сущности изобразительной деятельности детей и способов ее организации

**Характеристика
состава методического
сообщества на 3 и 4
этапах развития**

После разгрома педологии основными исследователями изобразительной деятельности дошкольников становятся ученые-педагоги. В их среде со временем формируется сообщество **методистов** (теоретиков, воспитателей экспериментальных и массовых детских садов), занимающихся проблемами обучения детей изобразительной деятельности. В 60-е годы XX века вопросы обучения изобразительному искусству в детских садах оказались в центре внимания **художников** (скульптор Белашова, художники Жуков, Чага и др.), которые, критикуя сложившуюся систему обучения, пытались убедить педагогическое сообщество отказаться от обучения, которое «губит» творчество детей. На «помощь» педагогам-дошкольникам в отстаивании необходимости обучения приходят **психологи**, многочисленными исследованиями доказавшие, что правильно организованное обучение изобразительной деятельности является мощным фактором развития ребенка, его способностей, восприятия, воображения, творческого потенциала. В связи с введением обязательного обучения детей в школе с 7-летнего возраста, появлением в детских садах подготовительных к школе групп, обострился вопрос преемственности детского сада и школы по методике изобразительной деятельности, что привлекло **учителей начальной школы и учителей рисования** к изучению изобразительного творчества детей дошкольного возраста.

Для современного этапа развития методики характерным становится внимание **культурологов**, изучающих изобразительное творчество дошкольников как явление субкультуры детства; представителей **коррекционной педагогики**, использующих рисование, аппликацию как средство арттерапии. В последние годы XX века сообщество ученых, занимающихся проблемами художественного развития детей, пополнилось представителями **музейной педагогики**, разрабатывающими методику введения дошкольника в мир искусства непосредственно в стенах музея.

Нам удалось выявить сообщество ученых (включающее 187 исследователей), в работах которых в течение XX века проблемы обучения детей изобразительной деятельности были предметом специального изучения. На

фоне общего снижения в России количества исследователей, имеющих ученую степень, связанного с общим кризисом отечественной науки (по данным И.В. Маршаковой-Майкевич⁴⁷), количество кандидатов наук, занимающихся вопросами методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, растет значительными темпами. В работах В.С. Арутюнова и Л.Н. Стрековой было зафиксировано явление, характерное для всех отраслей науки: хотя наука все время растет, ее «научность» все время «разбавляется», т.к. количество кандидатов увеличивается, а количество докторов – прежнее. Чтобы убедиться, что оно характерно и для методики, было проанализировано **соотношение числа докторских и кандидатских диссертаций**, значимое для любой отрасли научных знаний. Через 18 лет после защиты первой докторской диссертации защищаются по две работы в каждом 10-летию. Причем, в 70-е и 80-е годы выходят диссертации на звание доктора *педагогических* наук (Н.П.Сакулина, Т.С. Комарова), а также доктора *биологических* (З.В.Денисова) и *психологических* (В.С. Мухина) наук.

Анализ соотношения количества кандидатских и докторских исследований по проблемам изобразительной деятельности, представленный в таблице, убеждает, что 1 докторское исследование в среднем приходится на каждые 25,6 кандидатских работы, но если в середине века соотношение докторов и кандидатов составляет 1:13, то в конце 1:39.

Таблица 4

Соотношение докторов и кандидатов наук

Годы XX века	Общее число защищенных докторских диссертаций	Общее число защищенных кандидатских диссертаций	Соотношение докторских и кандидатских защит
40-50	1	5	1 : 5
50-60	0	13	0 : 13
60-70	2	26	1 : 13
70-80	2	24	1 : 12
80-90	0	34	0 : 34
90-00	2	78	1 : 39
итого	7	180	1 : 25,6

Ввиду небольшой выборки нам не удалось выявить сколько-нибудь значимой тенденции во временном интервале между защитой кандидатской и докторской работы. Возможно, этот интервал зависел от многих факторов, выявить которые достаточно трудно. Однако представленные материалы подтвердили закономерность о «разбавлении научности» методики. Несмотря

⁴⁷ Маршаковой-Майкевич И.В. Исследовательская активность стран мира в конце XX века (статистическая оценка) // Вопросы философии. – 2002. - № 12.

ря на столь небольшое количество докторов наук и массовое увеличение «новобранцев», научному методическому сообществу удалось создать, а впоследствии сохранить и приумножить некоторые особенности, традиции, характеризующие это сообщество по отношению к другим.

Анализ методического сообщества с точки зрения влияния полового фактора, предполагающий изучение **соотношения мужчин и женщин**, был проведен по двум выборкам из публикационного архива дисциплины. Первую выборку составили публикации статей и книг. За основу взяли самые многочисленные тематические группы «Обучение рисованию», «Знакомство с изобразительным искусством» и «Обучение конструированию». Полагаем, что полученные данные носят несколько условный характер, так как бывали случаи, когда по фамилии автора трудно было определить его пол (в этом сказалась одна из особенностей русского языка). Но так как таких публикаций было очень немного, а выявленная тенденция проявлялась достаточно ярко, полагаем, что можно доверять полученным результатам, которые представлены в таблице.

Таблица 5

Этап развития методики	Общее число публикаций исследовательского характера	Число авторов-мужчин (%)	Число авторов-женщин (%)
1	16	100	0
2	29	45	55
3	332	6,3	93,7
4	361	4,9	95,1
итого	738	39	61

Результаты позволяют сделать три вывода: 1) женщины составляют большинство в методическом сообществе (61% против 39%); 2) это соотношение не меняется в разных тематических группах, в которых проведены исследования: во всех женщины-авторы превышают количество авторов-мужчин; 3) на 1 и 2 этапах развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности процент «мужских» публикаций был значительно выше (до революции авторы *всех* статей и книг – мужчины). А во второй половине XX века это в подавляющем большинстве - женщины.

Вторую выборку составили авторефераты 187 диссертаций: за мужчинами только 9 % всех защищенных работ. Нет ни одного доктора-мужчины, занимавшегося проблемами изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.⁴⁸ Видимо, такое соотношение не случайно, так как во всей

⁴⁸ Стоит заметить, что Е.А. Флерица в 1947 году стала первой в СССР женщиной - доктором педагогических наук.

системе дошкольного образования мужчины составляют очень небольшое количество.

**Социально-
организационные
структуры методиче-
ского сообщества**

На *третьем и четвертом этапах* основными социально-организационными структурами, в рамках которых проводятся исследования, становятся *лаборатории в НИИ и кафедры в институтах*, имеющих аспирантуры. География основных центров подготовки ученых (кандидатов и докторов наук) связана с теми учреждениями, в которых выполнялись и защищались диссертации. В таблице 6 представлены учреждения-лидеры подготовки и защит диссертаций. В разные периоды эти учреждения занимали разное место в подготовке высококвалифицированных кадров ученых. Динамика представлена на графике (рис.2).

Особого внимания заслуживает вопрос о *кафедрах*, в рамках которых проходят исследования проблем изобразительной деятельности дошкольников. Традиционно это были кафедры дошкольной педагогики, которые существовали на всех факультетах дошкольного воспитания.

Таблица 6

**Высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку кадров
высшей научной квалификации
по методике изобразительной деятельности**

Институты	Количество защищенных диссертаций		
	Общее количество	До 1985 года	После 1985 года
МГПИ им. В.И. Ленина (МПГУ)	41	22	19
НИИ дошкольного воспитания АПН СССР	22	11	11
ЛГПИ им. А. И. Герцена (РГПУ)	18	15	3
МГОПУ	13	-	13
НИИ общего и политехнического образования АПН СССР	6	6	-
Ростовский гос. пед. ин-т	6	1	5
МГУ им. М.В. Ломоносова	5	5	-
НИИ художественного воспитания АПН СССР, Институт художественного образования РАО	5	-	5



Рис. 2

Однако, начиная с 80-90-х годов в связи с большим набором студентов, в ряде вузов (например, в ЧГПИ, Череповец и др.) происходит разделение этих кафедр на более узкоспециализированные. Как правило, выделяются кафедры методик дошкольного образования, в состав которых входит и методика обучения дошкольников изобразительной деятельностью. В ряде других вузов (особенно в городах с большим научным потенциалом) деление происходит по другому принципу. Так в состав факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ входят 4 кафедры: дошкольной педагогики, методики дошкольного воспитания и обучения, детской психологии, эстетического воспитания детей дошкольного возраста. В дополнение к основной квалификации студенты получают специализацию по выбору, в том числе - преподавателя изобразительного искусства детям. Кафедра эстетического воспитания существует и в МГОПУ им. М.А. Шолохова.

Механизмы и каналы коммуникации методического сообщества

Третий этап предложил методическому сообществу наряду с апробированными ранее новые формы общения. Среди них следующие:

- *совещания* по художественному воспитанию 1941 года; совещания дошкольных работников по итогам исследования умственного воспитания детей в процессе обучения изобразительной деятельностью (1969 г.). Последнее Всесоюзное совещание по вопросам эстетического воспитания прошло в 1980 году в Волгограде.
- *сессии* по детскому рисунку 1946 год;

- *педагогические чтения* по художественному воспитанию дошкольников, прошедшие в 1950 году. В следующем десятилетии - педагогические чтения в Институте художественного воспитания (1951 и 1952 гг.), Всесоюзные Ленинские юбилейные педагогические чтения (1970 г.)

- *научные конференции* по вопросам дошкольной педагогики (1954 и 1958 гг.), на которых рассматривались и вопросы изобразительной деятельности детей. В 1969 году конференция по проблеме “Обучение и детское творчество”, а также научная конференция «Революция – прекрасное – человек» (1967 г.). В 1941 году была организована работа дошкольной секции на Всесоюзной конференций по педагогическим наукам.

- *семинар* “Художественное творчество детей дошкольного возраста”, 1965 год, с большим количеством докладов как ученых так и практиков о результатах работы с детьми.

На 4 этапе проводится Межрегиональная научно-практическая конференция «Проблемы дошкольного образования XXI века», где наряду с другими рассматривались и проблемы изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Появился новый канал общения – Интернет. Анализ содержания сайтов показывает, что это, в основном, материалы в электронном виде для воспитателей детских садов и родителей по обучению детей рисованию или игры (компьютерные, раскраски) для самих детей. Есть несколько адресов, по которым представлены отдельные статьи по вопросам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, однако, никакой системы в этих публикациях нет.

Таким образом, в ходе исследования выявлена тенденция к увеличению разнообразных форм организованного общения, но вместе с тем – переход от глобальных мировых, всесоюзных и всероссийских форм к локальным на уровне регионов или учреждений (институтов, лабораторий и т.п.).

Определяя специфику общения ученых-методистов через **научные публикации**, мы констатировали, что третий этап усилил информационную изоляцию отечественных ученых от исследований их коллег за рубежом. Хотя в 1957 году в статье Н.П. Сакулиной читаем: «Важной стороной нового этапа исследований является более широкая осведомленность в теории и практике искусства и эстетического воспитания, как в странах народной демократии, так и в капиталистических странах. Пройденный путь после Великого Октября гарантирует советских педагогов от стихийного влияния чуждых взглядов и методов, что имело место в 20-е годы. С другой стороны, стоя на марксистских позициях, мы смелее можем заимствовать и проверять в своей работе то прогрессивное, что есть в других странах».⁴⁹ В конце этого этапа наметилась новая тенденция - книги Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой переведены на многие языки в т.ч. японский

⁴⁹ Сакулина Н.П. Из истории эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. – 1957. - № 11. – С.28.

**Характер ссылок как
языка общения
методического
сообщества**

Единое научное пространство невозможно без **единого средства коммуникации – общего языка**, выработанного в научном сообществе. Выше мы рассмотрели, как формировался такой язык в методике через выработку общего словаря основных терминов и понятий. Принятый в данной научной среде язык общения накладывает существенный отпечаток и на процесс развития социального компонента науки. Одна из функций научного сленга – квалификационная, которая выражается в умении продемонстрировать принадлежность к корпорации, свою осведомленность в степени изученности проблем дисциплины, свое уважение к предшественникам и результатам их научного труда (В.С. Арутюнов, Л.Н. Стрекова). Эту роль в сообществе выполняют ссылки. Кроме того, именно через ссылочный аппарат ученый может продемонстрировать свое понимание и принятие одного из принципов научной деятельности: «публикация позволяет обменять знание на признание», а признание в кругу научного сообщества дисциплины - один из самых мощных мотивов к исследовательской деятельности.

Чтобы выявить особенности сленга методического сообщества методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, было расклассифицировано более 6 тысяч ссылок на фамилии исследователей, концепции, научные факты и методы, зафиксированные в массиве авторефератов диссертационных работ, защищенных в течение XX века.

Чтобы выявить особенности сленга методического сообщества методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, было расклассифицировано более 6 тысяч ссылок на фамилии исследователей, концепции, научные факты и методы, зафиксированные в массиве авторефератов диссертационных работ, защищенных в течение XX века.

Таблица 7

Количество ссылок в работах по изучению
изобразительной деятельности детей

Этап исследования, годы	Общее число ссылок	Число ссылок в среднем на одну работу
1940-1950	36	6
1950-1960	107	10,7
1960-1970	638	22,8
1970-1980	725	32,8
1980-1990	1090	33
1990-2000	3621	48,9
Итого	6181	35,7

Характер ссылок как языка общения на протяжении XX века претерпевал в методике большие изменения. Анализ представленных в таблице данных показывает, что в каждом десятилетии число ссылок в среднем на одну работу постоянно увеличивается. Следуя логике развития данного явления, можно ожидать, что в первом десятилетии XXI века количество ссылок в каждой работе может увеличиться в среднем до 75. Наличие многих ссылок в более поздних работах можно объяснить необходимостью дать обзор

предшествующих исследований представляемой проблемы. Примечателен и такой факт: разброс суммарного количества ссылок весьма значителен и колеблется от 1-3 (Е.Г. Ковальская, 1959; Л.А. Раева, 1958) до 90-100 и более (Е.В. Виноградова, 1997; Т.С. Шевченко, 1999).

В ряде работ такое большое количество ссылок мы считаем оправданным. К таким работам, в первую очередь стоит отнести авторефераты диссертаций, посвященных истории развития педагогики и образования. В XX веке по истории методики обучения дошкольников изобразительной деятельности было выполнено только две работы Е.Н.Зуйковой, 1996 (в ней названо 109 фамилий исследователей) и И.Б.Сенновской, 2000 (121 ссылка).

К таким работам относятся и докторские диссертации, которые, как правило, обобщая материал по проблеме, дают широкий обзор литературы. Вместе с тем, в докторских работах, посвященных проблемам изобразительной деятельности детей, нам удалось зафиксировать в среднем чуть более 60 ссылок.

Как показывает анализ остальных работ с большим количеством ссылок, увеличение их числа чаще всего неоправданно. С одной стороны, автор таким образом стремится продемонстрировать свой научный кругозор, осведомленность в рассматриваемой проблеме. Вместе с тем простое перечисление фамилий исследователей (иногда занимающее 3-4 строки автореферата) не позволяет глубоко осветить подходы этих исследователей к решению того или иного вопроса. Часто в этот перечень попадают авторы, лишь косвенно занимавшиеся данной проблемой. Кроме того, это, как правило, затрудняет понимание собственной исследовательской позиции автора диссертации. Подобные ссылки приобретают характер *ссылки-упоминания*, реже – *обзора, сравнения*. Чаще всего они встречаются в авторефератах последних десятилетий века. Довольно часто авторы используют и *ссылки-подтверждения*. Примером может служить цитата из автореферата Г.В. Груба: *«Наши наблюдения показали, что эффективность образования оружейных навыков у детей существенным образом зависела от качественных особенностей их ориентировочной деятельности, что подтверждает выводы, сделанные А.В. Запорожцем и его сотрудниками (Я.З.Неверович, О.В. Овчинниковой, Т.В. Ендовицкой и др.)»* (Г.В. Груба, 1968, С.11).

Достаточно редко в авторефератах нам удавалось встретить следующие типы ссылок: *совершенствование* или *изменение, противопоставление, изменение точности и области применения, оспаривание, сомнение*. В качестве примера приведем несколько выдержек из авторефератов с подобными типами ссылок. Оспаривание: *«В период конца 30-х и начала 40-х годов ...был поднят... вопрос отношения системы руководства детским творчеством к его развитию. В дошкольной педагогике он был представлен точкой зрения Е.А. Флериной и нашей точкой зрения. Корень разногласий заключался в понимании обучения в отношении к возрастным особенностям*

развития детской деятельности. Е.А. Флерина рассматривала возрастное развитие как некий монолитный процесс... Нами выдвигалась точка зрения, что возрастные закономерности развития изобразительной деятельности являются подвижными...» (Н.П. Сакулина, 1967, С.8). Ссылка-опровержение: «К.М. Лепилов считал, что связь детского сада со школой устанавливается уже тем, что в детском саду и 1 классе школы основным видом рисования является тематическое рисование. Мы склонны считать такое механическое согласование неправильным решением вопроса, так как тематическое рисование в тот период оказывалось не руководимым, а потому не разрешало никаких учебных и творческих задач в порядке их усложнения от детского сада к школе. Поэтому не могло быть и речи ни о каком согласовании» (В.М. Старостина, 1952, С.6-7). Ссылка-противопоставление и указание различия: «Сравнивая взгляды В.С. Мурзаева и У.Ш. Ибрагимова, мы выявили противоречие в том, что признается более важным в подготовке воспитателя. В начале века приоритетным считали формирование у воспитателя изобразительных умений, а общепедагогическая и методическая подготовка являлась второстепенной. По-другому решена эта проблема у У.Ш. Ибрагимова: им подтверждено методологическое положение педагогики о том, что воспитатель должен быть сначала педагогом, а затем предметником» (О.В. Горбова, 1999, С.7)

Тип ссылки можно определить также в зависимости от **причин цитирования**. По этому показателю подавляющее большинство ссылок относятся к *нейтрально-информационным*. Однако встречаются и *критические* ссылки, чаще всего они относятся к первым работам, представленным к защите в 50-60-е годы. Резкой критике подвергались подходы буржуазных исследователей изобразительной деятельности детей, а также взгляды отечественных педагогов – представителей биогенетической теории и теории свободного воспитания. Так в автореферате Н.И. Стреляновой (1964 г.) находим такую ссылку: «Сторонники биогенетической теории отрицали возможность обучения ребенка изобразительной деятельностью...Такая точка зрения принадлежала Бакушинскому А.В. и Шмиту Ф.И., стоящих в центре руководства детской изобразительной деятельностью в нашей стране. Подобные воззрения в психологии детской изобразительной деятельности мешали не только разработке теории вопроса, но и наносили большой вред постановке воспитательной работы» (С.4). Постепенно этот тип ссылок исчезает со страниц авторефератов.

Небольшую группу составили *преемственные* ссылки, хотя и они используются авторами работ, например: «При разработке занятий мы использовали положительный опыт, накопленный в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, Е.Г. Ковальской, Т.С. Комаровой, Т.Я. Шпикаловой, Н.Б. Халезовой, З.А. Богатеевой и других» (О.А. Соломенникова, 1997, С.5).

Примечателен и такой факт: связь между цитируемым и цитирующим документом в разные периоды исследования носит разный характер. Так в авторефератах 50-70 годов концепции, на которые ссылается автор, рассматриваются очень обстоятельно, подробно, с вычленением особо значимых для данного исследования моментов. В более поздних работах преобладают ссылки-упоминание и ссылки-подтверждение. Для примера приведем цитаты из двух работ разных периодов: *«Теоретическим обоснованием аппликации ... является материалистическое учение физиологов Сеченова, Павлова и их последователей, которые вскрывают закономерные связи двигательного и зрительного анализаторов, раскрывают особенности развития зрительного восприятия и отсюда, на определенном этапе, закономерность плоскостного и контурного изображения окружающего. И.М. Сеченов считает контур предмета, как линию его раздела от окружающей среды, самой резкой чертой всякого видимого образа. Значит, контурное изображение служит познавательной деятельности: вычленению предмета реального мира, через его форму в процессе восприятия»* (И.Л. Гусарова, 1957, С.5). *«Многие исследователи (Ж. Агамирян, В.М. Бехтерев, Н.Н. Волков, К.М.Лепилов...) считают детское художественное восприятие значительно отличающимся от восприятия взрослого человека»* (Т.В.Ивкина, 1999, С.9). Эти примеры не единичны, они иллюстрируют некую тенденцию в типе ссылок, наличествующих в авторефератах.

Таким образом, анализ ссылок в авторефератах позволяет увидеть, что постепенно складывается некий язык общения, принятый в методическом сообществе. Полагаем, что не все тенденции, выявленные в ходе исследования, можно оценить как позитивные (думается, чрезмерное увеличение количества ссылок, отсутствие критических ссылок, ссылок сравнения, совершенствования, изменения, противопоставления, изменения точности и области применения, оспаривания, сомнения – не позволяют автору точно выразить свое отношение к наследию предшественников и ярко высветить свою исследовательскую позицию).

Организация информационного обслуживания научных исследований по изобразительной деятельности дошкольников

Быстрые темпы развития информационного общества оказывают воздействие не только на систему образования в нашей стране, но и на педагогическую науку, которая приобретает

новые специфические особенности. На схеме представлены каналы получения информации, которыми может пользоваться ученый-методист в настоящее время. Как показывает анализ, большинство этих информационных каналов в рамках методики обучения дошкольников изобразительной деятельности либо вообще не функционируют, либо информация по ним по-

ступает не в полном объеме и со значительным опозданием. Мы уже отметили недостаточное количество монографий и обзорных работ.

Отметим также отсутствие словарей и энциклопедий по дошкольной педагогике вообще и по методике изобразительной деятельности в частности. С сожалением можем констатировать, что значительно затруднены в настоящий момент формы личного общения ученых, а также организованные формы общения. Последняя общероссийская конференция по вопросам эстетического воспитания дошкольников в нашей стране состоялась в 1980 году. Из научно-библиографических изданий, которые могут быть полезны специалистам, стоит назвать единственное издание, выходящее в нашей стране с 1984 года – это обзоры Российской национальной библиотеки по эстетическому воспитанию. Однако, многопрофильность данного вида издания (ориентированность на все возрастные категории, на все виды художественной деятельности, на все виды искусства и т.п.) создает большой семантический шум, что затрудняет поиск необходимой информации по проблемам изобразительной деятельности детей-дошкольников.

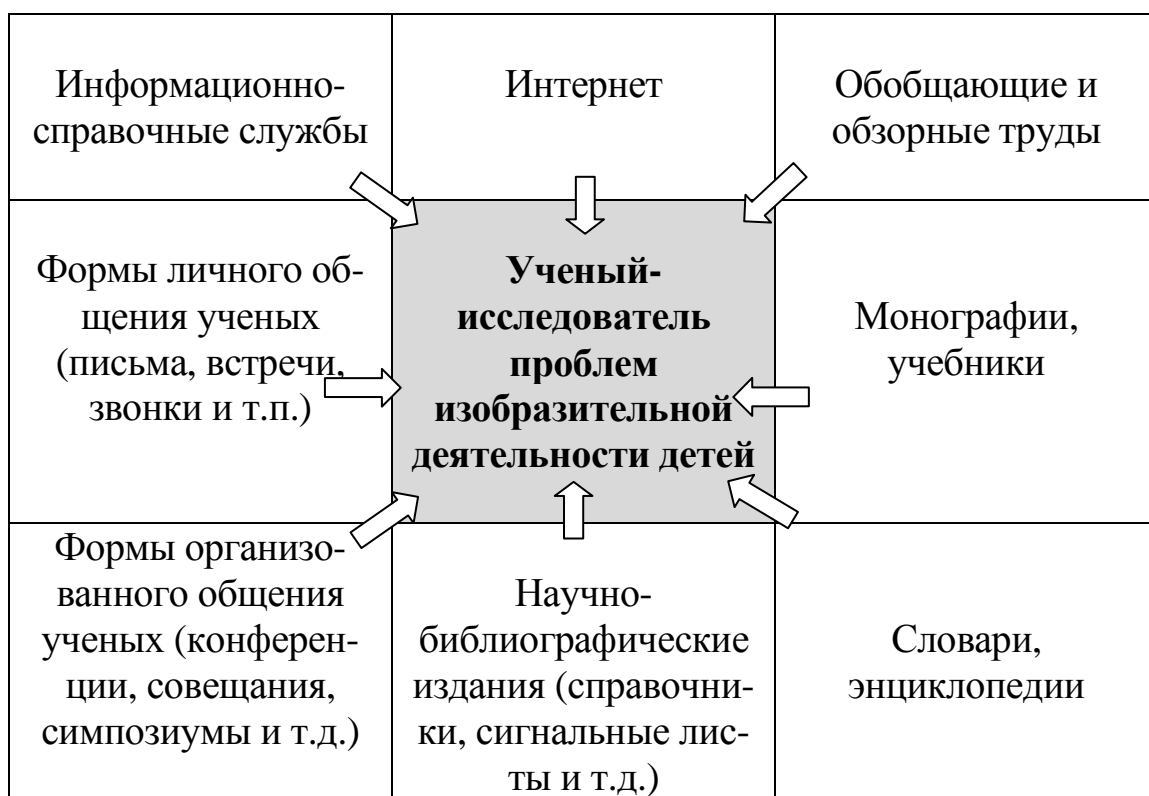


Рис. 3. Каналы получения информации

Все указанные сложности актуализируют необходимость организации информационно-справочной службы, которая бы специализировалась на сборе, хранении, поиске и анализе информации по важнейшим для методики художественного воспитания проблемам. Основная задача подобного информационного обслуживания должна заключаться в оказании действенной

помощи ученым при проведении исследовательских работ в установлении степени разработанности конкретной научной проблемы, научных подходов и методов, использованных учеными для ее решения. В рамках вуза услугами такой службы могут пользоваться аспиранты, студенты, выполняющие дипломные и курсовые работы. Такая служба была бы полезной и воспитателям-практикам. Заметим, что в истории дошкольной педагогики существует опыт организации подобной работы. Примером могут служить справочные бюро, работавшие при курсах подготовки воспитателей, а также ленинградский Музей жизни ребенка-дошкольника.

Информационное обслуживание ученого – это оперативное обеспечение его информацией, полезной с точки зрения решаемой в данный момент научной проблемы или ее отдельного этапа. Поэтому актуальными становятся разработка и создание информационной базы данных с узкоспециализированной индексацией. Реализация этих перспективных возможностей требует создания специализированных систем хранения, поиска и анализа научной информации.

Предлагаемая система должна быть ориентирована не только на решение текущих задач информационного поиска, но и оперативное обеспечение непрерывного наблюдения за тенденциями развития научной отрасли, а также за изменениями структуры и интенсивности потоков научной информации.

В структуре системы можно выделить два блока:

1. совокупность публикаций, составляющих архив научной отрасли. Глубина архива - конец XIX века с момента появления в России первых публикаций, посвященных изобразительной деятельности детей. Форма представления материалов – полное библиографическое описание.

Основные информационные потоки:

- статьи;
- обобщающие и обзорные труды;
- учебники;
- монографии;
- книги, имеющие практическую направленность и рекомендованные воспитателям.

2. коллекция авторефератов по проблемам изобразительной деятельности детей. Глубина архива – середина XX века с момента защиты первых диссертаций. Форма представления материалов – полнотекстовая база из фондов библиотек.

Основными информационными потоками при этом могут стать:

- электронный банк данных о кандидатских и докторских диссертациях;
- полнотекстовая база авторефератов из фондов крупнейших библиотек;
- материалы о научно-педагогических школах, сложившихся в методике обучения дошкольников изобразительной деятельности.

Система должна обладать быстрой и логичной навигацией, функциональной графикой. Для достижения поставленной цели необходимо использовать методы библиографического поиска, сбора, индексирования, хранения и распространения информации. За основу должна быть взята генеральная совокупность публикаций по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, вышедших в России. Могут быть использованы материалы Российской Государственной библиотеки, Государственной научно-педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского и Российской национальной библиотеки. В данный массив войдут публикации научно-исследовательского характера, а также статьи, книги, имеющие практическую направленность и рекомендованные воспитателям. Полагаем, что анализ данного вида публикаций является принципиально важным для понимания тенденций развития такой практико-ориентированной науки, каковой является педагогика и методика как одна из ее отраслей.

В массив исходного материала должны быть включены так называемые «непубликуемые материалы»: авторефераты диссертаций, которые, как известно, имеют гриф «на правах рукописи» и очень небольшой тираж. Считаем, что, не смотря на такие ограничения, этот вид публикаций оказывает важнейшее влияние на процесс становления и развития любой отрасли научных знаний.

Планируемый результат должен соответствовать уровню библиотек научно-педагогической литературы, представленных в сети Интернет.

Разработанная система обеспечит:

- простой и удобный доступ к библиографическому описанию публикационного архива и к текстам авторефератов по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста;
- сокращение времени поиска необходимой информации, научных публикаций по ключевым словам или авторам;
- доступ зарегистрированных пользователей с использованием сети Интернет;
- сокращение времени и затрат на поездки в крупнейшие библиотеки страны для знакомства с содержанием авторефератов диссертаций по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Услугами интернет-библиотеки по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в рамках вуза могут пользоваться студенты, выполняющие дипломные и курсовые работы, магистранты и аспиранты. Такая служба была бы полезной и воспитателям-практикам. Созданная Интернет-библиотека может быть использована и при подготовке кадров высшей квалификации.

Решение подобного рода задач в настоящее время видимо потребует организации специализированного научного подразделения – научно-

исследовательской лаборатории информационного анализа. Не вызывает сомнения, что подобные лаборатории более эффективно будут работать в больших городах, сотрудничая с крупными библиотеками и обслуживая по заявкам другие вузы. Однако какому городу, институту будет принадлежать приоритет в организации такого центра информации – вопрос пока открытый.

Вырабатываемые образцы такого взаимодействия позволяют добиться высокой степени кооперации внутри дисциплины относительно различных исследовательских задач (И. Шпигель-Резинг).

**Формы сотрудничества
и совместной
деятельности
ученых-методистов**

Отношение между исследователями за определенное время, связи между отдельными учеными позволяют изучить методы выявления кластеров. Для этого вычисляют разнообразные индексы научных ссылок (Р.Ф. Васильев). Так критерий цитируемости и коэффициент информационного

влияния выявляет статус данного ученого, результатов его исследований в общей информационной сети. В приложении представлены расчеты, полученные в анализе одной проблемы методики обучения дошкольников изобразительной деятельности. В результате была составлена информационная сеть проблемы «Ознакомление детей дошкольного возраста с изобразительным искусством».

Подсчет этого критерия убедил в том, что наибольшим информационным влиянием в данной информационной сети пользуются работы Е.А. Флериной (критерий цитируемости = 29), Н.П. Сакулиной (17), Н.Б. Халезовой (8), Т.С. Комаровой (7,7). Эти же ученые имеют самый большой усредненный вес в данной информационной сети. То есть именно эти работы теснее всего связаны с другими работами рассматриваемого кластера. Такой подсчет, несмотря на некоторую условность, позволяет получить представление о фактическом влиянии конкретной научной работы. Ученые, применяющие в своих исследованиях показатели, полученные с помощью представленных выше формул (Г.М. Добров, А.А. Коренной, И.В. Маршакова), подчеркивают, что сами по себе эти данные не измеряют качества публикации. Поэтому их следует рассматривать только как индикаторы, показывающие, что данная работа с высокой степенью вероятности может оказаться весьма значимой ввиду своего информационного влияния на другие работы. «Количественные данные о частоте цитирования отражают воздействие результата исследования на научное сообщество, его полезность для других ученых».⁵⁰

Тип и плотность коммуникации внутри дисциплины выявлялись через установление связей всех диссертационных исследований по методике

⁵⁰ Маршакова И.В. Система цитирования научной литературы как средство слежения за развитием науки. – М.: Наука, 1988. – С.6.

обучения дошкольников изобразительной деятельности, а их, напомним 187. При таком массиве довольно трудно составить единый кластер. Поэтому был использован матричный метод, имеющий значительные преимущества в случаях большого количества документов, когда визуальный анализ сети затруднен. Он построен на наборе матриц, узлами которых становятся публикации. С помощью комплексной методики было выявлено то информационное влияние, которое оказывают разные авторы на научное сообщество данной дисциплины. Используя методику подсчета в авторефератах ссылок на авторов, мы получили данные, представленные в таблице.⁵¹

Таблица 8

Характер информационных связей между диссертационными исследованиями проблем изобразительной деятельности дошкольников

Исследователь	Годы защиты диссертаций		Количество ссылок на работы данного исследователя	Количество ссылок в автореферате диссертации данного исследователя	Критерий цитируемости и коэффициент информационного влияния	Усредненный вес вершины	Количество опубликованных данным исследователем работ
	кандидатских	докторских					
1. Сакулина Н.П.	1945	1965	109	4	27,3	53,5	54
2. Флерина Е.А.		1947	98			47	20
3. Комарова Т.С.	1965	1979	83	15	5,5	44,5	98
4. Казакова Т.Г.	1966		70	5	14	32	34
5. Мухина В.С.	1965	1972	37	2	18,8	19	7
6. Халезова Н.Б.	1968		33	3	11	16	28
7. Нечаева В.Г.	1953		25			12	11
8. Чумичева Р.М.	1985	1995	26	26	1	24,5	18
9. Ковальская Е.Г.	1959		23	0		10	12
10. Пантелеева Л.В.	1969		22	5	3,8	12	26
11. Компанцева Л.В.	1969		25	8	2,4	13,5	17
12. Васильева Е. И.	1956		20	0		9	10
13. Мелик-Пашаев А.А.	1976		20	0		9	

Обращает на себя внимание следующий факт: в списке наиболее часто цитируемых работ представлены 5 из 7 защищенных в XX веке докторских диссертаций. Причем, три из них занимают верхние строки в рейтинге, две

⁵¹ Полная таблица с полученными в ходе исследования результатами, не представлена из-за значительного объема. В качестве примеров приведены данные по исследователям, получившим 20 и более ссылок.

другие также находятся в верхней части таблицы. Это свидетельствует о том, что работы данных исследователей хорошо знакомы ученым, занимающимся проблемами изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. В рейтинг не вошли докторские исследования Н.С. Александровой «Русские народные игрушки как этнопедагогический феномен», она не получила ни одной ссылки. Полагаем, что одной из причин «неосведомленности» научного сообщества о результатах работы Н.С. Александровой может быть тема работы, более педагогическая, нежели методическая, с одной стороны. А с другой – достаточно узконаправленная для того, чтобы заинтересовать широкий круг исследователей различных проблем изобразительной деятельности детей. Другой причиной может являться и то обстоятельство, что защита данной докторской состоялась в самом конце XX века, ссылки на данную работу следует ожидать в более поздних диссертационных исследованиях.

Докторская диссертация З.В. Денисовой «Отражение физиологических закономерностей высшей нервной деятельности в рисунке ребенка» получила всего одну ссылку. Она была защищена еще в 1965 году. Это единственная работа, рассматривающая физиологические основы изобразительной деятельности детей. Однако полученные в ходе данного исследования результаты до сих пор не востребованы научным сообществом методики.

Использование анализа ссылок в диссертациях позволяет выявить **ученого-«лидера»**, оказавшего наибольшее влияние на решение проблем изобразительной деятельности детей. Самым высоким коэффициентом информационного влияния в методике обучения дошкольников изобразительной деятельности обладают Е.А. Флерица, Н.П. Сакулина, В.С. Мухина и Т.Г. Казакова. Наибольший удельный вес в данной матрице принадлежит работам Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной, Т.С. Комаровой и Р.М. Чумичевой. Именно эти исследователи являются выразителями главных идей методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, носителями наиболее крупных и оригинальных достижений в этой области. С некоторым отрывом в этих показателях можно назвать также работы Н.Б. Халезовой. Применение методов математической статистики позволило подсчитать и **силу связей между публикациями ключевых для методики исследователей**. Полученные результаты представлены в таблице 9 и на схеме (рис.4).

Как видно из схемы, все работы тесно связаны друг с другом. Наиболее сильной является связь между публикациями Е.А. Флериной и Н.П. Сакулиной (коэффициент = 0,87), а также между Н.П. Сакулиной и Т.С. Комаровой (коэффициент = 0,74). Это доказывает, что данные ученые в глазах научного сообщества исследователей вопросов изобразительной деятельности дошкольников обладают «родством» в решении ключевых вопросов методики.

Результаты подсчета коэффициента силы связи

	Сакулина Н.П.	Флериная Е.А.	Комарова Т.С.	Казакова Т.Г.	Халезова Н.Б.	Мухина В.С.
Сакулина Н.П.	-	0,87	0,74	0,59	0,53	0,47
Флериная Е.А.		-	0,63	0,55	0,49	0,41
Комарова Т.С.			-	0,59	0,57	0,54
Казакова Т.Г.				-	0,41	0,45
Халезова Н.Б.					-	0,28
Мухина В.С.						-

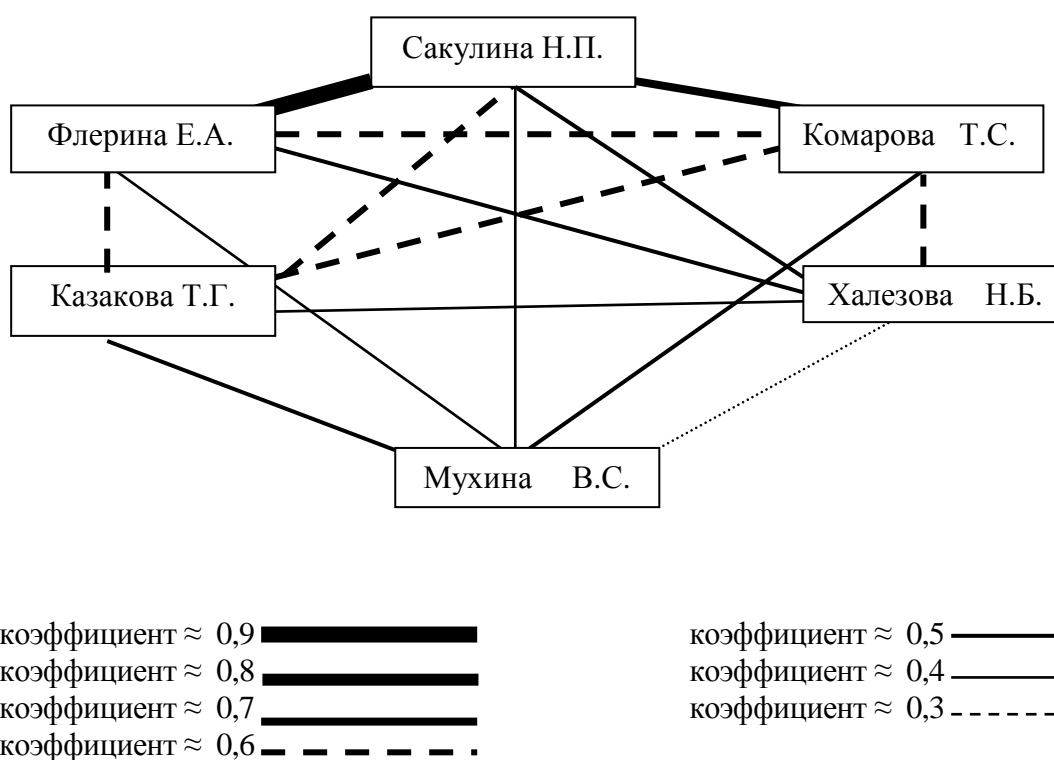


Рис. 4

Хотелось бы обратить внимание на то, как учебники по методике обучения дошкольников изобразительной деятельности ориентируют читателей в связях, сложившихся в данном научном сообществе. Не секрет, что в учебники попадают фамилии лишь тех исследователей, вклады которых бесспорно признаются всем научным сообществом данной научной дисциплины. Необходимо подчеркнуть, что в дисциплинарном массиве учебники занимают особую роль: единственное упоминание в учебнике «стоит» в глазах сообщества десятков и сотен ссылок в журнальных статьях. Ниже представлен рейтинг ученых, упомянутых в учебниках для подготовки специалистов в стенах вуза.⁵² Нам удалось зафиксировать в обоих учебниках следующие фамилии.

⁵² Подсчет проводился по учебным пособиям Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учебное пособие для пединститутов / Под ред. В.Б. Косминской. – М.: Просвещение, 1977; Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

Ученые-методисты, фамилии которых упомянуты в учебниках

Фамилия ученого-методиста	Количество упоминаний в учебниках
1. Сакулина Н.П.	74
2. Флерица Е.А.	32
3. Комарова Т.С.	18
4. Раева Л.А.	13
5. Казакова Т.Г.	10
6. Халезова Н.Б.	5
7. Казакова Р.Г.	3
8. Курочкина Н.А.	3
9. Компанцева Л.В.	2
10. Гусарова И.Л.	2
11. Шибанова	1
12. Богатеева З.А.	1
13. Косминская В.Б.	1
14. Ковальская Е.Г.	1
15. Воробьева Д.И.	1

Отметим также, что все произведенные математические расчеты убеждают: *между количеством ссылок на работы автора, то есть его информационным влиянием и количеством опубликованных им работ существует незначительная связь (коэффициент корреляции - 0,63)*. Для примера: по количеству публикаций Е.А. Флерица с 20 опубликованными работами занимает лишь 14 место в общем рейтинге, однако у нее - самый высокий критерий цитируемости.

Таким образом, проведенное нами исследование доказало, что наукометрические методы, обладая объективностью и точностью, являются весьма плодотворными в изучении структуры научной дисциплины, а также взаимосвязей научных групп и отдельных ученых. Использование математических моделей позволило:

1. Рассчитать информационные «веса» отдельных авторов публикаций.
2. Показать процедуру выделения ученого-«лидера», оказавшего определенное влияние на решение проблемы.
3. Дать качественный анализ полученных результатов.

Таким образом, на 3 и 4 этапах развития методики *дисциплинарное* методическое сообщество пополнилось учеными-методистами, для которых изучение проблем изобразительной деятельности детей дошкольного возраста стало профессией. Формами коммуникации на этих этапах развития методики выступали: Всесоюзные и Всероссийские конференции, межвузовские

научные конференции, педагогические чтения, научные школы (3 этап); международные научные конференции, Всероссийские и региональные конференции, межвузовские научные конференции, педагогические чтения, научные школы, Интернет (4 этап). В целом можно констатировать, что в дисциплинарном сообществе складываются устойчивые каналы коммуникации, которые могут сделать его достаточно монолитным. Однако не все возможности современного информационного общества пока задействованы учеными-методистами в полную силу.

Сообщество ученых-методистов как целостное образование

Для решения задачи представления научного сообщества как целостного образования в работе использована концепция Ю. М. Плюснина об инвариантах социальной организации биологических и человеческих сообществ, согласно которой стабиль-

ность и целостность любому сообществу обеспечивает существование инвариантов внешнего выражения активности. Основанием для выделения инвариантов поведения является "отношение по поводу" – отношение к кому-то, к чему-то по поводу обеспечения ресурсами (условиями жизнедеятельности), воспроизводства, общения и т.п. Инварианты социальной организации представляют собой в совокупности набор системообразующих "клеточек" (по Плюснину), анализ которых позволяет видеть в "устойчивом хаосе взаимодействий" индивидов сообщество, систему. Будучи универсальными, всеобщими, эти отношения должны относиться к жизненным потребностям индивида в сообществе, выступающим как разные формы потребности сохранения (индивидуальные и социальные).

Приведенные в параграфе факты позволяют рассмотреть это сообщество как достаточно монолитное, сплоченное в том случае, если в нем будут обнаружены следующие виды отношений:

- отношения индивида с другими индивидами по поводу ресурсов, необходимых для научной деятельности (информация, оборудование, средства общения и т.д.);
- отношения по поводу воспроизводства, выражающиеся в продолжении и расширении рамок проводимых исследований в будущем, вовлечении в этот процесс молодых и перспективных индивидуумов;
- отношения, направленные на поддержание порядка, как выражение потребности сохранения статуса каждого индивида;
- потребность сохранения своего сообщества, поддержания социального единства.

Эти четыре вида отношений, или четыре инварианта, отличаясь друг от друга по форме проявления, существуют в любом сообществе. Именно они превращают спонтанную активность индивидов во взаимодействия, на ос-

нове которых складываются определенные виды отношений, выступающих в качестве оснований социальной организации. Рассмотрим, как эти инварианты представлены в научном сообществе методики обучения дошкольников изобразительной деятельности

Первый инвариант, отражающий потребности самосохранения исследователей как членов научного методического сообщества, реализуется в их взаимодействии по поводу ресурсов, которые необходимы для научной деятельности (информация, средства общения и т.д.). Оно выражено в активном цитировании публикаций членов своего научно-методического сообщества, что доказывает востребованность общего публикационного архива как единого источника информации для всех членов сообщества. Присвоение накопленной информации происходит как в индивидуальной форме пользования (при подготовке диссертационного исследования) так и в коллективной форме: подготовка публикаций, авторами которых являются несколько ученых-методистов (таковы некоторые учебные пособия по методике, программы для детских садов и пр.). Вместе с тем удовлетворение этой потребности для ученых-методистов значительно затруднено отсутствием специализированного издания, в котором могут быть опубликованы результаты исследований, публикации очень рассеяны по разным изданиям. Отсутствие обзоров публикаций также затрудняет быстрый поиск релевантной для исследователя информации. Чтобы восполнить этот пробел, в ходе исследования был подготовлен и опубликован Библиографический указатель по теории и методике развития детского изобразительного творчества (1900-2000 гг.), включающий полное библиографическое описание более трех тысяч публикаций.

Второй инвариант фиксируется в потребностях сообщества в продолжении и расширении рамок проводимых исследований в будущем. Эти потребности удовлетворяются участием ученых-методистов в образовательном процессе (в преподавании, публикациях учебных пособий и материалов и т.д.), в создании научных школ, воспитании учеников и пр. В ходе исследования были выявлены три научные школы, сформировавшиеся в течение XX века, это школы А.Е. Флериной, Н.П. Сакулиной и Т.С. Комаровой. В конце XX - начале XXI века можно зафиксировать начало формирования новых научно-исследовательских коллективов, которые со временем, возможно, оформятся в самостоятельные научные школы (З.А. Богатеева, Р.Г. Казакова, Л.В. Компанцева, Л.А. Парамонова и др.).

Третий инвариант – это отношения, направленные на поддержание порядка для выражения потребности сохранения статуса каждого индивида. В методике обучения дошкольников изобразительной деятельности он связан с формированием порядка взаимодействий в научной среде, регулирующего приобретение, поддержание и изменение статуса научных работников. Он выражается в профессиональном образовании, защите диссертаций, прису-

ждении научных степеней, присвоении научных званий и наград, избрании в научные академии и общества и т.д. Общеизвестными лидерами в методическом сообществе являются: А.Е. Флерина, Н.П. Сакулина и Т.С. Комарова. Заслуги этих ученых были признаны не только на уровне научно-методического сообщества, но и на государственном уровне. Так А.Е. Флериной научная степень кандидата педагогических наук была присуждена без защиты диссертации за большой вклад в развитие науки, через три года после защиты докторской диссертации и присуждения звания профессора она была избрана членом-корреспондентом АПН РСФСР, награждена значком «Отличник народного просвещения». Доктор педагогических наук, профессор Н.П. Сакулина была награждена орденом Трудового Красного Знамени, медалью Ушинского, значком «Отличник народного просвещения». Доктор педагогических наук, профессор Т.С. Комарова является Заслуженным деятелем науки РФ, академиком Международной академии наук педагогического образования, в которой возглавляет отделение Теории и методики дошкольного и начального образования. Признание заслуг этих ученых в среде коллег – востребованность результатов их исследований в научном сообществе: переиздание книг, включение их статей в хрестоматии, включение их фамилий в учебники по методике, цитирование коллегами, младшими по научному цеху. Проявлением такого порядка в методическом сообществе является и традиционное участие в научных мероприятиях (конференциях, симпозиумах, семинарах и т.д.), подготовка и опубликование научных работ и т.д.

Однако реализация этой потребности затруднена отсутствием информации о проведенных в области методики исследованиях, о присуждении научных степеней и званий представителям методического сообщества. К сожалению, даже ведущие ученые методики (Т.С. Комарова, Р.Г. Казакова и др.) в беседах затруднились определить общее количество диссертаций по проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Мы полагаем, что одним из путей реализации данного вида отношений может стать создание единого банка данных о диссертациях, а также полученных в ходе исследований результатах. Он может быть представлен в сети Интернет, а пока мы подготовили и опубликовали общие данные обо всех 187 диссертациях, защищенных в XX веке. Готовится к изданию сборник авторефератов этих диссертаций.

Четвертый инвариант предполагает тесные научные контакты и научное сотрудничество, основанные на совместных интересах и обсуждениях идей, наметок и планов. Особенностью таких контактов в методическом сообществе является доверие их участников друг к другу, оно выражается в совместной работе над определенной научной проблематикой (это видно из совместных публикаций), в руководстве диссертационными исследованиями, в оппонировании диссертаций членами не просто педагогического, а именно методического сообщества. Эти формы позволяют поддерживать

социальное единство дисциплинарного сообщества. В современных условиях остро осознается необходимость сайта в Интернете, на котором ученые могли бы оперативно получать и предлагать новую научную информацию. К сожалению, этот канал общения пока не используется членами методического сообщества.

РЕЗЮМЕ

Придание науковедческого контекста компонентам социальной организации в дисциплинарной структуре позволяет пересмотреть методологический и методический инструментарий науковедческих исследований по педагогике. В частности, в этот инструментарий может и должен быть включен арсенал средств, позволяющих исследовать поведение отдельных исследователей и научного сообщества в целом. Науковедческий анализ инвариантов показал, что для этой цели в задачу исследований целесообразно включать многоаспектный анализ взаимодействий личности, связывающих в одном акте различные его стороны. Например, при исследовании процессов защиты соискателями диссертаций целесообразно связывать личность соискателя (ученика), личность его руководителя (учителя), тему диссертации (научные результаты), область знаний (научные интересы) и т.д. Подобная связка позволяет одновременно держать в центре внимания не только отдельные персоны, но и научное сообщество. Приведенные методологические установки позволяют по-новому подойти к разработке и корректировке программ исследований по науковедческому анализу кадров педагогов, организации процессов сбора, обработки и анализа результатов исследований. Многие аспекты исследований в предыдущие годы выпали из поля зрения ученых-педагогов из-за того, что целостного представления о научном сообществе к тому времени не сформировалось. Переход к новой концепции позволит существенно расширить тематику, глубину и комплексность исследований.

Таким образом, полученные данные подтвердили на материале методики обучения дошкольников изобразительной деятельности мнение Э.М. Мирского о том, научная дисциплина объединяет и конституирует в виде целостного образования некоторую предметно-содержательную область и одновременно с этим объединяет в сообщество работающих с данным предметным содержанием профессионалов, обеспечивая эффективные виды регуляции, средства и каналы коммуникации внутри сообщества, а также удостоверяя квалификацию его членов и их профессиональный статус в социальном окружении. Представленный материал убедительно доказал, что смена основных параметров в научном методическом сообществе проходила в соответствии со сменой в ее когнитивной структуре и в соответствии с намеченными в ходе исследования этапами развития методики.

Глава 6

Развитие и воспроизводство методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как профессии

Воспроизводство науки как социального института тесно связано с системой подготовки научных кадров. Этот вопрос интересует нас не столько в аспекте подготовки кадров, обеспечивающих образовательный процесс дошкольного учреждения по разделу изобразительной деятельности, сколько как процесс институциализации результатов научной деятельности, который происходит в когнитивном и социальном компоненте дисциплины и реализуется через создание организаций, обеспечивающих социализацию новичков, их профессиональную научную подготовку, обучение и образование. Рассмотрим, как осуществлялась эта подготовка в области методики обучения дошкольников изобразительной деятельности.

**Создание функционально
автономных организаций,
ответственных за
образование и подготовку
кадров**

До 1917 года в стране функционировали 171 учительская семинария, 48 учительских институтов, 50 женских епархиальных училищ, женский педагогический институт в Петербурге. Учителей для начальной школы готовили 913 женских гимназий. К сожалению, в этом списке не представлены учреждения, готовящие воспитателей для детских садов, т.к. основной формой такой подготовки до революции были курсы. Именно на этих курсах будущие "садовницы" (в то время их чаще называли так) могли получить представление о своей работе. Организацией курсов занимались различные педагогические общества и среди них: Фребелевское общество, Общество содействия дошкольному воспитанию в С-Петербурге, Московское общество воспитательниц и учительниц, Общество "Детский труд и отдых" и др. Деятельность курсов дореволюционной России носила автономный характер: они отличались по целям, срокам обучения, содержанию, методам работы со слушателями.

В истории подготовки воспитателей к руководству изобразительной деятельностью дошкольников курсы сыграли позитивную роль: в то время они были единственной возможностью получить подготовку по педагогическому рисованию. Лекции на курсах читали преподаватели, ставшие впоследствии теоретиками, основоположниками методики обучения изобразительной деятельности дошкольников. С 1909 года на курсах для подготовки руководителей рисованием в детских садах, приютах, начальных школах и дома преподавал К.М. Лепилов, а с 1913 года он ведет занятия на педагогических

курсах Фребелевского общества. Назовем также имя Е.А. Флериной - первого доктора педагогических наук по дошкольной педагогике, чье исследование стало фундаментом в разработке главных проблем теории и методики изобразительной деятельности.⁵³ Именно на курсах начала века было заявлено, что изобразительные умения самих воспитателей - основа их профессиональной подготовки по разделу «Изобразительная деятельность», что искусствоведческая грамотность воспитателя - залог успеха изобразительной деятельности детей. Нельзя поэтому сводить всю подготовку воспитателей к знанию методик. Дальнейшее совершенствование этого положения мы находим в исследованиях последних лет О.В. Горбовой, У.Ш. Ибрагимова, М.В. Финько. Основная заслуга курсов в том, что они определили основное содержание, наметили главные принципы подготовки воспитателей к грамотному руководству изобразительной деятельностью дошкольников.

Изменение общественно-экономической формации в России в 1917 году повлекло реформирование системы народного образования. Однако Российская государственная система профессиональной подготовки работников для дошкольных учреждений не претерпела в начале этого этапа значительных организационных изменений. Подготовка дошкольных работников в первые годы советской власти велась, как и прежде на центральных и местных курсах. Организаторами курсов выступали Дошкольный отдел Наркомпроса РСФСР, Московский Институт дошкольного воспитания, местные отделы народного образования. При разработке форм, методов и содержания подготовки был использован дореволюционный опыт организации педагогических курсов.

Решением НКП Учительские институты, семинарии и постоянные педагогические курсы царской России (например, Фребелевские курсы Санкт-Петербурга и Перми, Высшие женские курсы В.И. Герье в Москве и др.) были преобразованы в новые высшие и средние педагогические заведения, с целью «выпускать глубоко образованных педагогов, способных преподавать целую группу родственных предметов». Быстро создать государственную систему профессиональной подготовки работников дошкольного образования позволило использование опыта прошлого: так открытые в 1918 году трехгодичные педагогические курсы стали основой для создания в 1921 г. *педагогических техникумов*, как правило, с тремя отделениями, среди которых было дошкольное. В 1924 г. в стране работало 23 дошкольных отделения педтехникумов, ежегодно выпускавших 450 специалистов. В середине 20-х годов в связи с экономией бюджетных средств сеть дошкольных отделений сократилась до 10, выпуск уменьшился до 200 человек. Однако даль-

⁵³ В анализируемых нами материалах мы нашли сведения о том, что Е.А.Флериная с 1911 по 1916 гг. преподавала на курсах по дошкольному образованию, организованных Кружком совместного воспитания и образования детей при университете Шанявского, на дошкольном отделении Московских педагогических курсов Д.И.Тихомирова, на краткосрочных дошкольных курсах в Челябинске, Ярославле, Туле и др.

нейшее развитие системы дошкольного воспитания уже в 30-е годы привело к увеличению количества *педтехникумов, а затем педучилищ.*

Вместе с тем в стране росло понимание, что подготовить дошкольного работника с фундаментальной теоретической и широкой практической подготовкой можно было только в системе высшего образования. Эта задача нашла решение в создании сети *педагогических вузов*, которые организовывались «как рассадник учителей-социалистов, преданных интересам трудовых масс». В 30-е годы система профессионального образования по подготовке специалистов дошкольного профиля включала *вузы всесоюзного и регионального значения*⁵⁴. Московский государственный педагогический институт - МГПИ (в 1931-1938 гг. имени А.С. Бубнова, с 1941 г. - имени В.И. Ленина), созданный на базе педагогического факультета 2 МГУ, и ЛГПИ имени А.И. Герцена являлись республиканскими центрами подготовки педагогов для системы дошкольного воспитания страны. Сбор и анализ разрозненных данных позволил С.А. Жундриковой обобщить и систематизировать характеристику типов учебных заведений, осуществлявших обучение дошкольных работников разного уровня квалификации в период с 1917 по 1941 гг.⁵⁵

Наличие педтехникумов и педагогических вузов потребовало решить проблему подготовки преподавателей методики для дошкольных отделений. Эта работа в 20-е годы осуществлялась на базе высшего образования на *Высших научно-педагогических курсах (ВНПК)* при 2 МГУ и ЛГПИ (срок обучения 2 г.). В дальнейшем право готовить преподавателей педтехникумов (педучилищ) было передано дошкольным отделениям педвузов. Научные работники для системы дошкольного воспитания в течение 3 лет проходили обучение в *аспирантуре* при АКВ, 2 МГУ-МГПИ, ЛГПИ.

Таким образом, анализ процесса становления системы подготовки специалистов дошкольного воспитания на 2 этапе развития методики показал, что в 20-30 годы в стране в целом была создана преемственная многоуровневая система специального образования (педтехникум - педучилище, вуз, ВНПК, аспирантура). Мы полагаем, что во многом этому способствовало централизованное управление вузами, педтехникумами (педучилищами) и педагогическими курсами, осуществляемое на единой бюджетной основе.

⁵⁴ В первые послереволюционные годы Фребелевские курсы послужили базой для создания Петроградского педагогического института дошкольного образования (ПИДО), а затем дошкольного отделения Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена (ЛГГШ). В начале 20-х годов были открыты дошкольные отделения при 2-м Московском, Самарском университетах. Дошкольные отделения также были организованы при институтах народного образования: Владимирском, Красноярском, Курском, Саратовском, а также Московской академии народного образования (Академия Коммунистического воспитания имени Н.К. Крупской - АКВ). Для обеспечения специалистами детских учреждений в Москве был создан Вечерний городской педагогический институт (ВГПИ), преобразованный в 1933 г. в Московский городской вечерний педагогический институт (МГВПИ) имени В.П. Потемкина. Детские сады Уральского региона обеспечивало кадрами дошкольное отделение Пермского государственного университета, Поволжье - Горьковский педагогический институт, южную часть страны - Ростовский педагогический институт.

⁵⁵ Жундрикова С.А. Подготовка специалистов дошкольного воспитания в РСФСР (1917-1941 гг.). – Автореф. ... канд.пед.н. – М., 2004. – 23с.

На третьем этапе развития методики эта сложившаяся система не изменилась в своих основных организационных характеристиках. Изменения касались, в основном расширения сети профессиональных учреждений, ответственных за сохранение, трансляцию и рост достигнутого корпуса знаний: вузов, факультетов, кафедр, аспирантур. Значимым фактом этого этапа развития методики можно считать организацию лабораторий, основной задачей которых было изучение проблем развития художественной (в том числе и изобразительной) деятельности детей дошкольного возраста. Такие лаборатории были созданы в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, НИИ художественного воспитания АПН СССР, Институте художественного образования РАО. Но в целом для этого этапа был характерен экстенсивный путь развития.

Сфера специальной подготовки существенно изменилась на 4 этапе, что связано с реорганизацией всей системы профессионального образования: переходом педучилищ в ранг высших учебных заведений со статусом «Высший педагогический колледж», реорганизацией педагогических институтов в педагогические университеты, введением многоуровневой системы подготовки в педагогических университетах (бакалаврские и магистерские программы). В ведущих университетах страны (РГПУ им. А.И.Герцена, МГПИ, РГПУ – Ростов-на-Дону и др.) в настоящее время открыты магистерские программы подготовки по профилю «Художественное образование детей дошкольного возраста».

**Способы
социализации
научной молодежи**

Рассмотрим, как в рамках этой системы осуществлялась *подготовка научной смены*, какие *способы вовлечения и социализации научной молодежи* были выработаны научным сообществом методики. Впервые эта задача была осознана только на втором этапе развития методики.

На курсах начала века было заявлено, что основой их профессиональной подготовки по разделу "Изобразительная деятельность" являются изобразительные умения самих воспитателей, что искусствоведческая грамотность воспитателя - залог успеха изобразительной деятельности детей. Нельзя поэтому сводить всю подготовку воспитателей к знанию методик. Воспитательница должна уметь рисовать сама и уметь научить этому ребенка. Руководители курсов педагогического рисования считали второе – более легким делом: основные методические сведения можно было получить, считали они, побывав на занятиях в детском саду, проведя самостоятельно 2-3 урока. Гораздо труднее научиться рисовать самой, так как это требует определенного времени (чтобы сформировались изобразительные умения) и грамотного руководителя. О необходимости исследовать методы изучения детской изобразительной деятельности речи не шло, так как дошкольная педагогика того времени еще не сформировалась как экспериментальная наука.

Однако уже в начале второго этапа, несмотря на слабую общеобразовательную подготовку контингента слушателей курсов, ставится вопрос о необходимости научной работы на курсах будущих воспитателей. На это прямо указывала Е.А. Флериная: «Педагог должен иметь перспективу, - подчеркивала она, - он должен приобщаться к научной работе» (С.4). Прежде всего, стоит отметить *выпуск учебников и учебно-методических пособий*. Общая характеристика учебников была дана в связи с характеристикой данного эшелона публикаций в параграфе 3.4. Поэтому ракурсом представляемого сейчас анализа станет выяснение степени отражения в содержании учебников и пособий (а шире - в содержании преподавания) тех достижений исследований, которые были получены на переднем крае науки.

В 20-30-е годы отсутствие учебников по дошкольной педагогике компенсировалось отдельными книгами, статьями, брошюрами, методическими письмами по различным вопросам дошкольного воспитания. Исследователи-практики, преподаватели кафедр дошкольной педагогики использовали результаты своих научных исследований при чтении лекций. Так в 1926 году В.А. Рыбников выпускает пособие для семинаров «Детские рисунки и их изучение», в котором достаточно подробно описаны многие методы изучения детских рисунков. Ранее мы отметили, что именно в этот период в методике сложилась педологически обоснованная парадигма, признававшая приоритет *изучения* изобразительной деятельности детей дошкольного возраста перед *обучением* этой деятельности. Поэтому книгу В.А. Рыбникова можно считать пособием, направленным на распространение этой парадигмы, на рекрутирование новичков в исследовательское сообщество.

В 1934 году выходит книга Е.А. Флериной «Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях: Пособие для высших пед. уч. заведений и пед. техникумов». Анализ содержания этого учебного пособия убеждает, что по своим жанровым характеристикам это - скорее монография, чем учебник, по которому можно было готовить педагогов. Содержанием данного пособия являлись результаты исследований, проводимых автором. В нем ярко проявилось научное кредо Е.А. Флериной, ее могучий литературный талант. Книга написана так, что побуждает читателя самому заняться исследованием проблем детской изобразительной деятельности. Однако в строгом смысле слова – это не учебник. Таким образом, исследование убеждает, что 1 и 2 этап развития методики является додисциплинарным, поскольку не завершен процесс когнитивной институционализации.

Для анализа учебных пособий 3 и 4 этапа развития методики мы выбрали издания, рекомендованные Министерством образования РФ в качестве учебного пособия для студентов.⁵⁶ Наш выбор именно этих учебников обу-

⁵⁶ Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду. Учебник для учащихся пед. училищ. Под ред. докт. пед. наук Н.П.Сакулиной. изд. 5-е, испр. М.: Просвещение, 1971.- 256с. с илл. ; Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. 03.08.

словлен тем, что они в течение многих лет были рекомендованы для использования в системе педагогического образования. Критериями для сравнения учебников являлись их структурные компоненты, а именно текст (основной, дополнительный, пояснительный) и внетекстовые компоненты (аппарат организации усвоения, иллюстративный материал, аппарат ориентировки). Таблицы для сравнительной характеристики пособий даны в приложении.

Сравнение пособий можно начать с их названий. Обращает на себя внимание факт, что в самом раннем пособии («Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду») в названии не озвучивается конструирование как вид изобразительной деятельности, два других учебника названы одинаково «Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию» (возможно, это объясняется тем, что их писали одни и те же авторы - Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова). В последнем, выбранном нами для анализа пособии («Изобразительная деятельность дошкольников»), не присутствует слово «методика», акцент ставится не на обучение, а на саму изобразительную деятельность детей.

При рассмотрении основного текста, мы выявили, что теоретико-познавательный текст в разных учебниках носит разный характер. *Основные факты, процессы, закономерности* обучения детей изобразительной деятельности отражены во всех учебниках, но в пособии Г.Г. Григорьевой они имеют психологическое обоснование. Автор ссылается в своей работе на исследования таких ученых-психологов, как Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов. Следует также отметить, что в данном учебнике используется «предметное содержание» (В.В. Давыдов) детской изобразительной деятельности, а также представлено ее развитие в онтогенезе, что позволяет студентам лучше разобраться в сути тех или иных педагогических явлений.

По *характеру основных законов, теорий, ведущих идей* данные учебники также различаются. Пособия более ранних лет характеризует рассмотрение проблем теории только с методической точки зрения, причем они чаще носят эмпирический и нормативный характер. В пособии Г.Г. Григорьевой методика базируется на психолого-педагогических и методических исследованиях, при этом автор показывает различные подходы, раскрывает противоречивые исследования разных ученых (н-р, раскрывается проблема различных подходов к пониманию соотношения обучения и творчества в детской изобразительной деятельности). Полагаем, что в этом заключается преимущество данного учебника перед остальными, так как в нем шире и более глубоко представлено понимание вопросов изобразительного творчества детей. В этом видится учет достижений исследований ученых (психологов, педагогов, методистов), занимавшихся проблемами изобразительной

«Дошк. воспитание» / Т.С.Комарова, Н.П.Сакулина, Н.Б.Халезова и др.; Под ред.Т.С.Комаровой. - 3-е изд., до-
раб. - М.: Просвещение, 1991.- 256с.; Г.Г.Григорьева. Изобразительная деятельность дошкольников: учебное
пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1997.

деятельности детей дошкольного возраста.

Представляет особый интерес анализ тех разделов пособий, в которых раскрывается понимание авторами методической системы обучения дошкольников изобразительной деятельности. Этот раздел представлен во всех пособиях, что доказывает правильность определения нами предмета исследования данной отрасли педагогических знаний. Мы считаем необходимым выделить общие и отличительные черты данного раздела.

Авторы первых трех пособий выделяют в этом разделе вид изодейтельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование), внутри которого определяют прохождение программы по возрастам и по кварталам. Для них характерен подход к обучению детей с жёстко фиксированной программой ЗУН, единой тематикой заданий, прямыми методами руководства. Причем, содержание раздела, посвящённого методике изобразительной деятельности, в рассмотренных пособиях с течением лет не изменялось, хотя первое из них вышло в свет уже пятым изданием в 1971 году, а последнее - в 1991. Это можно объяснить «застоем» в развитии методики, которое являлось отражением подобных явлений в политике, экономике, жизни общества всей страны.

В содержании данного раздела в пособии Г.Г. Григорьевой нашли отражение такие аспекты методической системы как «Классификация и характеристика занятий по изобразительной деятельности», «Преемственность в художественном образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста». Отдельно выделены главы, которых нет в предыдущих пособиях: «Цели и задачи обучения дошкольников изобразительной деятельности», «Классификация и характеристика методов обучения изобразительному искусству», «Игра в системе обучения дошкольника изобразительной деятельности». Выделение этих глав подготовлено теми диссертационными исследованиями, которые были проведены в течение XX века.

Отметим ряд особенностей, также выгодно отличающих пособие Г.Г. Григорьевой от более ранних изданий:

- в содержании всего пособия красной нитью проходит тема «Творчество дошкольника»;
- оно больше ориентировано на особенности психики ребёнка определённого возраста;
- пособие ориентировано в большей степени на индивидуальную природу ребёнка: его задатки, способности;
- в пособии нет чётко определённой программы знаний, умений, навыков, обязательных для определённого возраста; в этом отражается современный подход к обучению детей, предполагающий наличие вариативных программ и технологий.

Таким образом, в пособии последних лет (1997 г.) видны изменения парадигмы: угол зрения сместился с *научения*, на *учение ребёнка*, на его по-

требности, способности, интересы. Этот сдвиг характерен не только для методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, но и для всей современной системы образования. Это связано с развитием наук о человеке в целом, о ребёнке, самой методической науки. Изменяется взгляд на развитие ребёнка, изменяется и система взглядов на его обучение, возможно, поэтому в пособии нет жёстко фиксированной программы ЗУН, тематики, так как сложилась необходимость отталкиваться от *ребёнка* для развития его индивидуальности, творческих способностей. Справедливости ради стоит заметить, что и в других пособиях рассматривается вопрос о развитии творческого воображения, творчества у детей, но эта тема скорее заявляется в начале и затем пропадает, «выплывая» на проявлении творчества в мелких деталях. Тогда как в пособии Г.Г. Григорьевой творчество дошкольника как заявляется вначале, так и остается в центре внимания, и здесь главное - не обучение навыкам, а развитие посредством изобразительной деятельности ребёнка в целом.

В анализируемых нами пособиях были зафиксированы как определения самих понятий, использованных авторами, так и термины без дефиниции. Надо отметить, что определения понятий, используемые авторами различных пособий, во многом одинаковы (изобразительное искусство, изобразительная деятельность, приёмы обучения, методы обучения, конструктивная деятельность), в некоторых смысл один, но разные формулировки (апликация, обследование), но среди всех можно выделить пособие Г.Г. Григорьевой, где менее всего раскрыты определения понятий, используемых автором, где используется много понятий из психологии, где больше понятий, связанных с ребёнком, его миром эмоций, его психикой, в отличие от остальных пособий, где раскрыты также понятия, используемые в науке «Методика обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности». Во всех учебниках раскрыты *основные искусствоведческие термины* (изобразительное искусство, живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство), но определения *сквозных понятий* (изобразительная грамотность, выразительность, образец) раскрыты только в учебнике Г.Г. Григорьевой. Это может быть обусловлено более поздним временем выпуска учебника. Вместе с тем ни одно пособие не предлагает студентам словаря собственно методических терминов, что является явным отражением отсутствия этого словаря в пользовании ученых-методистов, как единого средства коммуникации. Мы полагаем, что в учебном процессе колледжа, вуза должно активно осуществляться формирование норм дисциплинарного сообщества, социальных стандартов и культурных образцов научной деятельности, определяющих устойчивые формы поведения ученых, одним из которых является язык данной науки. Отсутствие в учебниках словарей таких терминов не способствует подготовке новых исследователей изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, тем самым не помогает развитию и воспроизводству со-

ответствующей отрасли науки как профессии.

Подготовка молодых ученых к проведению исследований

Одним из компонентов социальной институционализации является *вовлечение молодых исследователей в процесс пополнения дисциплинарного научного знания в рамках подготовки на студенческой ска-*

мье. В содержании подготовки будущих специалистов сферы дошкольного образования важное место занимало формирование практических и исследовательских умений. Мы уже отметили позицию Е.А.Флериной по этому вопросу, приведем также фрагмент из ее воспоминаний о доминировании в послереволюционный период практического метода в подготовке кадров. В основной своей массе на курсы направлялись женщины-работницы и крестьянки. Многие из них не могли записывать лекции, так как были неграмотными. Учитывая это обстоятельство, лекционные способы подачи материалов часто заменяли практическими, демонстрируя приемы работы с детьми. Что касается обучения по методике ИЗО, то в нем практические занятия всегда составляли подавляющую часть учебного времени.

В 30-е годы подход к задачам и содержанию практики изменился. Если в 20-е годы практика отражала идеологические цели государства, то в 30-е стала носить методический характер: на 2-м курсе практика проходила в «соответствии с теоретическими курсами», на 3-м «по методикам дошкольного воспитания», на 4-м – практика в педагогических техникумах в качестве преподавателя.

Система профессионально-педагогического дошкольного образования на 3 этапе развития методики характеризуется новыми формами вовлечения студентов в практическую педагогическую деятельность, содержанием которой стала не просто деятельность воспитателя или преподавателя, но деятельность исследователя вопросов дошкольного воспитания. Сначала в ЛГПИ им. А.И.Герцена, МГПИ им. В.И.Ленина, а потом и в других вузах страны в учебный процесс дошкольных факультетов стали внедряться *специальные семинары*, тематика многих из которых была посвящена обучению детей изобразительной деятельности. Обычными становились занятия по *лабораторному практикуму*, суть которых заключалась в решении учебных научно-исследовательских задач с обязательным выходом в дошкольное образовательное учреждение. *Курсовые и дипломные работы* по методическому блоку обязательно должны были иметь экспериментальную часть.

В связи с реорганизацией всей системы профессионального педагогического образования и переходом педучилищ в ранг высших учебных заведений подготовка и защита курсовых работ и ВКР становится обязательной формой и для учащихся этих заведений. А появление нового уровня дошкольного образования (магистратуры) по профилю художественного образования с наличием обязательной практики по специальности потребовало раз-

работки содержания нового вида практики по данному профилю. Примером такой практики может служить Учебно-методическое пособие для высшей школы «Эстетическая практика» (Ред. А.Ф. Лобова, Н.В. Дягилева), подготовленное в 1999 году в Уральском ГПУ.

**Научные школы
методики
изобразительной
деятельности**

Одной из важнейших структур, обеспечивающих развитие методики, являются *научные школы*. Этот вид исследовательской социально-организационной структуры в методическом обществе складывается, начиная с *третьего этапа* и продолжается до сих пор. Во главе этих

объединений стоят ведущие ученые в области развития и воспитания детей дошкольного возраста. На рис 1 и 2 (приложение 2) представлены результаты информационного поиска, которые демонстрируют сложившиеся в методическом сообществе отношения «учитель - ученики», а также позволяют увидеть, как и кем пополнялось это сообщество по 10-летиям XX века. В основу кластера на рисунке 2 положены имена руководителей, собственные научные интересы которых не были напрямую связаны с методикой обучения дошкольников изобразительной деятельности. Это известные психологи (Венгер, Запорожец, Поддьяков), специалисты по художественному воспитанию школьников (Игнатъев, Юсов), специалист по музыкальному воспитанию (Ветлугина) и теоретик дошкольной педагогики в вопросах умственного развития детей (Леушина). Во втором кластере – только методисты по изобразительной деятельности, все руководители в нем защищали свои диссертации по методике обучения дошкольников изобразительной деятельности.

Самой мощной и разветвленной научной школой в методике является школа Н.П. Сакулиной. Хотя собственных учеников у нее всего 9 человек, но многие из них (Т.С. Комарова, И.Л. Гусарова, Т.Г. Казакова и др.) сами впоследствии стали руководителями исследований вопросов изобразительной деятельности детей. На схеме можно проследить 4 поколения в развитии этой школы: Н.П. Сакулина, 1945 год – Е.И. Васильева, 1956 – Р.Г. Казакова, 1967 – Н.А. Александрова, 1995 (которая в 2000 году сама защитила докторскую диссертацию). В составе научной школы Е.А. Флериной - 5 поколений, хотя под непосредственным ее руководством выполнены только две работы. Наибольшее количество специалистов подготовлено Т.С. Комаровой (около 30 ее аспирантов дополнили научное методическое сообщество после защиты диссертации в течение XX века). Таким образом, в исследовании показана преемственность между поколениями ученых-методистов в нашей стране. Впервые создано генеалогическое древо российских методистов в области изобразительной деятельности дошкольников XX вв.

Основными социально-организационными структурами, в рамках которых проводятся исследования по методике обучения дошкольников изобра-

зительной деятельности, со 2 этапа становятся *кафедры в институтах*, имеющих аспирантуры. В 1926 году появилась аспирантура на кафедре дошкольной педагогики ЛГПИ, в 1932 – в МГПИ. С 1937 по 1962 год в номенклатуру научных специальностей по педагогике входила специальность «Дошкольная педагогика», по которой защищались диссертации по методике обучения дошкольников изобразительной деятельности. В период с 1962 года по 1995 год защита диссертаций проходила по «Методике преподавания» или по специальности 13.00.01 – «Теория и история педагогики». С 1995 года появилась специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования», по которой тоже могут защищаться исследователи проблем изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, проведенный анализ показал, что методика обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста имеет свои представительские и законодательные органы по присуждению научных степеней и званий, что является одним из показателей ее социальной институционализации.

Заключение

Методом исторической реконструкции проведена научная периодизация этапов развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности. Раскрыта сложность и противоречивость исторического развития методики. На каждом этапе развития *компоненты дисциплинарной структуры методики имеют свое содержательное наполнение*. В исследовании удалось зафиксировать существенные изменения во всех компонентах дисциплинарной структуры, что является доказательством правомерности предложенной нами периодизации.

В ходе исследования впервые дано целенаправленное и объективное систематическое описание и анализ состава научного педагогического сообщества, занятого производством, обработкой и трансляцией знаний. На протяжении века складывалось *дисциплинарное сообщество* методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, в которое входят: этнографы, искусствоведы, культурологи, психологи, учителя рисования, практики детских садов, ученые-методисты.

Исследование позволило представить структуру научной дисциплины, а также взаимосвязи научных групп и отдельных ученых. Впервые создано генеалогическое древо российских методистов в области изобразительной деятельности дошкольников XX вв. В исследовании показана преемственность между поколениями ученых-методистов в нашей стране. Качественный анализ полученных результатов позволил выявить ученых-методистов, обладающих самым высоким коэффициентом информационного влияния в методике обучения дошкольников изобразительной деятельности. Именно эти исследователи являются выразителями главных идей методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, носителями наиболее крупных и оригинальных достижений в этой области.

Формами коммуникации на разных этапах развития методики выступали: международные съезды по художественному воспитанию, педагогические общества и кружки (1 этап); педологические кружки, лаборатории, станции, экспериментальные площадки (2 этап); Всесоюзные и Всероссийские конференции, межвузовские научные конференции, педагогические чтения, научные школы (3 этап); международные научные конференции, Всероссийские и региональные конференции, межвузовские научные конференции, педагогические чтения, научные школы, Интернет (4 этап). В ходе исследования выявлена тенденция к увеличению разнообразных форм организованного общения, но вместе с тем – переход от глобальных мировых, всесоюзных и всероссийских форм к локальным на уровне регионов или учреждений (институтов, лабораторий и т.п.).

В целом можно констатировать, что в дисциплинарном сообществе складываются устойчивые каналы коммуникации, которые могут сделать его достаточно монолитным. Однако не все возможности современного информационного общества пока задействованы учеными-методистами в полную силу. При внушительном перечне специалистов, для которых изобразительная деятельность является объектом изучения, их все же трудно назвать единым научным сообществом, они скорее напоминают отдельные локальные группировки, достаточно обособленные друг от друга по своей идеологии, коммуникационной сети, имеющие своих интеллектуальных и организационных лидеров.

Представленный материал убедительно доказал, что смена основных параметров в научном методическом сообществе проходила в соответствии со сменой в ее когнитивной структуре и в соответствии с намеченными в ходе исследования этапами развития методики.

Исследование, проведенное с целью апробации дисциплинарного подхода в анализе дисциплинарной структуры одной из отраслей педагогического знания – методики обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, позволило сформулировать ряд выводов:

1. Развитие популятивной, коммуникативной и социальной организации методики соответствует третьему уровню, что позволяет отнести ее к научной специальности в рамках дошкольной педагогики.

2. С момента появления первых публикаций (конец XXI – начало XX в.в.) и до революции развитие методики в социальном плане соответствовало уровню **исследовательского поиска**, который осуществлялся отдельными учеными при непосредственных личных контактах с коллегами и учениками.

3. Начиная с 20-х годов вплоть до середины XX века методическое сообщество по основным показателям соответствует второму уровню и представляет собой **научное направление** в рамках складывающейся дошкольной педагогики. Разделение функций, их усложнение приводит к тому, что появляются специфические сообщества ученых, берущие на себя задачи изучения проблем, принадлежащих к новому научному направлению. Это требует, в свою очередь, интеграции их в рамках новой профессиональной организации научного методического сообщества.

4. С середины XX века появляется специализированное научное сообщество, как неформальное, так и имеющее институциональную структуру. Специализация между сообществами и институционализация специальностей (превращение их в профессию) связаны с выходом за пределы собственно науки и взаимодействие с вненаучной средой (прежде всего с системой образования). Появляются обзоры и монографии, спецкурсы, имеющие целью легитимизировать исследовательскую программу. Разделение функций между учеными, появление социальных институтов, ответственных за ранжи-

рование научного сообщества, за распределение социальных ролей между ними, последующая интеграция дивергирующих функций в составе научной специальности, обладающей своими каналами формальной и неформальной коммуникации – все это свидетельствует о том, что методика к концу XX века достигла уровня **научной специальности**. В целом можно констатировать, что в дисциплинарном сообществе складываются устойчивые каналы коммуникации и социальные организации, которые могут сделать его достаточно монолитным. Однако не все возможности современного информационного общества пока задействованы учеными-методистами в полную силу.

В рамках проведенного исследования и учитывая полученные в его ходе результаты, определим *социальные стратегии поддержания дисциплинарного* статуса методики обучения дошкольников изобразительной деятельности. В их числе:

- обоснование социальной самостоятельности методики, осознание собственных институциональных прав;
- отграничение дисциплинарного сообщества от сообществ других дисциплин;
- совершенствование образа дисциплины;
- усиление внутренней солидарности в социальной области;
- популяризация дисциплины в широких кругах;
- активное вовлечение молодых ученых;
- экспансия дисциплинарной области (расширение влияния своих представителей);
- установление междисциплинарных связей в научном сообществе.

Представленные в данном издании материалы убедительно доказывают, что придание науковедческого контекста компонентам социальной организации в дисциплинарной структуре позволяет уточнить методологический и методический инструментарий науковедческих исследований по педагогике. В частности, в этот инструментарий может и должен быть включен арсенал средств, позволяющих исследовать поведение отдельных исследователей и научного сообщества в целом. Науковедческий анализ инвариантов показал, что для этой цели в задачу исследований целесообразно включать многоаспектный анализ взаимодействий личности и научного сообщества, членом которого она является. Например, при исследовании процессов защиты соискателями диссертаций целесообразно связывать личность соискателя (ученика), личность его руководителя (учителя), тему диссертации (научные результаты), область знаний (научные интересы) и т.д. Приведенные методологические установки позволяют по-новому подойти к разработке и корректировке программ исследований по науковедческому анализу кадров педагогов, организации процессов сбора, обработки и анализа результатов исследований. Многие аспекты исследований в предыдущие годы выпали из

поля зрения ученых-педагогов из-за того, что целостного представления о научном сообществе к тому времени не сформировалось. Переход к новой концепции позволит существенно расширить тематику, глубину и комплексность исследований.

Полученные в ходе исследования данные подтвердили на материале методики обучения дошкольников изобразительной деятельности мнение Э.М. Мирского о том, что научная дисциплина объединяет и конституирует в виде целостного образования некоторую предметно-содержательную область и одновременно с этим объединяет в сообщество работающих с данным предметным содержанием профессионалов, обеспечивая эффективные виды регуляции, средства и каналы коммуникации внутри сообщества, а также удостоверяя квалификацию его членов и их профессиональный статус в социальном окружении.

Предложения по совершенствованию, отклики на данное издание можно прислать по адресу: 191186, Санкт - Петербург, наб. р. Мойки, 48;
кафедра педагогики. Телефон (812) 312-16-87;
Вершиной Надежде Александровне.
Или по адресу электронной почты: verna@list.ru

Список литературы

1. Александрова Н.С. Е.А. Флерица о значении народной игрушки // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.29-31.
2. Александрова Н.С. Наследие А.В. Бакушинского и Е.А. Флериной по вопросам развития детского изобразительного творчества // Актуальные проблемы модернизации дошкольного образования в условиях гуманизации российского образования: Материалы всероссийской науч.-практ. конф. – Киров, 2003. – С.81-85.
3. Андрияшина И.И. Проблема взаимосвязи изобразительного творчества и речевого развития дошкольников в трудах Е.А. Флериной // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.54-57.
4. Анин Б., Гусарова И. Энтузиаст народного творчества (о творчестве Е.Г. Ковальской) // Дошкольное воспитание. - 1968. - № 8. - С.45-47.
5. Анна Андреевна Волкова // Дошкольное воспитание. - 1955. - № 1. - С.42-43.
6. Антонова А.В. История развития эстетического воспитания и педагогического образования. - М.: РИЦ «Альфа», МГОПУ, 2000.
7. Антонова А.В. История эстетического воспитания в зарубежной и отечественной философии и педагогике // Современное дошкольное воспитание и образование: поиск, исследования, открытия / Отв. ред. Ю.И. Щербаков. - М.: МГОПУ, 1998. - С.30-34.
8. Антонова А.В. Эстетическое воспитание как средство формирования свободной личности в истории философской и педагогической мысли // Проблемы свободного воспитания и развития личности: Сборник научных статей / Науч. ред. Н.В. Комышаченко, Т.И. Лобачева. - М., 1997. - С.33-38.
9. Арбатская Н.А. Теория и практика эстетического воспитания дошкольников в России (1917-1936 гг.). - Автореф. канд. дис. - М., 2002.
10. Бакушинский А.В. Искусство детей // Искусство детей / Под ред. О.М. Бескина. – Л.: Лениздат союз советских художников, 1935.
11. Башилов Я.А. Ребенок-художник // Революция – искусство – дети: Материалы и документы. Из истории эстетического воспитания в советской школе. 1924-1929. – М.: Просвещение, 1968. – С.149-151.
12. Блауберг И. В., Мирский Э. М., Садовский В. Н. Изучение научной дисциплины как один из способов комплексного исследования науки // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. - Вып. VII. - Л. М., 1979. - С. 48 - 61.
13. Богатеева З.А. И.Л. Гусарова – видный исследователь детского изобразительного творчества // Становление теории и практики дошкольного воспитания: Межвузовский сборник научных трудов. - Л., 1991. - С.67-73.
14. Бюллетене ВАК МО РФ. - 2005. -№5. - С. 4-5.

15. Васильева Е.И. Декоративное рисование как одно из средств художественного воспитания детей дошкольного возраста. – Автореф.дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ, 1956.
16. Вершинина Н.А. Идеи эстетического воспитания в научном наследии В.И. Логиновой // Научно-педагогические идеи Веры Иосифовны Логиновой. - Л.: ЛГПИ, 1995. - С.46-54.
17. Вершинина Н.А. Вклад ученых XX века в изучение проблем изобразительной деятельности детей дошкольного возраста: Гносеологическая модель развития. Монография. – СПб., 2008.
18. Вершинина Н.А. Возможности парадигмального подхода к анализу истории обучения детей изобразительной деятельности // Экология образования: Актуальные проблемы // Сб. науч. ст./ Под ред. А.В. Пяткова. - Архангельск: Изд-во ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2001.
19. Вершинина Н.А. Из истории подготовки воспитателей к руководству изобразительной деятельностью дошкольников (1900-1916 г.г.) // Проблемы культуры, языка, воспитания / Отв. ред. С.В. Козлов. - Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. - Вып. 3. - С.125-134.
20. Вершинина Н.А. Курсы подготовки воспитателей к руководству учебным рисованием (исторический аспект) // От развития личности учителя – к развитию ученика: Материалы научно-практической конференции. - Архангельск: АО ИППК РО, 1997. - С.86-87.
21. Вершинина Н.А. Методика обучения дошкольников изобразительной деятельности как научная дисциплина: Информационная модель развития: Монография. – СПб.: Изд-во «Милена», 2007.
22. Вершинина Н.А. Особенности понятийно-терминологической системы методики обучения. Монография.– СПб, 2008.
23. Вершинина Н.А. Характеристика информационных потоков методики обучения дошкольников изобразительной деятельности // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. - № 7. - С.151-158.
24. Вопросы теории, истории и методики преподавания художественно-графических дисциплин: Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина / Под ред. Н.Н. Ростовцева. - М.: МГПИ, 1964.
25. Гасилов В.Б. Научные школы – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского. – М., 1977. – С.119-153.
26. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение // Советская педагогика. – 1989. - № 10. - С. 68-74.
27. Гольдфарб Б. Ученый, педагог, искусствовед (О Н.П. Сакулиной) // Дошкольное воспитание. - 1968. - № 1. - С.45-48.
28. Горбылева Е.В. Воспитательные ценности в педагогическом наследии Е.Н. Водовозовой. – Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Смоленск, 2002.
29. Грибовская А. Флерина о декоративном рисовании // Дошкольное воспитание. - 1977. - № 5. - С.47-49.
30. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Акаде-

- мия», 1997.
31. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
 32. Данилова Л.М. Реализация идей Е.А. Флериной в эстетическом воспитании детей // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.15-19.
 33. Деятели дошкольной педагогики Кони́на М., Флери́на Е. // Дошкольное воспитание. - 1967. - № 10. - С.26-29.
 34. Дмитриева Е.Н. Художественное воспитание детей в педагогическом наследии Н.К. Крупской // Материалы региональной научно-практической конференции. - Горький, 1989. - С.53-55.
 35. Добров Г.М. Наука о науке / Отв. ред. Н.В. Новиков. – Киев: Наукова думка, 1989.
 36. Домогацких В.В. Развитие идей Е.А. Флериной о цвете в детском рисунке // Проблемы дошкольного образования XXI века: Материалы научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения Е.А. Флериной. - М.: МПГУ, 2000. - С.23-26.
 37. Дорфман Я.Г. Эволюция структуры физики // Очерки истории и теории развития науки. – М.: Наука, 1969. – С.303-326.
 38. Дудина Н.А. Методы преподавания изобразительного искусства в школах Франции и Германии // Современные проблемы обучения и воспитания детей и молодежи: Сборник научных трудов. - М.: РОУ, 1995. - С.59-65.
 39. Евгения Александровна Флери́на // Дошкольное воспитание. - 1953. - № 2. - С.38-40.
 40. Жундрикова С.А. Подготовка специалистов дошкольного воспитания в РСФСР (1917-1941 гг.). – Автореф.дисс ... канд.пед.н. – М.,2004.
 41. Иванова Т.П., Петрова Т.М. Научное знание и сообщество ученых // Вопросы философии. – 1975. – № 2. - С. 114-116.
 42. Извозчиков В.А., Потемкин М.П. Научные школы и стиль научного мышления. – СПб: Образование, 1997.
 43. Ильин В.В. Теория познания. Эпистемология. - М.: Изд-во МГУ, 1974.
 44. Казакова Р.Г. Методологическое изучение детского рисунка в исследованиях Е.А. Флериной // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.13-15.
 45. Казарина Е.В. Некоторые аспекты проблемы эстетического воспитания в детском саду (1917-1959гг.) // Совершенствование профессионального психолого-педагогического мастерства в условиях непрерывного образования. - Минск, 1991. - С.116-121.
 46. Карпова Г.Ф. Образовательная ситуация в России в I половину XX века. - Автореф. дисс. ... докт.пед.н.- Ростов н/Д., 1994.
 47. Кедров Б. М. О дисциплинарности в свете общей структуры развивающегося научного знания // Вопросы истории естествознания и техники. -1983. - № 3. - С. 20.

48. Кибишева Г.Б. Стиль детского изобразительного творчества в определении Е.А. Флериной // Развитие теории дошкольного образования. Психолого-педагогические аспекты: материалы научно-практической конференции. - М.: МПГУ, 1998. - С.127-131.
49. Комарова Т., Поддъяков Н. Нина Павловна Сакулина // Дошкольное воспитание. - 1976. - № 3. - С.39-41.
50. Комарова Т., Поддъяков Н. Нина Павловна Сакулина // Дошкольное воспитание. - 1976. - № 3. - С.39-41.
51. Кониная М.М. Евгения Александровна Флериная // Дошкольное воспитание. - 1947. - № 8. - С.34-37.
52. Кониная М.М. Евгения Александровна Флериная // Дошкольное воспитание. - 1947. - № 8. - С.34-37.
53. Коршунов И.Д. Константин Михайлович Лепилов – художник, педагог, профессор ЛГПИ им. А.И. Герцена // XXI Герценовские чтения: Межвузовская конференция. Дошкольное воспитание: Программа и краткое содержание докладов. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1968. - С.11-14.
54. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.
55. Курочкина Н. Е.А. Флериная о содержании обучения изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. - 1983. - № 6. - С.33-34.
56. Курочкина Н.А. Памяти Константина Михайловича Лепилова - педагога, ученого, художника // Дошкольное воспитание. - 1988. - № 8. - С.78-80.
57. Курочкина Н.А. Развитие теории и практики эстетического и художественного воспитания детей учеными кафедры дошкольной педагогики (1918-1988 гг.) // Становление теории и практики дошкольного воспитания: Межвузовский сборник научных трудов. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1991. - С.62-67.
58. Лепилов К. Отзыв на книгу В. Коцевича // Русская школа. – 1911. - № 12. – С.33.
59. Литвин Л.Н. Становление и развитие системы общественного дошкольного воспитания в РСФСР (1917-1940 гг.). – Автореф. дис... докт.пед.наук – СПб, 1993. – 36с.
60. Мазурова Е.Г. Тезаурус по научно-исследовательской, инновационной и экспериментальной деятельности <http://docum.cos.ru>
61. Майзель И.А. Социология науки: проблемы и перспективы. - Л.: Знание, 1974.
62. Маллинз Н. Модель развития теоретических групп в социологии // Научная деятельность: Структура и институты. – М., 1980.
63. Малова Т.В. Особенности отражения в детских рисунках мужских и женских образов детьми старшего дошкольного возраста в исследованиях Е.А. Флериной // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.43-46.
64. Маркович М. Секция художественного воспитания при педагогической студии НКП // Вестник просвещения. - 1925. – № 2-3. - С.218-219.
65. Маркович М. Секция художественного воспитания при педагогической студии НКП // Революция – искусство – дети: Материалы и документы.

- Из истории эстетического воспитания в советской школе. 1924-1929. – М.: Просвещение, 1968. – С.129-132.
66. Маршакова И.В. Система цитирования научной литературы как средство слежения за развитием науки. – М.: Наука, 1988.
67. Международный (второй) конгресс по преподаванию рисования, состоявшийся в Берне в 1904 году // Вестник учителей рисования. - 1904. - № 10. - С.129-137.
68. Международный (третий) съезд по художественному и художественно-промышленному образованию и воспитанию в Лондоне 1908 год // Вестник учителей рисования. - 1908. - № 1. - С.1-5; № 2. - С.17-21; №3. - С.33-35; № 4. -С.49-54; № 5.- С.73-78; № 6. - С.89-95; № 7. - С.105-108; № 8. - С.121-125.
69. Международный (четвертый) съезд по художественному воспитанию, рисованию и прикладному искусству в г. Дрездене в 1912 г. // Дошкольное воспитание. - 1911. - № 6. - С.515.
70. Мекешин Н.И. Проблемы социологического подхода к управлению современной наукой // Социологические проблемы науки. - М.: Мысль, 1974. - С.255
71. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. 03.08. «Дошк. воспитание» / Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.Б. Халезова и др.; Под ред. Т.С. Комаровой. - М.: Просвещение, 1991
72. Методика обучения рисованию, лепке и аппликации в детском саду. Учебник для учащихся пед. училищ. Под ред. докт. пед. наук Н.П. Сакулиной. - М.: Просвещение, 1971.
73. Микулинский С.Р. Родной И.И. Наука как предмет специального исследования // Вопросы философии. – 1966. - № 5. – С.25-39.
74. Мирская Е.З. Коммуникация в науке // Вопросы философии. – 1969. – № 8. - С. 38-47.
75. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. – М.: Наука, 1980.
76. Мирский Э.М. Организация знаний и самоорганизация научного сообщества. – Автореф. дисс. ... докт. филос. наук. – М., 1996.
77. Мирский Э.М., Юдин Б.Г. Дисциплинарное строение науки // Научная деятельность: структура и институты: Логика и методология науки / Под ред Э.М. Мирского, Б.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1980. – С.5-24.
78. Михайлов А.И., Черный А.И., Гиляревский Р.С. Научные коммуникации и информатика. – М.: Наука, 1976.
79. Мунипов В. В.М. Бехтерев об эстетическом воспитании самых маленьких // Дошкольное воспитание. - 1968. - № 4. - С.23-27.
80. Н.П. Сакулина // Советская педагогика. - 1976. - № 4. - С.158.
81. Новикова Е.В. Эстетическое воспитание дошкольников в документах Наркомпроса (20–30 г.г.) // Проблемы школьного и дошкольного образования: Материалы научно-практической конференции / Отв. ред.В.В. Беляев. - Глазов: ГГПИ, 1999. - С.30-31.

82. О защите кандидатской диссертации Н.П. Сакулиной // Дошкольное воспитание. - 1946. - № 4. - С.41-42.
83. Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки: Ее генезис и обоснование. – М.: Наука, 1988.
84. Огурцов А.П. Научная школа как форма кооперации ученых // Школы в науке / Под ред. С.Р.Микулинского. – М., 1977.
85. Онищенко Э.В. Историко-педагогическая культура: теоретико-методологический анализ. – Киров, 2002.
86. Онищенко Э.В. Педагогические традиции Санкт-Петербургской школы дошкольного образования // Историко-педагогическая культура: теоретико-методологический анализ. – Киров, 2002. - С. 17-18.
87. Панкратова Л. Н.К. Крупская об эстетическом воспитании // Дошкольное воспитание. - 1984. - № 2. - С.3-9.
88. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы (конец XIX - начало XX века). – Автореф. дисс ...докт.пед.наук, 1997.
89. Педагогическая хроника // Дошкольное воспитание. - 1913. - № 1. - С.55-57.
90. Петрова Н.Б. Педагогическое наследие Ю.И. Фаусек как опыт реализации системы М. Монтессори в отечественной дошкольной педагогике. – Автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Смоленск, 2002. – 19с.
91. Прайс Д. Дж. де Солла. Малая наука, большая наука // Наука о науке: Сб. ст. – М.: Прогресс, 1966.
92. Работник просвещения. – 1923. - № 9. - С. 15.
93. Раева Л. Н.К. Крупская об изобразительной деятельности детей // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 2. - С.46-49.
94. Реформаторское движение в зарубежной педагогике конца XIX - начала XX века / Сост Р.А. Валеева. – Казань, 1997.
95. Ривина Е.К. Идеи Е.А.Флериной о развитии у детей дошкольного возраста художественно-эстетического восприятия произведений искусства // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.26-29.
96. Розин В.М. Методика: происхождение и эволюция // Вестник высшей школы. – 1989. - № 7.- С.45-54.
97. Романова С.В. Развитие концептуальных подходов к теории эстетического воспитания (на материале учебников по педагогике для высшей школы) // Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования / Под ред. З.И. Равкина. - М., 1993. - С.205-208.
98. Рыбников Н.А. Детские рисунки и их изучение. – М.-Л.: Государственное издательство, 1926.
99. Сакулина Н.П. Из истории эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. – 1957. - № 11. – С.28.
100. Сакулина Н.П. Кабинет примитивного искусства и детского творчества при Государственной академии художественных наук // Искусство в школе. – 1927. - № 1. – С. 30.

101. Сакулина Н.П. Кабинет примитивного искусства и детского творчества при Государственной академии художественных наук // Искусство в школе. – 1927. - № 1. – С.29-30.
102. Сакулина Н.П.. Рисование в дошкольном детстве. – Автореф.дисс... д.пед.н. - М.: НИИ общего и политехн. образования АПН СССР, 1965. – С.7.
103. Саралиева Э.Х.-М., Балабанов С.С. Воспроизводство научно-педагогических кадров // СОЦИС. - 2002.- № 11.
104. Сасаева С.В. Развитие идей Е.А. Флериной о стереотипах и творчестве в детском рисовании // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.36-41.
105. Скопина О.А. Проблема развития детского пластического творчества в лепке в художественно-педагогических трудах Н.Б. Халезовой // Развитие теории дошкольного образования. Психолого-педагогические аспекты: материалы научно-практической конференции. - М.: МПГУ, 1998. - С.116-119.
106. Соловьева О. О защите диссертации А.А. Волковой // Дошкольное воспитание. - 1950. - № 4. - С.45-46.
107. Старостина В.М. Преемственность в обучении рисованию детей старшей группы детского сада и учащихся 1 класса школы. – Автореф.дисс.. канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1952.
108. Степин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
109. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учебное пособие для пединститутов / Под ред. В.Б. Косминской. – М.: Просвещение, 1977
110. Тимофеева Е.Я. Художественное воспитание детей и подготовка их к восприятию художественных произведений (по материалам детских журналов, издаваемых в России XIX - начале XX в.в.) // Детское художественное творчество в стенах музея: Тезисы докладов / Науч. ред. И.А. Куреева и др. - СПб.: Гос. Эрмитаж, 1999- С.82-83.
111. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. – М.: Издательство «Экзамен», 2005.
112. Фадеева Е.Р. Е.А. Флерина как основоположник художественно-педагогической подготовки студентов факультета дошкольной педагогики и психологии // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.51-54.
113. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999.
114. Флерина Е.А. Материальная среда и дошкольник // Революция – искусство – дети: Материалы и документы. Из истории эстетического воспитания в советской школе. 1924-1929. – М.: Просвещение, 1968. – С.129-132.
115. Флерина Е.А. О руководстве восприятием дошкольника в процессе обучения // Советская педагогика. - 1952. - № 12. - С.74-78.
116. Фомина Н.Н. Детский рисунок как феномен художественной культуры // Искусство в школе. – 1998. - № 2. – С.6.

117. Фомина Н.Н. Художественное воспитание детей в культуре России первой половины XX века. – Автореф. докт. дис. – М., 2002.
118. Хайтун С.Д. Об историческом развитии понятия научной школы // Школы в науке. / Под ред. С.Р. Микулинского. – М., 1977.
119. Шайдурова Н.В. Взгляды К.Д. Ушинского и современные проблемы нравственно-эстетического воспитания детей и подготовки к нему педагогов // Педагогические взгляды К.Д. Ушинского и современная научная и образовательная практика: Тезисы докладов. - Барнаул: АК ИПКРО, 2000. - С.133-137.
120. Шацкая В. Пути эстетического воспитания // Дошкольное воспитание. - 1967. - № 11. - С.111-113.
121. Шпигель-Резинг И. Стратегии дисциплины по поддержанию своего статуса // Научная деятельность: структура и институты // Логика и методология науки / Под ред. Э.М. Мирского, Б.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1980. – С.107-158.
122. Юдин Б.Г. Дисциплинарная структура наук и их взаимодействие // Дисциплинарность и взаимодействие наук / Отв. ред. Б.М. Кедров, Б.Г. Юдин. – М.: Наука, 1986.
123. Ядешко В.И. Взгляды Е.А. Флериной на проявление индивидуальности в детском рисовании // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.33-36.
124. Ядешко В.И. Жизнь и научно-педагогическая деятельность Флериной Евгении Александровны // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.3-8.
125. Яшина В.И. Е.А. Флерины как основоположник научной педагогической школы // Проблемы дошкольного образования XXI века. - М.: МПГУ, 2000. - С.8-13.
126. Herring E.A. Critical reviews: the sponsor's point of view. "Journal of Chemical Documentation", 1968, v. 8, № 4. P.370.
127. Ziman J.M. The light of knowledge. New lamps for old. The 4th Aslib annual lecture. "Aslib Proceedings", 1970, v.20, № 5., P.199.

Приложение

Приложение 1

Указатель диссертаций и авторефератов⁵⁷

1. Абдукодиров Рохатали. Преемственность в эстетическом воспитании детей детского сада и учащихся первого класса школы (на занятиях и уроках по лепке и аппликации). - Дисс... канд.пед.н. - Ташкент: Ташкентский госуд. пединститут им. Низами, 1987. - 180 с. - 17с. (н.рук.: кпн, доц.⁵⁸ Р.А. Мавлянова).
2. Айвазян Лейли Мкртычовна. Формирование мыслительной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования. - Дисс...канд. пед.н. - Ереван: Армянский гос. пединститут, 1992. - 126 с. – 19с. (н.рук.: д. пс.н., проф. Э.А.Александрян).
3. Александрова Наталья Сергеевна. Русские народные игрушки как этнопедагогический феномен. - Дисс...докт.пед.н. - М.: МПГУ, 2000. - 32с. (н.конс.: действ. член РАО, дпн, проф. Г.Н. Волков, дпн, проф. В.А.Ситаров).
4. Александрова Наталья Сергеевна. Формирование эстетического отношения к дымковскому народному искусству у детей 5-6 лет. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1995. - 159с. - 15с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г.Казакова).
5. Антонова Анна Викторовна. Подготовка учащихся педагогического училища к руководству эстетическим воспитанием детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПИ, 1995. - 252с. – 17с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С.Комарова).
6. Аронина Анна Исаровна. Проблемы преемственности между подготовительной группой детского сада и 1 классом школы в системе эстетического воспитания. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1980. - 15с. (н.рук.: канд.искусствоведения, доц. А.С.Павлюченков).
7. Афанасьева Раиса Ивановна. Преемственность в обучении рисованию детей подготовительной к школе группы детского сада и учащихся 1 класса общеобразовательной школы. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1979. - 272 л. - 26с. (н.рук.: дпн, проф. В.С. Кузин).
8. Ахметшина Эльмира Габдулловна. Преемственность в развитии художественной культуры личности в системе “дошкольное образовательное учреждение – школа – вуз” (средствами ИЗО). - Дисс...канд.пед.н. - Казань: КГУ, 2000. - 22с. (н.рук.: дпн, проф. Г.А.Петрова).
9. Баганова Полина Александровна. Средства нравственно-эстетического развития детей дошкольного возраста (на материале иностранного языка). -

⁵⁷ В выходных данных после года указан объем диссертации и объем автореферата

⁵⁸ Ученое звание и ученая степень руководителя указаны на момент защиты диссертации

- Дисс... канд.пед.н. - Самара: Самарский государственный университет, 2000. – 187с. - 21с. (н.рук.: дпн, проф. Т.И. Руднева).
- 10.Белая Елена Борисовна. Подготовка студентов факультета дошкольного воспитания к работе с детьми 5-7 лет по организации эстетической среды средствами художественного конструирования. - М.: МГОПУ, 2000. - 115с. - 17с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С.Комарова).
 - 11.Блащук Любовь Антоновна. Формирование интереса к изобразительной деятельности у детей 5-7 лет на занятиях в детском саду. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1985. - 190с. - 23с. (н.рук.: кпн, снс Т.Г.Казакова).
 - 12.Богатеева Зумера Абдуловна. Пути формирования декоративно-орнаментальной деятельности детей в старшем дошкольном возрасте (на материале аппликации). - Дисс...канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1974. - 214 с. – 22с. (н.рук: кпн, доц И.Л.Гусарова).
 - 13.Бологова Светлана Юрьевна. Художественно-творческое развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с архитектурой. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1996. - 174с. - 18с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С.Комарова).
 - 14.Бондаренко Елизавета Александровна. Восприятие комического в литературно-графическом изображении детьми дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1968. - 247с. –20с. (н.рук.: дпн по психологии П.М. Якобсон).
 - 15.Бочкарева Людмила Петровна. Создание игровых образов детьми 6 года жизни под влиянием художественной книги и картины. - Дисс... канд.п.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. - 204с. - 16с. (н.рук: кпн, доц Д.В. Менджеричкая).
 - 16.Брофман Вера Владимировна. Формирование наглядного опосредования в конструктивной деятельности старших дошкольников. - Дисс... канд.пс.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1988. - 24с. (н.рук.: д.пс.н., проф. Л.А.Венгер.).
 - 17.Брюханова Татьяна Алексеевна. Народное декоративно-прикладное искусство Башкортостана как региональный компонент воспитания дошкольников. - Дисс...канд.пед.н. - М.: Институт художественного образования РАО, 1999. - 174с. - 26с. (н.рук.: член-кор. РАО, дпн, проф. Б.П. Юсов).
 - 18.Васильев Александр Иванович. Наглядность как средство активизации детского творчества в процессе обучения тематическому рисованию первоклассников 6-летнего возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1993. - 197 с. - 16с. (н.рук.: дпн, проф. Е.В. Шорохов).
 - 19.Васильева Елена Ивановна. Декоративное рисование как одно из средств художественного воспитания детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ, 1956. - 278 с. - 16с. (н.рук: кпн Н.П. Сакулина).
 - 20.Васильева Людмила Геннадиевна. Формирование орнаментального образа в рисовании и аппликации детей 4 –7 лет: (На материале чувашского орнамента). - Дисс... канд.пед.н. - Ульяновский гос. пед. ин-т. - М., 2000. - 203 с.

- 17 с.

21. Васильева Татьяна Георгиевна. Дидактические игры и упражнения по ознакомлению детей 5-7 лет с формой и величиной предметов. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1973. - 23с. (н.рук.: д.пс.н., проф. Л.А. Венгер).
22. Ведмедь Ольга Леонтьевна. Воспитание согласованных действий у детей 7-го года жизни в строительной деятельности. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1974. - 27с. (н.рук.: кпн, доц. З.В. Лиштван).
23. Венев И.Д. Экспериментальное исследование развития восприятия цвета в дошкольном детстве. - Дисс...канд.пед.н. (по психологии) - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1965. - 19с. (н.рук.: дпн, проф. А.В. Запорожец).
24. Вертякова Эльвира Фаритовна. Этнокультурное развитие дошкольников в процессе художественно-творческой деятельности. - Челябинск: Уральская гос. академия физической культуры, 1998. - 156с. - 20с. (н.рук.: кпн, доц. Е.Ю. Волчегорская, кпн, доц. А.А. Найн).
25. Вершинина Надежда Александровна. Формирование у детей 5-6 лет понимания композиции произведений живописи. - Дисс... канд.пед.н.- Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1990. - 250 с. - 16 с. (н.рук.: дпн, проф. В.И. Логинова).
26. Виноградова Елена Владимировна. Ознакомление детей дошкольного возраста с изобразительным искусством анималистического жанра как средство развития художественного творчества. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1997. - 258с. - 18с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
27. Вишнева Галина Михайловна. Формирование эстетического восприятия скульптуры малых форм у детей старшего дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ дошк.восп. АПН СССР, 1984. - 176 -с. - 20с. (н.рук: кпн, снс Т.Г. Казакова).
28. Власова Татьяна Александровна. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде. - Дисс...канд.пед.н. - Екатеринбург: Шадринский ГПИ, 2000. - 260с. - 23с. (н.рук: кпн, проф. Р.И. Капустина).
29. Волкова Анна Андреевна. Тематические задания в руководстве рисованием младшего дошкольника. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1949. - 220с. - 25с. (н.рук: дпн, проф. Е.А. Флерина).
30. Воробьева Диана Ивановна. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений коллективно планировать совместную деятельность (на материале аппликации). - Дисс... канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1975. - 184с. - 20с. (н.рук.: кпн, доц. Н.Б. Мчедлидзе, кпн, доц. П.Г. Саморукова).
31. Галайда Сима Дмитриевна. Обучение старших дошкольников отражению явлений общественной жизни в изобразительной деятельности. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. - 258с. - 17с. (н.рук: дпн, проф. Т.С. Комарова).
32. Ганкина Элла Зиновьевна. Русские художники детской книги (формирование принципов реалистической иллюстрации для детей). - Дисс... канд. искусств. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1963. - 189с. - 19с. (н.рук: чл.-

кор. Академии художеств СССР, доктор искусствоведения, проф. А.А. Федоров-Давыдов).

33. Глухенькая Л.И. Картинка как дидактическое пособие, ее роль и место в работе детского сада. - Дисс...канд.пед.н. - Днепропетровск, 1956.⁵⁹
34. Голованова Ирина Львовна. Активизация творческих способностей дошкольников и младших школьников в процессе работы различными художественными материалами. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И.Ленина, 1995. - 204с. -16с. (н.рук.: кпн, доц. С.Е. Игнатьев).
35. Гончарова Елена Владимировна. Воспитание эстетического отношения к произведениям монументальной скульптуры у детей старшего дошкольного возраста (6-й год жизни). - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. - 207с. - 15с. (н.рук: кпн, доц. Н.Б. Халезова).
36. Горбова Ольга Вадимовна. Подготовка студентов дошкольного факультета ВУЗа к работе по ознакомлению детей с изобразительным искусством (на материале книжной графики). - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1999. - 198с. - 17с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
37. Горюнович Елизавета Брониславовна. Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе декоративной деятельности и ручного художественного труда. - Дисс...канд.пед.н. - Минск, 1986. - 233с. - 19с. (н.рук: дпн, проф. Т.С. Комарова).
38. Грибанова Марина Владиславовна. Формирование эстетического и художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста (на материале изобразительного искусства). - Дисс...канд.пед.н. - Пермь, 1999. - 157с. - 23 с. (н.рук.: кпн, доц. Л.В. Пименова).
39. Грибовская Ася Андреевна. Воспитание творческой активности у детей 4 – 7 лет средствами народного декоративного искусства. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. - 229с. - 16с. (н.рук: дпн, проф. Т.С. Комарова).
40. Григорьева Галина Григорьевна. Система игровых приемов в обучении изобразительной деятельности детей 5-го года жизни. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ дошк.восп. АПН СССР, 1983. - 192 с. - 24с. (н.рук.: дпн, снс Т.С. Комарова).
41. Громакова С.В. Подготовка студентов к использованию комплекса искусств в художественном воспитании детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М., 1994. - 175с.
42. Гросул Нина Валентиновна. Художественный замысел в системе занятий с детьми изобразительной деятельностью. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ худож.восп. АПН СССР, 1992. - 230 с. - 16с. (н.рук: дпн, проф., чл.-кор. АПН СССР Б.П. Юсов).
43. Груба Галина Васильевна. Развитие элементов конструктивного мышления и трудовых действий у детей подготовительной группы детского сада в работе с деревом. - Дисс... канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1968. -19 с. (н. рук.: дпн, проф. А.И. Леушина).

⁵⁹ Полное библиографическое описание найти не удалось.

44. Гусарова Ирина Леонидовна. Методика обучения аппликации в детском саду. - Дисс...канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1957. - 19с. (н.рук.: кпн, доц. Н.П. Сакулина).
45. Давидович Вера Никифоровна. Формирование положительного взаимовлияния детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной продуктивной деятельности. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994. - 166с. - 16с. (н.рук.: дпн, проф. Р.С. Буре).
46. Давидчук Антонина Николаевна. Педагогические условия формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в строительной игре. - Дисс... канд.пед.н. - М.: АПН СССР, НИИ общего и политехнического образования, 1970. - 21с. (н.рук.: кпн В.Г. Нечаева).
47. Давыдова Людмила Сергеевна. Формирование эстетического восприятия у детей 5-7 лет в процессе изображения окружающего мира (Крайний Северо-Восток России). - Магадан: Магаданский междунар.пед.ун-т. - Дисс...канд.пед.н. - М., 1997. - 167с. - 20с. (н.рук.: кпн, проф. А.Н. Фролова).
48. Данюшевская Т.И. Развитие восприятия отношений светлот и величин объектов у детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. (по психологии). - М.: Ин-т психологии АПН РСФСР, 1958. - 18с.
49. Денисова Зоя Васильевна. Отражение физиологических закономерностей высшей нервной деятельности в рисунке ребенка. - Дисс... докт. биол. наук. - Л.: АМН СССР, Ин-т экспериментальной медицины, 1965. - 24с. (н.конс.: акад. Л.А. Орбели; чл.кор. АМН СССР Н.И. Касаткин).
50. Денисова Тамара Логиновна. Педагогические условия формирования образа в рисунках детей 6 года жизни. - Дисс... канд.пед.н. - Самара: Самарский гос. пед. ун-т, 1997. - 140 с. - 17 с. (н.рук.: кпн, доц. А.С. Шарапова).
51. Дмитриева Елена Николаевна. Педагогические условия формирования изобразительного творчества у детей среднего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1990. - 133с. - 16с. (н.рук.: кпн, снс Т.Г. Казакова).
52. Домогацких Виолетта Вячеславовна. Развитие цветомузыкального восприятия у детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МПГУ, 2000. - 16с. (н.рук.: дпн, проф. О.П. Радынова, кпн, проф. Р.Г. Казакова).
53. Доронова Татьяна Николаевна. Формирование действий контроля на занятиях рисованием у детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1978. - 18 с. (н.рук.: кпн Т.С. Комарова).
54. Дронова Ольга Олеговна. Декоративное рисование как средство развития выразительности рисунков детей дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1987. - 265с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Н.Б. Халезова).
55. Дудина Наталья Анатольевна. Развитие творческих способностей старших дошкольников и первоклассников на занятиях тематическим рисованием. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И.Ленина, 1995. - 219с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. С.Е. Игнатъев).

56. Дьячкова Наталья Леонидовна. Формирование эстетической культуры студентов педагогических вузов средствами взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 2000. - 232с. - 17с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
57. Евдокимова Елена Сергеевна. Формирование гуманистической направленности у детей дошкольного возраста (3-7 лет) в процессе изобразительной деятельности. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1996. - 232с. - 20с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
58. Ждан Валентина Филипповна. Формирование у детей дошкольного возраста навыков и умений изготовления поделок из природных и других материалов. - Дисс... канд.пед.н. - Киев: НИИ педагогики УССР, 1986. - 214с. - 25с. (н.рук.: кпн, доц. К.В. Назаренко).
59. Жернильская Маргарита Анатольевна. Продуктивные виды деятельности как условие эстетического развития детей 4-6 лет. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Исслед. центр эстетич. восп. РАО, 1995. - 162с. - 17с. (н.рук.: д.филос.н. Е.М. Торшилова).
60. Житная Инна Викторовна. Педагогические условия развития эстетических эмоций детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - Ростов-на-Дону: Рост. Гос.пед. ун-т, 1997. - 17с. (н.рук.: дпн, проф. Р.М. Чумичева).
61. Жукова Оксана Геннадьевна. Формирование творческой самостоятельности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в конструировании. - Дисс... канд.пед.н. - СПб.: ЛГОУ, 1999. - 20 с. (н.рук.: кпн, доц. Д.И. Воробьева).
62. Заварова А.В. Об иллюстрировании детской книги: О принципах художественного оформления книг для дошкольников в связи с особенностями детского мышления и восприятия. - Дисс... канд.искус.н. - М.: НИИ теории и истории изобразительных искусств Акад. художеств СССР, 1968. - 24с. (н.рук.: дпн Н.Н. Волков).
63. Земляная Светлана Илларионовна. Взаимодействие педагога и детей в процессе формирования эстетического восприятия произведений изобразительного искусства. - Дисс... канд.пед.н. - Ярославль, 1999. - 218с. - 21с. (н.рук.: к.пс.н., проф. А.Г. Кирпичник).
64. Зинченко Вера Николаевна. Воспитание самостоятельности у детей 5 и 6-го года жизни на занятиях по рисованию. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1986. - 187с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. В.Б. Косминская).
65. Зотеева Тамара Алексеевна. Формирование готовности студентов педагогических институтов к эстетическому воспитанию дошкольников. - Дисс... канд.пед.н. - Киев: КГПИ им. М.П. Драгоманова, 1992. - 23с. (н.рук.: дпн, проф. Р.И. Хмелюк).
66. Зубарева Нинель Михайловна. Изобразительное искусство (натюрморт, пейзаж) как средство эстетического воспитания детей 5-7 лет. - Дисс... канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1964. - 342с. - 20с. (н.рук.: дпн, проф. А.М. Леушина).
67. Зуйкова Елена Николаевна. Взаимодействие искусств в истории дошкольной

- педагогике в России (конец XIX – начало XX в.в.). - Дисс... канд.пед.н. - М.: Исследовательский Центр эстетического воспитания РАО, 1996. - 171с. - 24с. (н.рук.: кпн, снс Л.Г. Савенкова).
68. Зырянова Ольга Юрьевна. Изобразительная деятельность детей 6 – 8 лет как средство формирования эстетического отношения к природе. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 2000. - 25 с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
69. Ибрагимов Улукбек Шарахынович. Формирование у студентов факультета дошкольного воспитания педагогических умений по руководству изобразительной деятельностью детей. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1985. - 24с. (н.рук.: дпн, снс Т.С. Комарова).
70. Иванникова Светлана Васильевна. Формирование выразительности образа в аппликации у детей 6-го года жизни. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им.В.И. Ленина, 1991. - 183с. - 17с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г. Казакова).
71. Ивкина Тамара Владимировна. Педагогическое значение восприятия детского рисунка в развитии изобразительного творчества старших дошкольников. - Дисс...канд.пед.н. - М.: Институт художественного образования РАО, 1999. - 18с. (н.рук.: кпн, снс Н.В. Гросул).
72. Изотова Фаина Владимировна. Воспитание самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста в конструктивно-игровой деятельности. - Дисс...канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1967. - 23с. (н.рук.: кпн, доц. Е.А. Гребенщикова).
73. Инжестойкова Валентина Алексеевна. Формирование художественного образа в изобразительной деятельности старших дошкольников. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1987. - 133с. - 23с. (н.рук.: кпн, снс. Т.Г. Казакова).
74. Казакова Римма Григорьевна. Формирование первоначальных основ способности рисовать с натуры у детей 6-7 лет. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1967. - 212с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Е.И. Васильева).
75. Казакова Тамара Гавриловна. Формирование образа в рисунках младших дошкольников. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ общего и политехнического образования АПН СССР, 1966. - 24с. (н.рук.: кпн Н.П. Сакулина).
76. Какауридзе Натела Григорьевна. Формирование действий оценки детей 5 лет в процессе обучения изобразительной деятельности. - Дисс... канд.пед.н. - Тбилиси: НИИ пед.наук им. Я.С. Гогебашвили, 1980. - 160л. - 18с. (н.рук.: кпн Т.С. Комарова).
77. Калистру Родика Владимировна. Эстетическое воспитание детей 6-го года жизни средствами молдавского народного декоративно-прикладного искусства. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1989. - 18с. (н.рук.: кпн, снс. Т.Г. Казакова).
78. Капустина Руфина Ивановна. Воспитание познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности. - Дисс... канд.пед.наук. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. - 199с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г. Казакова).
79. Каур С. Развитие восприятия формы в продуктивной деятельности у детей до-

- школьного возраста. - Дисс... канд.пс.н. - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1970. - 20с. (н.рук.: действит. чл. АПН СССР, дпн по психологии А.В. Запорожец).
- 80.Кахнович Светлана Вячеславовна. Формирование потребности общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий изобразительной деятельностью. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1998. - 192с. - 23 с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
- 81.Кионова Валентина Яковлевна. Развитие у детей 5-7 лет восприятия книжной иллюстрации. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1975. - 20с. (н.рук.: кпн, доц. В.А. Езикеева ; н.конс.: дпн Н.П. Сакулина).
- 82.Кириченко Нина Тимофеевна. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умения коллективно выполнять задания (на материале сюжетного и декоративного рисования). - Дисс... канд.пед.н. - Киев: НИИ пед-ки УССР, 1987. - 171с. - 22с. (н.рук.: дпн Л.В. Артемова).
- 83.Клюева Елена Викторовна. Подготовка студентов дошкольного факультета педвуза к эстетическому воспитанию детей средствами ознакомления с природой. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1996. - 200с. - 18с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
- 84.Ключникова Елена Александровна. Педагогические условия воспитания настойчивости в продуктивной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. - М., 1998. - 313с.
- 85.Ковальская Екатерина Григорьевна. Народное декоративное искусство как одна из основ художественно-педагогического образования. - Дисс... канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1959. - 411с. - 19с. (н.рук.: кпн Н.П. Сакулина).
- 86.Козырева Светлана Петровна. Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошк. воспитания АПН СССР, 1985. - 192с. - 21с. (н.рук.: дпн Н.П. Сакулина; дпн Т.С. Комарова).
- 87.Комарова Тамара Семеновна. Формирование техники рисования у детей дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: АПН РСФСР, НИИ общего и политехнического образования, 1965. - 195с. - 17с. (н.рук.: кпн Н.П. Сакулина).
- 88.Комарова Тамара Семеновна. Теория и практика обучения изобразительной деятельности в детском саду. - Дисс...докт.пед.н. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. - 442с. - 35с.
- 89.Компанцева Лина Владимировна. Влияние поэтического образа природы на выразительность детского рисунка. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1969. - 239с. - 20с. (н.рук.: кпн, доц. В.Б. Косминская).
- 90.Кондратович Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. (по психологии). - М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1954. - 17с.
- 91.Коряжкина Елизавета Алексеевна. Теоретико-методическое обоснование комплексного использования фольклора в эстетическом воспитании детей до-

- школьного и младшего школьного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Российский ин-т культурологии Мин-ва культуры РФ и РАН, 2000. - 189с. - 16с. (н.рук.: кпн, проф. М.Т. Картавцева).
- 92.Косминская Вера Борисовна. Развитие чувства красоты у детей дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ, 1941. (н.рук.: кпн, доц. Е.А. Флерина).
- 93.Котляр Владимир Филиппович. Формирование чувства ритма в изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1975. - 144 л. - 18 с. (н.рук.: кпн, доц. Т.С. Комарова).
- 94.Кравчунас Борис Константинович. Изобразительное творчество ребенка как явление художественной культуры: специфика, проблемы развития. - Дисс...канд.искусств. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1995. - 222с. - 23с. (н.рук.: д.филос.н, проф., гл.науч. сотр. В.В. Селиванов).
- 95.Кульчинская Наталья Львовна. Развитие художественного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях художественного музея. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ худ.воспитания АПН СССР, 1987. - 22с. (н.рук.: кпн Ю.Н. Протопопов).
- 96.Курочкина Надежда Александровна. Сенсорные основы лепки детей дошкольного возраста (5 – 7 лет). - Дисс...канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1968. - 337с.- 17с. (н.рук.: кпн, доц. И.Л. Гусарова).
- 97.Лагутина Ольга Рудольфовна. Преемственность в обучении рисованию дошкольников и первоклассников как условие развития детского изобразительного творчества. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1993. - 189с. - 16с. (н.рук.: кпн., доц. Р.Г. Казакова).
- 98.Лазарь Тамара Ивановна. Исследование соотношения разных видов рисования при обучении изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... кан.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1980. - 282 л. - 26 с. (н.рук: кпн, снс Т.С. Комарова).
- 99.Левченко Т.А. Научно-практические основы использования Казахского народного декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - Алматы, 1996. - 23с.
100. Лиштван Зинаида Васильевна. Руководство играми детей со строительным материалом. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1954. - 14с. (н.рук.: кпн. Д.В. Менджерицкая).
101. Лубенко Владимир Васильевич. Единство художественного воспитания и обучения в образовательном процессе. - Дисс...канд.пед.н. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов РАО, 1994. - 218с. – 24с. (н.рук.: дпн, проф. Л.Н. Лесохина).
102. Лукашова Анастасия Анатольевна. Формирование выразительного образа в рисунках старших дошкольников средствами нетрадиционных художественных техник. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ, 1998. - 179с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г. Казакова).
103. Лыкова Ирина Александровна. Формирование эстетического отношения к декоративно-прикладному искусству у детей старшего дошкольного воз-

- раста (на материале народной аппликации). - Дисс...канд.пед.н. - М.: Исследовательский центр семьи и детства, 1994. - 205с. – 17с. (н.рук.: кпн, доц. Л.В. Пантелеева).
104. Максимов Юрий Васильевич. Роль народного прикладного искусства в художественном развитии детей 5-7 лет (на материале детского декоративно-прикладного творчества). - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ общего и политехнического образования АПН СССР, 1970. - 296л. - 25с. (н.рук.: С.М. Темерин).
105. Максимова Зоя Николаевна. Дидактические упражнения и игры по ознакомлению детей 3-5 лет с цветом. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1973. - 19с. (н.рук.: д.пс.н., проф. А.А. Венгер).
106. Матафонов Вадим Семенович. Книжная графика для детей и некоторые проблемы эстетического воспитания. - Дисс... канд. искусств.н. - Л.: Ин-т живописи, скульптуры и архитектуры им. И.С. Репина, 1965. - 385с. - 23с. (н.рук.: к.филос.н. И.Ф. Смольянинов).
107. Мелик-Пашаев Александр Александрович. Способность к применению цвета в качестве выразительного средства как компонент художественной одаренности. - Дисс... канд.психол.н. - М.: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1976. - 18с. (н.рук.: д.пс.н., проф. В.А. Крутецкий).
108. Миренова А. Н. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. - Дисс... канд.психол.н. - М.: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1976. - 18с. (н.рук.: д. пс.н. А. Р. Лурия).
109. Мирошкина Римма Афанасьевна. Формирование выразительности рисунка старших дошкольников на основе восприятия иллюстраций детских книг. - Дисс... канд.пед.н. - Ростов-на-Дону – Магнитогорск : МГПИ им. В.И. Ленина, 1979. - 208л. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. З.В. Лиштван).
110. Митькина А.Ф. Психологический анализ формирования образов у детей дошкольного возраста в процессе рисования. - Дисс... канд.пед.н. (по психологии) - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1955. - 16с. (н.рук.: кпн Н.П. Сакулина).
111. Молчева Алевтина Владиленовна. Развитие декоративного творчества у детей 2-7 лет (на материале народного искусства Башкортостана). - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1995. - 222с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г. Казакова).
112. Мухина Валерия Сергеевна. Генезис изобразительной деятельности ребенка. - Дисс...докт. психол. н. - М.: НИИ общей и педагогической психологии, 1972. - 39с.
113. Мухина Валерия Сергеевна. Развитие начальных форм изобразительной деятельности детей и ее связь с эмоционально-эстетическим отношением к действительности. - Дисс... канд.психол.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1965. - 24с. (н.рук.: дпн, проф. Е.И. Игнатьев).
114. Наурызбаева Рахат Наурызбаевна. Преемственность в развитии творческой направленности личности средствами искусства в системе "дошкольное

учреждение - школа - вуз". - Дисс...канд.пед.н. – Казань: Казанский государственный университет, 1997. – 208с. - 17с. (н.рук.: действительный член Международной педагогической Академии, дпн, проф. Г.А. Петрова).

115. Нечаева Валентина Геннадьевна. Роль обучения в развитии интереса к конструктивной деятельности у детей 5-6 лет. - Дисс...канд.пед.н. - М., 1952.⁶⁰
116. Никитина Эмилия Викторовна. Формирование эстетических суждений у детей старшего дошкольного возраста о природе. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1997. - 222с. - 16с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова, кпн, доц. П.Г. Саморукова).
117. Николенко Д.Ф. Чувство комического и его развитие у детей. - Дисс...канд.пед.н. - Киев, 1945.⁶¹
118. Новикова Галина Павловна. Взаимосвязь музыкального и изобразительного народного искусства как средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Ин-т высшего образования МО РФ, 1994. - 227с. - 18с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
119. Одерий Людмила Евгеньевна. Формирование у детей старшего дошкольного возраста эстетического отношения к предметной среде средствами художественно-оформительской деятельности. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошк. восп. АПН СССР, 1989. - 144с. - 17с. (н.рук.: кпн, снс Г.Н. Пантелеев).
120. Орлова Людмила Васильевна. Формирование творческой активности детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения народному искусству. - М.: Ин-т общего образования МОПО РФ, 1996. - 228с. - 15с. (н.рук.: дпн, проф. Т.Я. Шпикалова).
121. Островская Галина Ивановна. Формирование экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы. - Дисс...канд.пед.н. - Екатеринбург, 1998. - 164с.
122. Пантелеев Георгий Николаевич. Декоративно-оформительское искусство в эстетическом воспитании старших дошкольников. – Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ общего и политехнического образования АПН СССР, 1970. - 286с. - 21с. (н.рук.: дпн Н.А. Ветлугина).
123. Пантелеева Лия Владимировна. Развитие чувства цвета у детей 5-7 лет (в процессе их художественной деятельности). - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ общего и политехнического образования АПН СССР, 1970. - 250л. - 23с. (н.рук.: кпн В.А. Езикеева).
124. Парамонова Лариса Алексеевна. Конструирование из строительного материала как средство умственного воспитания детей дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н.- М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1979. - 28с. (н.рук.: чл.кор.АПН СССР, док.пс.н. Н.Н. Поддъяков).
125. Пашилите Ирена Юстовна. Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в

⁶⁰ Полное библиографическое описание найти не удалось.

⁶¹ Полное библиографическое описание найти не удалось.

- процессе конструирования. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1990. - 18с. (н.рук.: кпн, снс Л.А. Парамонова).
126. Пеленков Александр Игоревич. Преемственность художественно-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста в изобразительной деятельности. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МПГУ, 1998. - 229с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. К.В. Павлик).
127. Пилюгина Эмма Георгиевна. Сенсорное воспитание детей раннего возраста в процессе ознакомления с цветом. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1971. - 147с. - 18с. (н.рук.: д.пс.н. Л.А. Венгер).
128. Подкурганная Галина Александровна. Педагогические условия обучения детей дошкольного возраста основам композиции в изобразительной деятельности. - Дисс... канд.пед.н. - Киев: Киевский гос.пед.ин-т им. Горького, 1988. - 208с. - 24с. (н.рук.: кпн, доц. В.Ф. Котляр).
129. Привалов Александр Владимирович. Проблема стереотипности в детском рисунке. - Дисс... канд.пед.н. - М.: РАО Исслед. центр эстетического воспитания. Институт развития личности, 1993. - 17с. (н.рук.: кпн, снс Ю.Н. Протопопов).
130. Приходько Елена Гавриловна. Методические основы формирования представлений о цвете у детей 5-го года жизни. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Ин-т общего образования Мин.образования Российской федерации, 1993. - 201с. - 20с. (н.рук.: кпн, снс Т.Н. Доронова).
131. Пшеничная Людмила Михайловна. Ориентация будущих воспитателей на творчество (В условиях дополнительного художественного обучения в педагогических колледжах). - Дисс... канд.пед.н. - Сургут, 1998. - 204с.
132. Радионова Ольга Радиславовна. Педагогические условия организации развивающей предметной среды в дошкольном образовательном учреждении. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - 140 с. - 24 с. (н.рук.: акад. РАО, д.пс.н., проф. И.А. Зимняя).
133. Раева Лидия Александровна. Обучение тематическому рисованию в старшей группе детского сада. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1958. - 380с. - 21с. (н.рук.: кпн Н.П. Сакулина).
134. Размыслова Алевтина Васильевна. Педагогические условия формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской обл., 1997. - 205с. - 18с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
135. Резуненко Зоя Леонидовна. Исследование средств и методов эстетического воспитания на занятиях физической культурой с дошкольниками. - Дисс... канд.пед.н.- Л.: Ин-т физкультуры им. Н.Ф. Лесгафта, 1976. - 20с. (н.рук.: дпн, проф. В.В. Белорусова).
136. Решко Е.Ш. Развитие восприятия ребенком дошкольного возраста действий человека, изображенного на картинке. - Дисс...канд.психол.н - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1968. - 20с. (н.рук.: дпн А.А. Люблинская).

137. Ривина Елена Константиновна. Методика обучения основам композиции старших дошкольников и младших школьников (1 – 2 классов) в процессе занятий изобразительным искусством. - Дисс...канд.пед.н. - М.: Институт общего образования РФ, 1996. - 267с. - 19с. (н.рук.: кпн, снс Э.И. Кубышкина).
138. Рогалева Елена Сергеевна. Сенсорные основы изобразительной деятельности детей 6-7 лет (на материале орнаментального творчества). - Дисс...канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1969. - 319 с. - 16 с. (н.рук.: кпн, доц. И.Л. Гусарова).
139. Рожкова Евгения Емельяновна. Работа по памяти, ее место и значение в обучении рисованию. - Дисс...канд.п.н. - М.: НИИ методов обучения АПН РСФСР, 1950. - 19с.
140. Савушкина Елена Васильевна. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства. - Дисс...канд.пед.н. - М., 1994. - 154с. - 19с. (н.рук.: кпн, снс О.С. Ушакова).
141. Садыкова Р.А. Особенности восприятия смешного детьми дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - Киев: КГПИ им. А.М.Горького, 1972. - 24с. (н.рук.: кпн по пс., доц. М.В. Вовчик-Блаkitная).
142. Сазонтьев Б.А. К вопросу о развитии изобразительных способностей у детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пс.н. - Чебоксары: Ин-т психологии АПН РСФСР, 1952. - 16с.
143. Сакулина Нина Павловна. Рисование в дошкольном детстве. - Дисс...док.пед.н. - М.: НИИ общего и политехн. образования АПН СССР, 1965. - 212с. - 38с.
144. Сакулина Нина Павловна. Роль наблюдений в развитии детского рисунка. - Дисс...канд.пед.н. - М., 1945. - 159л.⁶²
145. Сафонова Ольга Александровна. Педагогические условия формирования самостоятельного конструирования из бумаги у детей дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1991. - 19с. (н.рук.: кпн, снс Л.А. Парамонова).
146. Сейдекулова Кулсун Сейдекуловна. Педагогические условия формирования организованности у старших дошкольников (на материале занятий по ручному труду). - Дисс...канд.пед.н. - Бишкек: Кыргызский ин-т образ., 1993. - 17с. (н.рук.: кпн, снс Г.Н. Година).
147. Сенновская Ирина Борисовна. Историко-педагогические предпосылки современных направлений эстетического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. - Дисс...канд.пед.н. - М.: Институт художественного образования РАО, 2000. - 18с. (н.рук.: кпн, снс Л.Г. Савенкова).
148. Силаева Марина Николаевна. Формирование самостоятельности у детей 6 года жизни в конструктивных играх. - Дисс...канд.пед.н. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1992. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Т.И. Бабаева).
149. Синельников Виталий Борисович. Формирование образного мышления дошкольников (на материале детской конструктивной деятельности). -

⁶² Полное библиографическое описание найти не удалось.

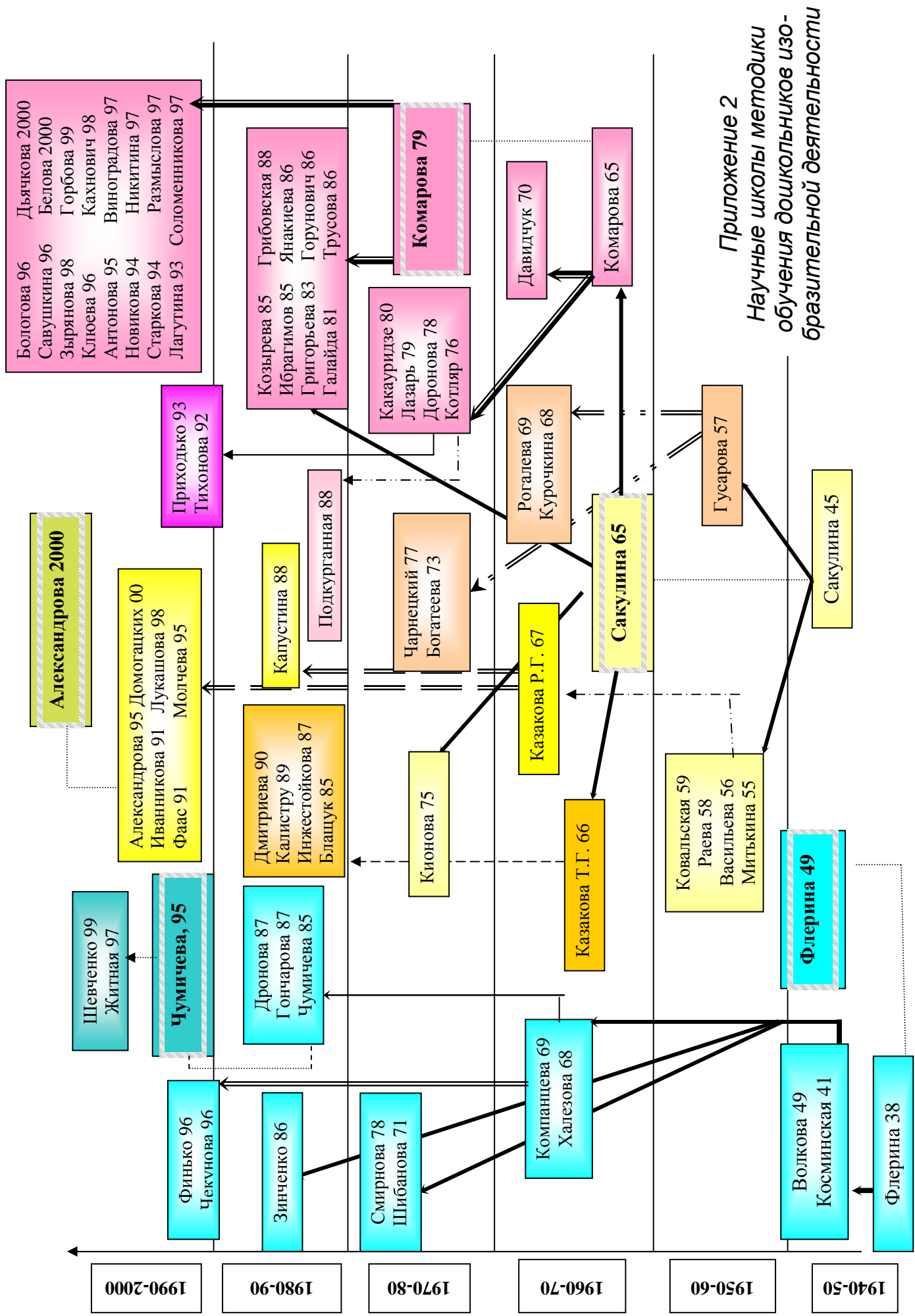
- Дисс... канд.псих.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1989. - 23 с. (н.рук.: чл.-кор. АПН СССР, д.пс.н. Н.Н. Поддьяков).
150. Скопина Ольга Александровна. Преемственность в формировании выразительного образа в лепке у старших дошкольников и учеников 1 класса школы. - Дисс... канд.пед.н. – Киров: ВГПУ, 1999. - 187с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г. Казакова).
151. Смирнова Роза Николаевна. Роль народного декоративно-прикладного искусства в развитии творчества детей старшего дошкольного возраста в декоративном рисовании (на материале искусства малых народностей Приамурья). - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1978. - 171с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. В.Б. Косминская).
152. Соловьева Инна Викторовна. Художественно-творческая деятельность детей как фактор развития одаренности. - Дисс...канд.пед. н. - Магнитогорск - М.: Институт художественного образования РАО, 2000. - 21с. (н.рук.: член – корр. РАО, д.пс.н., проф. А.В. Толстых; кпн, снс Н.Н. Фомина).
153. Соломенникова Ольга Анатольевна. Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования начал эстетического отношения к действительности у детей старшего дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1997. - 210с. - 16с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
154. Софронова Тамара Ильинична. Изобразительная деятельность дошкольника как социально-педагогический фактор развития личности. - Дисс...кан.пед.н. – М.: Ин-т пед-ки соц.работы РАО, 1998. - 204с. - 23с. (н.рук.: дпн, проф., акад. Г.Ф. Филонов).
155. Старкова Ирина Анатольевна. Развитие эстетических чувств в процессе ознакомления старших дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГОПУ, 1994. - 186с. - 16с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
156. Старостина В.М. Преемственность в обучении рисованию детей старшей группы детского сада и учащихся 1 класса школы. - Дисс.. канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1952. - 278л. - 16с.
157. Стерхова Наталья Сергеевна. Воспитание художественного вкуса у старших дошкольников посредством приобщения к архитектуре. - Дисс...канд.пед.н. - Екатеринбург: Шадринский гос. пед. ин-т, 1999. -162с. - 22 с. (н.рук.: кпн, доц. И.Ю. Блясова).
158. Стрелянова Н.И. Формирование образов воображения у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности. - Дисс...канд.пед.н. (по психологии) - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1964. - 18с. (н.рук.: дпн Е.И. Игнатъев).
159. Сысуюева Людмила Ивановна. Дидактические упражнения и игры по ознакомлению детей 4-го и 5-го года жизни с формой и величиной предметов. - Дисс...канд.пед.н. --М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1972. - 28с. (н.рук.: д.пс.н., проф. Л.А. Венгер).
160. Тихонова Анна Юрьевна. Воспитание интереса к региональной культуре у детей старшего дошкольного возраста (на материале художественных ре-

- месел). - Ульяновский гос. пед. ин-т. - М., 1999. - 217с. - 16с.
161. Тихонова Ольга Георгиевна. Рисование детей третьего года жизни. - Дисс...канд.пед.н. - М.: МГЗПИ, 1992. - 168с. - 16с. (н.рук.: кпн, снс Т.Н. Доронова).
162. Трусова Елена Леонидовна. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1986. - 24с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
163. Уланова Светлана Львовна. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста средствами мордовского декоративно-прикладного искусства. - Дисс...канд.пед.н. - М., 1999. - 177с. - 18с.
164. Урадовских Галина Васильевна. Формирование творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1989. - 17 с. (н.рук.: кпн, снс Л.А. Парамонова).
165. Фаас Нина Эриховна. Формирование взаимоотношений дошкольников в процессе изобразительной деятельности в условиях разновозрастной группы (от 3 до 7 лет). - Дисс... канд.пед.н. - М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1991. - 197с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Р.Г. Казакова).
166. Фан И - Ин. Развитие умений, навыков и мышления детей в процессе работы с "конструктором" (старшая группа детского сада). - Дисс... канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1960. - 24с. (н.рук.: дпн, проф. А.М. Леушина).
167. Финько Маргарита Васильевна. Подготовка студентов к творческому руководству изобразительной деятельностью детей (в системе заочного педагогического образования). - Дисс...канд.пед.н. - Ростов-на-Дону: Ростовский госуд.пед.ин-т, 1996. - 23с. (н.рук.: кпн, проф. Л.В. Компанцева).
168. Флерина Евгения Александровна. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. - Дисс...докт.пед.н. - М., 1947.⁶³
169. Халезова Наталья Борисовна. Развитие творческих способностей у детей 6 - 7 лет при обучении лепке. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1968. - 274 л. - 23с. (н.рук.: кпн В.Б. Косминская).
170. Халикова Равия Шайхулловна. Народное творчество как средство воспитания любви к родному краю у детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1984. - 21с. (н.рук.: кпн, снс Н.Ф. Виноградова).
171. Хвиюзова Тамара Анатольевна. Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений поведения у дошкольников средствами рисования. - Дисс...канд.пед.н. - М.: Институт развития личности РАО, 1997. - 245с. - 18с. (н.рук.: дпн, проф. И.А. Невский).
172. Холмовская В.В. Формирование зрительной оценки пропорций у детей дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. (по психологии). - М.: НИИ дошк. восп. АПН СССР – МГУ им. М.В. Ломоносова, 1967. - 18с. (н.рук.:

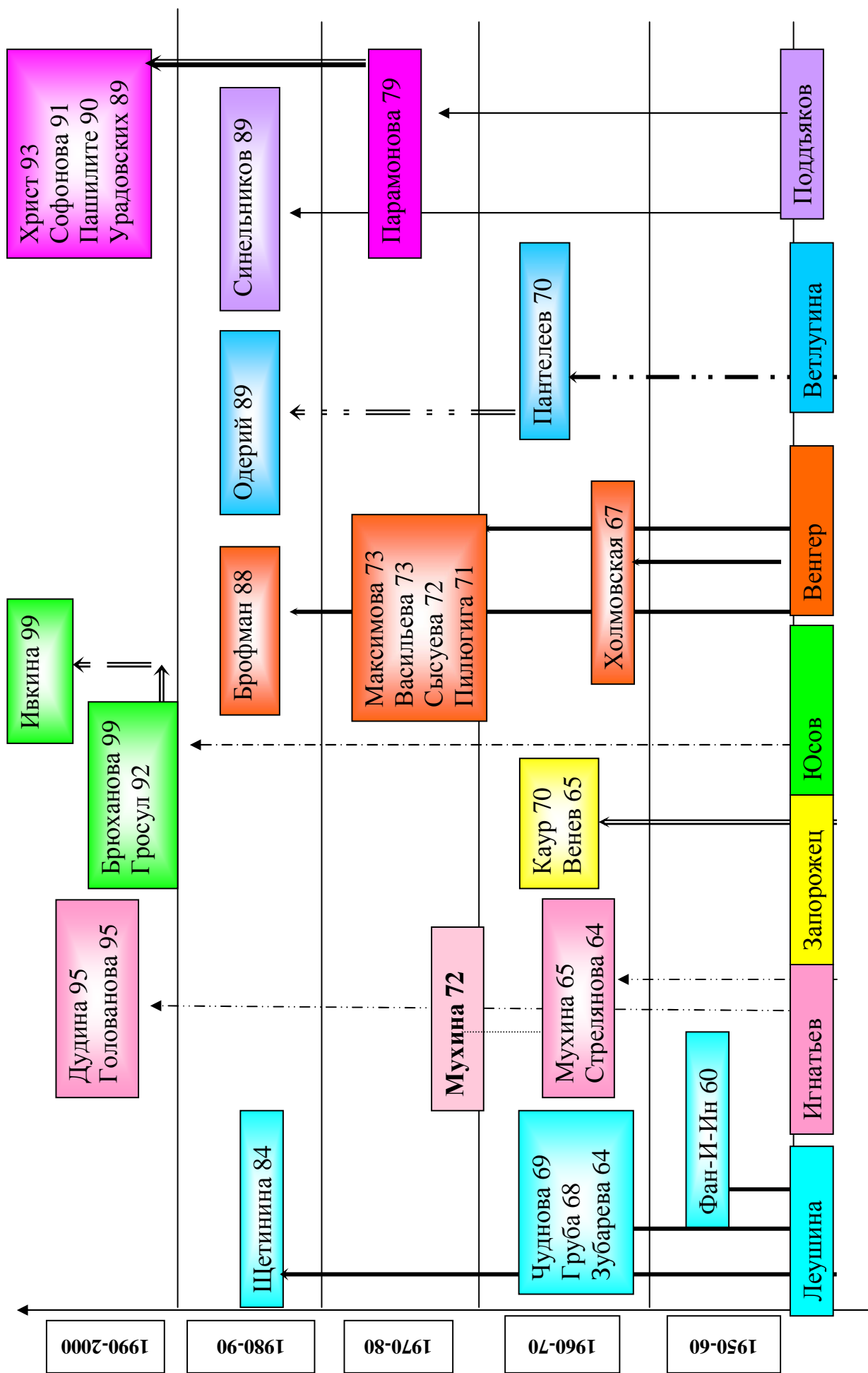
⁶³ Полное библиографическое описание найти не удалось.

- кпн Л.А. Венгер).
173. Христ Ольга Александровна. Развитие воображения у старших дошкольников в процессе конструирования из природного материала. - Дисс... канд.пед.н. - М.: Исслед.центр семьи и детства РАО, 1993. - 18с. (н.рук.: кпн, снс Л.А. Парамонова).
174. Чарнецкий Ян Янович. Преемственность в изобразительной деятельности дошкольников и младших школьников как фактор формирования художественных интересов учащихся 1 класса. - Дисс... канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1978. - 212л. - 20с. (н.конс.: кпн, доц. М.А. Верб, кпн, доц. И.Л. Гусарова).
175. Чекунова Елена Анатольевна. Педагогические условия формирования выразительного образа человека в рисунках детей старшего дошкольного возраста. - Дисс... канд.пед.н. - Ростов-на-Дону: РГПИ, 1996. - 202с. - 19с. (н.рук.: кпн, проф. Л.В. Компанцева).
176. Чуднова Раиса Петровна. Формирование представлений у детей 7-го года жизни (на материале художественных произведений). - Дисс...канд.пед.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1969. - 300с. - 12с. (н.рук.: дпн, проф. А.М. Леушина).
177. Чумичева Раиса Михайловна. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника. - Дисс...докт.пед.н. - Ростов-на-Дону : Ростовский гос.пед.ин-т, 1995. - 448с. - 47с.
178. Чумичева Раиса Михайловна. Ознакомление с социальной значимостью содержания жанровой живописи детей дошкольного возраста (шестой год жизни). - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. - 223с. - 16с. (н.рук.: кпн, доц. Н.Б. Халезова).
179. Шайдурова Нелли Владимировна. Подготовка специалистов дошкольного образования к управлению процессом эстетического воспитания детей средствами изобразительной деятельности. - Дисс... канд.пед.н. - Новосибирск: Алтайский госуд. технич. университет им. И.И.Ползунова, 2000. - 19 с. (н.рук.: кпн, д.биол.н, проф. Ю.С. Паутов).
180. Шанасырова Лариса Тимуровна. Влияние эстетического воспитания средствами природы на экологическое мышление дошкольников. - Дисс...канд.пед.н. - Ташкент: Ташкентский пед. ин-т им. Низами, 1990. - 18с. (н.рук.: кпн, снс Н.М. Кевиш).
181. Шевченко Таисия Сергеевна. Формирование представлений о времени и пространстве у детей дошкольного возраста средствами искусства. - Дисс...канд.пед.н. - Ростов н/Д: Ростовский гос.пед.ин-т, 1999. - 172 с. (н.рук.: кпн, проф. Л.В. Компанцева).
182. Шейтанова Цонка И. Болгарское народное творчество и декоративная деятельность в детских садах. - Дисс...канд.пед.н. - М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1971. - 29 с. (н.рук.: дпн Н.П.Сакулина).
183. Шибанова Нина Яковлевна. Воспитание самостоятельности в рисовании у детей младшего дошкольного возраста на занятиях. - Дисс... канд.пед.н. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1971. - 250л. - 20с. (н.рук.: кпн, доц. В.Б. Косминская).

184. Щетинина Альбина Михайловна. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека. - Дис...канд.пс.н. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1984. - 19с. (н.рук.: дпн, проф. А.М. Леушина, к.пс.н, доц. А.А. Алексеев).
185. Яковличева А.Ф. Значение текста и рисунка, их взаимоотношение для понимания ребенком дошкольного возраста детской книги. - Дисс... канд.пед.н. (по психологии). - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1953. - 22с.
186. Янакиева Елка Кирилова. Ознакомление с природой как средство обогащения изобразительной деятельности детей 4-5 лет. - Дисс... канд.пед.н. - М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1986. - 241с. - 22с. (н.рук.: дпн, проф. Т.С. Комарова).
187. Ярышева Н.Ф. Развитие пространственных представлений у старших дошкольников в процессе обучения рисованию. - Дисс... канд.пед.н. - Киев: Киевский ГПИ им. А.М. Горького, 1964. - 29с. (н.рук.: кпн, доц. К.Н. Лещенко).



Приложение 2
 Научные школы методиков
 обучения дошкольников изо-
 бразительной деятельности



Надежда Александровна Вершинина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА:
Социологическая модель развития

Монография

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 12.09.2008г.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 8,1. Тираж 300 экз.
Заказ № 1142.

Отпечатано в ООО «Издательство ”ЛЕМА”»
199004, Россия, Санкт-Петербург,
В.О., Средний пр., д.24, тел./факс: 323-67-74
e-mail: izd_leva@mail.ru
<http://www.lemaprint.ru>