

ТРАНСКОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССАХ СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Рассматривается влияние транскоммunikаций на процесс становления предметного сознания у детей, воспитывающихся в условиях дома ребёнка. Уточняется содержание понятия «транскоммunikация» применительно к раннему онтогенезу.

Ключевые слова: теория психологических систем; жизненный мир; транскоммunikация; становление предметного сознания; коммуникативная депривация.

В современной психологии уже достаточно устоялись представления о том, что становление жизненного мира человека является постепенным и поступательным процессом, а онтогенез человека представляет собой закономерное усложнение его жизненного пространства. И чем сложнее оно становится, тем большую суверенность, т.е. относительную независимость от взрослых, обретает ребенок, получая возможность более самостоятельного (осознанного и ответственного) бытия. Само понятие «жизненный мир» постепенно формировалось в процессе развития психологической науки. Обусловлено это было сложностью той реальности, которую схватывает это понятие. В нем сплетаются и существуют в неразрывном единстве психическое и физическое, субъективное и объективное.

Неслучайно Л.С. Выготский считал, что люди живут не в пространстве «оптических полей», а в «смысловых полях», которые представляют собой «переходную форму» между Материей и Духом [1]. В те же 30-е гг. прошлого века К. Левин ввел понятие «жизненное пространство» [2], чуть раньше Д.Н. Узнадзе использовал понятие «трансубъективное пространство» [3]. Позднее о «жизненном мире» говорил Л. Бинсвангер [4]. В отечественной психологии сегодня представлены различные аспекты данной проблематики. Так, Ф.Е. Василюк (1984) отмечает, что эти жизненные миры различаются по своей сложности [5], о «конструировании миров» человеком пишет А.Г. Асмолов (1995) [6], о становлении «субъективной реальности» – В.И. Слободчиков (1995) [7], о формировании «ментального пространства человека» в процессах транскоммunikаций – В.И. Кабрин (1996) [8], о порождении «многомерного мира человека» в совместной деятельности и общении со взрослым – В.Е. Ключко (1996) [9].

В данной статье представлена попытка рассмотрения феномена транскоммunikации в процессах становления предметного сознания у детей, опираясь на объяснительный потенциал теории психологических систем (ТПС), в рамках которой человек понимается как сложная самоорганизующаяся открытая система [10]. Наша исследовательская позиция опирается на представления о том, что сознание человека имеет уровневую природу и в своем становлении неразрывно связано с последовательным усложнением многомерного мира человека, порождение которого и все последующие трансформации обусловлены транскоммunikативными процессами, идущими между ребенком и взрослым.

Собственно транскоммunikации и порождают трансубъективное пространство человека, его личное «пространство жизни». Первоначальное восприятие мира младенцами – «это хаос цветов и звуков», как предположил некогда психолог Уильям Джеймс [11.

С. 38]. Однако уже в первые недели жизни малыш реагирует на яркие предметы сосредоточением, прислушивается к звучащим игрушкам. Скоро он начинает проявлять избирательное отношение к предметам. С помощью близкого взрослого формируется его «первая карта жизни», мир, представляющий собой совокупность предметов – вещей, означенных словом.

Обретая названия, комплексы ощущений, приходящие из внешнего мира, связываются с предметами, являющимися источниками ощущения. Одновременно происходит становление предметного сознания малыша: указывая жестом на предмет и называя его, взрослый тем самым помогает ребенку отделить себя от мира. Он как бы смещает границу между ребенком и предметом с органа чувств, воспринимающего ощущения (этот первоначальный «хаос цветов и звуков») на предмет, существующий в реальном пространстве и времени.

Мир ребенка, становясь предметным, обретает порядок. Становясь системным, упорядоченным, этот мир обуславливает системность самого сознания ребенка. Только теперь становится понятным, почему Л.С. Выготский писал о том, что сознание человека имеет «системный и смысловой характер». Именно такими характеристиками обладает жизненный мир человека, формирующийся в транскоммunikациях. Однако прежде чем мир станет смысловым, он должен стать предметным. Предметное сознание генетически первично – «смысл без предмета – это бессмыслица» [12. С. 81].

Взрослый обеспечивает в транскоммunikативных актах постоянное расширение жизненного пространства ребенка, его изменение по ходу поступления новой информации о каком-либо предмете. Таким образом, постепенно складывается и постоянно расширяется не только система значений, но сам мир, в котором значения начинают выступать в качестве его особого сверхчувственного измерения. Это ведёт к изменению жизненного пространства ребёнка, который оказывается способным включать в своё предметное пространство жизни новые вещи и явления, по отношению к которым он может сказать: «Это не-Я, это стол, стул, окно и т.д.».

Постепенное изменение жизненного пространства ребёнка, его прирост за счёт новых предметов и все большая систематизация приведут к тому, что в определённый момент это пространство замкнется в некую систему (не-Я), и только тогда возникнет то самое Я, которое обеспечит «эффект присутствия» ребенка в мире – способность видеть мир отдельно от себя и себя в мире. Тогда он сможет отделить Я от не-Я и сделать самого себя предметом познания. Малыш начинает осознавать, что есть он, есть вокруг него предметы, с которыми можно что-то делать, и отдельно от него существуют другие люди. Собственно, это и есть уровень

предметного сознания – первая ступенька в процессе суверенизации человека.

Согласно ТПС механизмом возникновения предметного сознания является транскомуникация, которая на разных этапах онтогенеза принимает разные формы. В.Е. Ключко определяет транскомуникацию как «порождающую» коммуникацию, как коммуникацию человека с культурой, опосредованную взрослым (или значимым Другим) [13. С. 31]. Теперь малыш живет в предметной среде и его мир не является пока для него в полной мере реальностью – смыслами предметов он пока не владеет, они не привязаны к его потребностям, не переживаются им в соотнесенности с собой. Поэтому с самого первого вопроса, обращенного к взрослому, он будет добиваться от него раскрытия смыслов предметов – «для чего они?» Чувство реальности бытия приходит со смыслами. Предметы выделяются из объективной реальности (это «вещи в себе»), становясь носителями определенной практической функции, способов действия.

Манипулируя, играя с ними, исследуя, рассматривая, ребенок пытается раскрыть свойства предметов и их предназначение. Все что окружает его, означенное (названное взрослыми и ими определенное), от неваляшки и шапочки до сотового телефона и компьютера, пока неизвестно ему с точки зрения полезности этих вещей и их назначения. В полной мере все эти сведения хранит в себе культура, но прямого выхода в нее ребенок не имеет. Этот выход опосредован взрослыми – культура существует не только в вещной форме, но и в форме знаний, сохраняющих опыт всего человечества.

Само исследование и обнаружение свойств предметов протекает в рамках непрерывной транскомуникации. Достаточно ее нарушить, и процесс становления предметного мира пойдет с отклонениями, если вовсе не остановится, если ребенка вывести за границы транскомуникаций. Взрослый не просто вводит ребенка в предметный мир. Он создает такую образовательную среду, в которой этот мир образуется (порождается и формируется). Он привлекает внимание ребенка к предметам, демонстрирует разные способы действия с ними, помогает ребенку их выполнить, направляя его предметные действия.

Не любая среда будет для ребенка развивающей средой, но только определенная – такая, которая ребенку соответствует. Внутреннее (ребенок) уже предполагает соответствующее ему внешнее (среда). Задача взрослого – обеспечить это соответствие.

На ранних этапах онтогенеза транскомуникацию можно определить как мощный поток речи, которым взрослый сопровождает свои действия и действия ребенка. Этот поток речи состоит из коротких фраз, произнесенных выразительно и более высоким голосом, включающих звукоподражания и лепетные слова с указательным жестом взрослого, направленным на предмет в ситуации игры и межличностного взаимодействия. Одни и те же фразы и слова повторяются многократно и длительно. Речь взрослого индивидуально адресована конкретному малышу. Взрослый направляет внимание ребенка на предмет посредством указательного жеста или использует указательный жест в отношении того предмета, на который ребенок обратил

внимание самостоятельно. Транскомуникация должна присутствовать в жизни ребенка постоянно. «Алеша, вот собачка! Мягкая собачка, пушистая! Вот какая хорошая (белая, серая...) собачка! Я поглажу собачку! Спинку поглажу. Головку поглажу. И ушки поглажу. Собачка мягкая, пушистая! Теперь Алеша погладит собачку. Алеша, погладь спинку собачке». Взрослый использует всё многообразие возможных речевых выражений: «Оля, вот машинка! Покатай машинку! Машинка гудит: «Би – би – би» Какая хорошая маленькая машинка. Оленька, дай машинку!»

Этот поток речи катится вместе с машинкой, сопровождает каждое действие ребенка с ней. Звуки и слова присоединяются к предмету, к его функции, как и свойства, обнаруживаемые при действии с ним. Они становятся устойчивым элементом впечатлений, получаемых от общения с предметом. К речи взрослого предъявляются требования полноты и полной понятности ребенку.

В соответствии с теорией психологических систем феномен предметного сознания заключается в том, что граница между человеком и предметом устанавливается на предмете. В.Е. Ключко пишет: «Слова, произносимые матерью, ее жест, направленный на предметы, обозначаемые словом, собственное движение ребенка, направленное на предмет, – всё это переносит то, что получают органы чувств извне на границу с предметом. Так в транскомуникациях рождаются предметный мир и предметное сознание...» [10. С. 43].

В диссертационном исследовании А. С. Вахрушевой [14] было показано, что вербальное опосредование представляет собой процесс означения объектов действительности, на начальном этапе которого имя (название) предмета является частью или свойством самого предмета, т.е. значение слова является способом закрепления в сознании ребенка представления о данном предмете.

Содержание предметного сознания определяется той системой значений, которую формирует в сознании ребенка взрослый.

Овладение устойчивыми предметными значениями слов, принятыми в языке, означает освоение специфических способов употребления и классификации соответствующих вещей, существующих в пространстве человеческой культуры. Такое освоение достигается регулированием и направлением со стороны взрослых практического поведения детей, их исследовательской деятельности, действий с предметами и речевого поведения. Оно осуществляется, как мы видели, только в рамках и прежде всего посредством транскомуникации.

С.Л. Рубинштейн говорил о том, что сознание зарождается в процессе материальной деятельности, изменяющей природу, и материального общения между людьми [15. С. 144]. То есть ведущим фактором является деятельность, которая открывает человеку свойства окружающего мира. Но сама деятельность определяется условиями жизни человека.

В самом начале онтогенеза у ребенка наблюдаются ориентировочно-познавательные реакции, направленные на извлечение информации об окружающем мире. Основной формой деятельности ребенка в период от года до трёх лет является исследовательская, в которой происходит первичное ознакомление с чувственными свойствами предметов.

Исходя из сказанного, сделаем попытку определить показатели, которые могли бы объективировать сложный и постепенный процесс становления предметного сознания у детей раннего возраста, развитие которых протекает нормально. Таковыми являются голосовые реакции, способы взаимодействия со взрослыми, уровень развития деятельности – характер действий с предметами, игрушками, процессуальные действия, игра с элементами сюжета, импрессивная и экспрессивная речь.

Депривации (ограничения или лишения [16. С. 7–12; 17. С. 16–19]) в транскоммуникациях могут оказаться необратимыми. Литературные данные [18; 19. С. 204], наши собственные наблюдения за детьми, воспитывающимися в домах ребенка, показывают, что речевое общение воспитателей с детьми имеет свои особенности. Часто речь взрослых в повседневной жизни (на прогулках, в играх, в режимных моментах) не является индивидуально адресованной конкретному ребёнку. И поэтому она не мобилизует, не настраивает слух малыша.

К сожалению, речь воспитателей и младшего обслуживающего персонала, как правило, является директивным призывом к действию, а не стимулом для ответа, её нельзя отнести к транскоммуникациям. «Сели быстро на полосу! Куда залезли? Куда пошли? Так, замолчали все! Подходим к своим кроваткам! Тихо! Лёг быстро! Куда пошёл? Так, иди сюда. Соня! Толя! Быстро иди в свою кроватку! Где у Толи кроватка? Ложись спать! Лёг! Лёг! Залазь, говорю! Твоя кроватка где? Где твоя кроватка?» Крайне редко можно услышать: «Заживёт вава у Дениски. Помажем ручку Дениске. Где ещё вава? Спинкой повернись. Вот так. Тише, тише, тише. Всё, Денисочка. Одеваемся, мой мальчик. Я тебе рубашку надену, а затем штанишки, завяжу шнурочки. Давай ручку. А это собачка лает: «Ав – ав». Подойдём к окошку. Дениска, смотри, голубь сидит. (Взрослый использует указательный жест.) Голубь говорит: «Ко – ко – ко». А это машинка едет. «У – у – у» – гудит машинка». Следует добавить, что любые коррекционно-развивающие занятия с детьми, как бы хорошо они ни проводились, – это только часть необходимых для ребёнка транскоммуникаций.

Рассмотрим примеры, которые показывают, как сказываются приведённые выше способы общения взрослых с детьми на процесс становления предметного сознания, опираясь на выделенные выше показатели.

Наблюдение 1. Девочка Л.Е. поступила в дом ребёнка из стационара детской больницы в возрасте 4,5 месяцев.

Из *анамнеза*: данных о наследственной отягощённости не получено. Подробных сведений о течении беременности нет. Известно, что мать на учёте в женской консультации не стояла (5-я беременность, 5-е роды; живых двое детей). Роды в 38 недель. Количество баллов по шкале Апгар 7/7. Масса при рождении 2120 г, рост 45 см, окр. головы 29, груди 27. По заключению невропатолога у девочки лёгкие проявления перинатального поражения мозга (пирамидная недостаточность). Трижды переводилась из группы в группу в соответствии с возрастом.

В доречевом периоде у ребёнка отмечается отставание в развитии звуковых реакций. В предречевом пе-

риоде наблюдаются ретардантные формы модулированных вокализаций, которые характеризуются соответствием более раннему возрасту, коротким периодом существования, регрессом до более ранних форм, ограниченностью звукопроизношения. В 10 месяцев в период бодрствования звуковая активность девочки низкая – редко произносит звук «а». Самостоятельно может сидеть, ползать.

В 1 год и 2 месяца спонтанная голосовая активность проявляется в виде отдельных редких вокализаций (гласные «а», «у», согласные «г», «х»). Быстро истощает интерес к игрушкам – игрушками стучит, бросает их. Наблюдается неустойчивость внимания. Отсутствуют указательные жесты. Ситуационное понимание обращённой речи снижено. Передвигается по манежу, держась за опору, приставным шагом. Присутствуют истероформные поведенческие реакции, ауто-стимуляция в виде сосания пальчиков рук.

В 1 год и 6 месяцев формирование речевых средств отстаёт от возрастной нормы. В активе отдельные слоги. Отсутствует разнообразие звуков в слогах. Наблюдается задержка в развитии игры. Самостоятельно продолжает манипулировать игрушками.

К ситуативно-деловому общению со взрослым не стремится. Совместно с педагогом выполняет некоторые действия – надевает кольца на стержень, ставит кубик на кубик, катает машину. По подражанию начинает использовать указательный жест. Внимание стало более устойчивым. Понимание обращённой речи по возрасту отстаёт. Передвигается самостоятельно. Истероформные поведенческие реакции сохраняются.

На текущий момент девочке 2 года 4 месяца. Наблюдается темповая задержка речевого развития. Преобладает понимание простых словесных инструкций. Активный словарь отсутствует. Спонтанно произносит слоги. Вопросы с использованием указательного жеста не задаёт. Во время предметно-игрового взаимодействия речевая активность низкая. Предметные действия не озвучивает. На занятиях удаётся вызвать ответные звукоподражания с многочисленными заменами звуков. (Ко – ко – тё – тё, доом – то, ме – ме – ам, Каатя – тя – тя, кря – кря – кря – тя – тя – тя, пи – пи – па – па, курочка – ту). Стимуляция объединения имеющихся лепетных слов во фразу пока результатов не даёт.

Действия с игрушками выполняет левой и правой руками. Понимает небольшое количество слов (снижено понимание признаков предметов и их действий). Предметы по цвету не соотносит. Картинку из двух частей собирает с помощью взрослого. Задержка в развитии игровой деятельности. Ряд логически связанных действий с игрушками воспроизводит с помощью педагога. Культурно-гигиенические навыки на стадии формирования. Со стороны артикуляционного аппарата без особенностей.

Наблюдение 2. Мальчик А.А. поступил в дом ребёнка из стационара детской больницы в возрасте 1,5 месяцев.

Анамнез. Мать на учёте в женской консультации не стояла. Подробных данных о течении беременности нет. Известно, что ребёнок от 5-й беременности, 4-е роды. Оценка по шкале Апгар 7–8 баллов. Масса при рождении 2880 г, рост 50 см, окр. головы 34, груди 33.

По заключению невропатолога у мальчика лёгкие проявления перинатального поражения мозга (ППЦНС). Трижды переводился из группы в группу в соответствии с возрастом.

В доречевом периоде отмечается отставание в развитии ориентировочно-познавательных и звуковых реакций.

В 4 месяца эмоциональные реакции характеризуются возникновением непродолжительной улыбки на речь взрослого и тактильное воздействие. В «комплексе оживления» чётко наблюдаются только 2 компонента – улыбка и движение. Проявляет незначительный интерес к подвешенным игрушкам. Удерживает вложенную игрушку непродолжительное время. При взаимодействии со взрослым сохраняет достаточный зрительный контакт, глядя взрослому в глаза. При этом улыбка кратковременна. Вокализует плохо дифференцированный крик-плач, который возникает как реакция недовольства. При разговоре с ребёнком ответных звуков вызвать не удаётся.

В 7 месяцев отмечается, что моторные навыки ниже возрастной нормы. Эмоциональные реакции вялые. Ориентировочные реакции носят слабо выраженный познавательный характер. В активе крик-плач. Ответных звуков при разговоре с ним и предметно-игровом взаимодействии нет. Со стороны артикуляционного аппарата без особенностей.

В 9 месяцев в активе звуки кряхтения, звонкий пронзительный крик. Игрушки удерживает, рассматривает недолго, тянет в рот. Сам садится, сидит и ложится. Встаёт, переступает, держась за опору. В предречевом периоде отмечается отставание в развитии ориентировочно-познавательных реакций и предпосылок формирования речи.

В 1 год 1 месяц на обращённую речь реагирует улыбкой. Мотивация к речевому общению по поводу предметов окружающей действительности низкая. В активе гласный звук «а». На пике положительных эмоций может произнести отдельные слоги (па, ма). Звукотражений вызвать не удаётся. Указательных жестов нет. Задержка в развитии игры. Игрушки рассматривает, вертит в руках, бросает на пол. Движения пальцев рук не ловкие. Ситуационное понимание речи по возрасту снижено. Самостоятельно ходит. Общие движения недостаточно координированы.

В 1 год и 4 месяца эмоциональное состояние неустойчивое. Ребёнок часто плачет. Во время предметно-игрового взаимодействия улыбается. В момент сильной заинтересованности произносит отдельные слоги. Звукотражений нет. Количество понимаемых слов ограничено несколькими. Выполняет некоторые разученные действия с игрушками, не сопровождая их вокализациями (катает машину, вставляет меньший предмет в больший, нанизывает кольца на стержень, качает куклу). Интерес к действиям с предметами непродолжительный. По подражанию пользуется указательным жестом.

Мальчику 1 год 9 месяцев. В активе начало звукоподражания. Речевая подражательная деятельность реализуется в слоговых комплексах, состоящих из двух плохо артикулируемых звуков. Действия с предметами сопровождается спонтанными слогами – на, па, тя. За помощью к взрослому посредством имеющихся речевых средств не обращается. По подражанию пользуется указательным жестом. С небольшой помощью классифицирует предметы по цвету, самостоятельно – предметы разной формы. По показу выполняет простые постройки – строит башню, домик, ворота.

На текущий момент мальчику 2 года. В активе спонтанные невербальные вокализации (в основном лепет) – тё, ва, па, ка; звукотражения – ко – ко – ко – ко – ко – ко; аф – аф – аф – а – а – аф; кря – кря – ка – ка; ох – ох – о – о; ме – ме – ме – ме. Подражает вяло, после интенсивной стимуляции. Фразы нет. Вызвать не удаётся. Зрительные контакты редки. Внимание неустойчивое. На занятиях часто отвлекается.

Мотивация к речевому общению по поводу предметов окружающей действительности низкая. Вопросы с использованием указательного жеста не задаёт. Картинку из двух частей не собирает. По цветам игрушки соотносит с помощью педагога. Предметы, резко отличающиеся по форме, выделяет (кубик – шар). Задержка в развитии игры. В игре ряд логически связанных действий самостоятельно не воспроизводит. Соотносит небольшое количество слов с предметами. Понимание назначений предметов и действий с ними по возрасту отстаёт.

На вопросы о хорошо знакомых событиях ответить не может. Самостоятельно ест; надевает и снимает одежду с помощью взрослого. Засыпает плохо. Сон беспокойный. Наблюдается аутистическая стимуляция в виде сосания пальчиков рук. Со стороны артикуляционного аппарата: нёбо без особенностей, язык по средней линии, саливация умеренная.

Можно предположить, что правильная транскомуникация могла бы компенсировать задерживающееся развитие, и становление предметного сознания протекало бы иначе. Известно, что взрослые, работающие в государственном учреждении, заботятся одновременно о большом количестве детей. Воспитатели и младший обслуживающий персонал обременены множеством дел в слишком больших группах. Тем не менее и этот труд по организации правильной транскомуникации необходимо взять на себя. «Если знать, что именно нужно и важно детям, будни сами организуют себя наилучшим образом» [20. С. 74].

Следовательно, успешность формирования предметного сознания зависит от того, как протекает транскомуникация – система связи ребёнка с культурой, опосредованная взрослым. В условиях депривации транскомуникации становление предметного сознания происходит с задержками, сдвигая на более поздние сроки становление смыслового и ценностного сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С., Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология. 1986. № 1.
2. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
3. *Клочко В.Е., Шептенко О.Б.* Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности. Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_8/at12.html

4. Бинсвангер Л. Бытие в мире. М., 1999.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984.
6. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва; Воронеж, 1996.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
8. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммунитивный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М.: Смысл, 2005.
9. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1998. Вып. 8–9. С. 7–15.
10. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: Проблемы становления ментального пространства личности (введение в транс-спективный анализ). Томск: Том. гос. ун-т, 2005.
11. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
13. Ключко В.Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: Том. гос. ун-т, 2004. С. 30–44.
14. Вахрушева А.С. Вербальное опосредование в становлении предметного сознания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2003.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
16. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации. СПб.: Питер, 2009.
17. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.
18. Пиклер М. Современные формы проявления госпитализма // Дошкольное воспитание. 1991. № 9. С. 91–92.
19. Микиртумов Б.Е., Коцавцев А.Г., Гречаный С.В. Клиническая психиатрия раннего детского возраста. СПб.: Питер, 2001.
20. Гельмут Фигдор. Детский сад с точки зрения психоанализа // Дошкольное воспитание. 2004. № 10. С. 69–74.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 24 марта 2009 г.