



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и

ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев

главный редактор

Р.М.Асадуллин

В.С.Басюк

М.В.Богуславский

О.Ю.Васильева

Е.И.Казакова

А.Д.Король

В.С.Лазарев

Н.Н.Малофеев

Н.Д.Никандров

Л.М.Перминова

Н.Д.Подуфалов

А.Л.Семенов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава

А.С.Гаязов

Н.Г.Емузова

В.Н.Иванов

А.К. Кусаинов

А.А.Орлов

Е.Л.Руднева

Н.К.Сергеев

Ф.Ф.Харисов

М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько

Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

К.М.Тудуева

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Розин В.М.

Смена парадигмы и революция в образовании5

Беляев В.И.

Парадигмальные идеи дополнительного
образования 17

Берберова Л.Б.

Особенности педагогического дискурса в романе
Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» 24

Гагарин В.А., Глуховская О.С., Холодова М.Н.

Деятельность психолога и тьютора в дистанционном
формате..... 34

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Лебединцев В.Б.

Совместное изучение: технология составления и
оречевления опоры..... 47

Дураков Б.К., Кравцова О.В., Майер В.Р,

Подуфалов Н.Д., Семенова Д.В.

О содержании школьного математического
образования и тестировании остаточных знаний по
математике 57

Данченко С.П., Костецкая Г.А.

Становление и развитие школьного курса ОБЖ..... 69

Аксюткина З.А.

Тимуровское движение и его характеристики в
современных исследованиях..... 77

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: **(499) 248-6971;**

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

http://pedagogika-rao.ru

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.**

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

15.05.2022

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

**Семенов К.Б., Иванова М.Е., Черкасова И.И.,
Черкасов В.В.**

Формирование проектных умений будущих педагогов в условиях формального и неформального образования 84

Робский В.В.

О рефлексии фрустрирующих ситуаций при подготовке педагогических кадров 95

Ельцов А.В., Атоева М.Ф.

Важность обучения физике в медицинских институтах 101

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Сенченков Н.П., Зарайский В.И.

Исторические уроки патриотического воспитания: операция «Дети» на Смоленщине. 105

Папилова Е.В.

О работе Московского нефтяного института в годы Великой Отечественной войны..... 111

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Болбас Г.В.

Природосообразное воспитание как феномен народной педагогики белорусов..... 116

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Шарафадина К.И., Ставцева О.И., Рубичева М.В.

Современный институт семьи в ценностно-педагогическом измерении 124

Уважаемые читатели! На нашем сайте

<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Kamilla M. Tudueva

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.: +7 (499) 248-69-71
+7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

CONTENTS

SCIENTIFIC REPORTS

Rozin V.M.	
Paradigm shift and revolution in education.....	5
Belyaev V.I.	
Paradigmatic ideas of additional education	17
Berberova L.B.	
Peculiarities of Pedagogical Discourse in J. Salinger's Novel "The Catcher in the Rye"	24
Gagarin V.A., Glukhovskaya O.S., Khololova M.N.	
Activities of a psychologist and tutor in a remote format	34

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Lebedintsev V.B.	
Technology of classes where students collaborate to learn new knowledge: technology for drawing up and verbalizing the abstract and scheme	47
Durakov B.K., Kravtsova O.V., Mayer V.R., Podufalov N.D., Semenova D.V.	
About the content of school mathematical education and testing of residual knowledge in mathematics	57
Danchenko S.P., Kostetskaya G.A.	
Formation and development of the school course OBZh	69
Aksyutina Z.A.	
Timur movement and its characteristics in modern research.....	77

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Semenov K.B., Ivanova M.E., Cherkasova I.I., Cherkasov V.V.	
Formation of project skills of future teachers in the condition of formal and non-formal education	84
Robsky V.V.	
On the reflection of frustrating situations in the preparation of pedagogical staff.....	95
Eltsov A.V., Atoeva M.F.	
Importance of Teaching Physics in Medical Institutions.....	101

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.

The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)

12 issues per year

Languages: Russian, English

Indexed in RSCI (Web of Science)

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 15.05.2022

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Senchenkov N.P., Zاراisky V.I.

Historical lessons of patriotic education: operation "Children" in the Smolensk region.....105

Papilova E.V.

Work of the Moscow Oil Institute during the Great Patriotic War 1941–1945111

COMPARATIVE PEDAGOGY

Bolbas G.V.

Natural education as a phenomenon of folk pedagogy of Belarusians116

CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

Sharafadina K.I., Stavtseva O.I., Rubicheva M.V.

Modern Institute of the Family in Value and Pedagogical Measurement.....124

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Viktor S. Basyuk**, Dr. Sci. (Psychology), Corresponding member of RAE, Acting Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Olga Yu. Vasilyeva**, Dr. Sci. (Historical), Prof., Academician of RAE, President of RAE; **Elena I. Kazakova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE, Director of the Institute of Herzen University; **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia) Honorary President of the Russian Academy of Education; **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia);

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Смена парадигмы и революция в образовании¹

Розин Вадим Маркович – д-р филос. наук, проф., гл. н. с. Института философии РАН (Москва, Россия); rozinvm@gmail.com

Аннотация. *Статья состоит из трех частей. В первой характеризуются тренды, свидетельствующие о начале тихой революции в образовании (завершение традиционной педагогической парадигмы, кризис органа педагогического знания, реализация принципов индивидуализации и персонализации образования, трансформация сферы образования, изменение содержания образования). Во второй на материале трех кейсов анализируется механизм развития личности в сфере образования. Демонстрируется зависимость развития от таких факторов и условий, как объективная (интерсубъективная) и проблемная ситуации, жизненный мир человека, способность построения новых схем и других семиотических средств, процесса предметизации. В третьей части обсуждаются особенности культурно-семиотической, образовательной среды. Разводятся два плана образования: ориентированного на формирование социального индивида (введение его в современную культуру) и на развитие и эволюцию личности (разных типов личности). Намечаются концепции, которые задают культурно-семиотическую образовательную среду, необходимую для подобного развития.*

Ключевые слова. *Образование, среда, семиотические средства, схемы, тьютор, культура, развитие, эволюция, личность, индивид.*

Тренды изменения в сфере образования. Если кризис современного образования почти для всех очевиден, то происходящие изменения трактуются по-разному и часто не видны невооруженным глазом, нужна специальная аналитическая или, лучше сказать, методологическая оптика. Настроив подобную оптику, можно охарактеризовать тренды изменения, свидетельствующие о начале революции в сфере образования.

Первый тренд более или менее осознается: это завершение и исчерпание основной педагогической парадигмы, сформированной усилиями великих педагогов прошлого (А. Дистервег, Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, Ф.Фребель, и др.). Принципы такой парадигмы (классно-урочная система; понимание учащегося как подчиняющегося в своем развитии единым

для всех законам психологического развития; дисциплина как основное отношение, связывающее учителя и ученика; учебные предметы как последовательность научных знаний, адаптированных к усвоению, и ряд других) все больше подвергаются справедливой критике.

Второй тренд, тесно связанный с первым, – кризис и трансформация привычного для нас органа педагогического знания (философских оснований образования, дидактики, методики, учебных и образовательных предметов). На их место постепенно встают: философия образования, в которой обсуждаются смыслы современного образования, разные виды и образы образования, концепции человека и развития; антропология образования, включающая не только психологическое обоснование, но и культурологическое, со-

¹ Статья, написана на основе идей, высказанных совместно с Т.М.Ковалевой в трех статьях, вышедших в журнале «Педагогика» [1; 2; 3], а также доклада, сделанного автором 16 декабря 2021 г. на постоянно действующем теоретико-методологическом семинаре при Президиуме РАО.

циологическое, семиотическое, эпистемологическое, а также экспериментальные и альтернативные концепции образования, где предлагаются новые цели и типы содержания образования и обучения, методологические разработки, претендующие на место традиционных методик.

Третий мощный тренд – переосмысление принципа учета индивидуальных особенностей учащегося, сформулированного еще в конце XIX в.; замена его установкой на принципы индивидуализации и персонализации образования, предполагающие признание разных типов личности и разных траекторий развития (эволюции) в образовательной сфере, что влечет за собой пересмотр идеи развития учащегося и во многом смысла самого образования.

Четвертый тренд – изменение целого, сферы образования. С одной стороны, быстро формируются новые виды образования (семейное, открытое, тьюторское, экосистемное, инклюзивное, самообразование и др.), в которых не только в экспериментальном режиме апробируются новые формы образования, но и складываются устойчивые организационные и институциональные образовательные практики. С другой стороны, школа перестает быть единственной монопольной образовательной областью. Наряду с ней все большее значение приобретают семья; СМИ (в широком понимании) с разными программами дистанционного образования; интернет и мобильная связь, различные внешкольные виды образования (бизнес-образование, дополнительное образование, частично второе и третье образование); самообразование, поддержанное семьей, СМИ, интернетом, внешкольными видами обучения.

Пожалуй, можно указать и на такой тренд, как отказ понимать содержание обучения и образования в форме знаний, прежде всего научных и учебных. Эти знания в настоящее время в виде информации можно найти в интернете. Следовательно,

нужно осваивать способы мышления и деятельности, проектирования и поведения, принципы и подходы, определяющие основные области жизнедеятельности в современной культуре.

Требуют переосмысления и многие теоретические концепции, на которые опиралось традиционное образование. Здесь мы бы обратили внимание, прежде всего, на концепции формирования и развития, на которых основываются и анализ законов психологического развития индивида, и отчасти – разработка учебных предметов. Но если мы признаем разные типы личностей и траектории их развития в образовании, а также понимаем, что задать сегодня требования, которые общество будет предъявлять к содержанию образования в будущем, невозможно, то в этом случае концепция формирования и традиционное представление о содержании образования в значительной мере теряют свой смысл. Неясно, какие знания и способы деятельности нужно в этом случае предлагать для развития учащихся и что будет представлять само это развитие. Вообще относительно развития в традиционной парадигме образования в настоящее время все очень непонятно. Если это психологические законы, то, во-первых, как уже отмечалось, антропологический подход более широкий, и понятие развития здесь еще не определено, во-вторых, психологические законы развития не учитывали разные типы личности, сводя разные траектории их развития к одному усредненному типу.

Трансформация сознания индивида в ходе его развития. Предложим один из вариантов осмысления *механизма развития* индивида в культуре, знание которого затем можно будет использовать при обсуждении проблем современного образования. Для этого рассмотрим три кейса: 1) сон, который в детстве приснился автору, 2) относящийся к подростковому возрасту случай трансформации сознания, рассказанный Карлом Юнгом, и 3) проблематизирующее

вопрошание, используемое автором в преподавании курса «Введение в философию» на первом курсе ГАУГН (Государственный академический университет гуманитарных наук).

Кейс первый. Шла война. «Мне было пять лет. Мама день и ночь работала на авиационном заводе и лишь изредка урывала несколько часов, чтобы навестить меня и брата в детском саду, расположенном далеко от производства. Почти всегда она приносила что-то вкусное: какао в термосе, шоколад или что-нибудь еще. И вот мне упорно стал сниться сон с мамой и вкусными продуктами в придачу. Понятно, как я огорчился, когда просыпался: нет ни мамы, ни какао. Наконец, чтобы не обманываться и не огорчаться понапрасну, я решил проверить себя – щипать за ухо: если больно – не сплю, если не больно – сплю. И в ту же ночь мне приснился сон: приезжает мама, я дергаю себя за ухо, убеждаюсь, что не сплю, пью какао и затем... просыпаюсь. Дальше все ясно. Сила огорчения прочно отпечатала этот сон в моей памяти» [4, с. 89].

Но что я вынес из этого сна? Оказывается, есть две мамы: обычная, когда я не сплю, и необычная, когда сплю и вижу сон. При этом я не сразу уяснил, что необычная мама, «сновидческая» (по выражению философа В.Подороги) очень даже отличается от обычной мамы: *она существует только во сне* (нарратив А) и ведет себя часто странно, тем не менее, *и обычная и сновидческая мама – это, безусловно, моя мама* (нарратив Б). Оба последние знания в теоретическом плане можно подвести под понятие «схема». Ребенок познает (осваивает) мир схемами, которые позволяют разрешать *проблемные ситуации*, задают для индивида *новую реальность*, обеспечивают *понимание* и возможность по-новому *действовать*. В данном случае проблемная ситуация представляла собой непонимание появления и природы сновидческой мамы, новая реальность и понимание возникли, когда я понял, что есть две мамы, а новое действие заключалось в том, что я перестал ожидать от сновидческой мамы то, что надеялся получить от обычной (установка А).

Ψ	Проблемная ситуация	Схемы	Новое действие
Индивид		понимание	
Я в детстве	Почему две мамы, что это такое?	нарратив А нарратив Б	установка А

Стоит обратить еще внимание на то, что я стал понимать происходящее, когда смог осознать, что существует мама во сне и она отличается от обычной мамы. Что значит осознать? Можно это представить таким образом, что я создал новый предмет (сновидческую маму) и соотнес его с предметами своего жизненного мира. Обычная мама уже входила в мой жизненный мир, теперь я включил в него и сновидческую маму. Входили в него и состояния, когда я не спал, и сон (теперь я включил в него так-

же сновидения как мир, где живет сновидческая мама). По Э.Гуссерлю, жизненный мир состоит из суммы непосредственных очевидностей, но подчеркнем еще и другое: все образующие его предметы осмыслены и принадлежат этому миру (подобно тому, как сновидческая мама стала понятной и вошла в мой детский жизненный мир).

Кейс второй. В один прекрасный летний день в 1887 г. восхищенный мирозданием К.Юнг подумал (его неожиданно посетило видение). «Мир прекрасен, и церковь

прекрасна, и Бог, который создал все это, сидит далеко-далеко в голубом небе на золотом троне и ... Здесь мысли мои оборвались, и я почувствовал удушье. Я оцепенел и помнил только одно: Сейчас не думать! Наступает что-то ужасное.

(После трех тяжелых от внутренней борьбы и переживаний дней и бессонных ночей Юнг все же позволил себе додумать начатую и такую, казалось бы, безобидную мысль. – В.Р.).

Я собрал всю свою храбрость, как если бы вдруг решил немедленно прыгнуть в адское пламя, и дал мысли возможность появиться. Я увидел перед собой кафедральный собор... Бог сидит на своем золотом

троне, высоко над миром – и из-под трона кусок кала падает на сверкающую новую крышу собора, пробивает ее, все рушится... Я почувствовал несказанное облегчение... Я понял многое, чего не понимал раньше... – волю Бога... Отец верил в Бога, как предписывала Библия и как его учил его отец. Но он не знал живого Бога, который стоит, свободный и всемогущий, стоит над Библией и над Церковью, который призывает людей стать столь же свободным. Бог может заставить отца оставить все его взгляды и убеждения... заставляет отказываться от традиций, сколь бы священными они ни были» [5, с. 46, 50]. Распишем символически опять то, что произошло.

Бог (жизненный мир)	Проблемная ситуация А
Ψ (Юнг)	Конфликт с отцом, разочарование в церкви

Конечно, жизненный мир иного Юнга не сводился только к Богу, но в силу религиозного воспитания Творец образует для

него «непосредственную реальность» сознания, т.е. Юнг верил, что именно Бог создал все.

Бог	→	ФАНТАЗИЯ
Ψ		
Проблемная ситуация		
Кошунство, страх наказания		Бог разрушает церковь

Юнг разрешает обе проблемные ситуации. «В этой религии, – пишет ученый, – я больше не находил Бога. Я знал, что больше никогда не смогу принимать участие в этой церемонии. Церковь – это такое место, куда я больше не пойду. Там все мертво, там нет жизни. Меня охва-

тила жалость к отцу. Я осознал весь трагизм его профессии и жизни. Он боролся со смертью, существование которой не мог признать. Между ним и мной открылась пропасть, она была безгранична, и я не видел возможность когда-либо преодолеть ее» [5, с. 64].

Бог	Фантазия	СХЕМЫ	Новая реальность	Поступок
Ψ			Понимание	
Проблемная ситуация А и Б		Интерпретация Юнгом произошедшего	Бог-революционер	Разрыв с отцом и церковью

«Бог-революционер» как новый предмет жизненного мира Юнга имеет ряд черт обычного Бога и революционера. Юнг смог помыслить и увидеть подобно-го сверхсубъекта, в том числе вписать его в историю (фантазию), которая ему пред-

ставилась. В целом, вероятно, жизненный мир Юнга существенно изменился. Говоря, что «я понял волю Бога», Юнг имеет в виду уже нового Бога; при этом, выступая в роли лингвиста, мы могли бы сказать, что фантазия Юнга стала *осмысленной*.

Бог →	Текст (фантазия) →	Ψ (Юнг)
	↑	
	Смысл	

Тогда можно сформулировать гипотезу: одно из важных условий изменения сознания индивида – *осмысление*. Поскольку развитие предполагает неоднократное осмысление и нередко изменение характера смыслообразования, необходимое условие развития – создание условий, с одной стороны, для смыслообразования, с другой – для конституирования предметов жизненного мира, а иногда и перестройки последнего. В свою очередь (это следует из анализа приведенных кейсов и обобщения на дополнительном материале), смыслообразование обусловлено проблемными ситуациями индивида и особенностями его жизненного мира. В третьем кейсе это еще очевиднее.

Третий кейс. «Я в ГАУГН несколько лет читал курс “Введение в философию” и в его рамках, в частности, обсуждал со студентами первого курса такую тему как источники представлений и знаний о реальности. Предложил им для примера обсудить, что такое тепло, как явление и как знание. При этом понял, что большинство студентов считают, подобно В.И.Ленину, что знания о мире человек получает из его чувственного отражения, мол, есть тепло, и человек, наблюдая за ним, получает о нем знания. Но двое студентов заявили, что знания о тепле – это удобные схемы, которые человек создает,

чтобы понимать, что происходит, когда тела излучают тепло. Еще один студент, вероятно, начитавшись буддизма, сказал, что никакого тепла нет, это иллюзия, поэтому знания о тепле – миф. Наконец, нашелся студент, который изложил свою собственную атомно-энергетическую теорию тепла, заявив при этом, что не привык пользоваться чужими знаниями и должен найти собственное объяснение.

Стало понятно, что с каждой точкой зрения нужно работать отдельно. В первой группе еще раз спрашиваю студентов, что такое тепло, но прошу ответить конкретно. Вспомнив школьные уроки физики, двое студентов отвечают, что тепло – это энергия движущихся частиц (молекул). Подтверждаю: “Это конечно, правильно, но в середине XVIII в. победила другая теория – теплорода (невесомой тепловой жидкости, флюида), позволявшая рассчитывать тепловые явления. Если бы вы спросили образованного человека того времени, что такое тепло, то он уверенно бы ответил – теплород. Однако в 1798 г. английский ученый Бенджамин Томсон, наблюдая за сверлением каналов в орудийных стволах, был поражен выделением в этом процессе большого количества тепла. Он придумал такой эксперимент: в металлической болванке, помещенной под воду, высверливалось отверстие с помощью тупого

сверла, приводимого в движение силой двух лошадей; примерно через два с половиной часа вода закипела. “Изумление окружающих, увидевших, что такая масса воды закипает без огня, было неописуемо”, – вспоминал ученый. В результате Томсон пришел к выводу, что теплорода не существует, а причина теплоты заключается в движении» [6].

Я обратился к первой группе: «Нельзя ли предположить, что люди в будущем обнаружат такие тепловые явления (например, в космосе или глубоко под землей в магме), которые подорвут современную теорию тепла. Сверление стволов фальсифицировало теорию теплорода. Почему невозможно повторение?» Задаю студентам и следующий вопрос: «Так что же такое тепло на самом деле: теплород, форма энергии или что-то третье, четвертое, о чем мы еще не догадываемся?»

Студенты молчат, но по их глазам видно, что пошла работа, они не понимают: тепло, считают они, есть в природе, но почему-то один раз – это теплород, другой – энергия движущихся частиц, третий – что-то еще, причем строение тепла почему-то зависит от теоретического объяснения. В этом месте я прихожу на помощь. Предлагаю различить, во-первых, «вещи в себе» по Канту (тепло как объективный феномен) и явления (тепло, заданное в той или иной научной теории). Во-вторых, явления как социально ангажированные сущности (распространенное, повседневное понимание тепла) и явления, конституируемые в определенных практиках (например, изготовления пушек). В-третьих, предлагаю не путать явление тепла и схемы, а также модели, с помощью которых тепло описывается и рассчитываются тепловые процессы.

Этот же материал был использован при беседе с двумя учащимися (вторая точка зрения). Согласился, что теория тепло-

рода и современная теория тепла могут быть рассмотрены как схемы. Но лучше их рассматривать как модели. Если схема позволяет только понимать и действовать, например, аборигены считают тепло действием духа вещей, и поэтому предлагают ему пищу, скажем, воде, которую нужно нагреть, приносят в жертву дрова костра. Но теории теплорода или энергии движущихся частиц – это модели, которые позволяют рассчитывать и прогнозировать. Как модели эти теории предполагают наличие моделируемого объекта (тепло как природное явление), в то время как схема впервые задает свой объект, например, тепло как действие духа. Предполагают модели и особую процедуру моделирования, и опытную проверку построенной модели.

Со студентом, начитавшимся буддизма, стали обсуждать, как объяснить, например, закипание воды или ожоги от кипятка, это что человеку только кажется или имеет место на самом деле? Если второе, то может быть, и мир существует? Студент не нашелся, что ответить, и задумался.

Наконец, изобретателю атомно-энергетической теории тепла предложил сравнить созданную им теорию с теорией теплорода и современной физической теорией на предмет преимуществ предложенной новой теории. Студент попытался это сделать, но запутался, сказав напоследок: “может быть моя теория и слабее, но она моя и поэтому лучше»» [2].

В данном случае я имел дело с индивидами, у которых были разные жизненные миры, соответственно студенты столкнулись и с разными проблемными ситуациями. Для разрешения этих ситуаций потребовались разные схемы. Мы не навязывали студентам свое решение, а создавали условия для того, чтобы они действовали самостоятельно. Например, только один учащийся в первой группе пришел, на наш взгляд, к правильному

представлению, а именно, что знания о мире и реальности обусловлены не чувственным восприятием, а практиками, проблемами, способами их разрешения. Остальные приняли его точку зрения. Во второй группе студенты стали обсуждать, что такое схемы и модели, и стало понятно, что к проблеме сущности тепла они еще не скоро вернутся. Буддист и создатель атомно-энергетической теории тепла, вероятно, стали размышлять над сложившейся ситуацией, этого было достаточно, главное, как говорил В.С.Библер, поселить в голове «ежа», а дальше пойдет самостоятельная работа мысли.

Особенности культурно-семиотической образовательной среды. Естественно, эта среда создается людьми, школой и образованием в широком понимании. По поводу современной образовательной среды можно высказать три важных положения.

Первое положение. Среда культурная и семиотическая – тексты, нарративы, схемы, символы, метафоры, вопросы и ответы (вопрошание) и прочее; все эти *семиотические средства* формируются в культуре, в коммуникации, отбираются в ходе культурной конкуренции и опытной проверки. При этом особенность культурно-семиотической среды состоит в том, что она не просто дана человеку как условия его жизни, но в значительной мере создается им самим. Юный К.Юнг решает свою проблемную ситуацию, изобретая схемы, выстраивая текст (нарратив), которые затем начинают определять его видение и понимание, поступки и деятельность. Безусловно, схемы, вопрошания и другие семиотические средства корректируются при столкновении с Другими и с опытом, тем не менее, первичный источник их формирования – сам человек.

Второе положение. В культуре, начиная с античности, складывается лич-

ность – человек, переходящий к самостоятельному поведению и поэтому вынужденный выстраивать собственную семиотическую среду (свой, отличный от общепринятого жизненный мир, в том числе, и приватный образ самого себя). Личность не выпадает из культуры, а устанавливает с ней определенные отношения (одновременно, культура вырабатывает отношение к личности) [7]. С этого периода идет параллельное развитие и взаимодействие человека и культуры. С одной стороны, развиваются разные типы личности (ориентированные на культуру или только на себя, альтруистические или эгоистические, здоровые или с отклоняющимся поведением, становящиеся точками роста культуры или паразитирующие на ней и т.д.). С другой стороны, культура представляет собой сложный семиотический и социальный организм, включающий в себя не только разные типы личностей, но и «социальных индивидов», т.е. субъектов, еще не являющихся личностями (например, детей) или тех, которые почему-либо не стали личностями (и их, возможно, больше, чем личностей). Стоит отметить, что личность тоже является социальным индивидом, поскольку живет и действует в культуре. Но она не только социальный индивид, но и личность.

Третье положение. Образование осуществляется по-разному относительно социальных индивидов и личностей. Ф.Фребель, зачинатель дискурсивности научной педагогики, писал, что обучение «протекает в форме твердых условий, лежащих вне человека <...> обучение – это то, что совершается не столько соответственно сущности человека, сколько сущности предмета или, точнее, согласно сущности таких законов, которым подчинены и человек, и предмет» [8, с. 109, 135]. «Что же происходит с человеком от рождения до смерти? – спрашивал В.В.Давыдов. – Не что иное как овладение, приобретение,

освоение, присвоение вне его лежащей «общественной природы», опредмеченной в материальной и духовной культуре, т.е. в особых продуктах предметной деятельности предшествующих поколений людей. Происходит формирование его собственной деятельности, в частности, его управляющих механизмов – психики» [9, с. 37–38].

И это верно, если иметь в виду, прежде всего, социальных индивидов. Именно для подобного индивида (учащегося) создавалась традиционная школа и парадигма и справедлива концепция формирования. Однако в настоящее время, как уже отмечалось, формировать нужно не индивида «знающего». Современный молодой человек должен освоить: 1) определенные *техники* (мышления, общения, творчества, коммуникации, проектирования, программирования и др.); 2) *рефлексивный контент* (методологические основы науки, проектирования, искусства и др.); 3) идеальное содержание.

Последнее представляет собой ценности и мировоззрение, необходимые человеку для современной жизни (например, в настоящее время к идеальным содержаниям относятся требования сохранения жизни на Земле, социальной справедливости, поддержания культуры, противостояния злу и эгоизму). Но все это по-разному и в разном объеме, в зависимости от педагогических целей и задач. Одно дело – всеобщая грамотность, другое – подготовка специалистов разных уровней, третье – ориентация на массового потребителя, четвертое – удовлетворение образовательных запросов разных аудиторий и сообществ. Поскольку, как выше отмечалось, личность – это и социальный индивид, постольку все сказанное относится и к нему.

Но одновременно личность – не только социальный индивид, она развивается, создавая собственную «приватную сре-

ду». «Для остальных исследованных психологических признаков (экстраверсия, нейротизм, импульсивность, склонность к поиску новизны, просоциальное и альтруистическое поведение, позитивная эмоциональность, лживость, депрессия, склонность к избеганию нанесения вреда, агрессия, антисоциальное и девиантное поведение, тревожность, проблемы экстернализационного и интернализационного типа, гиперактивность и дефицит внимания, профессиональные интересы, скорость и точность восприятия, память, пространственные и математические способности) индивидуальная среда оказалась намного важнее, чем общая» [10, с. 52]. В психологии индивидуальная среда задается в том числе на основе понятия «фрейм», которое явно связано с семантическим походом. «В то время как традиционно человеческие действия рассматриваются как находящиеся в зависимости от ситуации, в которой они производятся, и от личностных особенностей и качеств (диспозиций) человека, их осуществляющего, понятие фрейма вводит еще один – смысловой ракурс их рассмотрения, выступая как смысловая рамка (или рамка социальных представлений), в чьих границах человек определяет для себя ситуацию, в которой действует. В гуманитарных науках это смысловое измерение фиксируется и в других понятиях – например, при психологическом изучении семьи и при психологическом исследовании близнецов (Р.Пломина, Д.Дэниэлса, К.Эсбери и др.) вводится понятие индивидуальной (воспринимаемой) среды (противопоставляемое общей среде)» [11].

Личность может развиваться самостоятельно (самообразование), но чаще с помощью других и школы. Возникает непростой вопрос: какую роль в формировании личности играет педагог, например, тьютор? Ведь личность вроде бы действует и эволюционирует сама?

Самостоятельность, свобода выбора и решений, как известно, могут увести бог весть куда. Недаром И.Кант определял личность хотя и как свободу над природной необходимостью, но такую, которая тоже самостоятельно ограничивается себя требованиями морали, долга и разума. Мы видим здесь два полярных варианта.

Первый вариант, когда тьютор знает, что он хочет от тьюторанта и куда его нужно направлять. При этом направлять не означает формировать. Направлять значит помогать, вместе обсуждать, инициировать размышление тьюторанта над какой-то проблемой или ситуацией, создавать условия. Второй вариант, когда тьютор не имеет подобного знания и задачи. В этом случае он скорее реагирует на сложившиеся «здесь и сейчас» ситуацию и проблемы тьюторанта. Они вместе обсуждают эти проблемы и ситуации. Опять же тьютор не навязывает своих представлений и предложений, но и не скрывает их, он может даже тактично сомневаться в выборе и представлениях тьюторанта.

Тьюторант как педагог должен обладать определенными знаниями и компетенциями. Укажем некоторые из них. Одна из главных компетенций – это умение, не навязывая и не внушая, направлять тьюторанта, создавая культурно-семиотическую среду и атмосферу, определяющие культуросообразное развитие его личности. Культуросообразное в наше время только частично означает сложившееся и воспроизводящееся, многие, если не большинство реалий и предметов, с которыми мы имеем дело, приходится пересматривать, продумывать и конституировать заново.

Не менее значима ориентация в новых концепциях развития личности. К последним, на наш взгляд, относятся: концепция «культур жизни человека» (я проанализировал три культуры жизни – детство, отрочество и юность, старость);

различение доличностных и личностных форм жизнедеятельности, разных типов личности; концепция культурно-семиотической среды. Целый ряд компетенций и концепций намечены и практикуются в «Межрегиональной тьюторской ассоциации» и тьюторской магистратуре в МГПУ [3].

Итак, современное образование должно быть, образно говоря, по-разному повернуто относительно развития социального индивида и личности. Социальный индивид формируется с целью вхождения в культуру и продолжения ее развития. Как писал Ф.Фребель: «Родители должны смотреть на ребенка и блюсти его в необходимой целостной гармонии, в ясном соотношении и в живой связи с настоящим, прошедшим и будущем человеческого развития и таким образом привести в связь, согласие и гармонию образования, воспитания ребенка с современными, прошедшими и будущими требованиями развития рода человеческого» [8, с. 50].

Личность, с одной стороны, тоже должна войти в культуру, поэтому частично формируется, и тогда образование осуществляется в форме обучения. С другой стороны, личность развивается сама (может быть, в данном случае, лучше говорить – «эволюционирует»), но, если речь идет все же об образовании, самостоятельное развитие личности совершается в образовательной среде и с поддержкой педагога (например, тьютора).

Если в случае формирования жизненные миры и проблемные ситуации разных индивидов мыслятся идеологами педагогики как примерно одинаковые, то сторонники концепций индивидуализации и персонализации исходят из того, что жизненные миры и проблемные ситуации разных личностей различны. Поэтому будут различными и способы разрешения этих проблемных ситуаций, а траектории эволюции личностей могут

сильно расходиться (что мы часто и наблюдаем в жизни: даже дети в одной семье нередко вырастают очень разными).

Образование, совмещающее формирование и участие в развитии и эволюции личности, и в организационном плане должно сильно отличаться от традиционного. Некоторые идеи в этом направлении высказаны в одной из новых педагогических концепций – экосистемном подходе в образовании. Действительно, «на формирование экосистемного подхода оказали влияние следующие обстоятельства: стало понятным, что деятельность человека должна быть опосредована знаниями о закономерностях биологической и социальной жизни, что объекты этой деятельности представляют собой сложные органичные системы, во многие из которые входит и человек, что изменения этих систем обусловлены не только взаимодействием и взаимовлиянием входящих в них форм жизни и материи, но и внешними, объемлющими структурами, в том числе, сознательной деятельностью человека, что, наконец, чтобы не разрушить эти системы, а также целенаправленно их развивать, минимизируя негативные последствия, необходимо продуманное управление.

Эти принципы и были перенесены на образование, которое уже в конце прошлого столетия начало претерпевать кардинальные изменения. Повторю несколько иначе сказанное выше. Государственная школа перестала быть единственным и основным субъектом образования и воспитания, не меньшее влияние оказывают интернет, семья, другие образовательные учреждения, а также в целом объемлющая социальная система. В результате начинают размышляться автономия и закрытость школы, она становится подвластной социальным ветрам и изменениям. Все больше становится понятным, что модели усредненного учащегося (индивида) и един-

ственно правильной, научной системы развития и обучения себя полностью исчерпали, в противовес к ним быстро формируются новые, вариативные формы образования (тьюторское, семейное, инклюзивное, открытое, интегративное), которые предполагают создание среды, инициирующей активность и самообразование становящегося молодого человека, формирование условий для разных траекторий развития разных типов личности.

Не меньше устарело и становится тормозом бюрократическое государственное управление школой, не учитывающее происходящих изменений. Когда-то понятный подход, основанный на знании модели будущего и требований к образованию, сменился почти полным незнанием как будущего, так и требований к образованному человеку. Начинаются поиски новых идей и картин реальности, которые бы позволили осмыслить происходящие изменения и наметить способы обновления школы и образования. Вот здесь, как нельзя лучше, очень кстати, и актуализировался экосистемный подход. В нем как раз сходились нужные идеи и представления: требование продуманного, опосредованного знаниями реальных изменений управления, учет объемлющих систем и деятельности человека, понимание того, что объекты управления не инертные объекты, а сложные органичные системы, находящиеся во взаимодействии, что эти системы включают в себя активных индивидов и личности, имеющих собственную историю [12]. В рамках экосистемного подхода школьные учреждения разных уровней мыслятся не только центрами образования, но региональными и городскими центрами культуры и коммуникации. Эти территориальные единицы заказывают своим школам потенциальные кадры и граждан, а школы, используют подобные территории как свою среду и

потенциальную сферу приложения для деятельности выпускников. Поэтому и управление подобными экосистемами должно стать делом всего сообщества экосистемы, т.е. демократическим (выборным и сменяемым, с многочисленными обратными связями).

Высказанные положения стоит понимать не только в проектном и сценарном зале, но и реализационном. Дело в том, что указанные процессы и тренды уже пробивают себе дорогу. Это реальность настоящего дня, она пока еще как целое не видна, не осознана педагогическим сообществом, поэтому требует выявления, описания и анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. № 9. С. 18–28.
2. Розин В.М., Ковалева Т.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. № 1. С. 25–34.
3. Розин В.М., Ковалева Т.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. № 9. С. 41–51.
4. Розин В.М. Феномен множественной личности: По материалам книги Дэниела

Киза «Множественные умы Билли Миллигана». Изд. 4-е. М.: ЛЕНАНД, 2015. 200 с.

5. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев: AirLand, 1994. 406 с.

6. Теплород. Опровержение теории теплорода [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

7. Розин В.М. Личность и ее изучение. 2-е изд. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 232 с.

8. Фребель Ф. Воспитание человека. Изб. соч. Т. 1. М: Книгоиздательство К.И.Тихомирова, 1913. 359 с.

9. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1966.

10. Щербакова О.В., Тиходеев О.Н. Составляющие индивидуальной среды и ее роль в развитии психологических признаков // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 52–63.

11. Фрейд (социальные науки) Понятие [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org>.

12. Розин В.М. Экосистемный подход как один из путей и способов обновления и трансформации современного образования // Непрерывное образование в контексте Будущего / Сб. научных ст. по мат. IV Междунар. научно-практ. конф. М.: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «АПприор», 2021. 564 с.

Дата поступления – 21.12.2021

A paradigm shift and a revolution in education

Vadim M. Rozin – Dr. Sci. (philosophical), Prof., Ch. n. With. Institute of Philosophy RAS (Moscow, Russia); rozinvn@gmail.com

Abstract. *The article is divided into three parts. The first characterizes the trends that indicate the beginning of a quiet revolution in education (the end of the traditional pedagogical paradigm, the crisis of the organon of pedagogical knowledge, the implementation of the principles of individualization and personalization of education, the transformation of the educational sphere, changes in the content of education). In the second, on the basis of three cases, the mechanism of personality development in the field of education is analyzed. Demonstrates the dependence of development on such factors and conditions as objective (intersubjective) and problem situations, the human life world, the ability to build new schemes and other semiotic means, the process of subjectization. The third part discusses the features of the cultural-semiotic, educational environment. Two plans of education are divorced: focused*

on the formation of a social individual (its introduction into modern culture) and on the development and evolution of the personality (different types of personality). Concepts are outlined that define the cultural-semiotic educational environment necessary for such a development.

Key words. Education, environment, semiotic means, schemes, tutor, culture, development, evolution, personality, individual.

REFERENCES

1. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personalizaciya ili individualizaciya: psihologo-antropologicheskij ili kul'turno-sredovoj podhody [Personalization or individuation naturalization or cultural and environmental approaches]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020. No. 9. P. 18–28.
2. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Vzglyad na razvitie lichnosti: osobennosti sovremennogo konteksta [A look at personality development: features of the modern context]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2021. No. 1. P. 25–34.
3. Rozin V.M. Kovaleva T.M. Osmislenie tyutorskogo opita kak «tihoi revolyucii» v obrazovanii [Comprehension of tutoring experience as a “quiet revolution” in education]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2021. No. 9. P. 41–51.
4. Rozin V.M. Fenomen mnojestvennoi lichnosti. Po materialam knigi Deniela Kiza «Mnojestvennie umi Billi Milligana» [The Phenomenon of Multiple Personality Based on Daniel Keyes's book “Billy Milligan's Multiple Minds”]. Ed. 4th. Moscow: LENAND, 2015. 200 p.
5. Yung K. Vospominaniya snovideniya razmishleniya [Memories, dreams, reflections]. Kiev: Air-Land, 1994. 406 p.
6. Teplorod. Oproverjenie teorii teploroda [Caloric. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
7. Rozin V.M. Lichnost i ee izuchenie [Personality and its study]. 2nd ed. Moscow: LIBROKOM, 2012. 232 p.
8. Frebel F. Vospitanie cheloveka [Education of a person]. Izb. op. T. 1. Moscow: Book publishing K.I.Tikhomirova, 1913. 359 p.
9. Davidov V.V. Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitie» psihiki [Correlation of the concepts of “formation” and “development” of the psyche]. *Obuchenie i razvitie* [Education and development]. Moscow: Pedagog, 1966.
10. Scherbakova O.V., Tihodeev O.N. Sostavlyayushchie individualnoi sredi i ee rol v razviti psiologicheskikh priznakov [Components of the individual environment and its role in the development of psychological signs]. *Psihologicheskii jurnal* [Psychological journal]. 2017. Vol. 38. No. 1. P. 52–63.
11. Freim (socialnie nauki) [Frame (social sciences)]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
12. Rozin V.M. Ekosistemnii podhod kak odin iz putei i sposobov obnovleniya i transformacii sovremennogo obrazovaniya [Ecosystem approach as one of the ways and means of renewal and transformation of modern education]. *Neprerivnoe obrazovanie v kontekste Buduschego. Sb. nauch. st. po mat. IV Mejdunar. nauchno-prakt. konf.* [Continuing education in the context of the Future (Collection of scientific articles based on the materials of the IV International scientific-practical conference Russi)]. Moscow: GAOU VO MGPU, LLC “Aprior”, 2021. 564 p.

Submitted – 21.12.2021.

Парадигмальные идеи дополнительного образования

Беляев Владимир Иванович – д-р пед. наук, проф. Московского государственного областного университета (Россия, Москва); nadya-belyaeva@yandex.ru

Аннотация. На основе проведенного исследования теоретико-методологических основ педагогики дополнительного образования автор определяет совокупность основополагающих идей ДО инновационного типа.

Ключевые слова. Дополнительное образование, парадигма, идея, инновации, гармония, социализация, воспитание.

Создание условий для развития всех сущностных сил¹ человека происходит, прежде всего, в системе образования. Особую роль в раскрытии его личностного потенциала и предназначения в жизни все более играет *дополнительное образование* (ДО), направленное на всестороннее удовлетворение потребностей обучающегося в совершенствовании (интеллектуальном, нравственном, физическом, профессиональном и др.) его как личности; на формирование и развитие его творческих способностей. Социальная ценность такого образования заключается в создании условий для самопознания, самостоятельного и осознанного выбора будущей профессии. Дополнительное образование содействует активной адаптации личности к социуму, ее интеграции в системе общественных отношений, развитию ее творческого ресурса, что способствует реализации потребностей высшего уровня (А.Маслоу) [1, с. 75].

Дополнительное образование – организованное социокультурное пространство для педагогически регулируемого процесса выявления и развития всех сущностных сил ребенка в контексте про-

екции и развития его индивидуальности. Эта педагогически организованная сфера ориентирована на удовлетворение интересов и потребностей активной, любознательной личности воспитанника, раскрытие самого себя, смыслов жизни и путей их достижения. Обладая открытостью, гибкостью, способностью оперативно реагировать на вызовы времени в интересах учащихся, ДО позволяет успешно преодолевать кризис детства, оптимально удовлетворяя интересы личности, социума и государства [2].

Специфика ДО заключается в том, что оно *основано на гармонии*, заложенной в мироздании и человеческой природе: взаимодействие субъектов и объектов осуществляется на основе их взаимных интересов, обоюдных стремлений и увлечений, что порождает сотрудничество, переходящее в сотворчество [3, с. 6–7].

*Гармония*² – это системный феномен, выражающий закон единства в многообразии. Она присутствует во всех сферах жизнедеятельности общества, создавая условия для его стабильности и возможности для развития. В социальной сфере гармонизация взаимоотношений человека и общества составляет основу счаст-

¹ *Сущностные силы* – совокупность интеллекта, чувств, воли человека, позволяющая развивать его способности, обусловленные развитием потребностей.

² *Гармония* (греч. «соразмерность частей в составе целого», лат. «согласие») – категория, отражающая закономерный характер развития процессов действительности, их внутреннюю и внешнюю согласованность; целостность и соразмерность содержания, принципов, методов, средств и форм развития.

ливого бытия личности и процветания социума, в личностной – ориентирует на самопознание человека и взаимодействие с окружающим миром.

Стратегия гуманистического развития мира и человека в мире заключается в гармонизации взаимодействий и взаимоотношений объектов и субъектов, социализации и воспитания, согласованности личной и общественной жизни. Эти процессы обеспечивают удовлетворение интересов и потребностей и личности, и общества, их соотнесенность с запросами государства, определяя тем самым основной вектор развития человечества. Личность вне общества разрушается как социальная единица, теряет ценности и ориентиры, выработанные и охраняемые народом, и тогда появляется человек без рода и племени – ниоткуда и ни для кого.

Диалектика взаимодействия личности и гражданского общества предполагает их взаимовыгодное сотрудничество и согласованность интересов: работая с учетом интересов и потребностей общества, человек реализует свои собственные потребности и интересы. Таким образом, реализация идеи гармонии обеспечивает стабильность развития человека и социума в контексте категорического императива И.Канта [3, с. 7– 8] – развития вечности их бытия.

По мнению В.В.Беловой, В.А.Березиной, А.К.Бруднова, Е.Б.Евлановой, О.Е. Лебедева, Л.Г. Логиновой, М.Б.Коваль, Н.Н.Михайловой, Г.Н.Поповой, А.И. Щетинской и др., специфика дополнительного образования определяется на основе совокупности приоритетных (парадигмальных) идей, в частности, *гармонии человека с окружающим миром и самим собой*. Реализация этой генеральной идеи объективно необходима для целостного развития личности во всех ее направлениях – физическом,

умственном, нравственном и др. [3, с. 163–164].

Объективная природа гармонизации системы ДО в социальном плане состоит в единстве целей всех участников дополнительного образования (детей, педагогов, общества), в их взаимной заинтересованности, основанной на развитии сущностных сил и творческих ресурсов, в стабильности и процветании семьи и государства. Система ДО ориентирована на превращение общества в общество (эту проблему решает и общее образование, но в нем она определена не как основная, а опосредованно). Гармонизация взаимодействия делает возможным естественное эволюционное развитие всех объектов и субъектов данного процесса. При этом нелогичные, стихийные рывки и скачки в развитии исключаются, так как они разрушают гармонию взаимодействия и даже структуры взаимодействия как системы.

Эволюционность, как сущностная характеристика проявления, сохранения и развития идеи гармонии, выступает стержнем и стратегическим ориентиром в процессе социализации и воспитания личности. Опирайтесь можно на реальную данность, на уже имеющийся социокультурный опыт и возможности ребенка; развивать нужно то, что в ребенке заложено, создавая на этой основе новые личностные образования, следовательно, открывая новые возможности для развития и самореализации воспитанника. Предлагаемый ему опыт повышенной трудности формирует комплекс неполноценности и в результате разрушает его личность.

Наконец, идея гармонии связана с реализацией функции инновационного целеполагания, что обеспечивает развитие, раскрепощение творческого потенциала личности, коллектива, нации. Инновационная педагогика позволяет целенаправленно проектировать и организовывать

процессы образования и воспитания с целью создания максимально благоприятных условий для формирования творческой личности, способной принять вызовы будущего [4, с. 298].

Цель-идеал всестороннего и гармоничного развития личности системна и эволюционна по своей природе: его основные направления взаимообусловлены, взаимосвязаны и взаимодействуют. Так, например, физическое развитие влияет на умственное, нравственное, эстетическое состояние, а «поумневшее» сознание человека начинает заботиться о физическом здоровье и т.д. [3, с. 164–165].

Идея гармонии определяет структуру ДО, направление его развития, цель, следовательно, содержание, принципы, методы и др. Возникают вопросы: всестороннее и гармоничное развитие личности – это реальность или утопия? У всех ли детей (людей) есть задатки для всестороннего развития? Психологи, физиологи, педагоги и другие специалисты утверждают: такое развитие – реальность; здоровый новорожденный ребенок располагает необходимыми задатками, и главное – вовремя создать условия для их раскрытия и совершенствования. Таким образом, *идея гармонии позволяет реализовывать цель-идеал – всестороннее и гармоничное развитие личности.*

Но все ли дети обладают творческим ресурсом, и можно ли его развивать? Л.С.Выготский писал о возможности раскрытия творчества в ходе педагогического процесса, так как оно *в своей основе имеет социальную природу и является высшим показателем ее развития* [5, с. 238, 243, 247].

Вспомним также фундаментальные тезисы гуманистической психологии А.Маслоу. С одной стороны, в каждом человеке от природы заложены возмож-

ности для его совершенствования; творчество – универсальная и базисная характеристика, имманентно³ присутствующая в нем от рождения; люди способны сами формировать свою жизнь, всегда стремясь к вершинам личностного роста; по мере продвижения в иерархии потребностей человек становится все более свободным в выборе направлений саморазвития, решая вопрос о том, кем и каким он хочет стать. С другой стороны, потребность творческого развития личности является высшей в иерархии ее потребностей (пирамида А.Маслоу) и не для всех реально достижима [6]. Требуется помощь государства, общества, семьи. По нашему мнению, одной из площадок, создающих широкие возможности такой помощи, и является система дополнительного образования.

Итак, *идея гармонии* формирует цель, системно организует структуру, содержание и функционал дополнительного образования, создавая условия для самоопределения и всестороннего саморазвития личности.

Другой идеей, заложенной в системе ДО и обеспечивающей эффективность ее функционирования, является *синтез знания и совместной деятельности педагога и ученика*. Ее реализация (через принципы наставничества, сотрудничества, педагогического оптимизма, «зоны ближайшего развития» Л.С.Выготского и др.) обеспечивает целостное и непрерывное развитие личности воспитанника в деятельности и общении.

Следующая идея – *самосовершенствование (самовоспитание, саморазвитие)*. Она основывается на имманентно заложенном в человеке свойстве – стремлении к улучшению и развитию своих сил и возможностей, совершенствованию, успешности. Данная идея реализуется

³ Имманентный (лат. «пребывающий внутри») – противоположный трансцендентному; то, что пребывает в самом себе и не переходит в нечто чуждое, не трансцендирует.

через принципы (самоуправления, игры, соревнования, опоры на здоровое честолюбие и др.), в основе которых лежит педагогический закон: самое эффективное воспитание то, которое переходит в самовоспитание.

Этим обеспечивается возможность свободного самоопределения и самореализации воспитанника в деятельности и общении. Дополнительное образование позволяет ему найти себя, понять свои особенности, интересы, пристрастия, влечения. Возможность удовлетворить интересы и потребности создает чувство свободы, которое осознается как реальность творческого самоопределения в деятельности, проявление своей индивидуальности. Однако следует иметь в виду, что свобода самоопределения и самореализации обязательно должна быть связана с воспитанием ответственности за результаты деятельности и поведения, с умением соотносить собственную свободу со свободой других людей, нормами и правилами общественного поведения, интересами страны. Такая свобода должна быть педагогически целесообразно организована, что особенно повышает ответственность учителей и наставников.

Значимой идеей ДО является *свободный выбор обучающимся видов и сфер деятельности*. Речь идет о выборе не только направления деятельности, но и мотивации участия детей в жизнедеятельности и организации дополнительного образования. Эта мотивация может быть связана как с познавательными и образовательными целями, так и с отношениями и коммуникативными потребностями детей, их родителей, с потребительскими и прагматическими интересами, а также с личностью педагога, что порой становится решающим фактором в выборе учащимися студий, секций и пр. [3, с. 165–166].

Кроме названных идей, составляющих фундаментальную (базисную) основу идеологии и функционирования системы ДО,

важна также *идея единства и взаимосвязи обучения, воспитания и развития ребенка*, которая реализуется через принципы непрерывности, воспитывающего обучения, педагогического оптимизма и др. [4]. В практике общего образования воспитание, обучение и развитие осуществляются при доминировании роли обучения; в дополнительном образовании они в целостном триединстве системно влияют на личностное развитие учащегося, т.е. в ДО заложено больше возможностей для многообразия видов и форм деятельности.

Ученик не только участвует в создании конкретного творческого продукта, но и пытается самостоятельно решать жизненно важные для него проблемы. Поэтому в ДО большое внимание уделяется изучению личного опыта ребенка – он обязательно учитывается при определении содержания занятий, сложности заданий и форм практической работы с ним (Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий и др.).

Итак, *ведущие антропологические идеи дополнительного образования* сводятся к следующему:

- целостность и неделимость духовной, биологической, психической и социальной природы человека;
 - единство общего, особенного и единичного в каждой личности, выражение этого в феномене единства многообразия социального и неповторимости индивидуального;
 - взаимосвязь физического, умственного, нравственного, трудового, эстетического, экологического и гражданско-патриотического воспитания и развития личности;
 - единство обучения и воспитания, объективность и субъективность позиции воспитанника в деятельности, общении, социализации. Системообразующим началом этого комплекса выступает цель – всестороннее гармоничное развитие личности ребенка (и педагога) [3, с. 166–167].
- В ДО реализуются следующие *функции*:

– *ценностно-ориентационная* – способствует освоению обучающимся социальных, нравственных, культурных ценностей через систему лично значимой деятельности;

– *коммуникативная* – расширяет круг общения учащегося, позволяет ему узнавать правила, нормы и формы сотрудничества, сформировать уважительное отношение к партнерам, обрести бесценный опыт сотрудничества;

– *социально-адаптационная* – формирует умение самостоятельно решать реальные жизненные проблемы, позволяет стать активным членом общества, гармонизировать свои отношения с группой, обществом, приобрести качества гражданина РФ;

– *культуросообразная* – ориентирует учащегося на активное приобщение к национальной и мировой культуре, расширение культурного кругозора, освоение эффективных способов культурного обогащения;

– *профориентационная* – позволяет получить представление о мире профессий, узнать свои предрасположенности, снизив тем самым риск своего неверного выбора будущей профессии;

– *психотерапевтическая* – создает комфортные отношения в группе, коллективе, где ученик может пережить ситуацию успеха, где ему гарантировано право на ошибку, а его возможности и способности оцениваются вне связи с его «достижениями» в школе;

– *рекреационная* – восполняет психофизические силы воспитанника, способствует восстановлению его творческой и социальной активности, организации содержательного досуга и др. [3, с. 167– 168].

В заключение подчеркнем: дополнительное образование выступает важным фактором повышения стабильности, законности и справедливости в обществе, так как создает условия для успешности каждого ребенка, независимо от места жительства и социально-экономического статуса се-

мьи. Оно выполняет функции социального лифта для значительной части детей, которая в семье и общеобразовательных организациях не получает образовательные ресурсы необходимого качества или объема; компенсирует их недостаток или предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений, в том числе детям с ОВЗ или находящимися в трудной жизненной ситуации [4].

ДО принципиально расширяет возможности человека, предлагая ему большую свободу выбора в определении жизненных целей и стратегии индивидуального развития. Оно направлено на обеспечение персонального жизнотворчества обучающихся в контексте позитивной социализации: и осуществляемого здесь и сейчас, и ориентированного на перспективу в плане профессионального самоопределения, реализации личных замыслов и притязаний. В ДО познавательная активность личности переходит из образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Становясь членами высоко мотивированных образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной общественно полезной деятельности. В этих условиях ДО не осознается как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится базисом непрерывного процесса самоопределения, саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культурно-исторического процесса.

Совокупность парадигмальных идей образует системное (базисное) основание ДО, что позволяет ему выполнять самую важную функцию – социализирующую, объединительную: оно способствует превращению общества в сообщество, помогает реализовывать важную государственную задачу – создание гражданского общества.

Дополнительное образование – один из системных факторов достижения соци-

ального согласия и сплоченности социума, построения гражданского общества; обеспечения лидерского участия в развитии человеческой цивилизации; укрепления гаранта национальной безопасности страны. Оно открывает путь к развитию творческого потенциала личности, общества, нации, к взаимному уважению, взаимопониманию и диалогу стран и народов.

Идея гармонии выполняет системную функцию в совокупности идей ДО. Система основополагающих идей, с одной стороны, позволяет реализовывать цели, заложенные в «Концепции развития дополнительного образования детей в РФ до 2030 г.» [2], а с другой – расширяет функцию целеполагания ДО, возводя его в статус одного из основных факторов государственно-общественного развития стратегического уровня.

Таким образом, *дополнительное образование – это социокультурный феномен, сфера инновационной педагогической деятельности, которая создает условия для воспитания полноценных граждан РФ; способствует объединению и сплочению общества, формирует его как сообщество; развивает творческие ресурсы личности, общества, нации и определяет уровень развития производительных сил страны; создает основы подготовки конкурентоспособных специалистов-профессионалов, способных вывести Россию в авангард передовых стран мира.*

В современных условиях социализации дополнительное образование детей (и взрослых) может стать важным фактором формирования гуманистических ценностей

и традиций, альтруистического мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен, происходящих в стране и мире. Одним из стратегических направлений решения этих важнейших проблем выступает развитие и демократизация сферы национального образования, а в ней – системы ДО [3, с. 285–286].

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Концепция развития дополнительного образования детей в РФ до 2030 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/kontseptsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-do-2030-goda-PROEKT.pdf>
3. Беляев В.И., Селезнева Е.Н. Педагогика дополнительного образования: теоретико-методологические основы. Монография. М.: Перспектива, 2018. 319 с.
4. Беляев В.И. Педагогические сочинения: учеб. пособие для студентов вузов социально-го профиля. В 4 т. Москва: Перспектива, 2018. Т. 1. 309 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 341 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. 608 с.

Дата поступления – 12.01.2022

Paradigmatic ideas of additional education

Vladimir I. Belyaev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Moscow State Regional University, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education (Moscow, Russia); nadya-belyaeva@yandex.ru

Abstract. Based on the conducted research of the theoretical and methodological foundations of the pedagogy of additional education, the author defines a set of fundamental ideas of additional education of an innovative type.

Key words. *Additional education, paradigm, idea, innovation, harmony, socialization, education.*

REFERENCES

1. Federal'nyj zakon №273-FZ ot 29.12.2012 g. «Ob Obrazovanii v RF» [Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 “On Education in the Russian Federation”]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v RF do 2030 g. [The concept of the development of additional education of children in the Russian Federation until 2030]. Available at: <http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/kontseptsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-do-2030-goda-PROEKT.pdf>
3. Belyaev V.I., Selezneva E.N. Pedagogika dopolnitel'nogo obrazovaniya: teoretiko-metodologicheskie osnovy'. Monografiya [Pedagogy of additional education: theoretical and methodological foundations. Monograph]. Moscow: Perspektiva, 2018. 319 p.
4. Belyaev V.I. Pedagogicheskie sochineniya: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov social'nogo profilya. V 4 t. [Pedagogical essays: a textbook for students of social profile universities. In 4 t.]. Moscow: Perspektiva, 2018. T. 1. 309 p.
5. Vy'gotskij L.S. Psixologiya iskusstva [Psychology of art]. Pod red. M.G.Yaroshevskogo. Moscow: Pedagogika, 1987. 341 p.
6. X'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti [Theories of personality]. St. Petersburg: Piter, 1999. 608 p.

Submitted – 12.01.2022

Особенности педагогического дискурса в романе Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»

Берберова Лиана Бурхановна – канд. пед. наук, старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Финансовый университет), (Москва, Россия); berberova.liana@yandex.ru

Аннотация. *Статья представляет собой анализ романа Дж.Сэлинджера «Над пропастью во ржи» с педагогической точки зрения. Методом сплошной выборки выявляются и интерпретируются образные единицы, символы, мотивы, сюжетные линии, имеющие прямое, косвенное или опосредованное отношение к школьной тематике. На материале романа рассмотрены основные болевые точки общеобразовательной школы, связанные с формализацией учебного процесса, отсутствием индивидуального подхода к ребенку, дефицитом высококвалифицированных учителей и школьных психологов, владеющих методами и приемами работы с трудными подростками. В образе Антолини показан типаж учителя, близкого к совершенству. Делается вывод о целесообразности использования учителями художественного опыта писателей, обращавшихся к школьной тематике. Обосновывается важность романа «Над пропастью во ржи», являющегося богатым источником педагогических знаний.*

Ключевые слова. *Сэлинджер, «Над пропастью во ржи», педагогический дискурс, тинейджер, образцовый учитель, конструктивный диалог, образная система.*

Роман Дж.Сэлинджера (1919–2010) «Над пропастью во ржи» вот уже на протяжении семи десятилетий входит в топ-лист ста самых популярных произведений мировой литературы. Он переведен на сотни языков мира. О популярности романа в России говорит тот факт, что существуют целых три версии его художественного перевода на русский язык, последовательно выполненные Р.Райт-Ковалевой [1], С.Маховым [2] и М.Немцовым [3].

За прошедшие годы роман оброс многочисленными рецензиями, диссертационными работами, научными монографиями, в которых исследуются самые разные его аспекты. На наш взгляд, художественная ценность любого произведения определяется его интертекстуальной плотностью, наличием в нем множества дискурсивных полей, чтобы, читая его, историк нашел историческое, географ – географическое, культуролог – культурологическое, психолог – психоло-

гическое, юрист – юридическое, теолог – религиозное и т.д. К счастью, анализируемый роман обладает неисчислимым количеством дискурсивных полей, отражающих многогранность человеческого бытия. Но справедливости ради следует отметить, что первостепенное место среди них занимает педагогическое дискурсивное поле, вбирающее в себя целый комплекс проблем, связанных с гуманизацией школьного образования, межличностными отношениями в учебных классах, взаимоотношениями учителя и ученика, сложностями переходного периода, воспитательным потенциалом семьи.

Цель данной статьи – представить развернутый анализ педагогического дискурса романа Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» с интерпретацией авторских посылов и различных культурных смыслов произведения. **Актуальность** исследования обусловлена необходимостью восполнить информационный про-

бел, вызванный недостаточной разработанностью педагогического, дидактического содержания сэлинджеровского романа в отечественном и зарубежном литературоведении. Всем деятелям педагогической науки, воспринимающим «образование как проектируемое пространство культуры» [4, с. 198], следует с особой заинтересованностью изучить художественный опыт талантливых писателей в этой сфере.

В ходе исследовательской работы использованы следующие историко-литературный, культурно-исторический, семиотический, текстологический методы. Должное внимание также уделяется герменевтическому подходу, применяющемуся с целью истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в анализируемом романе. Здесь же считаем целесообразным уточнить, что понятие «дискурс» мы используем в значении «связный текст в совокупности с социокультурным контекстом» [5, с. 102], имея в виду педагогическую парадигму, нашедшую отражение в художественном произведении.

Воспитание и обучение молодого поколения являлись и являются наиважнейшей онтологической проблемой во все времена. Цивилизационная история человечества знает множество исторически и этнокультурно обусловленных дидактических систем. Ни одна из них не похожа на другую. К этому следует добавить и «знаковые школы», отмеченные именами Я.Коменского, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинского, А.С.Макаренко и др.

При этом поначалу кажется довольно странным, что «педагогическая поэма» Дж.Сэлинджера в определенном смысле «встала над» различными системами, обретя свойство трансисторической актуальности и всечеловечности. Почему так получилось? Аргументированный ответ на этот вопрос мы находим в монографии Д.И.Петренко: «Сложилась

такая ситуация, что оригинальный текст Дж.Сэлинджера в силу его глубочайшего проникновения в сущностные смыслы жизни подростка стал своеобразной моделью (матрицей): всегда есть герой, который проходит тот же тяжкий путь, что и наиболее любимые герои всех времен и народов. Модель заполняется содержанием, которое в определенной степени зависит от времени, строя, политического режима» [6, с. 11].

Поддерживая и развивая мысль Д.И.Петренко, хочется напомнить знаменательное откровение отечественного философа, культуролога и литературоведа Г.Д.Гачева о том, что «Америка – страна тинэйджеров» [7, с. 184], «народ подростков» [8, с. 112]. Напомним, что Георгий Дмитриевич в 1990-е гг. занимался преподавательской работой в Весленском университете США. В контексте сказанного кажется вполне логичным, что именно Дж.Сэлинджеру, представителю «страны тинэйджеров», удалось написать лучший роман о психологических проблемах подростка-школьника.

Стилистику романа «Над пропастью во ржи» определяет сказовая или исповедальная манера повествования. Автор роль «эксперта», «контролера» школьной образовательной системы специально поручает Холдену Колфилду – подростку в момент переходного периода с его обостренным вниманием к должному и недолжному. Эпицентром его личностного бытия является школа, в которую концентрическими кругами входят всевозможные другие реалии. О том, что приоритетное место в сознании протагониста занимает школьная проблематика, говорит обилие специализированных лексических единиц в тексте: учитель, ученик, арифметика, правописание, география, история, английский, перемена, урок, лекция, экзамен, наука, творчество, занятие, тетрадь, учебник, школьный спектакль и др.

Главная проблема, которую автор озвучивает устами Холдена, заключается в том, что в американских школах (и не только) отсутствует практика индивидуального подхода к ребенку. У руководства образовательного учреждения имеются некие наукометрические шаблоны. Если ученик им не соответствует, то его попросту исключают. О порочности этой системы свидетельствует то, что главного героя забраковывают подряд четыре школы. Между тем, любой современный педагог, занимающийся профориентационной работой, познакомившись с «досье» Колфилда, определил бы, что у подростка гуманитарный склад ума, более того, ярко выраженный творческий талант. Об этом можно судить по тому, с какой необременительной легкостью он пишет весьма оригинальные сочинения «за друзей».

Многочисленные интертекстуальные отсылки к памятникам мировой культуры говорят о начитанности и широте его литературного диапазона. Он знаком с Библией [1, с. 92], эпосом «Беовульф» [1, с. 15], трагедиями У.Шекспира «Ромео и Джульетта», «Гамлет» [1, с. 107], с творчеством Роберта Бёрнса [1, с. 156], романом С.Фицджеральда «Великий Гэтсби» [1, с. 128], разбирается в современной ему музыке, любит театр, кинематограф, ходит в музеи [1, с. 109]. Он даже знает, что такое «кавказионская раса» [1, с. 16]. Другое дело, что ни один из прочитанных текстов или увиденных фильмов он не трактует согласно общепринятым «лекалам». У него всегда есть свое, отличное от других, даже авторитетных специалистов, мнение.

Главный враг Холдена – шаблон. На эту тему в романе приводятся два ярких иллюстративных примера. Первый из них связан с соседом по комнате в общезнании Стредлейтером, который попросил Колфилда написать ему сочинение на тему «Дом». Подростку с выражен-

ным литературным талантом ничего не стоило сделать это, но он на ходу поменял тему и вдохновенно стал описывать бейсбольную рукавицу своего умершего братика Алли. Перчатка вся была исписана стихами, «чтобы можно было их читать, когда мяч к нему не шел и на поле нечего было делать» [1, с. 39]. Но, естественно, сочинение, написанное на «вольную» тему, было забраковано.

Другой пример «шаблона», который приводит Холден, связан с методикой развития у учащихся «ассоциативной лексической цепочки». Суть методики заключалась в том, что ученику задают некое ключевое слово и он должен, отталкиваясь от него, сочинить связный рассказ. Но вот мальчик, которому досталась тема «ферма», вместо ожидаемых учительницей рассуждений о флоре и фауне стал рассказывать о своем дядюшке: он «в сорок четыре года перенес полиомиелит и теперь никого не пускает к себе в госпиталь, потому что не хочет, чтобы его видели калеккой». На этот раз также вольнодумство ученика было пресечено замечанием наставника «отклоняешься от темы!» [1, с. 165].

Подспудно в романе поднимается проблема возможности грамотного сочетания в школе свободы творческого самовыражения ученика и дисциплины. Интересные рассуждения на эту тему автор вкладывает в уста одного из «положительных» учителей в романе – Антолини: «Слушай, Холден... Могу я задать тебе короткий, несколько старомодный педагогический вопрос: не думаешь ли ты, что всему свое время и свое место? Не считаешь ли ты, что, если человек начал рассказывать про отцовскую ферму, он должен придерживаться своей темы, а в другой раз уже рассказывать про болезнь дяди? А если болезнь дяди столь увлекательный предмет, то почему бы оратору не выбрать именно эту тему, а не ферму?» [1, с. 166].

Вопрос показывает, что Антолини в вопросах творческой воли замыкается в рамках школьного образования, в то время как Холден восходит к более высоким философским «этажам». Это особенно отчетливо видно в его отношении к разного рода спортивным состязаниям, которыми движет «фактор замечательности, столь присущий американцам» [9, с. 10], т.е. желание морально и духовно сломить своего соперника, стать победителем. Отечественный философ и культуролог М.Н.Эпштейн отмечает, что «в английском языке существуют два различных по смыслу слова: “play” и “game”. “Play” – это свободная игра, не связанная никакими условиями, правилами, прелесть ее в том и состоит, что любые ограничения серьезной жизни могут в ней легко преодолеваются. Так бурно, бесшабашно, безоглядно играют дети: возятся, толкаются, устраивают кучу-малу. “Game” – это игра по правилам, о которых заранее договариваются между собой участники, и она внутренне гораздо более организованна, чем окружающая жизнь. Шахматы, карты, футбол, рулетка – примеры такой игры, в которой ценна не свобода выразить себя, а достижение выигрыша и избежание проигрыша» [10, с. 281].

Негативное отношение Холдена к игре–game видно в самом начале романа, где он с большой долей самоиронии рассказывает о том, что он был «капитаном этой вонючей команды фехтовальщиков», «важной шишкой», «забыл рапиры, и костюмы, и вообще всю эту петрушку в вагоне метро», «ребята меня бойкотировали всю дорогу, даже смешно» [1, с. 9]. Холден понимает, что «вся жизнь – игра», вследствие чего с огромной симпатией относится к тем редким «белым воронам», которые не играют в жизни или хотя бы не «доигрывают» до конца. Примечателен в этом плане эпизод, связанный с Джейн Галлахер. Глав-

ный герой по-настоящему влюбился в нее из-за того, что она совершенно неординарно играла в шашки: «Выйдет у нее какая-нибудь шашка в дамки, она с места ее не сдвинет. Так и оставит в заднем ряду. Выстроит все дамки в последнем ряду и ни одного хода не сделает. Ей просто нравилось, что они стоят в последнем ряду» [1, с. 34]. Подростку импонирует то, что Джейн не старается изо всех сил стать лидером, получить преимущество в игре (в жизни) и «съесть» своих соперников, свободно рассекая пространство на шахматной доске. В контексте поэтизации детства здесь не исключен и другой культурный смысл, связанный с отсутствием у девочки желания скорее повзрослеть, стать «дамой», обрести высокий социальный статус.

Выражаясь метафорическим языком, Холден Колфилд «одной ногой» находится в мире детства, а другой – с большими предосторожностями вступает в мир взрослых, где он обнаруживает много «липы», общественного лицемерия. От пронизательного взгляда мальчика не ускользает притворство директора школы мистера Хааса, который на воскресных встречах тому родителю, кто «победнее, попроще одет, только два пальца протягивает», а с респектабельными толстосумами уважительно разговаривает и «полчаса разливается» [1, с. 18]. С таким же недоверием он воспринимает и высокопарную речь о Боге именитого выпускника школы Пэнси, который приехал на встречу со школьниками «в своем роскошном “Кадиллаке”». Умозаключение Холдена: «Я чуть не сдох. Воображаю, как этот сукин сын переводит машину на первую скорость, а сам просит Христа послать ему побольше покойничков» [1, с. 21].

Много «липы» он видит в ширпотребной книжной продукции, фильмах-однодневках. Холден четко для себя различает, что в мире существует как ду-

ховная пища, так и духовная отравка. Он на физиологическом уровне не воспринимает псевдоискусство, называя низкопробные боевики «дурацкими короткометражками» [1, с. 121], характеризуя бездарные картины, музыкальные произведения или книги низкого качества, он прибегает к экспрессивным средствам соматического порядка: «В общем, могу одно посоветовать: если не хотите, чтоб вас стошнило прямо на соседей, не ходите на этот фильм» [1, с. 127].

У Холдена Колфилда внутренняя потребность дистанцироваться от фальши, грязи, «липы». Первым и самым зримым средством спасения подростка от взрослой жизни является его красная охотничья шапка с длинным козырьком, который (козырек) собственно и выступает символом его психологической дистанции. Мотив эскейпизма звучит и в том эпизоде, где Холден мечтает «в будущем жить в лесу, у ручья» [1, с. 120], желательно с «глухонемой женой», поскольку из многих слов, по его мнению, выхолощена их подлинная сущность – его сильно раздражают пустопорожние прилагательные, наподобие «изумительный», «чудесный», «замечательный».

Но Холдену важно не только свое Я, но и всех детей мира спасти от падения в пропасть «повзросления». Вот как он в беседе с сестренкой Фиби озвучивает свою программу–максимум: «Понимаешь, я себе представил, как маленькие ребятишки играют вечером в огромном поле, во ржи. Тысячи малышей, и кругом – ни души, ни одного взрослого, кроме меня. А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело – ловить ребятишек, чтобы они не сорвались в пропасть» [1, с. 156].

Касаясь насущных проблем, связанных со сложностями переходного периода, автор не упускает из виду и актуальнейшую тему детского суицида. По сюжету, «шесть гадов» во главе с «само-

влюбленным остолопом Филом Стейблом» своими издевательствами довели до самоубийства одноклассника («худого, маленького»), который выпрыгнул из окна второго этажа и разбился насмерть. Здесь обращает на себя внимание одна деталь – погибший мальчик был в свитере Холдена Колфилда. Это символический знак, показывающий, что на его месте мог быть Холден Колфилд или любой другой ребенок.

Главный герой анализируемого романа с его нигилистическим отношением к миру взрослых практически всех своих педагогов изображает с критической точки зрения. Исключением из этого ряда «непрофессионалов» является мистер Антолини, который способен выслушать исповедальные монологи подростка, уловить его «болевые точки», указать на возможный путь выхода из кризисной ситуации. Любимый учитель Холдена действительно нашел нужные слова в нужный момент, процитировав весьма глубокомысленное изречение австрийского философа и психоаналитика Вильгельма Штекеля: «Признак незрелости человека – то, что он хочет благородно умереть за правое дело, а признак зрелости – то, что он хочет смиренно жить ради правого дела» [1, с. 169].

Данная максима в первую очередь обращена к подросткам, которые острее других реагируют на несовершенство мира, притом зачастую до такой степени, что готовы «остановить землю и сойти с нее», т.е. уйти в мир иной. В приведенной цитате упор сделан на двух глаголах – «умереть» и «жить». Антолини ясно дал понять обескураженному подростку, да и всем молодым людям, что наложить на себя руки – это, во-первых, большой грех, а во-вторых, признак малодушия и незрелости индивида. Гораздо достойнее – соизмерить отпущенный человеку срок жизни с максимально возможным для него объ-

емом созидательных дел и трудиться на благо мироздания.

«Думай глобально, действуй локально» – вот главный посыл, тающий в изречении, приведенном учителем. Эта философская идея, на наш взгляд, определяет подтекст и содержание всего романа. По нашему наблюдению, на семинарах по зарубежной литературе и всевозможных конференциях, посвященных творчеству Сэлинджера, больше всего дискуссионных вопросов возникает вокруг поэтики финала романа. Пережил ли трудный подросток свой кризисный период? Сумел ли он поменять свое мировоззрение и увидеть, что мир в своей основе прекрасен?

Как в любом качественном художественном произведении, ответы на эти вопросы даются не открытым текстом, а иносказательным языком литературных образов, которые должны быть расшифрованы. В финальной части романа автор посредством трех ключевых символических знаков показывает процесс «выздоровления» Холдена. Остановимся на них подробнее. Первый из них – спонтанный поход подростка в исторический музей, где он начинает рассказывать малышам об обряде захоронения у древних египтян: «Это очень интересно. Они закутывали им головы в такие ткани, которые пропитывались особым секретным составом. И тогда можно было их хоронить хоть на тысячу лет, и все равно головы у них не сгнивали. Никто не умел этого делать, кроме египтян. Современная наука и то не знает, как это делается» [1, с. 182]. В первую очередь здесь следует отметить символику «музея» как специального места, предназначенного для сохранения материальных и духовных ценностей человечества с целью их передачи следующим поколениям. Бросается в глаза «новая тональность» речи Холдена, который достаточно уважительно, без сарказма и иронии

говорит о традиционных ценностях. Этот эпизод показывает, как тотальный нигилизм Холдена по отношению к миру взрослых, «отцов-основателей» постепенно сменяется приятием и заинтересованностью.

Второй смысловый образ связан с Фиби, сестренкой Холдена Колфилда. Гениальный Джером Сэлинджер двумя-тремя штрихами сумел показать читателю, что кризис «переходного периода» у каждого протекает по-своему, индивидуально. У Фиби, перенявшей эстафету от старшего брата, кризис проявился в том, что она с большим рыжим чемоданом и с «дикой охотничьей шапкой» [1, с. 184] на голове собралась бежать на Запад. От этого опрометчивого шага ее теперь останавливает уже «повзрослевший» Холден. В момент, когда опасность отчуждения от дома нависает над сестренкой, главный герой сам выступает в роли учителя. И вновь об этом говорится в романе не лексикой нравучений или дидактики, а символикой «карусели». По сюжету, Холден предложил Фиби покататься: «Я сел на скамейку, а она подошла к карусели. Обошла все кругом. То есть она сначала обошла всю карусель кругом. Потом выбрала самую большую лошадь – потрепанную такую, старую, грязно-бурую. Тут карусель закружилась, и я увидел, как она поехала» [1, с. 188]. Согласно «Словарю символов», «круг заключает в себе идею движения и воплощает вечный круговорот всего сущего»; «круг, имеющий центральную точку, является воплощением проявленной сущности, гармонии, порядка Космоса – и имеет предметную соотнесенность с колесом» [12, с. 201].

И наконец, третий важный символ – «ливень». Практически во всех этнокультурных традициях дождь (и ливень, если он не разрушительный) ассоциируется с очищением, обновлением, а также «обучением, подготовкой человека к

интеллектуальной жизни, разъяснением божественных истин» [12, с. 106]. Все эти культурные смыслы напрямую соотносятся с физическим и духовным самоощущением Холдена Колфилда в заключительной «мизансцене» романа: «И тут начало лить как сто чертей. Форменный ливень, клянусь богом. Все матери и бабушки встали под самую крышу карусели, чтобы не промокнуть насквозь, а я так и остался сидеть на скамейке. Ужасно промок, особенно воротник и брюки. А мне было все равно. Я вдруг стал такой счастливый, оттого, что Фиби кружилась на карусели. Чуть не ревел от счастья, если уж говорить правду» [1, с. 190]. Приведенный отрывок показывает, что Холден Колфилд в результате интенсивного самоанализа преодолел внутри себя определенные противоречия и перешел на качественно новый возрастной уровень.

В начале статьи мы отметили свойство универсальности сэлинджеровского романа о подростках. В целом так оно и есть: художественные истины о школьнике из США легко могут быть спроецированы на его собрата из любого другого географического региона. Но, тем не менее, считаем целесообразным вкратце отметить некоторые отличительные черты американской образовательной системы, разумеется, в рамках историко-культурного контекста романа. Дж. Сэлинджер своим романом фактически воспроизвел синхронический срез школьной действительности 1950–60-х гг. В первую очередь обращает на себя внимание наличие в стране гендерно дифференцированных школ, во всяком случае, из рассказов Х. Колфилда читатель узнает, что он всегда учился в «мужских» школах. Именно по этой причине в списочном составе его педагогов не значится ни одна женщина.

Вторая особенность, которая бросается в глаза, – это отсутствие строгих

субординативных взаимоотношений между учителем и учеником. В частности, это касается практики узаконенного визита школьника в частное домовладение своего учителя. Так, в романе достаточно подробно описывается, как Холден побывал в гостях сначала у учителя истории мистера Спенсера, а следом – у учителя английского языка Антолини. При этом беседа протекает «в теплой дружественной атмосфере», нередко с участием и других членов семьи учителя, которые осведомлены о проблемах подростка.

Еще одна любопытная традиция, связанная с тем, что ученику «выдавали деревянный номерок» в доказательство того, что ему «разрешили выйти из класса» [1, с. 179].

Анализ педагогического дискурса романа «Над пропастью во ржи» в числе других проблем позволяет также выявить гипопротекцию, т.е. тот случай, когда «подросток оказывается на периферии внимания родителей, до него "руки не доходят", родителю "не до него". За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное» [12, с. 227]. Как показывает автор, недопустимую либеральность в вопросах курения и употребления спиртных напитков проявляют родители Холдена Колфилда по отношению к своим детям. Приведем характерный диалог матери со своей дочерью – пятиклассницей:

«Почему ты не спишь, разреши узнать? Тебе не холодно?»

«Нет, мне тепло. Просто не спится».

«Фиби, ты, по-моему, курила? Говори правду, милая моя!»

«Что?» – спрашивает Фиби.

«Ты слышишь, что я спросила?»

«Да, я на минутку закурила. Единственный разок затянулась. А потом выбросила в окошко».

«Зачем же ты это сделала?»

«Не могла уснуть».

«Ты меня огорчаешь, Фиби, очень огорчаешь» – сказала мама. – «Дать тебе второе одеяло?»

«Нет, спасибо! Спокойной ночи!» [1, с. 159].

По приведенному отрывку видно, что для матери «курение малолетней дочери» и «второе одеяло» по своей актуальности – явления однопорядковые. Данный факт говорит о низкой моральной ответственности родительницы, которая в опасный момент вместо того, чтоб забить тревогу и провести воспитательную беседу с дочерью, спокойно отправилась спать.

В наши задачи не входит тщательное исследование языковых особенностей романа. Но на одном экспрессивном средстве, которое опосредованно связано с заявленной темой, хотелось бы остановиться подробнее. Это – гиперболизация (exaggeration). В романе огромное количество примеров, когда главный герой «сгущает краски», все преувеличивает, возводит в степень: «нам всем предлагалось чуть ли не перевешаться с горя, если мы проиграем», «сломает вам все сорок пальцев», «будь он хоть сто раз гадом», «мне уже сорок четыре года», «у меня одних теток штук пятьдесят», «кашлини хоть где-нибудь в Сибири, она все равно услышит», «этот треклятый процесс», «я подскочил на тысячу метров», «миллион лет в распоряжении», «эту песню играли уже лет пятьдесят назад, когда я был маленьким».

Все эти гиперболические фигуры являются художественным отражением авторского алармизма. Отметим, что беспокойство писателя разделяют и авторы современных учебников по конфликтологии, которые считают нужным один из разделов посвятить особенностям педагогических конфликтов: «Современная ситуация в стране, бедственное положение школы, недостаточная подготовка учителей, особенно молодых,

к конструктивному разрешению конфликтов с учениками приводят к значительным деструктивным явлениям» [13, с. 358].

Роман «Над пропастью во ржи» является богатым иллюстративным материалом по определению основных психологических проблем подростков, типичных ошибок родителей и меры ответственности педагогического коллектива за физическое и духовное здоровье подрастающего поколения.

Педагогический дискурс в романе Дж.Сэлинджера «Над пропастью во ржи» занимает важнейшее место, проявляясь на уровне лексики, мотивных полей, коллизий, проблем этического и онтологического характера, а также символических образов. Авторской находкой стал образ тинейджера–нарратора, который в рамках «включенного наблюдения» воспроизводит реальную картину школьной жизни. В целом роман является поликонфликтным, вбирающим в себя коллизии самого разного рода: социальные, бытовые, межличностные, психологические. Но специфику основного художественного конфликта в романе определяет антидиалог между «трудным» учеником и его педагогами.

Устами своего героя–нарратора автор показывает следующие недочеты общеобразовательной школы: процветание формализма, отсутствие индивидуального подхода к ребенку, игнорирование профориентационной работы с учащимися. Автор обращает внимание читателей на непроработанность вопросов, связанных с оказанием консультативной помощи литературно одаренным детям. Каждой школе необходим грамотный, высококвалифицированный психолог, умеющий работать с тинейджерами в переходный период, выявлять склонных к суициду, предотвращать подобные трагедии, – данная мысль также звучит в подтексте романа. Из разряда

«школьной онтологии» в романе остро поставлена проблема сбалансированного соотношения свободы и дисциплины.

Одной из отличительных черт романа «Над пропастью во ржи» является десакрализация образа школьного учителя. Но есть и исключения. В качестве образцового учителя представлен мистер Антолини, умеющий подобрать психологический ключ к трудному подростку, вести конструктивный диалог, вовремя сказанными духоподъемными словами вернуть его доверие к взрослым и вызывать интерес к полноценной, созидательной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сэлинджер Дж.Д. Над пропастью во ржи: Романы, повести, рассказы / Пер. с англ. Р.Райт-Ковалевой, М.Ковалевой, Норы Галь и др. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 656 с.
2. Сэлинджер Дж.Д. Обрыв на краю ржаного поля детства. Девять рассказов / Пер. С.Махова. М.: Аякс Лтд, 1998. 659 с.
3. Сэлинджер Дж.Д. Собрание сочинений: Роман. Повести. Рассказы / Пер с англ. М.Немцова. М.: Эксмо, 2008. 704 с.
4. Тхагапсоев Х.Г. Культурологическая наука на парадигмальных разломах: Избр. труды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2019. 231 с.

5. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 632 с.

6. Петренко Д.И. Роман Дж.Д.Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и его переводы на русский язык / Под ред. проф. К.Э.Штайн. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. 240 с.

7. Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Изд-во Эксмо, 2003. 544 с.

8. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Америка в сравнении с Россией и Славянством. М.: Раритет, 1997. 680 с.

9. Фол С. Эти странные американцы / Пер. с англ. А. Глебовской. М.: Эгмонт Россия Лтд, 1999. 72 с.

10. Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. М.: Советский писатель, 1988. 416 с.

11. Жюльен Н. Словарь символов. Иллюстрированный справочник. Челябинск: Урал LTD, 1999. 512 с.

12. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. Экспресс-справочник для студентов вузов. Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2002. 256 с.

13. Аницупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.

Дата поступления – 16.12.2021

Peculiarities of Pedagogical Discourse in J. Salinger's Novel «The Catcher in the Rye»

Liana B. Berberova – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior Lecturer Financial University under the Government of the Russian Federation (Financial University), (Moscow, Russia); berberova.liana@yandex.ru

Abstract. The article is an analysis of the classic of American literature J. Salinger's novel «The Catcher in the Rye» from a pedagogical point of view. The method of continuous sampling identifies and interprets figurative units, symbols, motifs, storylines that are directly or indirectly related to school topics. Based on the material of the novel, the main pain points of the general education school are considered, related to the formalization of the educational process, the lack of an individual approach to the child, the shortage of highly qualified teachers and school psychologists who know the methods and techniques of working with difficult teenagers. The image of Antolini shows the type of teacher close to perfection. It is concluded that it is expedient for teachers to use the artistic experience

of writers who dealt with school topics. The importance of the novel «The Catcher in the Rye», which is a rich source of pedagogical knowledge, is substantiated.

Key words. Salinger, «The Catcher in the Rye», pedagogical discourse, teenager, exemplary teacher, constructive dialogue, figurative system.

REFERENCES

1. *Sjelindzher Dzh.D.* Nad propast'ju vo rzhi: Romany, povesti, rasskazy [Catcher in the Rye: Novels, Tales, Short Stories] / Per. s angl. R.Rajt-Kovalevoj, M.Kovalevoj, Nory Gal' i dr. Moscow: CJSC Publishing House EKSMO-Press, 2000. 656 p.
2. *Sjelindzher Dzh. D.* Obryv na kraju rzhanogo polja detstva. Devjat' rasskazov [A cliff on the edge of a childhood rye field. nine stories] / Per. S.Mahova. Moscow: Ajaks Ltd, 1998. 659 p.
3. *Sjelindzher Dzh.D.* Sobranie sochinenij: Roman. Povesti. Rasskazy [Collected Works: Novel. Tales. Stories] / Per s angl. M.Nemcova. Moscow: Eksmo, 2008. 704 p.
4. *Thagapsoev H.G.* Kul'turologicheskaja nauka na paradigmal'nyh razlomah: izbrannye Trudy [Culturological science on paradigm breaks: selected works]. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after A.I.Herzen, 2019. 231 p.
5. *Zhukova I.N.* Slovar' terminov mezhekul'turnoj kommunikacii [Dictionary of terms of intercultural communication]. Moscow: FLINTA: Nauka, 2013. 632 p.
6. *Petrenko D.I. Roman Dzh.D.* Sjelindzhera «Nad propast'ju vo rzhi» i ego perevody na russkij jazyk [Roman J.D. Salinger's "The Catcher in the Rye" and its translations into Russian] / Ed. K.Je. Shtajn. Stavropol': SSU Publishing House, 2009. 240 p.
7. *Gachev G.D.* Mental'nosti narodov mira [Mentality of the peoples of the world]. Moscow: Publishing house Eksmo, 2003. 544 p.
8. *Gachev G.D.* Nacional'nye obrazy mira. Amerika v sravnenii s Rossiej i Slavjanstvom [National images of the world. America in comparison with Russia and the Slavs]. Moscow: Rarity, 1997. 680 p.
9. *Fol Stefani.* Jeti strannye amerikancy [Those weird Americans] / Per. s angl. A.Glebovskoj. Moscow: Egmont Russia Ltd., 1999. 72 p.
10. *Jepshtejn M.N.* Paradoksy novizny: O literaturnom razvitii XIX-XX vekov. [Paradoxes of novelty: On the literary development of the XIX-XX centuries]. Moscow: Sovetskij pisatel' [Soviet writer], 1988. 416 p.
11. *Zhjul'en N.* Slovar' simvolov. Illjustrirovannyj spravocnik. [Dictionary of symbols. Illustrated reference book]. Cheljabinsk: Ural LTD, 1999. 512 p.
12. *Stoljarenko L.D., Samygin S.I.* Pedagogika. Jekspress-spravocnik dlja studentov vuzov. [Pedagogixs. Express reference book for university students]. Rostov N/D: publishing center "Mart", 2002. 256 p.
13. *Ancupov A.Ja., Shipilov A.I.* Konfliktologija: Uchebnik dlja vuzov. [Conflictology: Textbook for universities]. Moscow: UNITI, 2000. 551 p.

Submitted – 16.12.2021

Деятельность психолога и тьютора в дистанционном формате

Гагарин Владимир Александрович – тьютор, выпускник магистратуры «Тьюторство в цифровой образовательной среде» МГПУ, преподаватель Люберецкого техникума им. Ю.А.Гагарина (Люберцы, Россия); VL.Grn@yandex.ru

Глуховская Ольга Сергеевна – тьютор, выпускник магистратуры «Тьюторство в цифровой образовательной среде» МГПУ, учитель начальных классов школы № 950 (Москва, Россия); Glukhovskaia.olgha@mail.ru

Хололова Мария Николаевна – психолог, студентка МГППУ (Москва, Россия); Khololovamn@fdomgppu.ru

Аннотация. В статье описываются результаты круглого стола студентов–тьюторов и студентов–психологов «Дистанционный психолог и тьютор в глазах заказчика», состоявшегося 28 ноября 2020 г. в рамках VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)». Рассмотрена деятельность тьютора и психолога в дистанционном формате, приведены примеры, систематизированы задачи и функции. Проведены границы деятельности тьютора и психолога с точки зрения заказчика и показаны возможные последствия вторжения специалистов на территорию друг друга.

Ключевые слова. Тьютор, психолог, дистанционное сопровождение, дистанционное консультирование, родители, специалисты помогающих профессий, система образования, дистанционное обучение, школьники, личность ребенка, развитие ребенка, профессиональная помощь родителям.

Родители, сталкиваясь с различными жизненными ситуациями при общении со своими детьми, нередко обращаются за помощью к специалистам: педагогам, психологам, тьюторам, репетиторам, гувернерам и др. Разнообразие специалистов достаточно широко, и у каждого своя специфика, не всегда понятная заказчику. Ярким примером такой ситуации можно назвать деятельность тьюторов и психологов. В современной ситуации на рынке услуг многие специалисты помогающих профессий работают дистанционно. В связи с ростом спроса на услуги тьюторов со стороны родителей возникла необходимость прояснить, в чем разница между дистанционным тьютором и психологом. Важно про-

вести границу в их деятельности, осмыслить круг их специфических задач и выяснить, могут ли они нанести вред заказчику, вторгнувшись на территорию друг друга.

В ноябре 2020 г. состоялась VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)». В рамках конференции работал круглый стол студентов–тьюторов и студентов–психологов «Дистанционный психолог и тьютор в глазах заказчика» [1].

Основными вопросами для обсуждения на круглом столе стали следующие.

1. Как родителю–заказчику услуг понять разницу между дистанционным психологом и тьютором?

2. Какие специфические функции есть у дистанционного психолога и тьютора?

3. Какой вред ребенку могут принести дистанционный психолог и тьютор, вторгнувшись на территорию друг друга?

С бесчисленными трактовками понятия «тьютор» приходилось встречаться с начала 2000-х гг. Особенно часто его использовали в области дистанционного обучения и понимали как «дистанционный преподаватель», «консультант», «организатор», «технический специалист» и др. Существовало понимание тьютора как «переводчика» между преподавателем и дистанционными обучаемыми, зачастую его рассматривали как «не очень квалифицированного специалиста», предполагая именно организационную посредническую деятельность [2].

Тьютор – специалист, сопровождающий подопечного (тьюторанта) в ситуациях неопределенности, формирующий образовательную среду, оказывающий разного рода поддержку, в том числе психологическую. В своей посреднической деятельности он стремится установить отношения и разрешить противоречия между подопечным, образовательной средой и другими заинтересованными сторонами [3].

Однако институты повышения квалификации принимались за подготовку тьюторов на своих курсах, не вникая в разницу между тьютором и дистанционным преподавателем. И до сих пор, даже после появления нормативной базы должности «тьютор», встречается разное понимание этой должности [2].

В классическом понимании функции тьютора имеют отличия в зависимости от возраста клиента и уровня его образования (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Функции тьютора при работе с тьюторантом / Tutor functions when working with a tutor

Возраст тьюторанта	Функции тьютора
4–11 лет, дошкольный период и младшая школа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление индивидуальных особенностей тьюторанта (диагностика, опросы, анкеты, работа с творческими работами). 2. Подбор и адаптация педагогических средств индивидуализации образовательного процесса. 3. Обеспечение педагогического сопровождения реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и проектов, решения проблем повышения мотивации к творческой деятельности, работы со сверстниками. 4. Организация образовательной среды для реализации ИОМ и проектов с учетом индивидуальных особенностей. 5. Осуществление методического обеспечения взаимодействия субъектов образования в целях индивидуализации образовательного процесса.

12–18 лет, средняя и старшая школа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выявление, формирование и развитие познавательных интересов тьютора. 2. Сопровождение в предпрофильной подготовке и профильном обучении. 3. Поддержка познавательного интереса обучающегося. 4. Осуществление мониторинга динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования. 5. Сопровождение процесса формирования личности, выбора стратегии образования, самообразования, индивидуализации процесса обучения, реализации творческого потенциала. 6. Организация взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками.
16– ... старшая школа / колледж / вуз / взрослая жизнь	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание среды для формирования у обучающихся (студентов, слушателей) способности к самостоятельному действию: ориентации в существующих информационном и образовательном пространствах, выстраиванию партнерства и взаимодействия с другими обучающимися и преподавателями, анализу и переоценке значимости своих результатов и целей. 2. Оказание помощи обучающимся в построении индивидуальной образовательной траектории. 3. Оказание психологической и педагогической поддержки обучающимся, 4. Оказание поддержки в дистанционном образовании. 5. Организация среды для социализации, формирования общей культуры личности, осознанного выбора. 6. Определение динамики познавательных интересов обучающихся.

В ходе обсуждения в рамках круглого стола [1] были выделены те же функции тьютора, которые отражены в Едином квалификационном справочнике (ЕКС) [4], и добавлена функция разработки методики проведения тренингов, ролевых и деловых игр.

Тьюторское сопровождение может быть групповым и индивидуальным. В групповом сопровождении основным заказчиком услуги является образовательная организация. При индивидуальном сопровождении тьютор чаще работает по запросу тьюторанта или его родителей.

В последнее время спрос на дистанционное обучение (ДО) заметно вырос, по-

высился и заказ на тьюторское сопровождение в дистанционном формате. Образовательная деятельность в ДО имеет ряд особенностей, что может создавать препятствия для работы одних специалистов и больше возможностей для деятельности других, в том числе для тьютора.

Важной задачей тьютора, сопровождающего ученика в его дистанционной учебной деятельности, может стать оказание помощи в выработке индивидуальной образовательной траектории, поскольку, попадая в новую учебную среду, учащиеся постоянно нуждаются в такого рода сопровождении и в чело-

веке, которому они могли бы изложить свои проблемы и получить консультацию [5].

Тьютор в ДО решает ряд проблем, которые можно систематизировать в зависимости от видов деятельности пе-

дагога: методические, организационные, психолого-педагогические, личностного роста и проведения тренингов и консультаций. Результаты обсуждения на круглом столе тьюторских проблем в ДО обобщены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Систематизация задач, решаемых тьютором при работе в системе ДО /
Systematization of tasks solved by the tutor when working in the distance education system**

N п/п	Вид задачи	Круг решаемых вопросов
1	Методические	<p>Методическое обеспечение создания условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора:</p> <ul style="list-style-type: none"> –сопровождение целеполагания тьюторанта; –анализ и продвижение в зоне ближайшего развития (ЗБР); –определение целей и задач тьюторского сопровождения; –разработка с тьюторантом его индивидуальной образовательной программы (ИОП); –подготовка ресурсов для обеспечения тьюторского сопровождения ИОП; –личностное ресурсное картирование; –составление ИОМ, планов, сценариев, программы.
2	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> –Управление развитием навыков и способностей; –организация информационно-образовательной среды (ИОС) (открытая, избыточная, вариативная, неструктурированная); –навигация в ИОС; –планирование этапов и сроков реализации образовательных инициатив; –организация работы с заинтересованными сторонами для создания условий реализации ИОМ, инициатив, программ; –организация анализа и рефлексии тьюторантом своего образовательного движения, проектирование вариантов развития.

3	Психолого-педагогические	–Создание комфортной коммуникативной среды при ДО; –социально-психологическое регулирование образовательного процесса; –воспитание и формирование личности в ДО.
4	Задачи личностного роста	–Повышение квалификации; –расширение своих компетенций в смежных областях тьюторского действия.

В настоящее время родители стали проявлять повышенную заинтересованность в дистанционном тьюторском сопровождении своих детей, принимать активное участие в развитии их индивидуальных предпочтений, в частности креативности и творческих способностей, будь то живопись, ораторское, сценическое искусство и т.п. Так, по запросу родителей нами был разработан дистанционный курс по сопровождению развития креативности детей – «Студия юных творцов». Программа данного курса способствует раскрытию индивидуальных способностей ребенка, которые не всегда удастся выявить на уроке, развитию у него интереса к различным видам деятельности.

Цель дистанционного курса – научить ребенка логически мыслить, сочинять, рисовать, выступать по заданной теме и

создать такую информационно-образовательную среду, которая обеспечит активизацию творческих интересов учащихся, в том числе в условиях дистанционного обучения.

К задачам курса относятся:

- 1) развитие творческих способностей ребенка, его фантазии и воображения;
- 2) формирование коммуникативной культуры ребенка, умения общаться и сотрудничать в условиях очного и дистанционного обучения;
- 3) развитие навыков самопрезентации, выступления перед аудиторией;
- 4) развитие навыков рефлексивных действий;
- 5) формирование умения работать в информационно-образовательной среде.

Структура дистанционного курса представлена в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Структура дистанционного курса «Студия юных творцов» для учеников начальной школы / The structure of the distance learning course «Studio of Young Creators» for elementary school students

№ п/п	Содержание программы	Виды деятельности педагога-тьютора	Результаты
1	Выявление уровня развития восприятия, воображения, внимания, памяти и мышления на начало курса	Проведение теста Торренса, диагностика творческого мышления: замер уровня развития критериев беглости, гибкости, оригинальности и разработанности	Уровень развития креативности младших школьников

2	Дистанционное занятие «Исчезнувшая карта», развитие фантазии и воображения школьников	Работа в позиции сотрудничества; замер скорости выполнения заданий; подготовка задания на тьюториал и домашнего задания	Развитие критерия «беглость»
3	Дистанционное занятие «Зарядка для ума», развитие логического мышления школьников	Работа в позиции сотрудничества; замер количества вариантов выполнения задания; подготовка задания на тьюториал и домашнего задания	Развитие критерия «оригинальность»
4	Веб-квест «Сочинялочка», направленный на развитие вербальной коммуникации школьников	Работа в позиции сотрудничества; замер показателей «беглость» и «оригинальность»; подготовка задания на тьюториал и домашнего задания	Работа в позиции сотрудничества; замер показателей "беглость" и "оригинальность"; подготовка задания на тьюториал и домашнего задания
5	Выявление уровня развития восприятия, воображения, внимания, памяти и мышления на конец курса	Знакомство с ресурсом для создания портфолио тьюторанта (онлайн); проведение теста Торренса; оформление на онлайн-доске, обмен ссылками с друзьями	Творческий проект – портфолио

При выполнении работы в ДО тьюторы могут испытывать различные трудности: недостаток навыка взаимодействия с цифровой средой, отсутствие социального взаимодействия, визуального контакта, трудности психологического характера. В этой ситуации тьютор является связующим звеном, в отдельных случаях привлекается психолог.

Для проведения ДК тьютору необходимо уделить время на предварительное обучение родителей и детей специфике работы с цифровой образовательной средой. Обучающиеся могут выполнять задания удаленно дома и при этом общаться со сверстниками (телеконференции, вебинары и др.). Во время занятий им необходимо устройство со

стабильным выходом в интернет (компьютер, ноутбук, планшет), гарнитура для общения в видеоконференции. Для организации совместной групповой работы предлагается использование сервисов Google. Для проведения видеоконференций можно использовать онлайн-платформу (VideoMost, Zoom, Skype и др.).

Таким образом, дистанционное тьюторское сопровождение развития креативности детей может быть эффективным, если тьютор владеет знаниями, умениями и навыками организации такой гибкой среды, которая при изменяющихся внешних факторах будет способствовать поддержанию мотивации детей к самовыражению через творчество, поиску решения нестандартных

задач, вербальной коммуникации в условиях дистанционного формата обучения.

Еще одним примером тьюторского сопровождения в дистанционном формате может послужить наш опыт работы с родителями по запросу построения отношений с детьми в подростковом возрасте (отсутствие желания учиться, выбор профессии, построение межличностных отношений и т.д.). Запрос возникает, как правило, уже в момент конфликта с подростком, и решение таких ситуаций зачастую подразумевает участие психолога. Для того, чтобы избежать подобных ситуаций, целесообразно использовать профилактический подход: тьюторское сопровождение организуется с молодым родителем, его целью является развитие тьюторских компетенций у самого родителя. Для реализации идеи разработан дистанционный курс «Тьюторское сопровождение молодых родителей по проблеме профилактики конфликтов с детьми в подростковом возрасте» (16 часов). *Задачи курса:* обучить основам возрастной психологии; организации образовательной среды ребенка; развитию рефлексии у детей; оценке интересов и

способностей ребенка; познакомить с ресурсами по тематике детско-родительских конфликтов; включить тьюторанта в сообщество молодых родителей и специалистов различных помогающих профессий.

Взаимодействие родителя и тьютора осуществляется посредством образовательных ресурсов интернета, дистанционного курса, сообщества родителей и профессионалов. Обучение на дистанционном курсе возможно в группах или индивидуально. При групповом обучении проводятся семинары, защита проектов, ситуационный анализ, ролевые игры и дискуссии. При индивидуальном осуществляется сопровождение, консультирование, подготовка к проектам и анкетирование. После каждого занятия предусмотрена рефлексия. Перед началом обучения и по его окончании родители проходят входное и выходное анкетирование.

Программа курса для развития каждой компетенции предусматривает наиболее подходящую педагогическую технологию, форму контроля и образовательный продукт (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Планирование дистанционного курса «Тьюторское сопровождение молодых родителей по проблеме профилактики конфликтов с детьми в подростковом возрасте» / Planning of a distance learning course «Tutor support of young parents on the problem of conflict prevention with children in adolescence»

№	Компетенция	Технология	Форма	Выходной образовательный продукт	Часы
1	Умение создавать образовательную среду для ребенка	Проблемное обучение	Дискуссия	Образовательная модель для ребенка	2
2	Умение организовать пространство рефлексии для ребенка	Сотрудничество	Решение ситуативной задачи	Составление списка вопросов	2

3	Готовность проводить мониторинг интересов и способностей ребенка	Работа в малых группах	Дебаты	Схема категорий интересов и способностей	2
4	Способность организации перехода ребенка в самообразование	Проблемное обучение	Ролевая игра	Схема образовательной стратегии	2
5	Готовность к самообразованию	Проблемное обучение	Обобщение	Семейный устав	2

Тьютор выбирает форму взаимодействия участников учебного процесса, педагогические технологии, содержание для занятий и домашних заданий, а также средства для эффективной реализации поставленных задач. Он занимает партнерскую позицию и сопровождает процесс обучения: формирует образовательный запрос, контролирует качество и своевременность выполнения заданий, оказывает поддержку при возникновении затруднений. Работая в дистанционном формате, он использует цифровые инструменты для организации образовательной среды. При подготовке занятий

тьютор учитывает специфику взаимодействия в ДО, поскольку обучающиеся могут испытывать психологические затруднения.

Деятельность психологов, задействованных в работе образовательных организаций, требует выявления спектра задач, решаемых в системе ДО. По результатам обсуждения на круглом столе были выявлены задачи, стоящие перед психологом в методической, организационной, психолого-педагогической и личностной сферах, а также в проведении тренингов и консультационной деятельности. Полученные данные представлены в табл. 5.

Таблица 5 / Table 5

**Систематизация задач, решаемых психологом при работе в системе ДО /
Systematization of tasks solved by a psychologist when working in the distance
education system**

№ п/п	Вид задачи	Круг решаемых вопросов
1	Методические	–Выбор эффективных методологических инструментов в работе с детьми и их родителями; –составление индивидуального образовательного маршрута или дорожной карты; –разработка методики проведения тренингов, игр; –индивидуальная образовательная траектория.

2	Организационные	– Посреднические функции между родителями и организацией; – работа с запросами родителей и учащегося; – аналитика.
3	Психолого-педагогические	– Мотивация подопечного; – самоорганизация подопечного; – просветительская деятельность; – обеспечение психологической комфортности при ДО.
4	Задачи личностного роста	– Обучение; – повышение квалификации; – супервизия; – работа с профессиональным выгоранием; – самоорганизация; – повышение квалификации; – расширение своих компетенций в смежных областях.
5	Проведение тренингов, консультаций	– Решение конфликтных ситуаций; – консультирование online и offline; – сопровождение всех участников образовательного процесса; – аналитика; – коррекция поведения.

Хотя психологам и приходится учитывать особенности работы в дистанционном формате, но онлайн формат работы никоим образом не уменьшает количество задач, которые обычно решаются ими в рамках очной работы. Скорее можно говорить о том, что задачи являются идентичными, но при этом добавляются особенности, связанные с коммуникацией в интернете, которая, в свою очередь, имеет как ряд преимуществ, так и определенное количество недостатков, усложняющих коммуникацию с пользователем психологических услуг.

Интернет-общение психолога с клиентом имеет ряд особенностей: анонимность; физическая непредставленность; своеобразие процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации; нерегламентированность поведения; снижение психологического и социального риска в процессе общения; компенсаторная виртуальная эмоциональ-

ность; использование разнообразных способов сетевой коммуникации.

При дистанционной работе психолога с клиентом открываются невероятно важные возможности, связанные с оказанием психологических услуг людям с ограниченными возможностями здоровья и людям, имеющим иного рода ограничения [6], а также расширяется география предоставления психологической помощи.

В качестве примера работы психолога в дистанционном формате можно обратиться к опыту Городского психолого-педагогического центра [7]. В 2016–18 гг. на базе центра происходила апробация компетентного подхода при дистанционном консультировании родителей в ранней помощи. В проекте ранней помощи принимали участие 29 детей в возрасте от 1,4 до 5,5 лет. Работа психологов осуществлялась с матерями указанных детей. Все дети имели различного рода ограничения жизнедеятельности и статус ребенка-инвалида.

Консультирование родителей с детьми происходило от 6 месяцев и дольше. В 27 случаях из 29 наблюдалось непрерывное улучшение состояний и выраженная позитивная динамика. В процессе общения были использованы следующие средства дистанционного консультирования:

- отдельное помещение для психолога;
- персональный компьютер с веб-камерой и проводной гарнитурой для психолога;
- стационарное или мобильное компьютерное устройство для родителя;
- высокоскоростной интернет;
- программа Skype (использовалась функция демонстрации экрана);
- Google Foto (для хранения видеосюжетов);
- Google Tabs (для хранения рабочей документации).

В работе дистанционного психолога использовались такие методы консультирования, как беседа, недирективный коучинг, элементы директивного коучинга, наблюдение (в форме просмотра видеозаписей).

Специфика дистанционного консультирования родителей заключается в следующем: необходимы специальные технические средства для организации онлайн консультирования для участников встречи; могут использоваться различные сервисы и программы для размещения видеоматериалов как со стороны родителей, так и со стороны психолога; методы и техники очного консультирования (беседа, недирективный коучинг, элементы директивного коучинга и др.) могут быть эффективно использованы, несмотря на ряд объективных ограничений.

Имеются определенные различия между консультированием в интернете и очным консультированием клиентов. Опыт коллег, работающих в дистанционном формате, говорит о необходимости дополнительного обучения практикующего специалиста методике и способам работы

в ДО в случае, если он знаком только с очным консультированием.

Если говорить о тех навыках и умениях, которые следует получить психологу, желающему переводить свою деятельность в онлайн формат, то мы можем выделить следующие:

- 1) ознакомление с предысторией развития психологической помощи на расстоянии;
- 2) освоение всех видов психологической помощи онлайн, которые существуют на данный момент, а также получение знаний о методах и специфике работы с каждым из них;
- 3) знакомство с измерениями коммуникации между психологом и клиентом [8, с. 17];

4) обучение работе в интернете, в разнообразных электронных программах, а также в других приложениях и ресурсах, которые могут понадобиться в том или ином виде оказываемой психологической помощи.

Участники круглого стола выделили основные различия между деятельностью дистанционных тьютора и психолога:

1) деятельность тьютора лежит в сфере образования, он работает с образовательной средой, образовательными ресурсами, самоопределением подопечного, развивает мотивацию, самостоятельность тьюторанта, переводит эмоции подопечного в образовательную деятельность;

2) деятельность психолога лежит в области решения эмоциональных и психологических проблем, он диагностирует, корректирует, осуществляет контроль когнитивных и высших психологических функций.

Участники круглого стола разошлись во мнениях по вопросу профориентации. Психологи считают, что это сугубо их направление, тьюторы утверждают, что это сфера их деятельности. Также возникли разногласия в определении, к чьей сфере деятельности относятся решение кризисных ситуаций, разработка и реализация индивидуальной образовательной траекто-

рии подопечного. Обе стороны полагают, что это их направление.

В заключение можно сказать, что при выборе специалиста заказчик (родитель) должен опираться на свой запрос: находится ли проблема в сфере образования или она касается психо-эмоционального состояния ребенка и его возрастного развития.

К функциям дистанционного тьютора (как и очного) относятся индивидуализация образовательного процесса по запросу заказчика, самоопределение, развитие субъектности, рефлексии, самостоятельности тьюторанта. Тьютор организывает деятельностные пробы непосредственно в виртуальной среде, привлекая инструменты интернета, может осуществлять кураторство, навигирование, способствовать формированию образовательного запроса, оказывать помощь в построении индивидуального дистанционного образовательного маршрута (ИОМ) на основе анализа образовательной среды тьюторанта. Тьютор не включен в личную психо-эмоциональную жизнь своего подопечного и стремится сделать так, чтобы после решения проблем тьюторант смог обходиться уже без него. Описанное справедливо и для сопровождения детей с ОВЗ.

Дистанционный психолог выполняет диагностику, консультирование, работу с эмоциями и социализацией ребенка. Он работает с предъявленными проблемами, а с разрешения заказчика – с личными проблемами, занимается построением ИОМ ученика на основе психологической диагностики, анализа ситуации и способностей подопечного. По просьбе заказчика дистанционный психолог может быть включен в личную жизнь подопечного. Дистанционный формат психологического сопровождения предусматривает работу как с детьми с ОВЗ, так и имеющими разного рода клинические диагнозы.

Несмотря на то, что дистанционное консультирование имеет свои особенности и специфику, психологи во всем мире, по-

нимая необходимость развития, дистанционной помощи, стараются адаптировать свои знания, навыки и умения, которые они используют в очной практике, и данная адаптация является весьма успешной и эффективной.

Дистанционный психолог не отслеживает деятельность ребенка за пределами времени, отведенного на занятия, кроме случаев, когда психологическое консультирование преследует цели выяснения особенностей поведения и функционирования ребенка в естественной среде своего нахождения.

Так же, как и тьютор, психолог стремится сделать так, чтобы после решения проблемы клиент смог обходиться без него.

При работе с клиентом, тьютор и психолог могут оказаться на территории друг друга. Участниками круглого стола были рассмотрены возможные варианты последствий такого вторжения как со стороны тьютора, так и со стороны психолога.

В случае, если психолог окажется на территории тьютора, возможен неверный выбор инструментов и методик при работе с построением образовательной траектории подопечного, риски в недостатке информации о ресурсах цифровой образовательной среды, программах обучения и способах регулирования образовательного процесса. Таким образом, решив проблемы эмоций, страхов и травм, психолог не сможет реализовать заказ на достижение образовательных целей и задач. Как следствие, у ребенка может снизиться мотивация к обучению.

В свою очередь, тьютор может неправильно понять или объяснить эмоции тьюторанта, неверно выбрать методику воздействия на подопечного. Поскольку в задачи тьютора не входит диагностика психологических проблем тьюторанта, но входит диагностика отдельных характеристик и особенностей развития посредством использования психодиагностического инструментария, существует риск, при кото-

ром тьютор не сможет должным образом отреагировать на полученные в рамках диагностики результаты, поскольку одним из важнейших принципов психодиагностики является принцип системности, который говорит о невозможности осуществления выводов на основании только одного отдельно взятого метода диагностики. Как следствие, может произойти причинение эмоциональных и психологических страданий тьюторанту.

Обе рассмотренные профессии имеют свои особенности. В работе тьютора полезны психологическая компетентность и понимание границ своей деятельности, чтобы в случае необходимости перенаправить запрос клиента нужному специалисту. В случае организации образовательной среды и построения ИОМ клиента психологу целесообразно привлечь к решению данной задачи педагога или тьютора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Круглый стол «дистанционный психолог и тьютор в глазах заказчика». [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6GLba_3tAtI&list=PLpkYfWYEG8S5HS3iLdIlSjY55LD51XIPi&index=12 (дата обращения 20.01.2021).

2. Никуличева Н.В. Дистанционное преподавание в деятельности тьютора // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: Материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской кон-

ференции) 30–31 октября 2018 г. С. 232–239.

3. Крашенинникова Л.В. Тьюторство как посредническая деятельность: уместность и перспективы в традиционной и цифровой образовательной среде // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: Материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции) 30–31 октября 2018 г. С. 47–52.

4. Профессиональный стандарт. Специалист в области воспитания (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н).

5. Никуличева Н.В. Использование коммуникаций при дистанционной деятельности тьютора для создания условий индивидуализации образовательного процесса // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: Материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) 29–30 октября 2019 г. С. 311–320.

6. Меновицков В.Ю. Психологическая помощь в сети интернет. М., 2007. 178 с.

7. Интернет и онлайн-сервисы. [Электронный ресурс]. URL: <https://gppc.ru/about/main/> (дата обращения 24.06.2015).

8. Сулер Дж. Психотерапия в киберпространстве: Пятимерная модель онлайн- и компьютерно опосредованной психотерапии // Психологическое консультирование Онлайн. 2010. № 2. С. 16–23.

Дата поступления – 15.09.2021

Activities of psychologist and tutor in remote format

Vladimir A. Gagarin – tutor, teacher of the Lyubertsy College. Yu.A.Gagarina (Lyubertsy, Russia); VL.Grn@yandex.ru

Olga S. Glukhovskaya – tutor, primary school teacher at school No. 950 (Moscow, Russia); Glukhovskaia.olgha@mail.ru

Maria N. Khololova – psychologist, student of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia); khololovamn@fdomgppu.ru

Abstract. *The article describes the results of the round table of student tutors and students of psychology “Remote psychologist and tutor in the eyes of the customer”, which took place on November*

28, 2020 as part of the VII All-Russian scientific and practical conference with international participation "Psychological assistance to socially vulnerable persons using remote technologies (Internet consulting and distance learning). The activities of a tutor and a psychologist in a remote format are considered, examples are given, tasks and functions are systematized. The boundaries of the activities of a tutor and a psychologist from the point of view of the customer are drawn and the possible consequences of the invasion of specialists into each other's territory are shown.

Key words. Tutor, psychologist, remote support, remote counseling, parents, specialists in helping professions, education system, distance learning, schoolchildren, child's personality, child development, professional assistance to parents.

REFERENCES

1. Kruglyj stol «distancionnyj psiholog i t'yutor v glazah zakazchika» [Round table "Remote psychologist and tutor in the eyes of the customer"]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=6GLba_3tAtI&list=PLpkYfWYEG8S5HS3iLdILSjY55LD51XIPi&index=12 (accessed 20.01.2021).
2. Nikulicheva N.V. Distancionnoe prepodavanie v deyatel'nosti t'yutora [Remote teaching in the activity of the tutor]. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: ideya i realizaciya funkcii posrednichestva: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (XXIII Vserossijskoj konferencii) 30–31 oktyabrya 2018 g.* [Tutoring in an open educational space: the idea and implementation of the mediation function: materials of the XI International Scientific and Practical Conference (XXII All-Russian Conference) 30–31 October 2018]. P. 232–239.
3. Krashenninnikova L.V. T'yutorstvo kak posrednicheskaya deyatel'nost': umestnost' i perspektivy v tradicionnoj i cifrovoj obrazovatel'noj srede [Tutor as intermediary activity: relevance and prospects in the traditional and digital educational environment]. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: ideya i realizaciya funkcii posrednichestva. Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (HHIII Vserossijskoj konferencii) 30–31 oktyabrya 2018 g.* [Tutoring in an open educational space: the idea and implementation of the mediation function: materials of the XI International Scientific and Practical Conference (XXII All-Russian Conference) 30–31 October 2018]. P. 47–52.
4. Professional'nyj standart. Specialist v oblasti vospitaniya [Professional standard. Specialist in the field of education] (utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 10 yanvarya 2017 g. № 10n).
5. Nikulicheva N.V. Ispol'zovanie kommunikacij pri distancionnoj deyatel'nosti t'yutora dlya sozdaniya uslovij individualizacii obrazovatel'nogo processa [Using communications at remote activity of the tutor to create the conditions for the individualization of the educational process]. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naya situaciya i t'yutorskaya deyatel'nost'. Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (XXIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii) 29–30 oktyabrya 2019 g.* [Tutorevoism in an open educational space: Educational situation and tutorship activities: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference (XXIV All-Russian Scientific and Practical Conference) October 29–30, 2019]. P. 311–320.
6. Menovshchikov V.Yu. Psihologicheskaya pomoshch' v seti internet [Psychological assistance on the Internet]. Moscow, 2007. 178 p.
7. Internet i onlajn-servisy [Internet and online services]. URL: <https://gppc.ru/about/main/> (accessed 24.06.2015).
8. Suler Dzh. Psihoterapiya v kiberprostranstve: Pyatimernaya model' onlajnovoj i komp'yuterno oposredovannoj psihoterapii [Psychotherapy in cyberspace: five-dimensional model online and computer-mediated psychotherapy]. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie Onlajn* [Psychological consulting online]. 2010. No. 2. P. 16–23.

Совместное изучение: технология составления и оречевления опоры

Лебединцев Владимир Борисович – канд. пед. наук, доцент; Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Красноярск, Россия); lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается новая технология специально организованного учебного взаимодействия учеников в парах сменного состава при освоении изучаемого материала. Технология ориентирует на создание краткой зрительной опоры, многократное воспроизведение и разъяснение получаемого знания в громкой социализированной речи с постепенным отказом от опоры. Дано психолого-педагогическое обоснование такой деятельности. Раскрываются особенности содержательной коммуникации обучающихся в парах и работы учителя по обеспечению ее продуктивности; требования к подготовке дидактического материала, визуализации информации, организации группы и смены учащихся-партнеров.

Ключевые слова. Учебные занятия, занятия совместного изучения, работа в парах сменного состава, зрительная опора, громкая социализированная речь, коммуникация, визуализация, инструктирование.

В системе коллективного обучения особую группу составляют технологии совместного изучения¹, которые позволяют посредством взаимодействия учащихся в парах освоить новый учебный материал. Они могут быть связаны с проработкой текстов (переформулирование вопросов контрольного типа в вопросы на понимание [1], технологией составления и оречевления² опоры) или с извлечением информации из нетекстовых источников (графиков, диаграмм, рисунков, схем и т.п.), или с развернутым выполнением действий.

В ходе переоформления содержания учебного материала и его проговаривания происходит понимание. В каждой технологии этот процесс осуществляется по-разному, конкретизируясь в четырех взаимосвязанных аспектах: вид изучаемого учебного содержания (знание, действие или что-то иное), полученный продукт, процесс понимания, взаимодействие напарников.

Обоснование технологии составления и оречевления опоры. Данная технология,

кроме общих для всех технологий совместного изучения фундаментальных положений, имеет в своей основе еще и ряд специфических.

Первое основание связано с ролью опоры в выполнении, формировании умственных действий. Способность освоить учебное содержание обусловлена наличием у обучающегося необходимых внутренних средств. Чем меньше их у него, тем больше требуется внешних опор.

Согласно культурно-исторической психологии, знаковое опосредствование является основой развития высших психических функций, регуляции деятельности и поведения. По определению Л.С.Выготского, «всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным, – есть знак» [2, с. 78]. Ученый сравнивал знак с изобретением и употреблением орудий, безмерно расширяющих и видоизменяющих возможности человеческих органов; но, в отличие от орудий, знак

¹ Технологии разработаны в Центре становления коллективного способа обучения Красноярского ИПК.

² Оречевление – сопровождение действий речью.

направлен внутрь, а не вовне, он «дает иное направление или перестраивает психическую операцию» [2, с.122–123]. Человек «в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания, заставляя внешний предмет напоминать ему, т.е. напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность», а «самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков» [2, с. 85–86].

На этапе «чистого» уяснения учебного материала (т.е. едва только поняв изучаемое, создав о нем правильное представление) ученик уже способен его воспроизводить и применять (пока еще медленно и развернуто), обращаясь к «узлам на память». Поскольку на этом этапе учащийся *понимает, но не помнит*, ему важны внешние опоры [3, с. 74–75].

Вторым основанием технологии составления и оречевления опоры является теория поэтапного формирования умственных действий. П.Я.Гальперин нашел способ управления формированием полноценных умственных действий и понятий с заданным качеством, обеспечения с самого первого момента безошибочности их исполнения, т.е. определил, «как должно формироваться умственное действие и понятие в его идеальном варианте» [4, с. 26]. Согласно этой теории, умственное действие проходит последовательный путь формирования: от своего исполнения в материальной (или материализованной) форме через осуществление в громкой социализированной речи к выполнению во внешней речи «про себя» и далее – в скрытой речи. На каждом этапе ученик проговаривает то, что делает. Слово, постепенно трансформируясь из внешнеречевой формы во внутреннюю речь, делает осознаваемым и управляемым процесс свертывания действия [5].

Основная идея технологии составления и оречевления опоры. Опора в технологии ее составления и оречевления имеет определенную специфику. Во-первых, *опора* – это кра-

ткое отображение существенных моментов изучаемой информации в виде схемы, рисунка, перечня ключевых слов и словосочетаний, примеров и др. Так, при изучении в 7 классе темы «Правописание *не* с наречиями» в опоре могут быть приведены примеры типичных случаев: 1) *небрежно* (нет слова без *не*), 2) *недалеко* (*близко*), 3) *не далеко, а близко* (антоним), 4) *вовсе не далеко*. Иногда есть смысл в изучаемом тексте делать подчеркивания, пометы. Слова можно писать в сокращении.

Подробный конспект, полные (развернутые) предложения служат плохой опорой. Чтобы сделать ее надежной, учебный материал следует переработать, преобразовать: целый семантический блок заменить на используемые знаки, символы. Символическое, краткое представление изучаемого текста позволяет мгновенно восстановить в памяти его содержание.

Во-вторых, *опора самостоятельно составляется учащимися-напарниками* в процессе взаимопомощи и сотрудничества, а не дается учителем в готовом виде. Это позволяет учащимся материализовать собственные учебные действия, связать символические объекты с уже имеющейся в памяти информацией.

Прежде чем приступить к оречевлению опоры, ее нужно составить – проработать в паре новую тему, переоформляя ее содержание в виде собственных записей, кратко и емко выражающих суть изучаемой информации.

Идея технологии составления и оречевления опоры состоит в обеспечении активного проговаривания напарнику изучаемого текста: вначале с ориентацией на источник информации и собственные записи, отражающие эту информацию, затем – только на свои записи. В завершение происходит восстановление по памяти своей опоры и ее озвучивание, разъяснение. Таким образом, ученик многократно воспроизводит одну и ту же учебную информацию *в громкой социализированной речи*, направленной другому обучающемуся (но изучившему иную тему,

чтобы можно было обеспечить разделение труда как основу сотрудничества), *постепенно отказываясь от опор* – готового источника информации и составленных на его основе записей.

Очевидно, что в этой технологии обеспечивается управляемая ориентация на опору, работа по составлению и оречевлению которой приучает обучающихся легко ориентироваться в учебных текстах и своих записях, находить нужную информацию, отвечая на разного рода вопросы на основе прочитанного.

Организация деятельности группы. Деятельность в группе (в классе или сводном отряде) организуется следующим образом. Для изучения предлагается не менее двух *независимых* друг от друга учебных текстов, взятых из отличающихся тем или представляющих собой фрагменты одной темы. Изучение нового материала осуществляется в парах сменного состава. Разные учебные тексты распределяются между парами – каждой дается свой (например, если всего два текста, то одни пары будут изучать первый текст, остальные – второй).

Задание первого этапа – прочитать с напарником учебный текст, вникнуть в его содержание, составить одну на двоих опору, многократно возвращаясь к конкретным содержательным моментам. На последующих этапах (со второго по пятый) учащиеся встречаются с новыми партнерами (у которых другие тексты) для оречевления своих опор. Если у товарища возникают вопросы, то напарник дает на них ответы. При обнаружении ошибок опоры и изложение корректируются.

Вдвоем проще и быстрее разобраться с одной темой, избежать ошибок, получить более качественную опору, поэтому первая пара учеников-партнеров – «однотемная». А вот последующее сотрудничество становится возможным при условии, что у напарника – иная тема, тогда будет повод его слушать, сравнивать его опору с другими ее версиями, вникать несколько раз в одно

и то же (в разных вариациях), готовиться тем самым к изложению «чужой» темы на последнем этапе.

Работа обучающихся в парах не сводится к спонтанному действию. Она опирается на культурные нормы, выраженные в алгоритме организации учебного процесса, отражающем важнейшее технологическое условие: техника деятельности в парах на каждом этапе, связь одного этапа с другим должны быть достаточно простыми, однотипными и очевидными для участников.

Алгоритм составления и оречевления опоры учеником.

1. Первый этап. *Изучаем с партнером одну тему на пару:* читаем текст, составляем опору. Проговариваем опору друг другу.

- Включаю в опору примеры.

- Стремимся к единой опоре.

На последующих этапах у напарников должны быть разные темы.

2. Второй этап. Очередному напарнику оречевляю созданную опору, по которой восстанавливаю содержание и смысл текста, зрительно на него *опираюсь* (текст кладу слева/справа от себя, а не между мной и напарником).

3. Третий этап. Оречевляю очередному напарнику созданную опору, по которой восстанавливаю содержание и смысл текста, на текст зрительно *не опираюсь* (опора лежит между мной и напарником).

4. Четвертый этап. Воссоздаю *в тетради* очередного напарника опору заново, зрительно не опираясь на текст и созданную опору.

5. Пятый этап. Воссоздаю полученную от другого партнера опору новому напарнику (работу с новой темой начинаю с любого этапа, на котором получается действовать).

- Отвечаю на вопросы напарника.

- Если напарник делает ошибки, корректирую его изложение и опору.

Примечание. На каждом этапе может быть несколько напарников. Не удастся выполнить задание очередного этапа – действую на предыдущем:

- если еще требуется зрительно опираться на текст, то выполняю действия второго этапа;

- если не могу воссоздать свою опору заново, то продолжаю действовать, как того требует третий этап – оречевляю готовую опору.

Каждый участник движется в своем темпе. В технологии оречевления предусмотрено пять этапов, но это не число учащих-партнеров. На одном и том же этапе ученик может сменить несколько напарников, пока не достигнет целей данного этапа. Так, чтобы перейти со второго на третий, нужно при оречевлении своей опоры суметь отказаться от учебного текста. Перейдя с третьего этапа на четвертый, важно без затруднения воссоздать опору по памяти, не заглядывая в свои записи.

Устройство учебного материала. Для оречевления обычно подбирается материал, который обучающиеся без особого труда понимают, но плохо запоминают. Создание опоры в этом случае, как правило, не занимает много времени (достаточно работы одной пары), а вот чтобы запомнить содержание, следует его воспроизвести несколько раз.

При изучении сложного материала (очевидно, что создание опоры будет многоходовое, потребует немало времени) рекомендуется использовать «упрощенный» вариант технологии оречевления. В этом случае на отдельном занятии можно изучить новый материал, например, по технологии схематизации, а затем, миновав первый этап, на последующем занятии проработать его по технологии оречевления, пройдя оставшиеся (со второго по пятый) этапы.

Для обеспечения сотрудничества напарников готовятся *несколько* (не менее двух) учебных текстов, в которых в сумме объясняется одна тема или раскрываются важные фрагменты разных тем. Тексты должны быть *независимыми* друг от друга, поскольку изучаются параллельно. Кроме того, для использования технологии оречевления в классно-урочной системе нужны тексты примерно равноценные по объему и трудозатратам, однако для системы коллективного обучения по индивидуальным программам это условие неважно, так же, как и то, что число текстов может быть большим.

Целесообразно использовать материалы учебника, если учитель вносит в них незначительные правки или обходится без них. Можно выбрать некоторые важные абзацы параграфа, при этом необязательно следующие подряд. Если изложение темы преобразуется существенно или готовится педагогом заново, то оно переносится на карточки.

Поскольку технология посвящается уяснению новой темы, следует избегать избыточности учебной информации: она должна быть емкой, но краткой, без отвлекающих сведений.

Пример учебного материала. Примером может служить текст из учебника русского языка для 7 класса (§ 31. Деепричастия несовершенного вида³) [6, с. 106].

«Деепричастия несовершенного вида обозначают незаконченное добавочное действие. Они отвечают на вопрос *что делая?*»

Рассмотрите таблицу⁴. От основ каких глаголов и с помощью какого суффикса образуются деепричастия несовершенного вида?

Глаголы несовершенного вида	Суффикс деепричастий несовершенного вида	Деепричастия несовершенного вида
Глядят кричат улыбаются (ю = йу)	-а(-я)	<u>глядя</u> <u>крича</u> <u>улыбаясь</u> (я = йа)

³ Текст по второй теме «Деепричастия совершенного вида» устроен подобным образом.

⁴ В учебнике выделены принятыми знаками основы и суффиксы слов, что по техническим причинам в статье сделать невозможно.

Деепричастия несовершенного вида образуются обычно от основы настоящего времени глаголов несовершенного вида путем прибавления суффикса -а (-я).

От глагола “быть” деепричастие несовершенного вида образуется с помощью суффикса -ючи: *будучи*».

Особенности смены партнеров и содержания взаимодействия в парах. Схематизация на коллективных учебных занятиях играет большую роль, она является средством качественной коммуникации, управления деятельностью отдельного человека и коллектива в целом, а также важнейшим способом и результатом освоения предметного материала.

Не следует преувеличивать или преуменьшать значение в учебной деятельности и текстовой формы алгоритма работы в паре, и отражающей его схемы. Алгоритм и схема взаимодополняют друг друга. Следует договориться в педагогическом и ученическом коллективах об использовании однообразной

схемы, единых аббревиатур, чтобы было единство требований и общее понимание при изучении разных учебных предметов. Возможный вариант такой организационно-деятельностной схемы по технологии составления и оречевления опор представлен на рисунке 1.

Данная схема при первом знакомстве обучающихся с технологией не предлагается в готовом виде, а постепенно, по частям рисуется и разъясняется учителем в ходе изучения и комментирования алгоритма. Готовая схема на первый взгляд кажется громоздкой и непонятной, поэтому в последующие дни важно обращаться к ее отдельным частям, которые станут не только понятны, но и информативны. В дальнейшем, при регулярном использовании технологии, схема будет играть роль опоры, позволяющей быстро вспомнить алгоритм работы, обратить внимание на нюансы применяемой технологии, ее отличия от других технологий учебного взаимодействия в парах.

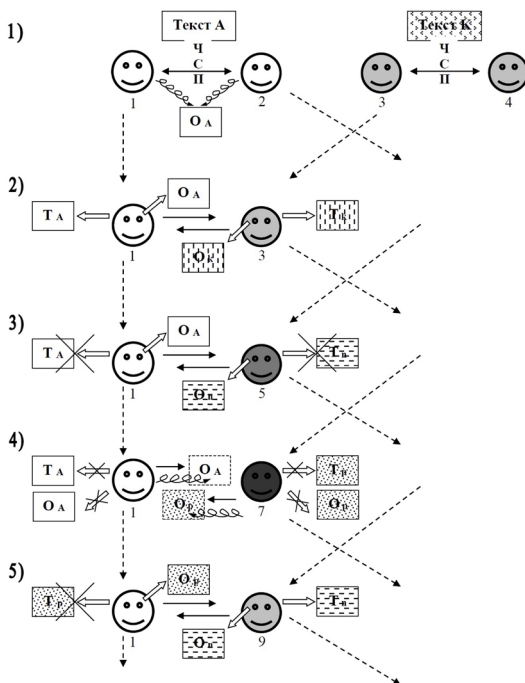


Рис. 1. Алгоритм взаимодействия в парах и смены партнеров по технологии составления и оречевления опоры / Fig. 1. Algorithm of interaction in pairs and change of partners according to the technology of drawing up and visualizing the abstract and scheme

Условные обозначения: Т – текст, Ч – читаем, С – создаем опору, П – проговариваем, О – опора. Одинарная сплошная стрелка означает процесс оречевления опоры (изложения темы), пунктирная стрелка – пересадку партнеров, спиральная стрелка – составление своей опоры на первом этапе, а на четвертом – ее воссоздание в тетради напарника. Прямоугольниками показаны тексты и опоры. Отличия текстов и соответствующих им опор указаны буквенными индексами «а», «к», «р», «п» и др., а также различающимися вариантами заливки. Разные знаки и их расположение по отношению друг другу выбраны намеренно. Так, сплошная стрелка, расположенная под или над прямоугольником с символом «О», говорит об оречевлении готовой опоры, а направленная на прямоугольник с таким же символом – об оречевлении опоры по мере ее воссоздания. Положение прямоугольников с символом «О» между напарниками подсказывает, что опоры размещаются между ними. А прямоугольник с буквой «Т» показывает, что текст следует отложить в сторонку, при необходимости в него можно подглядывать.

Охарактеризуем особенности организации группы (класса или сводного отряда) в технологии составления и оречевления опоры.

1. *Распределение позиций.* На первом этапе необязательно четко разделять позиции членов пары при изучении текста и составлении опоры, иначе это усложнит их деятельность, поскольку ее трудно технологизировать. Даже если кто-то из напарников проявит больше инициативы, чем товарищ, то на последнем шаге все равно каждый по очереди будет оречевлять совместно составленную опору.

На последующих этапах напарники договариваются, кто из них будет первым оречевлять свою опору, которая кладется между ними, а учебный текст и опора другого участника откладываются в сторону, чтобы не отвлекали.

2. *Поиск партнеров* нового напарника будет проще осуществлять, если встать и поднять цветной жетон, полученный заранее и соответствующий номеру своего учебного текста.

3. *Особенности пересадки партнеров*, начиная со второго этапа.

- Учащиеся не замыкаются внутри четверок, а выбирают себе в товарищи любого из числа освободившихся одноклассников.

- Если работа ведется с двумя учебными текстами, то напарником всегда будет тот, кто излагает другую тему; если с тремя и более, то желательно придерживаться рекомендации: с каждым из «чужих» текстов следует работать примерно одинаковое число раз, но сколько получится в реальности, будет зависеть от складывающейся в учебном коллективе ситуации.

- Брать в напарники можно любого освободившегося участника, даже если он находится на отличающемся этапе (на рисунке в целях упрощения схемы оба ученика действуют в рамках одного и того же этапа). Один может выполнять действия, например, второго этапа, а его партнер – четвертого. При этом нужно иметь в виду: чтобы перейти на пятый этап и оречевлять «чужую» тему, ее кто-то должен изложить.

- На рисунке на пятом шаге сочетание третьего этапа у левого напарника (излагает «чужую» тему, не заглядывая в текст) и второго этапа у правого напарника (оречевляет свою или тоже «чужую» опору, используя текст) показано для примера. В разных ситуациях сочетание этапов может быть любым.

4. Участники пары *учебными текстами (карточками) не обмениваются*. По завершении четвертого этапа обучающийся берет новый текст.

5. *Инициалы в тетради напарника.* По завершении первого и четвертого этапов партнер, оречевивший опору, на полях тетради напарника ставит свои инициалы в знак ответственного отношения к делу.

6. Если обучающийся закончил работу раньше всех, он берет для изучения новую тему и продолжает действовать по алгоритму. Таким образом, часть текстов изучаются как незнакомые с первого этапа – чтения и составления опоры, а остальные – после прослушивания партнеров.

Если обучающийся закончил работу над всеми текстами, а другие пары еще продолжают, то освободившееся время следует потратить на помощь товарищам и «оттачивание» своих знаний:

- воссоздать свою опору еще раз, тем самым показать им образцовый результат работы, предложить себя в качестве недостающего напарника;

- оречевить опору по теме, в которой («чужой» для него) нуждается товарищ для последующего (на пятом этапе) ее оречевления, а свободных ее носителей еще или уже нет.

Менее ценным в воспитательном и развивающем аспектах является выполнение дополнительных заданий на углубление или закрепление изученных тем. В этом случае лучше отдавать приоритет не одиночным действиям, а комментированию друг другу в паре своих действий.

Отладка парной работы учащихся. В ходе парной работы важно отслеживать и корректировать действия обучающихся, обращая их внимание на следующее:

- записали ли в тетради изучаемую тему;
- ориентируются ли на рекомендации алгоритма;

- делают ли вначале эскиз опоры на черновике, а потом переписывают ее в тетрадь;

- получается ли на первом этапе единая опора на двоих;

- включают ли примеры в опору;
- подробно ли оречевляют свою опору;
- задают ли друг другу вопросы на уточнение;

- подсказывают ли товарищу, как скорректировать ему изложение темы и свою опору в случае обнаружения в ней ошибок

или в целях ее дополнения до полноты содержания;

- выполняют ли следующий этап с новым напарником;

- обращаются ли к вспомогательным вопросам. Например, при изучении темы «Деепричастия несовершенного и совершенного вида» на слайде могут быть предложены вопросы, ориентирующие на главные моменты темы, которые важно отразить в опоре (Что обозначает деепричастие? При помощи каких суффиксов образовано? От какой формы глагола? Каковы отдельные случаи образования деепричастий?);

- ставят ли в тетради напарника свои инициалы (или подпись).

Кроме того, необходимо контролировать расположение учебных текстов в ходе оречевления опоры (лежат сбоку, но не между напарниками). На двоих должен быть открыт один алгоритм. На первом этапе один экземпляр текста при его изучении лежит между партнерами, а не у каждого открыт свой, иначе разрушается пара.

Отдельным ученикам нужно помогать находить напарников.

Инструктирование. Установки обучающимся должны быть *краткими, четкими и понятными*.

Инструктирование необходимо сопровождать схематичной визуализацией действий участников, можно предложить проговорить их в парах.

Выделяется несколько групп вопросов инструктирования. Все или некоторые из них обсуждаются в данный момент, зависит от ситуации.

- *Распределение тем между парами.* Разные учебные тексты пропорционально их числу распределяются между парами. На первом этапе оба ученика изучают только один текст. В примере по русскому языку одни пары получают теоретический фрагмент из § 31 («Деепричастия несовершенного вида»), другие – из § 32 («Деепричастия совершенного вида»).

Для удобства поиска следующих напарников раздаются цветные сигнальные карточки по числу разных текстов: каждому варианту – свой цвет (две одинаковых карточки на пару).

Учебный материал, который был полностью переработан учителем или заново им составлен, учащиеся получают в виде готовых карточек.

- *Содержательные уточнения в учебных текстах.* Если учитель посчитал нужным несколько отредактировать текст источника (убрать отдельные фразы, внести поправки и добавления, расставить акценты), то сделанные им изменения называются и тут же вносятся учениками в свои источники. Например, внимание изучающих § 31 необходимо обратить на слова «обычно», «также», «некоторые»: школьники должны подчеркнуть их и ответить себе, что они означают («также» – есть и другой вариант образования; «обычно» – чаще всего, но есть и другой способ; «некоторые» – малая часть.)

Такую установку можно сделать непосредственно или в письменной форме.

- *Изучение (или припоминание) алгоритма и нюансов организации деятельности по технологии составления и оречевления опоры.* Обращение к содержанию и схеме алгоритма помогает обучающимся ответить на вопросы учителя (Чем отличается работа на разных этапах? Что означает каждый символ схемы? Как находить напарника? Кого брать в партнеры? Как поочередно действовать в паре? Как ответственно относиться к объяснениям товарища? Что делать, если закончил работу раньше?).

Важно обозначить ряд нюансов при работе в парах: в ходе оречевления показывать пальцем на детали своей опоры; писать в тетради партнера, воссоздавая свою опору по памяти на четвертом этапе; обязательно встречаться с партнером, с которым работаешь на том же этапе, как это обозначено в целях упрощения на схеме.

- *Расположение на столе учебных материалов.* В ходе работы пара должна иметь дело только с одним материалом – алгоритмом, текстом и опорой. На первом этапе текст размещается между напарниками, на следующих – сбоку от одного из них.

- *Советы по составлению опоры.* Можно прокомментировать готовые примеры (среди них есть удачные и неудачные варианты) опор по теме, отличающейся от изучаемой. Иногда целесообразно подсказать возможную структуру опоры, например, предложить вспомогательные вопросы (как в приведенном ранее примере), которые в письменной форме могут быть даны одновременно с учебным текстом.

Предварительная подготовка учащихся. Подготовительный этап может состоять из предварительного целостного занятия, а может быть распределен на части для ряда занятий. Это зависит от особенностей обучающихся и возможностей педагога.

На этом этапе нужно:

- разобраться, что такое опоры, какими они бывают, как составляются, какие требования к ним предъявляются (в частности, не должно быть полных фраз);

- изучить алгоритм, а также схемы взаимодействия в парах и порядка смены партнеров (алгоритм схематизируется по мере его чтения и понимания);

- провести техническую репетицию поиска и смены партнеров, акцентируя задачи каждого этапа. Учащийся-инструктор по сигналу фронтально управляет действиями других обучающихся: с первым партнером они проговаривают друг другу перечень своих действий на этом этапе – меняют напарника – проговаривают новую задачу согласно алгоритму – меняют партнера – проговаривают очередную задачу и т.д.; после каждого шага инструктор делает остановку, обращает внимание на возникшие нюансы, отвечает на вопросы, делает установку на выполнение следующего шага;

- понять роль сигнальных карточек для поиска напарников;

- организовать показательные выступления ряда пар, демонстрирующих технику взаимодействия партнеров при изучении темы на первом этапе и оречевления опоры на последующих;

- показать образцы ведения тетрадей, напомнить, как и где ставить свои инициалы в тетради напарника (это важно для культивирования взаимной ответственности обучающихся).

В заключение обратим внимание на то, что рассмотренная работа в парах сменного состава в целях изучения нового учебного материала является важным, но не единственным звеном в системе освоения учебного предмета. Прежде чем приступить к такой работе, учащимся нужно припомнить ранее приобретенные знания или получить новые, без которых невозможна продуктивная и осмысленная деятельность в парах. После завершения работы по технологии совместного изучения следует закрепление полученных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебединцев В.Б. Занятия совместного изучения (на примере технологии переформулирования вопросов) // Педагогика. 2022. № 2. С. 55–71.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

3. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. М.: Логос, 1994. 208 с.

4. Сиднева А.Н. Основные направления критики теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 22–31.

5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Высшая школа, 2002. 400 с.

6. Русский язык. 7 класс: Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1 / М.Т.Баранов [и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2021. 176 с.

Дата поступления – 24.04.2022

Technology of classes where students collaborate to learn new knowledge: technology for drawing up and verbalizing the abstract and scheme

Vladimir B. Lebedintsev – Cand. Sci. (Pedagogics), docent; Center for formation of a collective mode of education, Krasnoyarsk regional institute for advanced training and professional retraining of educators (Krasnoyarsk, Russia); lebedincev@kipk.ru, vb269@mail.ru

Abstract. A new technology of specially organized educational interaction of students in pairs of shifting staff for the study of new knowledge is being considered - creation of a brief visual scheme, repeated reproduction and clarification of the studied knowledge in loud socialized speech with gradual rejection of the abstract. A psychological and pedagogical justification for such an educational technology is given. The features of meaningful communication between students in pairs and the teacher's activities to ensure her productivity, the requirements for preparing educational texts, visualizing information, organizing a group and changing partners are disclosed.

Key words. Classes where students collaborate to learn new knowledge, cooperation in pairs of non-permanent members, one-on-one training, training activities in pairs, abstract, visual support, loud socialized speech, communication, visualization, instructing.

REFERENCES

1. Lebedintsev V.B. Zanyatiya sovmestnogo izucheniya (na primere tekhnologii pereformulirovaniya voprosov) [Cooperation of students in the study of new material (using question reformulation technology)]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2022. No. 2. P. 55–71.

2. Vygotskiy L.S. Sbranie sochineniy [Collected works]. V 6 t. T. 3: *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.

3. Il'yasov I.I., Galatenko N.A. Proektirovanie kursa obucheniya po uchebnoy distsipline [Design of the training course in the academic discipline]. Moscow: Logos, 1994. 208 p.

4. Sidneva A.N. Osnovnye napravleniya kritiki teorii planomerno-poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy i ponyatiy [The main directions of criticism of the theory of the systematic and phased formation of mental actions and concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. 2019. T. 15. No. 3. P. 22–31.

5. Gal'perin P.Ya. Lektsii po psikhologii [Lectures on psychology]. Moscow: Knizhnyy dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.

6. Baranov M.T. and others. Russkiy yazyk. 7 klass [Russian. Grade 7]. In 2 parts. Part 1. 3-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2021. 176 p.

Submitted – 24.04.2022

О содержании школьного математического образования и тестировании остаточных знаний по математике

Дураков Борис Константинович – канд. физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой ВМ 2, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия); bkdurakov@gmail.com

Кравцова Ольга Вадимовна – канд. физ.-мат. наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия); okravtsova@sfu-kras.ru

Майер Валерий Робертович – д-р пед. наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); mavr49@mail.ru

Подуфалов Николай Дмитриевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, академик Российской академии образования (Москва, Россия); londont@yandex.ru

Семенова Дарья Владиславовна – канд. физ.-мат. наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск, Россия); DVSeменова@sfu-kras.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования содержания школьного математического образования и оценки остаточных знаний по математике. Обсуждаются вопросы методологии и методов организации и проведения тестирования и анализа остаточных знаний по математике, анализируются итоги тестирования, проведенного в осенне-зимний период предыдущего года, рассматриваются пути совершенствования системы тестов.

Ключевые слова. Общее образование, содержание образования, математическое образование, остаточные знания, тестирование.

Благодарности. Работа поддержана Красноярским математическим центром, финансируемым Минобрнауки РФ (Соглашение 075-02-2022-876).

В статье «О содержании школьного математического образования и разработке учебников нового поколения по математике» [1] рассматривались проблемы оптимизации содержания школьного курса математики и ряд связанных с ней вопросов методологического и методического характера. В ней также была поставлена задача организации систематического тестирования и анализа остаточных знаний, умений и навыков (далее – остаточных знаний) школьников, абитуриентов и первокурсников по всем разделам школьной математики и определены общие подходы к ее решению.

Эта задача обсуждалась на Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике и ма-

тематике в современной школе», прошедшей 19–25 апреля 2021 г. на базе МПГУ, а также на заседании семинара «Школьное математическое образование: содержание и аттестация» при МГУ.

В настоящей статье анализируются некоторые общие итоги апробации системы тестов, разработанных преподавателями Сибирского федерального университета (СФУ) [2], которая была проведена осенью 2021 г. среди студентов первого курса СФУ, Саяно-Шушенского филиала СФУ, Красноярского государственного педагогического университета (КГПУ) им. В.П. Астафьева. Данные по КГПУ исключены из окончательной обработки и анализа ввиду отсутствия информации о баллах ЕГЭ у тестируемых.

Отметим, что на этапе апробации мы не проводили тестирование в школах, поскольку «вход» в школу в условиях значительной перегрузки учителей и учащихся существенно сложнее, чем в университет. В качестве школьных показателей мы брали показатели ЕГЭ. Теперь мы ставим задачу организации тестирования и школьников. Тестирование первокурсников мы называем входным тестированием.

Вопросы, рассматриваемые в настоящей статье, являются важной составной частью следующего комплекса четырех взаимосвязанных общесистемных задач:

- 1) определение направлений и тематики научных исследований, обеспечивающих оценку эффективности образовательного процесса, в первую очередь оценку уровня знаний, умений и навыков, а также сформированности компетенций у выпускников образовательной организации (РАО совместно с ведущими университетами);

- 2) формирование перечня педагогических измерений (в том числе в форме экзаменов, тестов и т.д.), необходимых для осуществления исследований, указанных в первой задаче, разработка методологии и методов их проведения и анализа результатов, а также непосредственное проведение этих измерений (РАО совместно с ведущими университетами и образовательными организациями, в которых планируется проведение измерений);

- 3) анализ данных, полученных в ходе отмеченных выше измерений, с целью разработки направлений и путей повышения эффективности образовательного процесса (РАО совместно с ведущими университетами и с участием образовательных организаций, в которых проводились измерения);

- 4) формирование нормативной базы и планов проведения педагогических измерений в образовательных органи-

зах с учетом временных и психофизиологических возможностей обучающихся и преподавателей, а также большой загруженности учебного процесса различными контрольными мероприятиями (Минпросвещения России, Минобрнауки России совместно с региональными органами управления образования и с участием заинтересованных образовательных организаций).

Последняя задача является весьма актуальной для организации педагогических измерений в сфере общего образования в связи с большой учебно-воспитательной нагрузкой учителей и учащихся и существенным дефицитом учебного времени. Поэтому в настоящее время представляется наиболее реальным решение всего комплекса приведенных задач на базе экспериментальных школ и инновационных площадок.

Общие итоги апробации системы тестирования и пути дальнейшего развития методологии и методов тестирования остаточных знаний. Отметим, что состав протестированных студентов отражает весьма широкий спектр направлений подготовки кадров с высшим образованием. В тестировании участвовало более 2200 студентов Военного учебного центра (ВУЦ), Института архитектуры и дизайна (ИАД), Института гастрономии (ИГ), Института инженерной физики и радиоэлектроники (ИИФР), Института космических и информационных технологий (ИКИТ), Института математики и фундаментальной информатики (ИМФИ), Института нефти и газа (ИНГ), Инженерно-строительного института (ИСИ), Института торговли и сферы услуг (ИТСУ), Института управления бизнес-процессами (ИУБП), Института экономики, государственного управления и финансов (ИЭГУФ), Политехнического института (ПИ) и Саяно-Шушенского филиала СФУ.

Таким образом, можно считать, что полученные данные в среднем достаточно адекватно отражают динамику уровня остаточных предметных знаний вне зависимости от предпочтений выпуск-

ников школы в выборе будущей профессии.

В табл. 1 представлены некоторые общие характеристики исследуемой выборки первокурсников.

Таблица 1 / Table 1

Общие характеристики исследуемой выборки первокурсников / General characteristics of the study sample of first-year students

Направление	Количество	Средний балл входного тестирования	Средний балл ЕГЭ
Математика и физика	222	53,04	63,98
Информационные технологии	438	55,57	70,01
Инженерные направления	944	45,22	62,57
Экономика и управление	318	44,00	63,26
Торговля и гастрономия	287	35,16	59,05
Педагогика	89	32,3	

Мы не будем детально анализировать данные, представленные в этой таблице, а только отметим, что вызывают тревогу низкие показатели тестирования студентов, обучающихся на направлении Педагогика.

В целом, итоги тестирования полностью подтверждают прогноз ведущих ученых и специалистов сферы образования о том, что наибольшую сложность для учащихся представляет изучение практически всех элементов высшей математики. Поскольку на их детальную проработку и решение необходимого объема задач учебного

времени выделяется недостаточно, то это приводит к быстрому снижению уровня остаточных знаний, а также умений и навыков в решении задач. Также, существенной причиной сложившейся ситуации является отсутствие эффективных методик преподавания данных разделов математики в общеобразовательной школе и недостаточно высокий уровень подготовки педагогических кадров по этим направлениям.

Абсолютные показатели решения задач по всем разделам школьной математики содержатся в таблице 2.

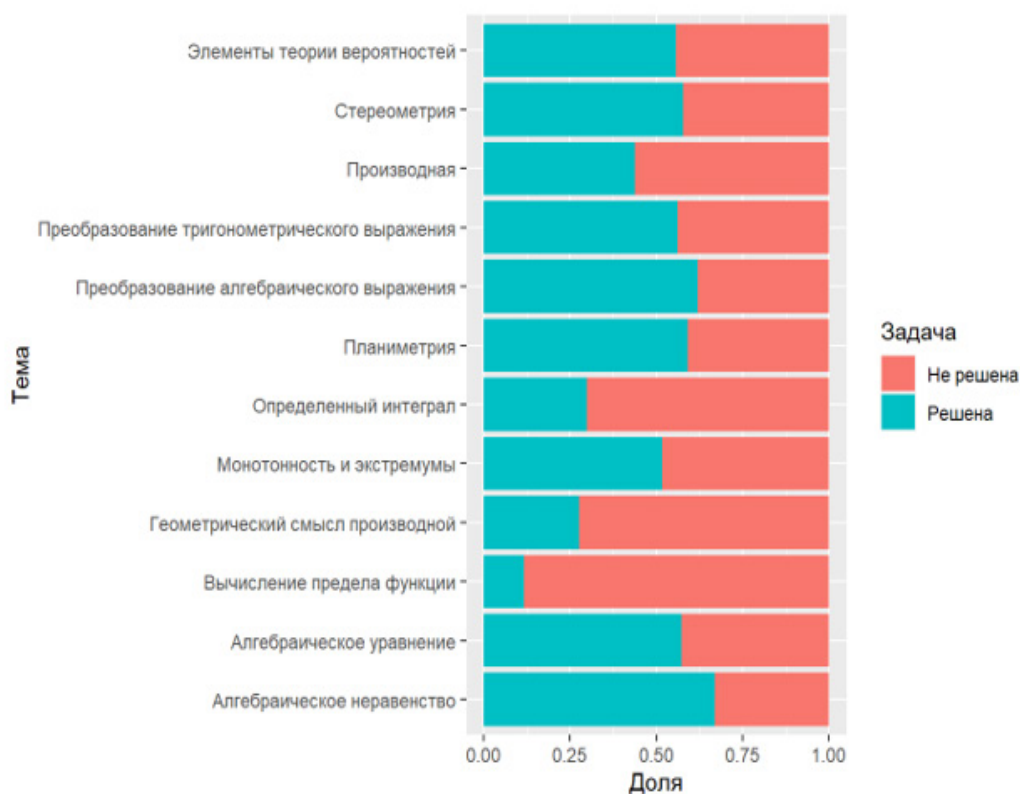
Таблица 2 / Table 2

Абсолютные показатели решения задач по школьной математике / Absolute indicators of solving tasks in school mathematics

№	Раздел математики	Не решена	Решена
1	Планиметрия	785	1128
2	Производная	1075	838
3	Стереометрия	810	1103
4	Определенный интеграл	1342	571
5	Преобразование алгебраического выражения	728	1185
6	Элементы теории вероятностей	848	1065
7	Алгебраическое уравнение	816	1097
8	Геометрический смысл производной	1384	529
9	Алгебраическое неравенство	633	1280
10	Преобразование тригонометрического выражения	841	1072
11	Вычисление предела функции	1687	226
12	Монотонность и экстремумы	923	990

Более наглядное представление дает диаграмма 1.

Диаграмма 1 / Diagram 1



Если оценивать ситуацию в целом, то полученные данные подтверждают целесообразность систематического анализа динамики остаточных знаний по всем разделам школьного курса математики с целью выявления проблемных ситуаций и проведения более глубокого их анализа. Более того, накопление статистических данных позволит определить приемлемые темпы снижения уровня остаточных знаний в периоды, начиная с оценки знаний, умений и навыков после завершения изучения соответствующего раздела математики, затем в ходе поступления в организацию профессионального образования и в период первого года обучения в ней.

Для получения обобщенных показателей, по-видимому, достаточно провести тестирование, как отмечено выше, в три

этапа на представительной выборке организаций общего и профессионального образования в течение двух-трех лет. Скорее всего, ориентиром в определении объективно обоснованных темпов снижения уровня остаточных знаний можно считать показатели, сложившиеся в результате многолетнего изучения разделов элементарной математики. Данные, полученные в ходе апробации тестов, показывают близость показателей для различных разделов элементарной математики.

Несмотря на то, что показатели изучения разделов элементарной математики выше показателей изучения элементов высшей математики, считать их удовлетворительными тоже нельзя. Потребуется детальный анализ и содержания школьного курса элементарной математики, и методик его изучения.

В случае выявления существенного отклонения показателей по какому-либо разделу математики необходим углубленный анализ хода его изучения за счет включения в тесты дополнительных заданий (задач) по основным темам данного раздела и, возможно, добавления еще одного этапа – этапа завершения обучения в общеобразовательной школе. Это позволит получить более детальную оценку знаний и выявить неэффективные этапы в изучении раздела, в используемых методиках, либо несоответствие некоторых элементов содержания и новых понятий уровню возрастного психофизиологического развития учащегося.

Рассмотрим теперь более детально данные, полученные в ходе апробации тестов. В связи с тем, что вопрос о необходимости включения в школьный курс изучения производной не вызывает существенных разногласий в среде ученых и преподавателей, особого внимания требует анализ причин весьма низких показателей по следующим разделам: «Вычисление предела функции», «Производная» и «Геометрический смысл производной».

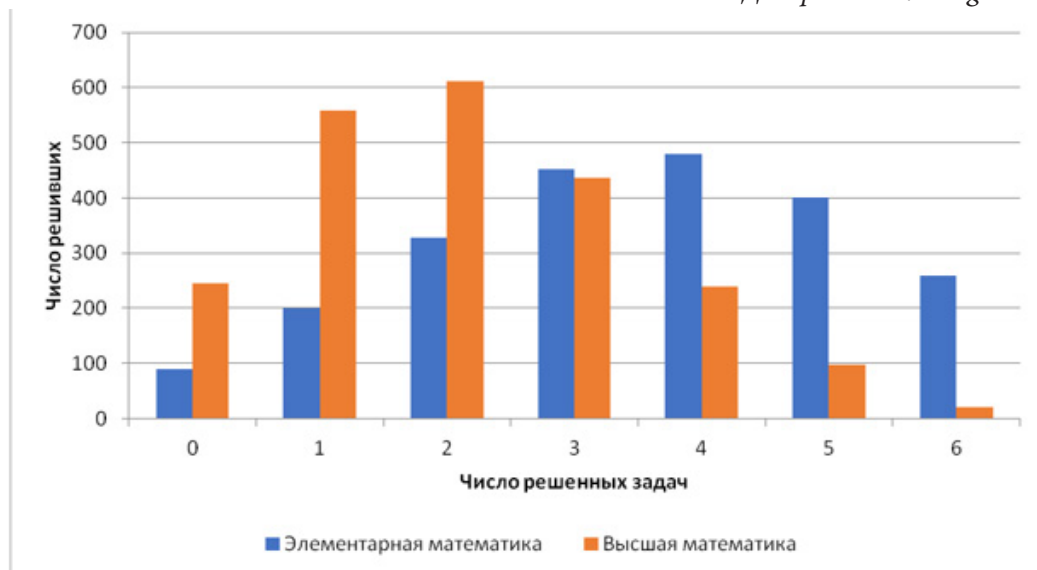
Возможные подходы к решению этой задачи будут рассмотрены ниже.

Низкий показатель по разделу Определенный интеграл требует более глубокого изучения вопроса о целесообразности (или возможности) включения этого раздела в курс школьной математики.

Обоснованные сомнения ряда математиков связаны с целесообразностью включения в школьный курс математики элементов стохастики. Результаты проведенного тестирования показали, что остаточные знания по разделу Элементы теории вероятностей и классическим разделам элементарной математики достаточно близки. Этот факт позволяет надеяться, что при педагогически обоснованном выборе содержания данного раздела и подходящей методике его изучения элементы стохастики можно органично включить в школьный курс математики. Для окончательного решения этого вопроса необходимо более детальное исследование и проведение соответствующих педагогических экспериментов.

В диаграмме 2 представлены показатели по числу решенных задач, отдельно по задачам разделов элементарной и высшей математики.

Диаграмма 2 / Diagram 2



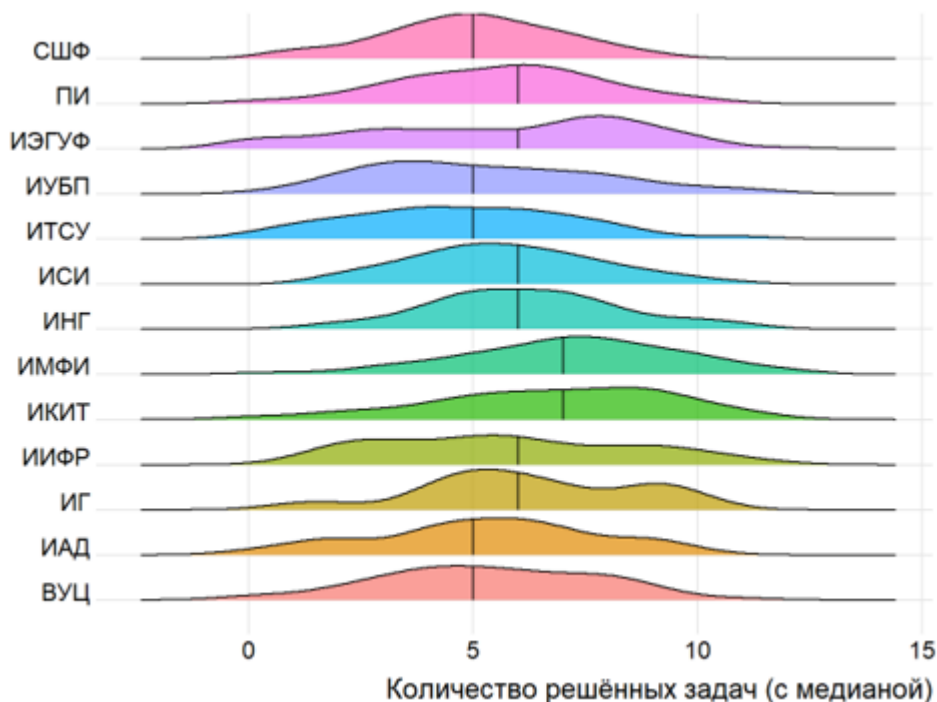
Сравнение количества студентов, решивших задачи по элементарной и высшей математике, показывает существенное различие этих величин. Среднее число решенных студентами задач по элементарной математике составляет 3,48 из 6, в то время как по высшей математике оно равно всего лишь 2,11. При переводе этих значений в 100-балльную шкалу мы получаем средний балл по элементарной математике 57,97 и средний балл 35,17 по высшей математике. Конечно, сравниваемые случайные величины имеют положительную связь, коэффициент корреляции равен 0,43, но эта связь не является

сильной: студенты с хорошими остаточными знаниями по элементарной математике не всегда хорошо подготовлены по разделам высшей математики.

Эта диаграмма тоже подтверждает тезис о более сложной ситуации с изучением элементов высшей математики. Показатель по количеству одной или двух решенных задач, скорее всего, свидетельствует о наличии в тестах одной или двух простых задач по элементам высшей математики.

В диаграмме 3 показана успешность выполнения заданий входного тестирования студентами разных институтов.

Диаграмма 3 /Diagram 3



Как мы и ожидали, более высокие результаты продемонстрировали студенты Института математики и фундаментальной информатики (ИМФИ) и студенты Института информационных и космических технологий (ИКИТ).

Отметим, что методология и методы «стандартной» оценки результатов обра-

зования (его качества) существенно отличаются от методологии и методов оценки остаточных знаний, умений и навыков. Главной задачей последней процедуры является получение и анализ данных, характеризующих динамику процесса, а первой – анализ некоторого временного «среза» данных.

Мы начали апробацию системы тестов, разработанных для решения первой задачи, и пытаемся анализировать динамические процессы за счет многократного проведения тестирования по одной и той же системе тестов. Для начального этапа создания новой системы – это вполне обоснованный подход. Но он требует развития, поскольку нужна более тонкая оценка динамики изменения уровня знаний, умений и навыков с целью выявления несовершенства применяемых методик, несоответствия элементов содержания и понятий анализируемого раздела предмета уровню психофизиологических возможностей обучающихся и т.д.

Таким образом, в идеале, система тестирования остаточных знаний должна состоять из наборов тестов, разработанных для каждого этапа тестирования с учетом результатов предыдущих этапов.

Это весьма сложная задача. Планируя проведение следующего тестирования в осенне-зимнем периоде текущего года, мы предполагаем пока выделить разделы курса школьной математики, по которым итоги апробации тестовой системы оказались неудовлетворительными и разработать более детальные задания (задачи) с целью анализа не только раздела в целом, но и наиболее важной тематики, входящей в раздел. Поэтому потребуются внесение изменений в используемые тесты, либо разработка дополнительных тестов.

При разработке методологии и методов тестирования необходимо учитывать проблему дефицита времени на процедуру тестирования в школьной и студенческой аудиториях. Возможно, при корректировке тестовых заданий на очередной год, придется больше внимания уделять наиболее проблемным разделам за счет некоторого сокращения количества задач по более благополучным разделам. Следовательно, система тестирования остаточных знаний должна быть достаточно гибкой, позволяющей своевременно выявлять проблем-

ные области и помогать в поиске путей их устранения. Но при этом в тестах должны оставаться «инварианты» для отслеживания процесса «убывания знаний» в целом, а не только для отдельных разделов или тем.

Также, учитывая возрастающую роль цифровых технологий в освоении школьниками предметных знаний, необходимо разработать методики тестирования, позволяющие оценивать степень влияния применяемых в учебном процессе цифровых технологий на динамику остаточных знаний.

Пока эти проблемные вопросы ни методологически, ни методически не проработаны и требуют проведения дополнительных глубоких исследований.

Задачи по совершенствованию системы тестирования и его организации. Как уже отмечалось выше, сейчас важно обратить внимание на проблемы изучения тесно взаимосвязанных разделов, в которых рассматриваются пределы и производные функций.

Для изучения раздела Производная в школе требуется от 34 до 42 часов, в вузе эту тему изучают максимум за 20 часов. Результат наглядно отражен в табл. 2. По-видимому, здесь сказываются две основных причины: первая – это более низкая квалификация школьных учителей, по сравнению с вузовскими преподавателями, а вторая – недостаточный уровень психофизиологического развития школьников для глубокого понимания этих тем. Также можно обратить внимание на небольшую разницу в результатах математической подготовки школьников из больших городов и сельской местности, которую можно объяснить более низким уровнем преподавания в малокомплектных школах.

Следовательно, при решении проблемы повышения качества знаний по этим двум разделам нужен более детальный анализ понятийного аппарата, используемого в школьном курсе, его доступности для по-

нимания учащимися, методики введения и изучения новых понятий, анализ временных возможностей для формирования необходимых умений и навыков в решении задач.

При подготовке следующего тестирования и доработке системы тестов также целесообразно предусмотреть возможность учета типа класса, в котором обучался тестируемый (обычный, профильный, физико-математический и т.п.), определения школ, в которых учились тестируемые, получившие лучшие результаты по итогам тестирования, с целью изучения используемых в них методик.

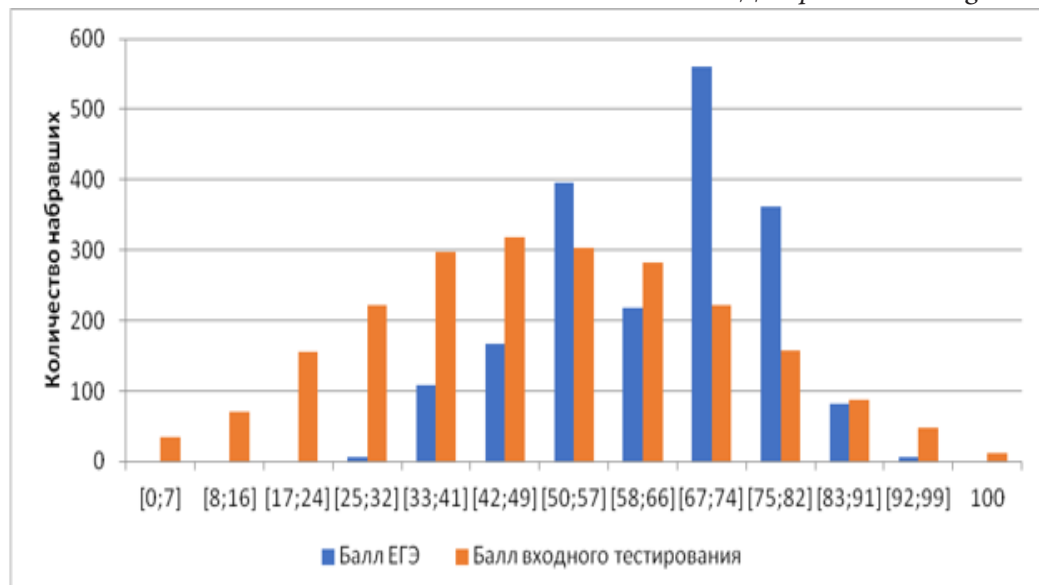
В частности, мы планируем составить часть заданий так, чтобы ответ был развернутым как в тестах ЕГЭ. Некоторые задания будут дублироваться теоретическими вопросами. Сейчас, наверное, нельзя проводить опросы в виде контрольных работ, поскольку при их проверке будет много субъективизма. Необходимо совершенствовать методику тестирования, при-

ближая схему заданий для тестов к существующей сейчас в ЕГЭ: оставить задания с выбором ответов, расширить число заданий с написанием ответа в предлагаемой форме и добавить задания с развернутым решением. Проверку проводить, как в ЕГЭ, по утвержденным правилам. Далее, в эту группу заданий необходимо включить задания по геометрии, как по планиметрии, так и по стереометрии.

Следует учесть, что для проведения опроса у нас имеется не более двух академических часов (лекция). Поэтому составить такие насыщенные задания, как в ЕГЭ, возможности нет.

Об итогах анализа результатов ЕГЭ. При анализе результатов входного тестирования представляет интерес их сравнение с результатами ЕГЭ. Так, диаграмма 4 свидетельствует, что существует определенная корреляция между результатами тестирования. Коэффициент корреляции 0,47 указывает на наличие положительной связи, не являющейся, тем не менее, сильной.

Диаграмма 4 / Diagram 4



При сравнении результатов ЕГЭ и входного тестирования, необходимо учитывать, что на показатели ЕГЭ оказывает значи-

тельное влияние фактор репетиторства. Принципиально задания ЕГЭ не меняются уже много лет, и это дает возможность

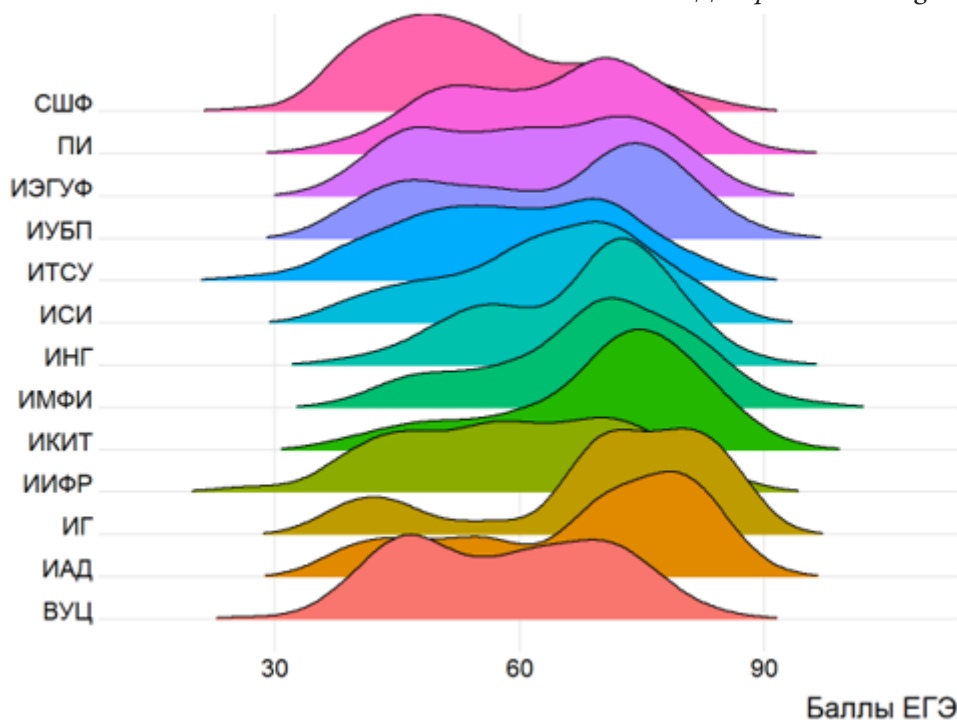
продуктивно работать репетиторам. При составлении наших тестов, как уже отмечалось в [1], за основу брались задания из задачника А.Г.Мордковича, которые не вполне соответствуют заданиям из ЕГЭ.

Вместе с этим, заметное снижение среднего балла входного тестирования по сравнению с показателями ЕГЭ по

всем направлениям подготовки косвенно свидетельствует и о достаточно быстром снижении уровня остаточных знаний.

Заслуживает внимания диаграмма 5, иллюстрирующая баллы ЕГЭ по математике студентов различных институтов.

Диаграмма 5 /Diagram 5



Эта диаграмма демонстрирует то же различие результатов ЕГЭ и входного тестирования, что и предыдущая: остаточные знания распределяются по закону, более близкому к нормальному.

Заключение. Не вызывает сомнений, что вопрос решения задач о включении новых математических разделов или тем в школьный курс должен основываться на детальной разработке экспериментальных учебных программ и планов, учебно-методического обеспечения изучения соответствующих разделов или тем, определения их содержания в соответствии с уровнем

возрастного психофизиологического развития школьников и последующей обязательной экспериментальной апробацией содержания и методик обучения в массовой школе на представительной выборке тестируемых.

В случае положительных итогов педагогического эксперимента по изучению какого-либо раздела математики окончательное решение о включении нового раздела в школьный курс должно приниматься только при условии, что для его изучения выделен достаточный объем учебного времени в соответствующей образователь-

ной программе (базовой, профильной или курсах по выбору). Перегружать и дальше школьные программы нельзя – мы уже перешли все разумные и научно-обоснованные пределы. В результате перегрузки у учащихся совсем не остаётся времени для осмысления изучаемого материала, отсутствуют доказательные аргументы при решении задач, нет времени для свободного поиска интересных (занимательных) математических задач, творчества, радости от самостоятельного решения задачи и т.п. В связи с этим, курс математики чаще вызывает у учащихся негативные эмоции, чем интерес.

Поэтому, одной из целей наших исследований является поиск путей освобождения содержания школьного курса математики от второстепенных деталей и концентрации учебного процесса на более глубоком усвоении базовых понятий и положений.

Необходимо вновь вернуться к вопросу создания в школах экспериментальных площадок и координирующей их деятельность инновационной площадки РАО на базе одного из вузов или краевого института развития образования. Без совместной работы ученых, вузовских преподавателей и школьных учителей невозможно эффективно решать стоящие задачи.

Завершая статью, отметим наиболее актуальные задачи по совершенствованию системы тестирования остаточных знаний:

- дальнейшее формирование понятия «остаточные знания» и разработка системы показателей, характеризующих «остаточные знания»;

- разработка методов и методик тестирования остаточных знаний и анализа его результатов, позволяющих выявлять недостатки методических систем, используемых в преподавании математики;

- детализация тестовых заданий по разделам высшей математики, позволяющая выявлять дидактические единицы или их элементы, вызывающие наибольшие трудности в изучении (имеющие наиболее низкие показатели «остаточных знаний»), в первую очередь, по темам Предел функции, Определенный интеграл, Производная и Геометрический смысл производной;

- проведение аналогичной работы по разделам элементарной математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дураков Б.К., Кравцова О.В., Майер В.Р., Подуфалов Н.Д. О содержании школьного математического образования и разработке учебников нового поколения по математике // Известия РАО. 2021. № 3 (55). С. 105–119.

2. Дураков Б.К., Кравцова О.В., Майер В.Р., Подуфалов Н.Д. О содержании школьного математического образования и разработке учебников нового поколения по математике. Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. 19–25 апреля 2021 г. / Под ред. Л.Л.Босовой, Д.И.Павлова [Электронное издание сетевого распространения]. Москва: МПГУ, 2021. С. 314–326.

Дата поступления – 01.02.2022

About the content of school mathematical education and testing of residual knowledge in mathematics

Boris K. Durakov – Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Professor, head. Department of VM 2, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); bkdurakov@gmail.com

Olga V. Kravtsova – Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Docent, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); okravtsova@sfu-kras.ru

Valery R. Mayer – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia); mavr49@mail.ru

Nikolay D. Podufalov – Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the RAE (Moscow, Russia); londont@yandex.ru

Daria V. Semenova – Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Docent, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); DVSeменова@sfu-kras.ru

Abstract. *The problems of the formation of the content of school mathematical education and the assessment of residual knowledge in mathematics are considered. The issues of methodology and methods of organizing and conducting testing and analysis of residual knowledge in mathematics are discussed, the results of testing conducted in the autumn-winter period of the previous year are analyzed, ways to improve the test system are considered.*

Key words. *General education, educational content, mathematical education, residual knowledge, testing.*

REFERENCES

1. Durakov B.K., Kravtsova O.V., Mayer V.R., Podufalov N.D. O sodержanii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya i razrabotke uchebnikov novogo pokoleniya po matematike [On the content of school mathematics education and the development of new generation textbooks in mathematics]. *Izvestiya RAO* [News of the RAE]. 2021. No. 3 (55). P. 105–119.
2. Durakov B.K., Kravtsova O.V., Mayer V.R., Podufalov N.D. O sodержanii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya i razrabotke uchebnikov novogo pokoleniya po matematike. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoy shkole [On the content of school mathematical education and the development of new generation textbooks in mathematics. Actual problems of methods of teaching informatics and mathematics in the modern school]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii* [Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference]. April 19–25, 2021 / Ed. L.L.Bosova, D.I.Pavlov. Moscow: MPSU, 2021. P. 314–326.

Submitted – 01.02.2022

Становление и развитие школьного курса ОБЖ

Данченко Сергей Петрович – канд. пед. наук; ГБОУ СОШ № 417, учитель; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, доцент (Санкт-Петербург, Россия); dse52@mail.ru

Костецкая Галина Анатольевна – канд. пед. наук, доцент; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, доцент (Санкт-Петербург, Россия); galina-kosteckaya@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются этапы становления и развития школьного курса ОБЖ, который появился в отечественных школьных программах 30 лет назад. Показаны некоторые проблемы его реализации, обозначены актуальные направления модернизации.

Ключевые слова. Безопасность жизнедеятельности, основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), начальная военная подготовка, этапы развития, методика обучения; гражданская оборона, здоровый образ жизни, правила дорожного движения, первая помощь, чрезвычайные ситуации, экстремальные условия.

В 2021 г. исполнилось тридцать лет образовательной области «Безопасность жизнедеятельности». Этому значимому событию были посвящены научно-практические конференции, состоявшиеся в Екатеринбург¹ и Санкт-Петербурге², в материалах которых отражены вопросы становления и развития этой еще сравнительно молодой образовательной области, актуальные проблемы обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности на современном этапе.

В 1991 г. в общеобразовательных школах страны был упразднен предмет «Начальная военная подготовка» (НВП) и введен новый предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Правовым основанием для этого события стал приказ Министерства образования РСФСР [1]. Такое решение обусловлено объективными причинами.

Во-первых, в последнюю четверть XX в. значительно возросло количество рисков различного характера: природных, техногенных, социальных. Во-вторых, в связи с

развитием стратегических систем вооружения, переменами в геополитической обстановке в мире изменился характер и значение обучения вопросам гражданской обороны. В-третьих, предмет ОБЖ позволил объединить темы, которые ранее изучались во внеурочное время: правила дорожного движения, оказание первой помощи пострадавшим, гражданскую оборону, основы здорового образа жизни и др.

Школьный курс ОБЖ прошел непростой путь становления, историческую хронологию развития его нормативно-правовых оснований представил Б.И.Мишин [2].

Первоначально обучение ОБЖ проводилось по временным программам во 2–3, 6–7, 10–11 классах. В 1994 г. эту дисциплину включили в учебные планы общеобразовательных учреждений как обязательную для изучения с 1 по 11 классы, а в штатные расписания школ ввели должность преподавателя-организатора ОБЖ с соответствующими квалификационными характеристиками [3].

¹ 30 лет ОБЖ. Актуальные вопросы безопасности в современном образовании: интернет-конф. (Екатеринбург, УрГПУ, 27 мая 2021 г.).

² 30 лет становлению и развитию образования в области безопасности жизнедеятельности: XXV научно-практ. конф. (Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 17 ноября 2021 г.).

Период развития курса ОБЖ (1994–97)

можно охарактеризовать как оптимистический: появились разработанные скорее энтузиастами, чем специалистами (их в этой области еще не было) несколько программ, которые предполагали обучение безопасности жизнедеятельности в виде отдельного предмета, начиная с начальной школы. В 9–11 классах изучались основы обороны государства и военной службы, что сохраняло преемственность нового предмета с курсом НВП; в 10–11 классах стали рассматриваться вопросы прикладной физической подготовки.

На курсах повышения квалификации Санкт-Петербургского государственного университета педагогического мастерства (СПб ГУПМ), пожалуй, самыми многочисленными были аудитории учителей ОБЖ. Заведовал тогда кабинетом ОБЖ Е.А. Лукьянов, ученый и педагог, энтузиаст своего дела. Его методические материалы, посвященные проблеме обеспечения безопасности жизнедеятельности человека в экстремальных условиях природной среды и города (1996), составили одну из первых настольных книг учителей ОБЖ [4]. В 1998 г. в помощь учителям был издан первый сборник вопросов и задач по основам безопасности жизнедеятельности, включавший задания по основным темам курса 5–9 классов [5].

Учителя-энтузиасты творчески осваивали новый предмет, создавали методические объединения, активно обменивались опытом. Примечательно, что в те годы ОБЖ в основном преподавали не педагоги, а бывшие военнослужащие – офицеры, в том числе работающие в военных учебных заведениях, так как подготовка специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности в профессиональных учебных заведениях страны еще не осуществлялась.

На дальнейшее развитие данной образовательной области повлияли изменения в российской системе защиты населения от

чрезвычайных ситуаций: создание в 1990 г. Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС); принятие в 1994 г. ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»; определение в 1995 г. порядка подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций (Постановление Правительства РФ № 738).

В 1997 г. в учебные программы были внесены значимые изменения: во-первых, введен отдельный учебный раздел «Основы военной службы» в старшей школе; во-вторых, ОБЖ исключен как самостоятельный предмет из учебных планов начальной школы и интегрирован с курсом «Окружающий мир». Таким образом, произошел своеобразный переход образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» (и курса ОБЖ) на новый этап развития, который можно обозначить как *период становления (1997–99)*. Он характеризуется не только структурными, но и содержательными изменениями курса ОБЖ, а оптимизм преподавателей постепенно сменялся на реализм.

По сравнению с большинством других учебных предметов, содержание данного курса весьма динамично, так как во многом основывается на нормативно-правовых актах в области безопасности, которые периодически меняются и дополняются в связи с изменениями условий жизни людей. Постепенно содержание было дополнено вопросами международного гуманитарного права, национальной безопасности, антитеррористической защищенности, актуальность которых сегодня неуклонно возрастает.

Интеграция с учебным предметом «Окружающий мир» привела к тому, что курс ОБЖ фактически лишился этапа начальной школы, важного для формирования у обучающихся основ знаний и

первоначальных умений в области безопасности.

В конце 90-х гг., когда была существенно расширена допризывная подготовка школьников, в программу курса ОБЖ для 10 класса (учебный раздел «Основы военной службы») включили учебные сборы для юношей (40 часов).

Больше внимания стало уделяться вопросам переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. 1997 г. ознаменовался важным событием: РГПУ им. А.И.Герцена осуществил первый набор студентов для профессиональной подготовки по специальности «Учитель безопасности жизнедеятельности», а позже здесь открылся первый в стране факультет безопасности жизнедеятельности.

В 1999 г. курс ОБЖ снова был подввергнут крупному структурному изменению, связанному с принятием нового федерального базисного учебного плана для общеобразовательных учреждений: он стал обязательным для изучения только в 8, 10 и 11 классах [6]. Отмечаем это время в истории основ безопасности жизнедеятельности как начало затяжного *периода турбулентности (1999–по настоящее время)*

Введение нового базисного учебного плана явилось мощным ударом по ОБЖ, так как в основной школе этот предмет становится необязательным и зачастую не изучается в 5–7, 9 классах, а реализовать его содержание за один год обучения (8 класс) не представляется возможным. Однако регионы и образовательные учреждения имели право вводить данную дисциплину в учебные планы основной школы на всех этапах обучения за счет регионального компонента или, соответственно, за счет компонента образовательного учреждения. В результате ОБЖ в разных образовательных учреждениях изучают по-разному: в одних – с пятого класса, в

других – с седьмого, в третьих – с восьмого, в четвертых – только в восьмом классе. Последний вариант особенно характерен для учебных заведений повышенного уровня обучения – лицеев, гимназий. Это означает, что педагоги поставлены в неравные условия работы, и во многих учреждениях невозможно выполнить требования к образовательным результатам освоения курса ОБЖ. Такая ситуация выявила глубокое противоречие между содержанием ФГОС основного общего образования и ФГОС полного (среднего) общего образования в части, касающейся курса ОБЖ, включая требования к результатам его освоения, с одной стороны, и реальными условиями его реализации, с другой.

Еще более неопределенным является вопрос с учебниками по ОБЖ. Как отмечено выше, этот курс в основной школе является обязательным для изучения только в 8 классе. Однако за два десятилетия не было разработано ни одной учебной книги, содержание которой соответствовало бы установленному периоду обучения. Все действовавшие учебники были ориентированы на изучение ОБЖ, начиная с 5 класса.

В настоящее время турбулентность (беспорядочность) в развитии курса ОБЖ не уменьшается. Это прослеживается, например, по процедуре замены учебно-методических комплектов (УМК), начавшейся в 2019 г. в связи с введением нового федерального перечня учебников (ФПУ).

Смена УМК стала «шоковой терапией» для учителей ОБЖ. Из ФПУ были исключены все учебные книги, действовавшие ранее, при этом в его первоначальный вариант не вошел ни один (!) учебник по ОБЖ для основной школы. Появился единственный новый учебник для старших классов С.В.Ким и В.А.Горского, (он слишком теоретизирован, перегружен информацией).

Учебники Н.Ф.Виноградовой и др. были рекомендованы для внеурочной работы и впоследствии включены в основной раздел ФПУ (основной их недостаток – слабое содержание и отсутствие учета возрастных особенностей школьников).

В 2021г. ФПУ был существенно дополнен рядом новых линий УМК по ОБЖ. Это три линии УМК для основной школы: 1) для 5–9 классов – Э.Н.Аюбова и др; 2) для 5–9 классов – под редакцией С.Н.Егорова; 3) для 8–9 классов – под редакцией Ю.С.Шойгу; и одна линия для 10–11 классов – Э.Н.Аюбова и др. Выход в свет УМК, ориентированных на изучение курса, начиная с 8 класса, – долгожданное событие. Однако отношение к ним в профессиональном сообществе пока неоднозначное. Оценить их достоинства и недостатки можно будет позже, по результатам их применения в педагогической практике. А сегодня приходится констатировать следующее: замена хорошо зарекомендовавших себя учебных пособий на новые и, судя по всему, даже не опробованные (не говоря уже об учете мнения профессионального сообщества по этому вопросу), вызывает недоумение у педагогов.

Современные реалии определяют направления дальнейшего развития образования в целом и образования в области безопасности жизнедеятельности в частности.

Актуальным направлением дальнейшего развития методики обучения ОБЖ является расширение использования цифровых образовательных технологий. Н.Д.Подуфалов полагает, что в условиях цифровизации назрела необходимость ревизии содержания школьного образования, которую должны совместно проводить специалисты в области управления, ведущие педагоги общеобразовательной и высшей школы, ученые РАО и РАН при общей координации РАО [7]. Использование циф-

ровых технологий при обучении ОБЖ представляет особый интерес с учетом практико-ориентированного характера курса.

Вместе с тем, необходимо отметить, что при всей важности цифровых технологий они являются только вспомогательными, позволяющими при их правильном подборе значительно увеличивать эффективность педагогических технологий [7]. Как метко подметила Е.А.Генике, метафорично вспомнив выражение из фильма «Золушка»: «Ни одно волшебство на свете не может сделать ножку маленькой, а душу – большой». И добавляет: «...а ленивого ученика заставить учиться» [8, с. 6]. Кроме того, практический опыт использования цифровых материалов в обучении ОБЖ показывает, что возможности их применения тоже ограничены. Так, Н.А.Лызь, анализируя возможности и риски электронного обучения на примере высшего образования с позиции личностного развития человека, показала, что такое обучение, с одной стороны, расширяет возможности удовлетворения образовательных потребностей, а с другой – негативно отражается на социально-психологических, мотивационных, регулятивных и эмоциональных ресурсах развивающейся личности [9].

Важным направлением развития ОБЖ представляется и его дальнейшая интеграция с другими предметами, поскольку безопасность жизнедеятельности – это междисциплинарная область знаний, соответственно, курс «Основы безопасности жизнедеятельности» – междисциплинарная учебная дисциплина. Возможности использования междисциплинарного подхода в средней школе с целью повышения мотивации к учению раскрывают В.Е.Пугач и Н.А.Куцевалов. Авторы показывают, что разделение на школьные предметы снижает мотивацию учащихся и эффек-

тивность обучения, в то время как введение интегрированных модулей будет способствовать ее повышению [10].

Проблема интеграции содержания ОБЖ с другими учебными предметами еще далека от оптимального решения. Важной и, как показывает практика, результативной является интеграция ОБЖ и экологии, реализация экологического подхода в обучении ОБЖ (С.В.Алексеев, С.П.Данченко, Г.А.Костецкая и др.). Это нашло отражение в учебно-методическом комплекте по ОБЖ для старшей школы С.В.Алексеева и др. [11], успешно зарекомендовавшем себя в педагогической практике.

К одному из наиболее значимых путей повышения эффективности образования сегодня относят разработку и внедрение образовательных технологий, основанных на принципах развивающего образования и деятельностного подхода. Здесь необходимо отметить некоторые проблемы образования в области безопасности, в том числе и курса ОБЖ. Речь идет, прежде всего, о предмете изучения науки о безопасности жизнедеятельности, которым, как известно, является *безопасность*. Однако суть этого понятия в науке понимается неоднозначно [12]. Наиболее приемлемым мы считаем определение *безопасности* как *идеального отражения реальности в сознании каждого человека, субъективно воспринимаемого как отсутствие опасности* (т.е. это состояние воспринимается субъективно каждым человеком). Отсюда следует, что практические умения и навыки обеспечения безопасных условий существования являются необходимыми, но не достаточными ввиду субъективности психологического понимания данного понятия [13]. Иногда такое различие в оценке безопасности называют «человеческим фактором», именно он выступает как значимый в процессе подготовки по безопасности

жизнедеятельности: человек может обладать хорошими знаниями и практическими умениями, сформированными в учебных ситуациях, но, оказавшись в ситуации реальной, растеряться, потерять самообладание.

Кроме того, обучение безопасности жизнедеятельности, как и другим предметам, основано на воздействии на разум обучающихся. Однако в ситуации опасности, часто возникающей неожиданно, люди зачастую действуют не рационально, а интуитивно. Такое неоднозначное понимание безопасности представляет существенную трудность в обучении ОБЖ, поэтому особое внимание должно быть уделено отбору методов и технологий обучения.

Необходимо отметить еще один аспект, связанный с методикой обучения ОБЖ. С учетом дидактических особенностей предмета проведение практических занятий является обязательным. Это положение прописано в Концепции преподавания ОБЖ в школе (2018). В данном документе подчеркивается, что в настоящее время нарушается принцип практико-ориентированности, так как у преподавателей недостаточно возможностей (в том числе и материально-технических) для проведения систематических практических занятий [14]. В существующих программах по ОБЖ на такие занятия время не отведено. Теоретическое изучение вопросов безопасного поведения не способствует мотивации учащихся к занятиям, не позволяет сформировать у них практические умения. Повысить мотивацию к изучению такой дисциплины и обеспечить качество образовательных результатов можно, широко используя активные, практические методы обучения [15].

Высшая цель образования в области безопасности жизнедеятельности определяется как формирование у обучающихся ее культуры, которая выступает

ключевым фактором снижения рисков и формируется всеми социальными институтами: школой, родителями, сверстниками, средствами массовой информации и т. д. Сформировать это качество личности в рамках одного учебного предмета невозможно. В этой связи *цель курса ОБЖ* можно определить как содействие формированию культуры безопасности жизнедеятельности, формирование и развитие у учащихся функциональной грамотности в вопросах безопасности.

Развитие науки о безопасности, педагогической науки и образования в области безопасности жизнедеятельности привело к возникновению *педагогики безопасности*, изучающей закономерности развития жизненного опыта человека в области безопасности жизнедеятельности [16]. Таким образом, в настоящее время существуют и активно развиваются не только научная область знаний о безопасности, но и направление в педагогике, имеющее свои дидактические особенности. Это выводит актуальность вопроса о результативной подготовке школьников в области безопасности жизнедеятельности на более высокий качественный уровень и открывает перед курсом ОБЖ новые перспективы развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования РСФСР от 27 мая 1991 года N 169 «О введении в государственных общеобразовательных учебных заведениях РСФСР нового курса “Основы безопасности жизнедеятельности”» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// www. zonazakona.ru/law/docs_ussr/225](https://www.zonazakona.ru/law/docs_ussr/225).
2. Мишин Б.И. Становление и развитие ОБЖ [Электронный ресурс]. Режим доступа: rosuchebnik.ru/upload/iblock/58e/....pdf.
3. Приказ Минобразования России и ГКЧС России от 16 марта 1993 года № 66/85

«Об организации подготовки учащихся по курсу “Основы безопасности жизнедеятельности” в общеобразовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// docs. cntd. ru/ document/9019847](https://docs.cntd.ru/document/9019847).

4. Лукьянов Е.А. Материалы к курсу «Основы безопасности жизнедеятельности». СПб.: «СИМПОЗИУМ», 1996.

5. Лукьянов Е.А., Данченко С.П. Сборник вопросов и задач по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» (5–9 классы). СПб.: СПб ГУПМ, 1998.

6. Приказ Минобразования России от 9 февраля 1998 года № 322 «Об утверждении базисного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: rosuchebnik.ru/upload/iblock/58e/....pdf.

7. Подуфалов Н.Д. К вопросу развития дидактики в условиях цифровой трансформации общества // Педагогика. № 2. 2021. С. 5–23.

8. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015.

9. Лызь Н.А. Дистанционный формат образования и личностное развитие обучающихся // Педагогика. № 3. 2021. С. 17–24.

10. Куцевалов Н.А., Пугач В.Е. Использование междисциплинарного подхода с целью повышения мотивации к учению // Педагогика. № 3. 2021. С. 50–59.

11. Алексеев С.В., Данченко С.П., Костецкая Г. А. Экологическая концепция школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и методики его изучения // Безопасность жизнедеятельности. № 2. 2017. С. 59–64.

12. Рыбалкин Н.Н. Философия безопасности: учебное пособие. М.: МПСИ, 2006.

13. Данченко С.П. Начала педагогики безопасности: монография. М.: ИНФРА-М, 2021

14. Концепция преподавания учебного предмета ОБЖ (от 30 декабря 2018 года) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762>.

15. Алексеев С.В., Данченко С.П., Костецкая Г. А. Основы безопасности жизнедеятельности: 10–11 классы: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2015.

16. Гафнер В.В. Педагогика безопасности: предпосылки возникновения // Наука и безопасность. № 4. 2012. С. 3–11.

Дата поступления – 10.01.2022

Formation and development of the school course OBZh

Sergey P. Danchenko – Cand. Sci. (Pedagogics); GBOU SOSH No. 417, teacher; St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, docent, (St. Petersburg, Russia); dse52@mail.ru

Galina A. Kostetskaya –Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor; St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, docent, (St. Petersburg, Russia); galina-kosteckaya@yandex.ru

Abstract. *The article examines the stages of formation and development of the educational area «Life safety» and the school course of life safety. Some problems of the implementation of the OBZH course are shown, the actual directions of its further development are indicated.*

Key words. *Life safety, fundamentals of life safety (OBZH), initial military training, stages of development, teaching methods; civil defense, healthy lifestyle, traffic rules, first aid, emergencies, extreme conditions.*

REFERENCES

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya RSFSR ot 27 maya 1991 goda № 169 «O vvedenii v gosudarstvennyh obshcheobrazovatel'nyh uchebnyh zavedeniyah RSFSR novogo kursa "Osnovy bezopasnosti zhiznedeatelnosti"» [Order of the Ministry of Education of the RSFSR dated May 27, 1991. No. 169 «On the introduction of a new course in state general educational institutions of the RSFSR "Fundamentals of life safety"»]. Available at: https://www.zonazakona.ru/law/docs_ussr/225.

2. Mishin B. I. Stanovlenie i razvitie OBZh [Formation and development of housing and communal services]. Available at: rosuchebnik.ru/upload/iblock/58e/...pdf.

3. Prikaz Minobrazovaniya Rossii i GKCHS Rossii ot 16 marta 1993 goda № 66/85 «Ob organizacii podgotovki uchashchihsya po kursu "Osnovy bezopasnosti zhiznedeatelnosti" v obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah» [Order of the Ministry of Education of Russia and the State Emergency Committee of Russia dated March 16, 1993. No. 66/85 «On the organization of training of students in the course "Fundamentals of life safety" in educational institutions"»]. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/9019847>.

4. Luk'yanov E.A. Materialy k kursu "Osnovy bezopasnosti zhiznedeatelnosti" [Materials for the course "Fundamentals of life safety"]. St. Petersburg: SIMPOZIUM, 1996.

5. Luk'yanov E.A., Danchenko S.P. Sbornik voprosov i zadach po kursu «Osnovy bezopasnosti zhiznedeatelnosti», 5–9 klassy [Collection of questions and tasks for the course "Fundamentals of life safety" (grades 5–9)]. St. Petersburg: SPb GUPM, 1998.

6. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 9 fevralya 1998 goda № 322 «Ob utverzhdenii bazisnogo plana obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdeniy Rossiyskoy Federacii» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 322 dated February 9, 1998 «On approval of the basic plan of educational institutions of the Russian Federation"»]. Available at: rosuchebnik.ru/upload/iblock/58e/...pdf.

7. Podufalov N.D. K voprosu razvitiya didaktiki v usloviyah cifrovoy transformacii obshchestva [On the development of didactics in the conditions of digital transformation of society]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 2. 2021. P. 5–23.

8. Genike E.A. Aktivnye metody obucheniya: novyy podhod [Active teaching methods: a new approach]. Moscow: Nacional'nyy knizhnyy centr, IF «Sentyabr», 2015.

9. Lyz' N. A. Distancionnyy format obrazovaniya i lichnostnoe razvitie obuchayushchihsya [Distance education format and personal development of students]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 3. 2021. P. 17–24.
10. Kucevalov N.A., Pugach V.E. Ispol'zovanie mezhdisciplinarnogo podhoda s cel'yu povysheniya motivatsii k ucheniyu [Using an interdisciplinary approach to increase motivation for learning]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 3. 2021. P. 50–59.
11. Alekseev S.V., Danchenko S.P., Kosteckaya G.A. Ekologicheskaya koncepciya shkol'nogo kursa «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» i metodiki ego izucheniya [Ecological concept of the school course “Fundamentals of life safety” and methods of its study]. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti* [Life safety]. No. 2. 2017. P. 59–64.
12. Rybalkin N.N. Filosofiya bezopasnosti: uchebnoe posobie [Philosophy of safety: textbook]. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyy institut, 2006.
13. Danchenko S.P. The beginnings of security pedagogy: monograph. [The beginning of pedagogy of safety: monograph.]. Moscow: INFRA-M, 2021.
14. Koncepciya prepodavaniya uchebnogo predmeta OBZH (ot 30 dekabrya 2018 goda) [The concept of teaching the educational subject of OBZH (from December 30, 2018)]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/bac5f1cd420a477b847e931322e90762>.
15. Alekseev S.V., Danchenko S.P., Kosteckaya G.A. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: 10-11 klassy: metodicheskoe posobie [Fundamentals of life safety: grades 10-11: methodical manual]. Moscow: Ventana-Graf, 2015.
16. Gafner V.V. Pedagogika bezopasnosti: predposylki vzniknoveniya [Pedagogy of safety: prerequisites for the emergence]. *Nauka i bezopasnost'* [Science and security]. No. 4. 2012. P. 3–11.

Submitted – January 10, 2022

Тимуровское движение и его характеристики в современных исследованиях

Аксютин Зульфия Абдулловна – канд. пед. наук, доцент, Омский государственный педагогический университет (Омск, Россия); aksutina_zulfia@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики современными исследователями тимуровского движения, возникшего после выхода книги А.П.Гайдара «Тимур и его команда» и одноименного фильма в 1940 г. и активизировавшегося в годы Великой Отечественной войны. Названы его цели, виды деятельности; охарактеризована связь с пионерской организацией; представлена хронология его жизненного цикла, в том числе возрождение в 2000-е гг.

Ключевые слова. Повесть А.П.Гайдара «Тимур и его команда», тимуровское движение, тимуровцы, пионерская организация, комсомол, Советский Союз, Великая Отечественная война, тимуровцы XXI века, волонтерство.

За минувшие со времени распада Советского Союза десятилетия выросли несколько поколений, не знающих о Всесоюзной пионерской организации им. В.И.Ленина, которой 19 мая 2022 г. исполняется 100 лет, о тимуровском движении.

В августе 1940 г. А.П.Гайдар написал повесть «Тимур и его команда», о том, как 13-летний пионер организовал команду ребят, которые тайно помогали семьям военнослужащих, старикам и детям, боролись с хулиганами. В сентябре газета «Пионерская правда» опубликовала отрывок из книги и одновременно прошло ее чтение по центральному московскому радио [1], а уже в декабре состоялась премьера одноименного приключенческого фильма (режиссер А.Е.Разумный).

И повесть, и фильм имели огромный успех – это тот случай, когда художественные произведения оказывают влияние на жизненные события. 14 июля 1941 г. А.П.Гайдар в письме военному коменданту Москвы В.А.Ревякину писал: «По повести и кинофильму «Тимур и его команда» возникло большое пионерское движение помощи семьям ушедших на фронт бойцов Красной Армии» [2, с. 363]. Движение получило название «тимуровское», а честный, храбрый, гордый, справедливый Тимур Гараев стал на многие десятилетия для советских ребят образцом для подражания.

И сегодня исследователи по достоинству оценивают произведение А.П.Гайдара, который «задал образцы организации самодеятельного инициативного объединения, осуществляющего заботу о людях, нуждающихся в помощи. В тимуровском движении соединились, с одной стороны, душевный порыв, взрыв фантазии и детской романтики, с другой – детская забота о Родине, людях, чувство ответственности» [3, с. 107].

О целях тимуровского движения в Советском энциклопедическом словаре сказано, что оно помогало «семьям военнослужащих в годы Великой Отечественной войны, престарелым, колхозам и совхозам, детсадам, включало благоустройство населенных пунктов, уход за могилами погибших воинов и др.» [4, с. 1340].

Изначально это движение воспринималось детьми, прежде всего, как игра, смысл которой заключался в оказании помощи людям. Тимуровцы – это «романтики, энтузиасты, альтруисты, нацеленные «на оказание бескорыстной помощи всем людям, нуждавшимся в ней» [5, с. 254].

А.Н.Балакирев пишет, что в июле–августе 1941 г. тимуровские команды появились во всей стране, а «к 1945 г. численность участников тимуровского движения была около 3 млн». Исследователь отмечает: «Многие дети, неудовлетворенные архаичными и вялыми формами работы, основанными

ми на директивах “сверху”, выходили из пионерской организации. Они вместе с другими “неорганизованными” вступали в тимуровские команды, которые предлагали общественно-полезную деятельность, где работа строилась по принципу самоуправления и инициативы самих ребят» [6, с. 20]. Н.В.Макарова, характеризуя дела школьников-тимуровцев, рассказывает, как они помогли семье из девяти человек: «запасли дров на зиму, организовали горячее питание для детей, пока родители трудились на заводе» [7, с. 71–72].

Но «самодетельным» тимуровское движение оставалось недолго. В научных публикациях, отмечается его централизация на основе включения в деятельность пионерских и комсомольских организаций, в связи с этим вскоре у движения появляется такая черта, как заорганизованность. Так, в ноябре 1943 г. стали выявлять лучшую тимуровскую команду, что создавало недопустимый для общественного движения прецедент соревновательности, так как доброе дело не может быть элементом соревнования. Кроме того, инициативность пионеров столкнулась с вмешательством взрослых, что значительно снизило детскую самостоятельность. Например, «тимуровская команда 4 “В” класса имени Зои Космодемьянской школы № 3 была организована не самими детьми, а капитаном Т.Мухамедьяровой» [8, с. 50–51].

И еще одна особенность проявляется при встраивании тимуровского движения в структуры, имеющие централизованное руководство: «деятельность данной команды соответствовала идеальному образу тимуровцев, рисуемому ВЛКСМ» [8, с. 51]. В апреле 1944 года в Казани прошел первый слет тимуровских команд, на котором присутствовали сотрудники областного и городского комитетов ВЛКСМ, участники Великой Отечественной войны. Было заявлено, что

«рост детского движения потребовал настоящей организации, и организатором явилась школа» [8, с. 48–49].

Исследователи Е.П.Мамышева и Н.Н.Медведева отмечают, что в годы Великой Отечественной войны участие подрастающего поколения в этом движении активно пропагандировалось. Так, в газетах часто «публиковались заметки учеников, признанных образцовыми тимуровцами. Они представляли собой одновременно и своеобразные отчеты о проделанной работе, и обращения к сверстникам с призывом работать еще с большим энтузиазмом» [9, с. 144–145]. В деятельности тимуровцев исчезали романтика, тайна, близость к приключению – то, что было в книге и фильме «Тимур и его команда».

Координатор Московского городского Совета пионерской организации Д.Н.Лебедев считал, что в условиях войны 1941–45 гг. «вынужденно происходит вторая трансформация Пионерии», «свертывание самодетельных начал детской организации», ее слияние «с другими общественными и политическими институтами государства и общества, прежде всего со школой» [10, с. 80]. На наш взгляд, основная причина такого слияния заключалась в опасении государства, что деятельность детских организаций станет неуправляемой. Но в результате этот процесс привел к утрате первоначальных идеалов тимуровского движения, его самодетельного характера, и оно стало своего рода приложением к школьной жизни.

Тимуровцы, почувствовавшие свою значимость, самостоятельность, инициативность, оказались в заорганизованном и формализованном пространстве школы под руководством и надзором взрослых. Их ценности и мотивы перерождаются, бескорыстие и стремление помогать людям становятся «истинно пионерскими» [11, с. 80]. В результате трансформаций

произошло слияние двух самостоятельных детских общественных движений в единую общую структуру, где тимуровское движение стало дополняющей частью пионерского, ее рудиментом.

Подчинение тимуровского движения пионерии и комсомолу, с одной стороны, приводит к его массовости и популяризации путем тиражирования опыта деятельности через газеты, журналы, радио, благодарственные письма, поддержку советских и партийных органов, а с другой, к утрате самостоятельности, романтизма, секретности, духа приключения и приобретению таких характеристик, как формализация, заорганизованность, рутинизация. Основной урок из этого опыта заключается в том, что взрослым следует развивать самостоятельность детей, а не подгонять ее под свои стереотипы и имеющиеся шаблоны.

Вместе с тем, современные ученые, исследовавшие разные регионы нашей страны (К.Г.Ачмиз, А.Н.Ивко, А.М.Идиатулина, Ю.В.Парпина, А.С.Саенко, Е.Р.Сунгатуллина, И.А.Эмирханов, и др.), отмечают что, несмотря на изменения в тимуровском движении военного времени, его основным направлением всегда и везде оставалось оказание помощи нуждающимся. Тимуровцы «помогали семьям солдат и офицеров, ухаживая за малолетними детьми, ремонтируя квартиры, а также выполняя самые разнообразные хозяйственные работы» [11, с. 58]; шефствовали над госпиталями, «выступали с концертами перед ранеными», помогали «медперсоналу, семьям фронтовиков, собирали деньги для эвакуированных, а бойцам Красной Армии готовили посылки с теплыми вещами, любовно вышитыми кисетами, носовыми платками» [12, с. 108]; «оказывали помощь детским учреждениям, ухаживали за садами и цветочными клумбами, присматривали за маленькими детьми, помогали пожилым людям» [13, с. 284]; работали в колхозах «для создания продовольственного фонда помощи семьям военнотруж-

щих, собирали лекарственные растения» [14, с. 103]; «боролись с безнадзорностью, возвращали ребят в школу, собирали теплые вещи фронтовикам, ремонтировали здания, расчищали дороги, заботились об эвакуированных детях [15, с. 85]; «собирали металлолом, макулатуру; выступали с концертами в госпиталях, на фабриках и заводах; участвовали в конкретных производственных делах» [16, с. 156].

Спектр работ, выполняемых тимуровцами, был очень широк. Разнообразие видов помощи обеспечивалось массовостью участия детей в движении. В годы войны в активной трудовой деятельности детей выражались их патриотизм и любовь к Родине.

Таким образом, *тимуровское движение* можно определить, как массовое патриотическое движение пионеров и школьников, целью которого является забота о нуждающихся в помощи людях. Это вид общественно-полезной деятельности детей, которая способствовала развитию их инициативы, самостоятельности, нравственному воспитанию. Основной характеристикой реализации движения была игра с элементами тайны, приключенчества, романтики.

С окончанием Великой Отечественной войны тимуровское движение не завершилось. Представим условную хронологию и краткую характеристику его *жизненного цикла*.

1941 г. – зарождение и популярность движения;

1941–45 гг. – подъем, затем – начало формализации;

1945 – конец 1940-х гг. – контроль движения пионерской и комсомольской организациями, его трансформация, начало утраты романтичности, таинственности, добровольности;

1950-е гг. – ориентация деятельности тимуровцев на восстановление послевоенного хозяйства, активная помощь инвалидам войны и семьям погибших;

1960-е гг. – попытка возрождения движения, но утрата им первоначального смысла и сути, бюрократизация;

1970-е гг. – тимуровские дружины стали обязательным атрибутом каждой школы; в 1973 г. в лагере «Артек» состоялся первый Всесоюзный слет, на котором принята программа активного развития тимуровского движения;

1980-е гг. – постепенная утрата массовости и полная формализация;

1990-е гг. – завершение основного жизненного цикла движения;

2010-е гг. – возрождение (в проекте «Тимуровцы XXI века» и др.)

Очевидно, что самый важный период тимуровского движения – 1941–45 гг., когда дети и подростки в сложнейших условиях войны решали важную социальную задачу помощи нуждающимся, семьям, родственники которых принимали участие в защите нашей Родины. В свою очередь, участие в такой социально ориентированной деятельности обеспечивало занятость детей в свободное от учебы время. Тогда его основными чертами движения были: романтичность, таинственность, добровольность, дух приключенчества, игровой характер деятельности; динамичность, энтузиазм; личностная значимость, самостоятельность, инициативность, самоуправление; альтруизм и бескорыстие.

Несмотря на все сложности и трансформации, произошедшие с тимуровским движением в последующие десятилетия XX в., оно в новых формах возродилось в следующем столетии. Так, например, в 2009 г. появились «тимуровцы информационного общества», которые стали обучать пожилых людей компьютерной грамотности.

Но наибольшее распространение в 2010-е гг. получил проект «Тимуровцы XXI века». Его участниками стали ребята из многих городов и областей России в возрасте от 10 до 17 лет. Они добровольно и безвозмездно помогали и помогают пожилым, одиноким, больным людям, детям с

ОВЗ, ветеранам боевых действий, ухаживают за историческими памятниками и т.п. В условиях пандемии и самоизоляции тимуровцы доставляли нуждающимся продукты и лекарства. Такая открытая социально значимая деятельность и сегодня способствует причастности подрастающего поколения к действительности, событиям в стране, мире; формированию общих интересов, гражданской позиции.

Очевидно, что в тимуровском движении приоритетными становятся не его первоначальные черты – игра, тайна, приключенчество, романтика, а характеристики волонтерства – добровольчество, помощь, самопомощь, гражданское участие. Но, как и раньше, совершение на практике добрых дел способствует становлению у молодого поколения таких важных (особенно в наше жестокое и прагматичное время) личностных качеств, как равнодушие, милосердие, бескорыстие, готовность прийти на помощь нуждающимся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как А.П.Гайдар повесть «Тимур и его Команда» создавал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d4bda3be6cb9b00ac382892/kak-ap-gaidar-povest-timur-i-ego-komanda-sozdaval-606583397494b532e4caeb4>.
2. Гайдар А.П. Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1986. 446 с.
3. Паршина Ю.В. Волонтерское движение и его истоки в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 9 (43). С. 106–109.
4. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М.Прохорова. М., 1983. 1600 с.
5. Медведева Н.Н. Советский опыт волонтерского движения (на примере Хакасии) // Известия лаборатории древних технологий. 2020. Т. 16. № 3 (36). С. 253–265.
6. Балакирев А. Н. Тимуровцы: маленькие волонтеры великой войны // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 7. С. 19–23.

7. Макарова Н.В. Общеобразовательная школа столицы в период московской битвы (октябрь 1941 – апрель 1942 гг.) / Актуальные проблемы государственного управления, экономики, юриспруденции и психологии: Сб. научных трудов. М., 2015. С. 63–76.

8. Мухинова Н.А., Рябинина А.А. Тимуровское движение в Татарстане в годы Великой Отечественной войны // Гуманитарные науки в XXI веке: научный интернет-журнал. 2018. № 10. С. 47–55.

9. Мамышева Е.П., Медведева Н.Н. Дети войны – труженики тыла (на материалах Хакаской автономной области) / Феномен войны в историческом процессе: междисциплинарный дискурс: Материалы Междунар. заочной научно-практ. конф./ Науч. редактор В.Н.Асочакова, отв. редактор М.Г.Степанов. Абакан, 2020. С. 142–147.

10. Лебедев Д.Н. Пионерия: путь из прошлого в будущее... размышления об истории и современных проблемах пионерского движения / Феномен ВЛКСМ: социокультурный опыт и преемственность в воспитании молодежи (100-летию ВЛКСМ посвящается): Материалы Междунар. научно-практ. конф. Орел, 2019. С. 76–99.

11. Эмирханов И.А. Повседневность дагестанских школьников в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // История повседнев

ности. 2018. № 1 (6). С. 52–62.

12. Парпина Ю.В. Волонтерское движение и его истоки в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 9 (43). С. 106–109.

13. Идиятулина А.М. Влияние советского добровольческого труда на формирование современного волонтерского движения в России / Культурная память и культурная идентичность: Материалы Всерос. (с международным участием) научной конф. молодых ученых (XI Колосницянские чтения). Екатеринбург, 2016. С. 283–286.

14. Ачмиз К.Г. Дети военной поры // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2007. № 1. С. 101–108.

15. Ивко А.Н., Сунгатуллина Е.Р. Пионерская организация в Сталинграде и Волгограде // Сталинград: война и мир: Сб. статей I Всерос. научная конф. молодых ученых / Под ред. Е.В.Карчагина. Волгоград, 2021. С. 83–87.

16. Саенко А.С. Добровольческая деятельность детей и подростков как путь к гражданскому самосознанию / Учитель создает нацию (А-Х.А.Кадыров): Сб. материалов IV Междунар. научно-практ. конф. Грозный, 2019. С. 155–158.

Дата поступления – 20.12.2021

Timur movement and its characteristics in modern research

Zulfiya A. Aksyutina – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia); aksutina_zulfiya@mail.ru

Abstract. The article examines the characteristics of modern researchers of the Timur movement, which arose after the publication in 1940 of A.P.Gaidar's book "Timur and his Team" and the film of the same name and intensified during the Great Patriotic War. Its goals and activities are named; the connection with the pioneer organization is characterized; the chronology of its life cycle is presented.

Key words. Story of A.P.Gaidar "Timur and his team", Timur movement, Timurovtsy, pioneer organization, Komsomol, Soviet Union, Great Patriotic War, timurovtsy of the XXI century, volunteering.

REFERENCES

1. Kak A.P.Gajdar povest' "Timur i ego Komanda" sozdaval [How A.P.Gaidar created the story "Timur and his Team"]. Available at: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d4bda3be6cb9b00ac382892/kak-ap-gaidar-povest-timur-i-ego-komanda-sozdaval-606583397494b532e4caaeab4>

2. Gaidar A.P. Sbranie sochinenij [Sobr. cit.]: in 3 vol. Vol. 2. Moscow: Pravda, 1986. 446 p.

3. Parshina Yu.V. Volontyorskoe dvizhenie i ego istoki v Rossii [Volunteer movement and its origins in Russia]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University]. 2009. No. 9 (43). P. 106–109.

4. Sovetskij enciklopedicheskij slovar' [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Ed. A. M. Prokhorova. Moscow: Sovetskaya enciklopediya, 1983. 1600 p.

5. Achmiz K.G. Deti voennoj pory [Children of wartime]. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya [Bulletin of the Adyghe State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies]. 2007. No. 1. P. 101–108.

6. Medvedeva N.N. Sovetskij opyt volontyorskogo dvizheniya (na primere Hakasii) [Soviet experience of the volunteer movement (on the example of Khakassia)]. *Izvestiya laboratorii drevnih tekhnologij* [News of the laboratory of ancient technologies]. 2020. Vol. 16. No. 3 (36). P. 253–265.

7. Balakirev A.N. Timurovcy: malen'kie volonteryy velikoj vojny [Timurovtsy: little volunteers of the great war]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Buryat State University]. 2015. No. 7. P. 19–23.

8. Makarova N.V. Obshcheobrazovatel'naya shkola stolicy v period moskovskoj bitvy (oktyabr' 1941–aprel' 1942 gg.) [General education school of the capital during the Moscow battle (October 1941–April 1942)]. Aktual'nye problemy gosudarstvennogo upravleniya, ekonomiki, yurisprudencii i psikhologii: sbornik nauchnykh trudov. Moscow, 2015. P. 63–76.

9. Mukhinova N.A., Ryabinina A.A. Timurovskoe dvizhenie v Tatarstane v gody Velikoj Otechestvennoj vojny [Timur movement in Tatarstan during the Great Patriotic War]. *Gumanitarnye nauki v XXI veke: nauchnyj Internet-zhurnal* [Humanitarian sciences in the 21st century: a scientific Internet journal]. 2018. No. 10. P. 47–55.

10. Mamysheva E.P., Medvedeva N.N. Deti vojny – truzheniki tyla (na materialah Hakasskoj avtonomnoj oblasti) [Children of war – home front workers (based on the materials of the Khakass Autonomous Region)]. Fenomen vojny v istoricheskom processe: mezhdisciplinarnyj diskurs: Materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauch. redaktor V.N. Asochakova, otv. redaktor M.G. Stepanov. Abakan, 2020. P. 142–147.

11. Lebedev D.N. Pioneriya: put' iz proshlogo v budushchee... razmyshleniya ob istorii i sovremennykh problemakh pionerskogo dvizheniya [Pioneer: a path from the past to the future ... reflections on the history and modern problems of the pioneer movement]. Fenomen VLKSM: sociokul'turnyj opyt i preemstvennost' v vospitanii molodezhi (100-letiyu VLKSM posvyashchaetsya): Materialy Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Orel, 2019, P. 76–99.

12. Emirkhanov I.A. Povsednevnost' dagestanskih shkol'nikov v gody Velikoj Otechestvennoj vojny 1941–1945 gg. [Everyday life of Dagestan schoolchildren during the Great Patriotic War of 1941–1945]. *Istoriya povsednevnosti* [History of everyday life]. 2018. No. 1 (6). P. 52–62.

13. Parpina Yu. V. Volontyorskoe dvizhenie i ego istoki v Rossii [Volunteer movement and its origins in Russia]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University]. 2009. No. 9(43). P. 106–109.

14. Idiyatulina A. M. Vliyanie sovetskogo dobrovol'cheskogo truda na formirovanie sovremenogo volonterskogo dvizheniya v Rossii [The influence of Soviet volunteer labor on the formation of the modern volunteer movement in Russia]. Kul'turnaya pamyat' i kul'turnaya identichnost': Materialy Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoj konferencii molodykh uchenykh (XI Kolosnicynskie chteniya). Ekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina, 2016. P. 283–286.

15. Ivko A.N., Sungatullina E.R. Pionerskaya organizaciya v Stalingrade i Volgograde [Pioneer organization in Stalingrad and Volgograd]. Stalingrad: vojna i mir: Sbornik statej I Vserossijskaya

nauchnaya konferenciya molodyh uchenyh. Pod redakciej E.V.Karchagina. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet, 2021. P. 83–87.

16. *Saenko A.S.* Dobrovol'cheskaya deyatel'nost' detej i podrostkov kak put' k grazhdanskomu samosoznaniyu [Volunteer activity of children and adolescents as a path to civic consciousness]. Uchitel' sozdaet naciyu (A-H.A.Kadyrov): Sbornik materialov IV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Groznyj, 2019. P. 155–158.

Submitted – 20.12.2021

Формирование проектных умений будущих педагогов в условиях формального и неформального образования

Семенов Курман Борисович – д-р пед. наук, профессор, Московский государственный областной университет (Москва, Россия); sem.kur@mail.ru

Иванова Марина Евгеньевна – канд. пед. наук, доцент, Московский государственный областной университет, (Москва, Россия); marina298@mail.ru

Черкасова Ирина Ивановна – канд. пед. наук, доцент, Тобольский педагогический институт им. Д.И.Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, (Тобольск, Россия); i.i.cherkasova@utmn.ru

Черкасов Владимир Валентинович – канд. пед. наук, доцент, Тюменский государственный университет, (Тюмень, Россия); v.v.cherkasov@utmn.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты развития проектных умений студентов в условиях интеграции формального и неформального образования. Обобщен опыт российских и зарубежных вузов по организации проектного обучения. На конкретных примерах рассмотрена последовательность расширения взаимосвязи формального и неформального образования с целью формирования проектных умений студентов.

Ключевые слова. Проектные умения, формальное и неформальное образование, интеграция, проектное обучение, универсальные учебные действия.

Проектный «бум», охвативший зарубежные и российские университеты, становится массовой инновацией в процессе трансформации высшего образования. Ценностное ядро всех учебных проектов (практикоориентированность, мультидисциплинарность, совместное решение проблем) отвечает вызовам времени и рассматривается как перспективный инструмент образования и профессиональной подготовки высококачественного специалиста, развития его личности.

Социально-экономический запрос на выпускника вуза, способного к проблематизации, целеполаганию, созданию продукта, его экспертизе, актуализирует необходимость развития проектных умений студентов. Согласно оценкам некоторых западных компаний, одна треть всех американцев трудоспособного возраста занимаются какой-либо проектной работой [1]. Американские компании организуют

исследования в рамках программы «Project-basedworld» (Мир, основанный на проектах), важная часть которых посвящена подготовке учителей для нового мира [2]. По разным оценкам, в России проектами занято около 10 млн. молодого трудоспособного населения страны. Прогнозируется рост проектной работы не только в образовательной, но и в социально значимой и трудовой деятельности.

Государственная задача по развитию проектных умений была обозначена в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. В ней говорится, что «в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности..., такие как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы

на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений» [3].

Особое значение проектные умения имеют для студентов педагогических направлений подготовки. Проектирование включено в обобщенные трудовые функции, выделенные в Профессиональном стандарте педагога [4]. Кроме того, учитель должен обладать компетенцией организации проектной деятельности учащихся, формируя у них проектные умения.

Выделенные социально-педагогические и нормативно-правовые предпосылки актуализируют проблематику исследований по реализации проектной деятельности в процессе высшего педагогического образования и оценке ее результативности. Для определения модели включения проектной деятельности в образовательный процесс педагогического вуза важное значение имеет анализ накопленного в данном аспекте опыта.

Обращение к зарубежному опыту свидетельствует о широком распространении проектного обучения как инструмента, отвечающего на вызовы времени и реализующего запрос на формирование таких метапредметных компетенций, как креативность, критическое мышление, командная работа, коммуникативность, лидерство. Изучение практик организации проектной деятельности в зарубежных вузах показало, что в литературе они представлены чаще всего в виде кейсов и оценки результативности их решения. В меньшей степени представлен анализ эффективности проектного обучения в сравнении с другими образовательными практиками. Исключение, пожалуй, составляет описание американского опыта, где накоплен многолетний багаж применения проектного обучения, и в настоящий момент он

подвергается серьезной критической оценке, обсуждаются варианты повышения результативности обучения в ходе использования проектной деятельности. А.П.Казун и Л.С.Пастухова провели сравнительный анализ применения проектного обучения в разных странах с точки зрения его целевой ориентации и источника инициации тематики проектов [5]. Авторы отмечают, что проектное обучение, например, в вузах Финляндии направлено на развитие социальных навыков обучаемых, а цели проектов определяются интересами студентов. Вузы Франции при внедрении проектного обучения ориентируются на потребности рынка, следовательно, тематика определяется в соответствии с запросами работодателей. Проекты в вузах Австралии ориентированы на формирование профессиональных навыков студентов, тематика определяется преимущественно в соответствии с новшествами цифровой эпохи и новыми технологиями. В вузах Китая в настоящее время фиксируется бурное внедрение проектного обучения, которое направлено на решение социальных задач, декларируемых на государственном уровне, например, экологических проблем в связи с мощным промышленным развитием страны. Для вузов США характерен широкий спектр целевого назначения проектов, включая формирование социальных, профессиональных навыков студентов, ориентацию на потребности работодателей.

Отечественный опыт применения проектного обучения в системе высшего образования чаще всего описывается через технологии организации проектной деятельности и встраивания ее в образовательный процесс вуза, хотя имеется и описание отдельных кейсов. Представляет интерес опыт Санкт-Петербургского политехниче-

ского университета Петра Великого, в котором проектной деятельностью охвачены все второкурсники (около 4 тыс. человек ежегодно). Студенты работают в смешанных командах (с разных направлений подготовки, разных факультетов) по 4–8 человек, руководит проектом преподаватель, выполняющий роль наставника. В университете организована система повышения квалификации для преподавателей–руководителей проектов, осуществляется отбор наставников. Организацией проектной деятельности исключительно на добровольной основе занимается команда преподавателей. В ее функции входит поиск заказчиков и инвесторов проектов, а также подбор и обучение руководителей. Студенческие проекты выполняются по заказам различных внешних компаний и структур самого вуза, а также могут быть инициированы студентами. При обучении проектной деятельности используется технология смешанного (онлайн и офлайн) обучения, для определения результата проектной деятельности комбинируются коллективная и личная оценки. Важным инструментом организации проектной деятельности является цифровая платформа, на которой собирается вся информация о данном виде деятельности, включая информационную поддержку, единое окно тем проектов для студентов и преподавателей, «цифровой след» результатов обучения студентов. По оценкам обучающихся, участие в проектной деятельности способствовало развитию у них надпрофессиональных навыков, адекватной самооценки, приверженности корпоративным целям, повышению мотивации к проектной деятельности. Значимыми эффектами организаторы считают рост числа преподавателей, готовых к руководству проектами, увеличение числа междисциплинарных проектов,

наличие банка данных о лидерах проектной деятельности из числа студентов и преподавателей.

Проектная деятельность в НИУ «Высшая школа экономики» рассматривается как часть образовательной программы студентов всех направлений подготовки, в учебном плане на нее выделено 48 зачетных единиц. Она продолжается в течение четырех лет обучения и организована в различных формах: профориентационный семинар, проектный семинар и собственно проекты. Проекты выполняются преимущественно по заказам международных компаний и научных подразделений университета. Целевой ориентацией проектной деятельности является развитие профессиональных компетенций студентов, их субъектности, а также создание условий для индивидуализации образования.

Тюменский государственный университет реализует обязательный курс «Управление проектами» для студентов всех направлений подготовки. Кроме того, для инициативных студентов работает «Школа проектных компетенций», которая включает три направления: научно-инновационные и технологические проекты, социальные проекты, кампусные проекты. Школа функционирует в форме очно-заочного обучения и построена на основе модульного принципа. В очном формате читаются модули «Генерация идей», «Формирование команды», «Представление результатов» и «Коммерциализация». Руководят проектами сертифицированные проектные менеджеры, а для проведения модулей привлекаются практикующие бизнес-тренеры и эксперты. В прошедшем учебном году проектной деятельностью в рамках школы было охвачено около 600 студентов в Тюмени, Тобольске и Ишиме.

Обращаясь к опыту педагогических вузов по внедрению проектного обу-

чения, в рамках образовательных программ можно выделить следующие формы работы: отдельные курсы, направленные на формирование проектной компетентности; курсовые проекты; проектная деятельность в рамках психолого-педагогических и специальных дисциплин, выполняемая студентами индивидуально. К инновационным формам включения студентов в проектную деятельность могут быть отнесены: вовлечение одаренных студентов в совместные с преподавателями проекты в рамках конкурсов и грантов; включение проектных заданий в программы практик; реализация сетевых проектов; выстраивание вертикальной структуры наставничества в процессе организации проектной деятельности: преподаватель – студент – школьник и др. В целом, современная ситуация развития высшего педагогического образования характеризуется поиском форматов встраивания проектной деятельности в образовательный процесс вузов и оценки их результативности, в том числе с точки зрения компетентностно-ориентированного образовательного процесса [6].

Руководящей идеей в разработке модели формирования проектных умений студентов Тобольского педагогического института им. Д.И.Менделеева (филиал) стала реализация принципа комплементарности формального и неформального образования. Как показал анализ литературы, при определении содержания понятий формального и неформального образования исследователи чаще всего обращаются к сравнительному подходу [7]. Формальное образование определяется как институционализированное, структурированное, фундаментальное, систематическое, организованное, иерархизированное, стандартизированное и т.д.; неформальное – как доброволь-

ное, вариативное, гибкое, инициативное и т.д. Эти отличительные черты позволяют нам различать их взаимовыгодные свойства [8].

Рассматривая возможности формального и неформального образования как условие развития проектных умений студентов, мы определили шаги по расширению связей между двумя видами образования. При выделении этапов развития интегративной связи формального и неформального образования мы использовали следующую схему педагогической интеграции: «связь–взаимосвязь–взаимодействие–взаимопроникновение–органический синтез» [9].

Первый шаг – установление связей. В рамках проектных сессий осуществлялось формирование направлений и форматов взаимодействия, банка заказов работодателей и университета для проектной деятельности, вовлечение и обучение наставников проектных команд из числа профессорско-преподавательского состава и практиков образования, выявление инициатив, предложений о сотрудничестве. Второй шаг – оформление взаимосвязей, условий взаимодействия, установление коммуникаций, «зоны» ответственности в рамках формального и неформального образования для развития проектных умений студентов. Следующий шаг был направлен на укрепление взаимодействия, проведение совместных акций, реализацию конкретных проектов с последующей экспертной оценкой. Четвертый шаг развития взаимосвязей формального и неформального образования – создание традиций как ключевых точек, «узлов» взаимопроникновения, объединения потенциала формального и неформального образования. Наконец, пятый шаг – синтез формального и неформального образования, создание инфраструкту-

ры неформального образования. Под инфраструктурой в данном случае понимается создание проектного офиса, проектных команд, «точек кипения», центров, клубов, вследствие чего происходит самоорганизация студентов.

В процессе формального образования в институте в рамках психолого-педагогических и специальных дисциплин у студентов с первого курса формируется система метапредметных понятий, относящихся к проектной деятельности. Для обучающихся по направлению «Педагогическое образование» читается специальный курс «Педагогическое проектирование», направленный на освоение культуры и способов проектной деятельности. Выполняются учебные и курсовые проекты, как индивидуально, так и в составе групп. Организуется защита проектов с целью получения экспертной оценки качества выполненной работы, анализа ошибок и корректировки способов действий. Параллельно студенты включаются в проектную деятельность в рамках неформального образования. Здесь им предлагаются различные формы работы, включая как привычные теоретические и прикладные занятия, мастер-классы, игровые сессии, так и панельные дискуссии, мастер-уроки, игровые сессии, встречи-проблематизации, проектную рефлексию, педагогические гостиные, методические лаборатории и др. Студенты участвуют в проектах различной направленности: социальных, собственно педагогических, кампусных, технологических и др. Помимо отмеченных выше нетрадиционных форм освоения проектной деятельности, используются различные способы мотивации:

- приглашение известных специалистов в сфере проектирования (в том числе работодателей);
- создание смешанных команд студентов разных факультетов, команд

студентов и учителей, студентов и учащихся;

- возможность поддержки и реализации разработанного проекта;
- разработка персональных проектов по личностно-значимым темам, инициированным самими студентами;
- возможность выезда в другие образовательные организации с целью обмена опытом и др.

В качестве примера интеграции формального и неформального образования с целью формирования проектных умений студентов приведем проект Next-педагог, ставший уже традиционным для института. В проект вовлечены педагоги школ города и студенты старших курсов, прослушавшие в рамках формального образования курс «Педагогическое проектирование» и имеющие опыт разработки и реализации отдельных учебных и курсовых проектов. В рамках проекта были организованы обучающие модули, направленные на развитие таких проектных умений, как проблематизация, постановка целей, разработка способов решения проблемы, выбор и обоснование альтернатив, оценка последствий принятых решений, работа в команде, представление разработанного проекта [10]. Обучающие модули проводили учителя – победители региональных и всероссийского этапа конкурса «Педагог года», участники проекта «Учитель для России». Практико-ориентированный модуль включал стажировки в лучшие школы региона и России. Завершался проект фестивалем, где смешанные команды студентов и учителей представляли проекты интегрированных уроков.

По мнению участников проекта, такой способ формирования проектных умений продуктивнее традиционных курсов повышения квалификации. Интерактивный формат глубокого погружения (каждый из четырех модулей

длился от 3 до 5 дней) был оценен как наиболее результативный. Полученные в ходе обратной связи данные о продолжительности обучения коррелируют с результатами метаанализа данных, полученных в исследовании Д.Хэтти [11]. Четыре учителя из числа участников проекта стали победителями городского и регионального этапов конкурса «Педагог года». Победителями областного конкурса проектных и исследовательских работ стали и учащиеся под руководством учителей – участников проекта. Студенты также высоко оценили опыт проектной работы в команде с действующими педагогами.

Созданная в институте инфраструктура неформального образования (Центр молодежного инновационного творчества, Центр психологического здоровья, евросад «Мы вместе», проектный офис и др.) позволяет студентам реализоваться в качестве руководителей детских технических и социальных проектов. В вузе сформирована цепочка наставничества: преподаватель – студент – школьник.

Таким образом, синтез формального и неформального образования обеспечивает возможность регулярной проектной деятельности в разных направлениях: педагогические, социальные, кампусные, исследовательские, технологические и другие проекты.

В качестве еще одного примера интеграции формального и неформального образования как фактора развития проектных навыков студентов рассмотрим результаты обучающей деятельности смешанной команды преподавателей вуза и учителей школ по проектированию содержания и способов формирования универсальных учебных действий (УУД) учащихся младших классов. Данный проект появился после изучения вопросов, связанных с

практической педагогической деятельностью преподавателей и студентов в процессе педагогической практики. С помощью метода ранжирования и последующей статистической обработки методом связанных рангов было выявлено, что основной трудностью для настоящих и будущих педагогов является формирование УУД школьников (относительный вес больше 0,14). Особенно остро эта проблема проявилась у учителей физической культуры и студентов, обучающихся по данному профилю. На ее решение был направлен проект интеграции формального и неформального образования для формирования у студентов компетенций в сфере развития УУД учащихся.

На подготовительном этапе разработки проекта был проведен нормативно-правовой и содержательный анализ школьных образовательных программ по предмету «Физическая культура», по результатам которого выявлены методические несоответствия между заявляемыми в программах средствами физического воспитания и видами двигательной деятельности, а также завышение программных требований по отношению к возрастным и психологическим возможностям младших школьников. Кроме того, прописанные в примерных программах требования к формированию УУД имеют достаточно общий характер, что открывает путь разработчикам авторских программ к их широкой интерпретации.

Анализ нормативных документов и учебно-методической литературы по вопросам формирования УУД школьников в теории и практике физического воспитания выявил отдельные расхождения с положениями стандарта, отсутствие единых подходов к перечню УУД, попытки репродуцировать требования стандарта к метапредметным знаниям [12].

Анализ работы общеобразовательных учреждений Тюменской области, показали, что приемлемыми из универсальных учебных действий на уроках физической культуры для учащихся младших классов есть умения распределять усилия в равномерном беге. В то же время ограниченный педагогический эффект был отмечен при обучении учащихся младших классов умению оценивать свои достижения [13].

Таким образом, можно констатировать, что в практической деятельности накоплен определенный опыт по реализации УУД. Между тем, по результатам опроса, проведенного среди слушателей курсов повышения квалификации, в котором приняли участие 124 учителя физической культуры, было установлено, что при реализации федеральных образовательных стандартов большинство респондентов испытывают различные затруднения.

Полученные результаты исследования позволили перейти к разработке проекта интеграции формального и неформального образования по формированию готовности студентов к формированию УУД младших школьников в области физической культуры. В контексте формального образования обучение осуществлялось в рамках дисциплины «Методика преподавания физической культуры», которая была сконструирована на основе модульной технологии. Целью первого модуля явилось формирование у студентов умений формулировать цели и задачи, выбирать соответствующие им оптимальные средства и методы физического воспитания. По итогам освоения модуля студенты должны были уметь определять цель и задачи урока, предполагаемые личностные, метапредметные и предметные результаты обучения; отбирать средства для форми-

рования личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД, воспользовавшись примерным комплексом или предложить свой вариант упражнений.

Второй модуль «Программирование УУД в технологии учебно-воспитательного процесса по физической культуре» имел целью обучение студентов навыкам по планированию содержания образования в различных дидактических циклах учебно-воспитательного процесса по физической культуре. В качестве итогового задания студентам предлагалось представить план занятия в соответствии с требованиями ФГОС общего образования к формированию УУД.

По итогам третьего модуля «Технологии реализации ФГОС общего образования на уроках физической культуры» студентам предлагалось проведение фрагмента (основной части) урока физической культуры в соответствии с содержанием технологической карты, разработанной на предыдущем этапе обучения. Целевая ориентация модуля – формирование у студентов профессиональных компетенций по организации, контролю и коррекции учебно-воспитательного процесса. Были проведены серии мастер-классов и форкшопов с участием преподавателей вуза, руководителей методических объединений учителей физической культуры, учителей начальных классов и физической культуры, студентов. Включение в деятельность учителей начальных классов вызвано необходимостью согласования взаимодействия с учителями физической культуры, определения «зон ответственности» за формирования УУД в рамках малых форм физического воспитания, усиления синергетического эффекта.

В соответствии с логикой интеграции формального и неформального

образования, данные встречи стали традиционными, были образованы так называемые «узлы» взаимосвязи, взаимопроникновения формального и неформального образования. Позже на таких встречах стали обсуждаться проблемы более широкого спектра, выходящие за рамки формирования УУД. Появилась и инфраструктура неформального образования, в частности, проектная команда (офлайн и онлайн) преподавателей вуза, молодых учителей физической культуры, учителей начальных классов и студентов.

С целью оценки уровня сформированности проектных умений студентов по формированию УУД младших школьников в рамках интеграции формального и неформального образования был проведен параллельный эксперимент. В нем принимали участие студенты Тобольского педагогического института (24 человека) и Московского государственного областного университета (26 человек). Для оценки результатов использовались методы экспертной оценки, самооценки и наблюдения. Результаты обрабатывались по критерию хи-квадрата Пирсона.

Заметные изменения произошли в умении проблематизировать и целеполагании. Так, в начале освоения первого модуля в рамках формального образования количество студентов, допустивших ошибки в умении формулировать цель, достигало 75%, ошибки в выборе средств формирования УУД варьировались от 40% и выше. Во втором модуле 70% студентов не смогли подобрать специальные упражнения для подготовительной части урока, 30% включили в содержание технологической карты задания, не соответствующие правилам техники безопасности. При итоговом контроле количество ошибок в первом модуле в среднем снизилось на 43,7%, во втором – на 37%. Наибольшее ко-

личество ошибок на этом этапе (35%) было допущено в выборе специально-подготовительных упражнений; гораздо лучше студенты (95%) справились с заданием по распределению средств физического воспитания в структуре урока. Обработка результатов модулей по критерию хи-квадрата Пирсона выявила достоверные различия ($P < 0,05$) между показателями исходного и итогового уровня сформированности профессионально значимых компетенций.

В третьем модуле контроль проектных умений осуществлялся по специально разработанной оценочной шкале. У студентов, проводящих урок, фиксировался уровень сформированности умений по проектированию и организации учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей обучающихся, техники безопасности и лимита времени; выбора и реализации наиболее эффективных средств физического воспитания для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, осуществления контроля и коррекции учебной деятельности; владения терминологией и культурой речи. По результатам контроля повышенный уровень сформированности профессиональных компетенций показали 35% бакалавров. Умения, соответствующие базовому уровню, зафиксированы у 55%, а минимальному уровню – у 10% студентов. В целом, по совокупной сумме трех модулей, у 85% студентов результаты обучения соответствовали показателям базового и повышенного уровней.

В процессе неформального образования заметный прирост был зафиксирован по умению презентовать свои проекты, способности к взаимодействию в смешанных командах (между студентами и учителями разных предметов, преподаваемых в начальной школе).

Таким образом, использование взаимобогащающего потенциала формального и неформального образования обеспечивает формирование проектных умений студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. It's a Project-Based World: A Thought Leadership Campaign. Available at: <http://www.gettingsmart.com/its-a-project-based-world/>.

2. Liebttag E., Vander Ark T. Preparing teachers for a Project-Based World. Available at: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2016/11/Preparing-Teachers-for-a-Project-Based-World-November-2016.pdf>.

3. Концепция долгосрочного социально экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/aaooFKSheDLiM99HEcyrygt fmGzrnAX.pdf>.

4. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандартпедагога.рф/>.

5. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59.

6. Орлов А.А., Орлова Л.А. Проектирование компетентностно-ориентированного образовательного процесса в педвузе // Педагогика. 2014. № 8. С. 57–67.

7. Харланова Е.М. Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образо-

вания: Монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. 380 с.

8. Писарева С.А. Инновационные процессы в образовании: развитие в ситуациях взаимосвязи теории и практики / Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Санкт-Петербург: Экспресс, 2014. С. 127–130.

9. Шилюва О.Н. Взаимодействие формального и неформального дополнительного образования педагогических работников: особенности и эффекты [Электронный ресурс]. URL: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt/141-vzaimodejstvie-formalnogo-i-neformalnogo.html>.

10. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/6306194>.

11. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. NY: Routledge. P. 392.

12. Кечкин Д.Д. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в процессе освоения физкультурной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2013.

13. Черкасов В.В. Проблемы формирования универсальных учебных действий школьников в процессе физического воспитания // Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: тенденции, традиции и инновации: Материалы Международной научно-практ. конференции, посвященной памяти профессора В.Н.Зуева. Тюмень, 2019. С. 162–166.

Дата поступления – 17.11.2022

Formation of project skills of future teachers in condition of formal and non-formal education

Kurman B. Semenov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor of the Moscow State Regional University, (Moscow, Russia); sem.kur@mail.ru

Marina E. Ivanova – Cand. Sci. (Pedagogics), docent of the Moscow State Regional University (Moscow, Russia); marina298@mail.ru

Irina I. Cherkasova – Cand. Sci. (Pedagogics), docent of the Tyumen State University (Tyumen, Russia); i.i.cherkasova@utmn.ru

Vladimir V. Cherkasov – Cand. Sci. (Pedagogics), docent of the Tyumen State University (Tyumen, Russia); v.v.cherkasov@utmn.ru

Abstract. *The article discusses the experience of forming project skills of students in the process of integration of formal and non-formal education. In article the experience of Russian and foreign universities in the organization of project training are summarized. Using concrete examples, we consider the sequence of expanding the relationship between formal and non-formal education in order to form students' design skills.*

Key words. *Project skills, formal and non-formal education, integration, project training, universal educational activities.*

REFERENCES

1. It's a Project-Based World: A Thought Leadership Campaign. Available at: <http://www.gettingsmart.com/its-a-project-based-world/>.
2. Liebttag E., Vander Ark T. Preparing teachers for a Project-Based World. Available at: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2016/11/Preparing-Teachers-for-a-Project-Based-World-November-2016.pdf>.
3. Konceptiya dolgosrochnogo social'no ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda [The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020]. Available at: <http://static.government.ru/media/files/aaooFKSheDLiM99HEcyrygyt fmGzrnAX.pdf>
4. Professional'nyj standart pedagoga [Professional standard of the teacher]. Available at: <http://profstandartpedagoga.rf/>
5. Kazun A.P., Pastuhova L.S. Praktiki primeneniya proektnogo metoda obucheniya: opyt raznyh stran [Practices of application of the project method of teaching: the experience of different countries]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2018. V. 20. No. 2. P. 32–59.
6. Orlov A.A., Orlova L.A. Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannogo obrazovatel'nogo processa v pedvuze [Designing a Competency-Oriented Educational Process in a Pedagogical University]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2014. No. 8. P. 57–67.
7. Harlanova E.M. Konceptiya razvitiya social'noj aktivnosti studentov v processe integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya [The concept of the development of students' social activity in the process of integrating formal and non-formal education]: Monograph. Chelyabinsk: Publishing house of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 2014. 380 p.
8. Pisareva S.A. Innovacionnye processy v obrazovanii: razvitie v situacijah vzaimosvyazi teorii i praktiki / Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professional'nom obrazovanii. [Innovative processes in education: development in situations of the relationship between theory and practice / Problems of pedagogical innovation in vocational education]. St. Petersburg: Express, 2014. P. 127–130.
9. Shilova O.N. Vzaimodejstvie formal'nogo i neformal'nogo dopolnitel'nogo obrazovaniya pedagogicheskikh rabotnikov: osobennosti i efekty [Interaction of formal and non-formal additional education of pedagogical workers: features and effects]. Available at: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt/141-vzaimodejstvie-formalnogo-i-neformalnogo.html>.
10. Polat E.S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa [Project Method: History and Theory of the Question]. Available at: <https://studfiles.net/preview/6306194>.
11. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge. P.392.
12. Kechkin D.D. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshih shkol'nikov v processe osvoeniya fizkul'turnoj deyatel'nosti [Formation of universal educational actions of junior schoolchildren in the process of mastering physical activity]: Dis. ... cand. ped. Science. Perm', 2013.
13. Cherkasov V.V. Problemy formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij shkol'nikov v processe fizicheskogo vospitaniya / Strategiya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni naseleniya sredstvami fiziches-

koj kul'tury i sporta: tendencii, tradicii i innovacii [Problems of formation of universal educational actions of schoolchildren in the process of physical education / Strategy for the formation of a healthy lifestyle of the population by means of physical culture and sports: trends, traditions and innovations]. Proceedings of the International scientific and practical. conference dedicated to the memory of Professor V.N.Zuev. Tyumen, 2019. P. 162–166.

Submitted – 17.11.2022

О рефлексии фрустрирующих ситуаций при подготовке педагогических кадров

Робский Владимир Владимирович – преподаватель кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (Краснодар, Россия); vladimir-robskij@yandex.ru

Аннотация. В статье предпринимается попытка определить ключевое направление подготовки педагога к профессиональной деятельности. Определяющим условием эффективной деятельности является наличие у педагога некоторых качеств личности, которые формируются и приобретаются им в ходе рефлексии фрустрирующих ситуаций.

Ключевые слова. Педагогическая ситуация, качества личности, опыт проживания ситуаций, качество рефлексии, качество проживаемых ситуаций.

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться.
Л.Н.Толстой

Эффективность педагогического труда зависит не только и не столько от методического мастерства и наличия определенных профессиональных умений – гораздо большую роль играет личность педагога, качества этой личности, которые, с одной стороны, являются врожденными («дар божий»), а с другой – приобретенными («человек сам себя построил»). И в том, и в другом случае эти качества являются привлекательными для обучающихся, делают педагога интересным, авторитетным, харизматичным – а все это сильно мотивирует к практически любой деятельности вместе с таким человеком. Все сильные учителя характеризуются учениками не только и не столько как предметники, а как личности, интересные люди с оригинальным характером, своеобразным поведением, имеющие свою точку зрения. Описание таких педагогов носит мифологический характер: их образы, обрастая фантастическими подробностями, несут в себе мощный мотивационный воспитательный импульс.

А можно ли, выделив эти важные качества, целенаправленно их развивать у будущих учителей и воспитателей?

Ведь специально формированием и развитием определенных педагогических качеств не занимается никто, а потребность в них ощущается все больше, поскольку система образования все больше скатывается в яму ЕГЭ, характеризующуюся технократическим и бюрократическим подходами к человеку.

Когда мы начинали обдумывать тему «эффективного педагога», то первоначально хотели выделить ряд ключевых профессионально-личностных свойств, а затем попытаться набросать методику их формирования. Однако по мере углубления в тему поняли, что это уже пытались делать многие до нас, и таких попыток – несчетное множество. О безусловной их эффективности говорить не приходится, более того, «хорошие» (более мягко – «желаемые») качества в одном контексте могут быть «плохими» («не желаемыми») в другом. Поэтому мы решили, что описание модели «идеального педагога» вне конкретного культурного контекста не имеет смысла. Можно возразить, что есть «вечные» человеческие ценности, ориентация на которые позволяет выделить такие же «вечные» значимые качества личности.

Не будем спорить о «вечности–долго-вечности», но заметим, что набор ценностей, их трактовка, регуляция поведения в соответствии с этими ценностями могут очень сильно различаться у представителей разных культур, разных исторических эпох, разных возрастных групп. Более того, каждый человек проходит свой путь к постижению и принятию–непринятию этих ценностей. Можно сказать, что «плохие» учителя так же, как и «хорошие», играют свою роль в формировании личности – и на «хороших», и на «плохих» примерах можно учиться жизни – все познается в сравнении. А если нет контрастов, не с чем сравнивать, не из чего и выбирать: усвоение ценностей – это тщательное просеивание своего жизненного опыта, который по определению не может быть только позитивным. Для развития трудности нам необходимы так же, как и комфорт: «У Ключевского встречается еще одна интересная мысль о том, что есть люди, которые становятся скотами, как только с ними начинают обращаться как с людьми. О чем эта мысль? Одно из объяснений заключается в том, что человек начинает воспринимать как норму то, что досталось ему без труда, без усилий, без вкладывания собственных сил, и претендовать на то, чтобы так было в дальнейшем. Более того, чтобы ему доставалось то, чему он не соответствует ни по статусу, ни по результатам деятельности, ни по достижениям. Поэтому ожидание незаслуженных льгот и заслуг сталкивает человека в позицию требовательного скотства. “Чем больше человек дает людям и меньше требует себе, тем он лучше; чем меньше дает другим и больше требует себе, тем он хуже” (Л.Толстой)» [1].

В ходе таких размышлений возникает мысль о том, что педагог может быть не идеальным во многом (он все-таки человек), но благодаря одному какому-то

качеству способен «зацепить» ребенка и быть «педагогически ценным», несмотря на отсутствие некоторых компетенций. Под «некоторыми компетенциями» мы понимаем то, что прописано в квалификационных требованиях (например, в «Едином квалификационном справочнике»). Звучит крамольно, но – постоянно встречаются учителя, которые не владеют тем или иным указанным в ЕКС навыком или знаниями, но тем не менее являются хорошими педагогами. И дело не в том, что ЕКС несовершенно, а в том, что вряд ли можно в одном документе непротиворечиво описать все важные профессиональные педагогические качества ввиду бесконечного множества контекстов, в которых эти качества оцениваются по-разному. Мы не оспариваем практическую необходимость принятия документов, описывающих квалификационные требования, но уверенно сомневаемся в том, что можно совершить качественный профессиональный отбор, опираясь исключительно на «прописанные» формальные показатели.

Представляется целесообразным при анализе профессионализма педагога уделять внимание не столько набору каких-либо личностных и деловых качеств, сколько выделению главного (ключевого) качества, которое определяет характер учителя, характер его отношений с учениками, с окружающими, с преподаваемым предметом. Именно это качество запомнится ученикам, именно определяемые этим качеством поступки учителя превратятся в мифы, создадут образ воспитателя, который и будет оказывать педагогическое воздействие.

При этом важны не только сами качества педагога (врожденные или приобретенные), но и степень их «зрелости», уровень зрелости всей личности. Под зрелостью личности мы понимаем на-

личие **опыта проживания** определенных ситуаций, из которых человек выходит другим, не таким, каким он был до вхождения в эту ситуацию. Говоря о приобретении опыта, следует вспомнить и о формировании типа мышления человека: реактивного или рефлексивного. Различия между ними хорошо описала А.А.Бизяева: «Ряд исследователей считают, что мышлением, являющимся антиподом рефлексивному, является реактивное мышление. Оно основано на поиске “правильного ответа”, дающего желаемый результат действия в данной ситуации. Мысля таким образом, человек не берет на себя труд задуматься, почему именно данный ответ является “правильным”. В сущности, такое мышление можно рассматривать как простую умственную реакцию на внешний стимул.

Этот вид мышления обнаруживает себя в большинстве обыденных ситуаций. Так думает водитель, когда жмет на тормоза при виде выскочившего на дорогу мяча. Такое мышление демонстрирует библиотекарь, без запинки отвечая на вопрос о наличии, месте хранения и содержании какой-либо книги. Многие виды профессиональной деятельности основаны на реактивном мышлении, особенно, если ее операциональная сторона имеет жесткий алгоритм действия (летчики, фармацевты, кондитеры и др.).

Реактивное мышление развивается – как с опытом, так и благодаря специальной тренировке. Например, современные компьютерные игры – своеобразные тренажеры такого мышления...

В отличие от реактивного, рефлексивное мышление не предлагает готовое “правильное” решение, оно формулирует гипотезы, подводит к озарениям, подвигает к открытиям. В отличие от реактивного, оно требует больше времени, терпения и труда. И если качество реактивного мышления приходит с

опытом, то для развития рефлексивного мышления нужны особые условия, первое из которых – осознанное стремление овладеть им» [2].

В педагогической деятельности рефлексивное мышление играет ведущую роль в силу многофакторности и субъект-субъектности педагогических отношений. Сильный учитель всегда рефлексивен, он понимает ученика, понимает себя, понимает ситуацию – поэтому его действия всегда эффективны, но зачастую противоречат официально установленным нормам и утвержденным методикам. Рефлексивные способности позволяют человеку не только хорошо и быстро учиться – они помогают ему «видеть себя» и «делать себя», т.е. сознательно воспитывать в себе те качества, которые являются профессионально желаемыми, значимыми. Именно поэтому начинать подготовку будущего педагога нужно с раскрытия и развития его рефлексивного потенциала, который поможет ему качественно осваивать педагогическую действительность и формировать профессиональные качества личности.

Формирование и развитие качеств личности возможно двумя способами, которые в принципе сильно сплетены между собой, но ни один из них не может быть абсолютизирован.

Первый, назовем его условно «способом прямой тренировки», – это погружение человека в систему определенных упражнений, регламентированных действий с целью выработать у него определенную привычку–потребность, сопровождаемую определенными навыками ее удовлетворения. Это способ научения (*Repetitio est mater studiorum*), это то, чем заняты сегодня учебные заведения. Почему способ прямой тренировки так распространен? Только потому, что его можно достаточно детально описать, регламентировать, следовательно – кон-

тролировать, что отвечает требованиям бюрократической системы. Но этот способ предполагает формирование массового реактивного педагогического мышления, более того, в предельном случае рефлексивное мышление становится вообще нежелательным, даже вредным.

Второй способ, назовем его «способом погружения», – это помещение человека в определенную среду, которая будет предъявлять к его поведению определенные требования, и человек, проживая ситуации и рефлексирова, будет управлять своей деятельностью, приспособляя ее под ситуацию и ее участников. «Способ погружения» предполагает большие затраты времени и сил, поэтому не является для системы оптимальным, но умные руководители образовательных систем всегда очень бережно относятся к тем небольшим инициативным островкам рефлексии (зачастую противоречащим официальной доктрине), которые позволяют системе развиваться.

К слову сказать, принципиально важным нам представляется и **качество проживания педагогических ситуаций**, которое не достижимо без развитых рефлексивных навыков. Мощная **рефлексия** дает возможность правильно «увидеть» ситуацию, участников и себя, и это правильное видение позволяет сформировать настоящий, полноценный, «зрелый» опыт. «Опыт – это отрефлексированная определенным образом деятельность» [3].

Рефлексия требует значительных психических затрат. Но человеческая природа такова, что предполагает тенденцию к экономии психической энергии, «автоматизацию» большинства рутинных, повторяющихся процессов. И получается, что в ходе педагогической деятельности подвергаются рутинизации те процессы, которые как раз рутинизировать недопустимо: общение с детьми, понимание их душевных движений, контроль своего

собственного психоэмоционального состояния и поведения. Возникает очень серьезная проблема. Если мы хотим сохранить силы и здоровье, то должны рутинизировать свою педагогическую деятельность (со всем вытекающими отсюда последствиями профессиональной деформации личности). Если же мы хотим успешно решать педагогические задачи, то должны тратить очень много психической энергии на рефлексии и эмпатию, что ведет к истощению и эмоциональному выгоранию. Это есть проклятие педагогической деятельности.

С этой точки зрения педагогическая профессия является, пожалуй, одной из самых сложных, и нашим властям стоит все-таки понять, что качество образования зависит в основном только от качества педагогических кадров. На недостойные зарплаты достойные профессии люди, способные выдерживать колоссальные психические нагрузки, не пойдут. Поэтому проблема качества образования не может быть решена без обеспечения достойной оплаты труда учителей и воспитателей. Педагог не может эффективно работать более чем на одну ставку, это выходит за пределы человеческих возможностей.

Скажем еще об одном важном условии формирования и развития ключевых профессиональных педагогических качеств личности. Занимаясь развитием рефлексивных способностей, стоит учитывать и **качество самих рефлекслируемых ситуаций**: они должны быть **фрустрирующими**, в противном случае их рефлексия не будет способствовать профессионально-личностному созреванию, т.е. в ситуации эмоционально нейтральной, собственно говоря, нечего особо и рефлексировать с педагогической точки зрения. Кстати, один из основателей психологической теории личности Г.Олпорт предполагал, что процесс формирования зрелости лич-

ности происходит в борьбе, в преодолении личностью трудных жизненных ситуаций [4]. У Э.Эриксона созревание личности (переход ее к очередному этапу развития) связано с фрустрирующей ситуацией нормативного конфликта, от качества разрешения которого зависит качество жизни человека [5].

В связи с этим нам представляется, что формирование важных качеств личности педагога в основном зависит от:

- качества переживаемых им ситуаций;
- качества рефлексии этих ситуаций.

Получается, что, если мы хотим воспитать хорошего педагога, способного решать педагогические задачи, а не просто давать уроки, надо в ходе его подготовки сосредоточиться прежде всего на развитии рефлексивных способностей, погружении его в определенные ситуации и обучении анализу этих ситуаций. Именно это должно стать основным содержанием педагогического образования и повышения квалификации, а не бессмысленный набор далеких от педагогической действительности учебных предметов. Развитые рефлексивные способности позволят педагогам в будущем понимать *многочисленные фрустрирующие проблемы*, с которыми они столкнутся на практике, как *педагогические задачи*, а не как их личностные угрозы, и находить продуктивные способы решения таких задач.

И теперь возникают следующие вопросы. Что мы должны считать приоритетным при подготовке педагогических кадров? Какие качества личности будущего учителя и воспитателя формировать? Как можно формировать эти качества? К

сожалению, эти вопросы пока остаются без ответа. Можно, правда, упомянуть о прописанных в учебных планах для обучающихся педагогов компетенциях. Но, во-первых, они представляются нам скорее набором знаний, умений и навыков (а не качествами личности). Во-вторых, в большинстве случаев работа с этими компетенциями организована формально, на бумаге – на практике их освоение никак не контролируется.

Однако мы все-таки выпускаем специалистов, некоторые из которых становятся хорошими педагогами в силу не только имеющихся к тому склонностей и природных задатков, но и, хочется верить, из-за влияния на них личностей их учителей и преподавателей. К сожалению, по мнению школьников и их родителей, такие педагоги встречаются нечасто.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшкова В.В. Философско-педагогическое осмысление образования человека в условиях высшей школы // Педагогика. 2021. № 4. С. 20.
2. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2004. С. 22–23.
3. Робский В.В. Психология воспитательной работы // Директор школы. 2021. № 4. С. 77.
4. Олпорт Г.В. Становление личности: Избр. труды. М.: Смысл, 2002.
5. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ЛЕНАТО, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.

Дата поступления – 31.10.2021

On the reflection of frustrating situations in the preparation of pedagogical staff

Vladimir V. Robsky – Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar, Russia); vladimir-robский@yandex.ru

Abstract. *The article attempts to determine the key area of teacher training for professional activities. The determining condition for effective activity is the presence of certain personality qualities in the teacher, which are formed and acquired by him in the course of reflection on frustrating situations..*

Key words. *Pedagogical situation, personality qualities, experience of living situations, quality of reflection, quality of lived situations.*

REFERENCES

1. Gorshkova V.V. Filosofsko-pedagogicheskoe osmyslenie obrazovaniya cheloveka v usloviyah vysshey shkoly [Philosophical and pedagogical understanding of human formation in conditions of higher education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2021. No. 4. P. 20.
2. Bizyaeva A.A. Psihologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya [Psychology of the Thinking Teacher: Pedagogical Reflection]. Pskov: PGPI im. S.M.Kirova, 2004. P. 22–23.
3. Robskij V.V. Psihologiya vospitatel'noj raboty [Psychology of educational work]. *Direktor shkoly* [Director of the school]. 2021. No. 4. P. 77.
4. Olport G.V. Stanovlenie lichnosti: Izbr. Trudy [Formation of personality]. Moscow: Smysl, 2002.
5. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society.]. Saint Petersburg: LENATO, AST, Fond "Universitetskaya kniga", 1996.

Submitted – 31.10.2021

Важность обучения физике в медицинских институтах

Ельцов Анатолий Викторович – д-р пед. наук, профессор Рязанского государственного медицинского университета им. И.П.Павлова (Рязань, Россия); eltssov17@rambler.ru

Атоева Мехринисо Фарходовна – д-р философии (PhD), доцент Бухарского государственного университета (Бухара, Узбекистан)

Аннотация. В статье рассматривается дисциплина «физика», которая изучается в медицинских вузах. Проводится анализ содержания данной дисциплины.

Ключевые слова. Физика, профессионально ориентированные вопросы, физическая задача, современные методы обучения физике, физика и медицина.

Развитие медицины происходит взаимосвязанно с другими отраслями науки, в том числе с физикой. Влияние последней увеличивается: модернизируется медицинская промышленность, что, в свою очередь, дает возможность вовремя диагностировать и успешно контролировать течение многих болезней. Для точной диагностики и применения различных приборов – начиная с самого простого скальпеля до сложных устройств – требуется использование знаний и достижений физики. Физические открытия предоставляют работникам здравоохранения новые способы проведения обследований больных; с помощью современных устройств можно находить новые методы точной диагностики.

Одним из крупнейших событий в области медицины стало открытие рентгеновских лучей (1895). В современной медицине свойства данного излучения применяются во многих областях: различная проникающая способность этих лучей используется в рентгенодиагностике; флюоресцирующее свойство, способность вызывать свечение некоторых химических веществ – в рентгеноскопии; фотохимическое свойство, способность вызывать почернение пленки – в рентгенографии. Биологическое свойство используют в лучевой терапии для лечения.

Современную медицину невозможно представить без лазерных технологий.

Лазерное излучение определенной интенсивности и частоты применяется при выполнении серьезных малоинвазивных хирургических операций, удалении онкологических образований, отслоении сетчатки глаза, восстановлении функций щитовидной железы, в кардиологии, отоларингологии, косметологии и пр.

Многие открытия и изобретения в области физики, внедренные в медицину, успешно функционируют и проверены временем, и то же можно сказать о роли медицины. Например, в 40-х гг. XIX в. корабельный врач Р.Ю.Майер, находясь в тропическом климате, определил разницу цвета венозной крови у населения теплых и холодных стран. Это объясняется тем, что при высокой температуре артериальная кровь меньше окисляется, и поэтому венозная кровь практически не изменяет своего красного цвета. Майер сформулировал правило «ничего не появляется из ничего» в качестве основания первого закона термодинамики, что объясняет изменение энергии системы при сообщении теплоты и совершении работы. Эти же мысли были математически обоснованы немецким физиологом Г.Гельмгольцем, который вел исследования в сфере возникновения ферментации и теплоты в живых организмах, что также является одним из видов сохранения и превращения энергии. Обобщить огромный опыт и провозгласить эти ис-

следования как «Первый закон термодинамики» удалось сразу нескольким ученым: немецкому врачу Ю.Р.Майеру (1842), английскому физiku Дж.Джоулю (1842), немецкому физiku, врачу, физиологу и психологу Г.Гельмгольцу (1947): выработанная системой энергия не может увеличиваться или уменьшаться, она может превращаться из одного типа в другой.

Во время опытов, проведенных физиологами над животными, были открыты многие электрические явления: опыты над тканями скелета лягушки итальянского физиолога и анатома Л.Гальвани послужили основой исследований А.Вольта и завершились открытием колонны Вольта. Профессор анатомии Санкт-Петербургской Академии наук Д.Бернулли для объяснения системы кровообращения написал свои знаменитые уравнения и стал основателем гидродинамики. Средневековый ученый Авиценна – лекарь и автор нескольких открытий естествознания и механики. Как сказал биофизик В.А.Твердислов, «физику впервые в Европе делали врачи, в нынешний день физик оплачивает свои долги медицине».

Будущий медик должен знать физику: только опираясь на ее законы можно объяснить деятельность живого организма, нормальные физиологические и патологические процессы. Движение и вращение крови, работа сердца – механика, возникновение биопотенциалов – электричество, течение жидкости – гидродинамика, распространение эластических колебаний по венам – колебания и волны, дыхательные процессы и изменение температуры тела – термодинамика, испарение – фазовые переходы и т.д., взаимосвязь физики и медицины можно продолжить.

Кроме макропроцессов в организме происходят молекулярные процессы, которые обозначают движение биологических систем. Очень важно понять физику этих микропроцессов для оценки состояния организма, свойств ряда болезней, влияния

психотропных веществ на организм и их побочные действия.

Функционирование многих диагностических и лечебных приборов объясняется законами физики: принцип работы термометра основан на расширении тел при нагревании; стетоскопа, использующегося для аускультации (фонендоскоп), и аппаратов ультразвукового исследования объясняется свойствами колебаний и волн; в основе работы эндоскопа и рефрактометра лежат законы геометрической оптики (предельные углы); работа вискозиметра описывается законами гидродинамики.

К сожалению, в последнее время в медицинских вузах были сокращены учебные часы на изучение физики. Однако вся деятельность медиков связана с физикой: лазерная хирургия, ультразвуковое исследование мягких тканей, магнито-резонансная томография, рентгенография, операции с гамма-скальпелями и т.д. Все современные диагностические исследования разной степени сложности и хирургические вмешательства можно совершить только при помощи современного технологического оборудования, которое разработано физиками. Починить и отремонтировать устройство не входит в обязанности медика, но уметь эксплуатировать его, знать физические основы его действия – обязанность врача!

Программа по физике для медицинских образовательных учреждений должна быть расширена, некоторые разделы важно изучать углубленно, и современные мультимедийные технологии будут играть большую роль в освоении этой программы.

Особенности обучения физике в системе высшего образования предполагают использование педагогических технологий модульного, проблемно-ориентированного; программированного, индивидуально-группового, интерактивного обучения. В медицинских вузах (например, на факультетах педиатрии и лечебного дела) в процессе обучения физике в случаях недо-

статочного учебного времени и большого количества изучаемого материала будет более эффективна модульная технология обучения. Она предполагает строгую структуру учебной информации, организацию содержания обучения и работы слушателей полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Использование модульных уроков положительно влияет на развитие самостоятельности, активности учащихся, способствует их саморазвитию и повышению качества знаний.

Проблемное обучение не менее эффективно, его внедрение в учебный процесс обеспечивает формирование способности применять полученные знания в практической профессиональной деятельности и развивает навыки, позволяющие ориентироваться в нестандартной ситуации (умения размышлять, ставить цели, планировать, моделировать и активно общаться).

Программное обучение в силу своей специфики может быть использовано в практических задачах, решение которых носит строго алгоритмический характер. Индивидуальная технология практикуется при организации самостоятельной работы студентов-медиков. Групповое обучение (работа в группах) наиболее эффективно осуществляется методом проектов и может использоваться для развития творческих способностей, формирования навыков анализа, прогнозирования, установления межличностных отношений, которые понадобятся студентам-медикам в их будущее карьеру.

Среди профессионально ориентированных задач по физике в медицинских вузах можно выделить количественные (расчетные), качественные и творческие. Их использование при подготовке будущих врачей способствует развитию творческой активности будущего специалиста, формированию его ценностного отношения к медицинской профессии. Профессионально ориентированные физические задачи могут использоваться как для изучения нового материала, так и для повторения, закрепления и обобщения изученного, а также для организации самостоятельной работы студентов, что позволяет индивидуализировать процесс обучения.

Итак, практические вопросы биофизики, необходимые врачу, вместе с общими элементами физики, связанными с физическими методами диагностики и лечения, используемыми в медицине, принципами устройства соответствующего оборудования составляют содержание физики, изучаемой в медицинских вузах. Ряд физиологических процессов в организме обосновываются законами физики, методы лечения и методы диагностики требуют физических знаний, опираются на использование физических явлений и процессов. Медицина широко использует теоретические и практические успехи физики, поэтому изучение этого предмета играет важную роль в формировании будущих специалистов-медиков.

Дата поступления – 23.03.2021

Importance of teaching physics in medical institutions

Anatoly V. Eltsov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor of the Ryazan State Medical University n.a. I.I. Pavlova (Ryazan, Russia); eltsov17@rambler.ru

Mehriniso F. Atoeva – Dr. Sci. (Philosophical), Docent of Bukhara State University (Bukhara, Uzbekistan)

Abstract. *The article discusses the discipline “physics”, which is studied in medical universities. The analysis of the content of this discipline is carried out. Highlighted professionally oriented questions disclosed in the discipline “physics”. A classification of professionally oriented issues is given. The article*

describes professionally oriented physical tasks that can be used in the process of studying physics in medical universities.

Key words. *Physics, professionally oriented questions, physics problem, modern methods of teaching physics, physics and medicine.*

Submitted – 22.03.2021

Исторические уроки патриотического воспитания: операция «Дети» на Смоленщине

Сенченков Николай Петрович – д-р пед. наук, профессор, зав. каф. педагогики и психологии Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия);

pedagogik1@yandex.ru

Зарайский Владислав Игоревич – учитель СШ № 30 им. С.А.Железнова, магистрант Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия); vladislavzara1998@mail.ru.

Аннотация. В статье говорится о непреходящем значении для отечественного образования патриотического воспитания, истоки которого – в историческом прошлом нашей страны. Авторы анализируют состояние школьного образования и положение детей на Смоленщине во время фашистской оккупации в 1941–42 гг., рассказывают о подготовке и проведении советскими партизанами, в том числе педагогами, героической операции «Дети», спасшей более трех тысяч детских жизней.

Ключевые слова. Патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность; Великая Отечественная война, Смоленщина, фашистская оккупация, генеральный план «Ост»; подвиг, героизм, операция «Дети»; школы фабрично-заводского обучения (ФЗО), ремесленные училища; уроки мужества.

В законе «Об образовании в РФ» (2012), Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (2020), федеральном проекте «Патриотическое воспитание» (2021) определены задачи воспитания молодого поколения [1; 2; 3], среди которых важнейшими являются формирование чувства любви к Родине, гражданственности, уважения к памяти и подвигам защитников-героев Отечества.

Эта задача приобретает особую актуальность в связи с происходящими в современном мире событиями, в ее решении огромное значение имеет обращение к героическим страницам нашей истории. Одна из таких страниц – проведенная в годы Великой Отечественной войны на Смоленщине беспреце-

дентная по масштабам партизанская операция, в результате которой были спасены 3225 детей.

12 октября 1941 г. немецкие войска оккупировали Смоленщину, где проживали более полутора миллионов человек. Фашистская оккупация длилась больше двух лет. Гитлеровцы создали свои органы власти, распределили захваченные земли: Смоленская, Орловская, Витебская, частично Могилевская и Минская области вошли в так называемую военную область «Митте» с центром в Смоленске [4]. Ими была разработана образовательная политика [5], смысл которой сформулирован в записке к плану «Ост»¹: местному населению не нужно высшее образование – достаточно четырехклассной народной школы, где учащиеся получают элементарные

¹ Генеральный план «Ост» (нем. Generalplan Ost) — обширная программа закрепления господства нацистской Германии в Восточной Европе. Предусматривал физическое истребление всех евреев в Европе, массовые убийства поляков, чехов, словаков, болгар, венгров; физическое уничтожение 25–30 млн русских, украинцев, белорусов; принудительное выселение с территории Польши и оккупированных областей СССР до 75–85% населения и размещение его на Северном Кавказе, в Западной Сибири, Южной Америке.

знания, освоят счет в пределах 500 и умение расписаться. Дети должны изучать немецкий язык, повиноваться немцам как представителям господствующей расы, быть честными, старательными и послушными [6].

Для управления учреждениями образования осенью 1941 г. в Смоленской области был создан школьный отдел, который выпустил ряд документов («Временное положение о школах», «Учебный план начальной школы» и «Программные указания для учителей»), согласно которым количество обязательных предметов могло быть непостоянным (около 5–7); вместо литературы и истории рекомендовалось проводить занятия, знакомящие учеников с Законом Божиим (идеологи рейха считали, что именно религиозное воспитание сможет изжить большевизм), учителям предписывалось не давать антирелигиозное толкования материалам [7; 8].

На уроках литературы следовало изучать не советских классиков (А.М.Горького, В.В.Маяковского и др.), а произведения дореволюционных или ранее запрещенных писателей и поэтов, которые эмигрировали (И.А.Бунина, К.Д.Бальмонта, А.Н.Майкова, Д.С.Мережковского, Ф.Сологуба, А.А.Фета, И.С.Шмелева и др.) [7]. Задачей курса «Обществоведение» стала дискредитация социалистического строя, коммунистической партии и всех достижений за годы советской власти. Перед занятиями офицер пропаганды должен раздавать антисоветские брошюры и газеты [9].

Для переквалификации учителей в Смоленске, Соболеве и Красном на базе педагогических училищ открылись три учительские семинарии, работали краткосрочные десятидневные и трехшестимесячные курсы по воспитанию

детей по-новому, на которых читались, например, лекции о превосходстве арийской расы.

Только в Смоленском округе действовали 275 школ, где обучались 35 тысяч учащихся. Детей нужно было спасать. Тем более что летом 1942 г. немцы стали отправлять со Смоленщины на принудительные работы в Германию подростков 15–16 лет. И.Н.Беляев в книге «Золотые звезды родного края» писал: «В 1942 году оккупанты начали осуществление массовой карательной операции по угону населения, в первую очередь молодежи и детей, с захваченных территорий. Более того, фашисты планировали создать в Германии так называемые “детские деревни”. Для этого планировалось разместить в них до полумиллиона физически крепких девушек из России, Белоруссии, Украины» [10].

Советские ребята не скрывали ненависти к фашистам. Их сопротивление вызывало у захватчиков неукротимую ярость, и они лютовали: мучили и убивали тех, кого заподозрили в связи с партизанами, сжигали деревни вместе со всем населением. Так, в деревне Бурцево Духовщинского района расстреляли всех подростков, отказавшихся выполнять приказы врагов, в Петрищево – четырех мальчишек, не выдавших родственников-партизан.

Партизаны небольшими партиями в 40–100 человек переправляли детей и подростков на Большую землю через Слободские ворота – узкую горловину между фашистскими армиями. Путь был нелегким, проходил через леса и болота. Но зверства фашистов стали массовыми, и партизанский командир Н.З.Коляда (Батя) решил, что нужно спасти всех, его поддержал секретарь Духовщинского РК ВКП(б)² П.Ф.Цуранов, который, находясь с 1941 г. в подполье, занимал-

² РК ВКП (б) – Районный комитет Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков).

ся организацией и созданием партизанских групп. 30 июня 1942 г. Духовщинский райком ВКП(б) и исполком районного Совета депутатов трудящихся постановили провести в партизанском крае набор детей, подростков и молодежи, чтобы отправить их в советский тыл, где они могли бы учиться в школах фабрично-заводского обучения (ФЗО) и ремесленных училищах. Главным исполнителем задания (операции «Дети») была назначена 23-летняя учительница начальных классов, партизанка-разведчица Матрена Исаевна Вольская, ее помощницами стали учительница Варвара Сергеевна Полякова (Сладкова) и фельдшер Екатерина Ивановна Громова из Петрищева.

Сложную операцию по спасению детей, находящихся в Северо-Западном партизанском крае, а также в соседних районах, тщательно разрабатывал штаб партизанского соединения Н.З.Коляды совместно с Духовщинским подпольным райкомом партии, располагавшимся в то время в деревне Елисеевичи. Н.З.Коляда согласовал свои действия со штабом 4-й ударной армии, Смоленским обкомом партии и обкомом комсомола. Он понимал, что уберечь детей и подростков от смерти или угона в фашистские лагеря можно, только отправив их в тыл. Понимали это и их родители.

23 июля 1942 г. на площади в Елисеевичих собралось около полутора тысяч ребят: старшим было 16–17 лет, самым маленьким исполнилось восемь. Партизаны понимали, что те, кто еще младше, не смогут пройти 200 километров по бездорожью и болотам. В.С.Полякова уже после войны вспоминала: «Очень страшно было. Не за себя – за них. Как нам с таким количеством сообразить, как провести их по опасной дороге? Я не верила, что мы дойдем» [11, с. 208].

Детей разбили на группы по пятьдесят человек, назначили старших и связных. По пересеченной местности со сложным рельефом нужно было провести тридцать таких групп. Впереди со старшими шла М.И.Вольская, затем – В.С.Полякова с теми, кто помладше, замыкала колонну Е.И.Громова с самыми маленькими. Нужно было преодолеть двухсоткилометровый путь до железнодорожной станции Торопец Калининской области. Перемещались днем, ночами укрывались в лесных массивах и отдыхали, вскоре есть стало нечего – перешли практически на подножный корм. М.И.Вольская ночью уходила на разведку, чтобы проверить, нет ли впереди фашистов, не заминирован ли путь. К утру она возвращалась, чтобы снова вести эту детскую армию вперед.

Через несколько дней партизаны-связники сообщили, что необходимо изменить спланированный маршрут, так как немцы поджидали колонну на одной из дорог. М.И.Вольская собрала вокруг себя старших ребят и объяснила им, как проложить путь через болото в обход фашистов. С этой задачей справились, и все смогли организованно и незаметно пройти опасный участок.

Июль выдался очень жарким, мучила жажда, но М.И.Вольская запретила пользоваться колодцами и водой из реки Гобзы – все источники были отравлены трупным ядом, фашисты в колодцы и реку сбрасывали тела убитых партизан и укрывших их местных жителей.

По пути следования к идущим присоединялись дети окрестных сел и деревень. Параллельно к Торопцу шли еще тысяча человек. Таким образом, к началу августа 1942 г. на железнодорожной станции оказалось более трех тысяч детей. Поезд пришлось ждать несколько дней, и ребят разместили в здании школы и полуразрушенном клубе при воинской части, но немцы обстреливали

станцию и казармы, поэтому пришлось переместиться в безопасную рошу.

Четвертого августа прибыл поезд – 60 вагонов-теплушек, и ночью состоялась долгожданная посадка в вагоны, на крышах которых огромными написали «ДЕТИ».

По решению советского командования, смоленских детей первоначально планировали эвакуировать за Урал, в Свердловск. Но, видя изможденное состояние своих подопечных, М.И.Вольская осознавала: если ничего не предпринять, они начнут умирать. На остановках она начала рассылать в крупные города по пути следования эшелона телеграммы с просьбой принять ребят, отправила телеграмму и в Москву на имя первого секретаря ЦК ВЛКСМ. Ответ пришел: примет г. Горький.

14 августа 1942 г. прибывший на Московский вокзал города Горького эшелон встречали представители городских и областных властей и местные врачи. Многих голодных и обессиленных детей выносили из вагонов на носилках, но, главное, все были живы. 3225 смоленских детей в невероятно трудных и опасных условиях смогли вывести из оккупированной территории и доставить в тыл. Их распределили вначале по госпиталям и больницам, затем – по ремесленным училищам, а позже – на заводы.

Фельдшер Е.И.Громова, к сожалению, вскоре после окончания войны умерла. М.И.Вольская осталась работать в Горьковской области, преподавала в начальных классах средней школы в селе Смольки. В.С.Полякова (Сладкова), вернувшись на освобожденную Смоленщину, учительствовала в средней школе № 1 г. Демидова. Эти женщины-герои, проводившие самую большую в истории Великой Отечественной войны операцию по спасению детей, не

считали, что совершили подвиг. Уже в мирное время М.И.Вольская скажет: «Я просто выполняла задание. И всё».

История о спасенных детях и тех, кто их спас, стала публичной лишь спустя 30 лет после Победы. Горьковское телевидение создавало «Летопись Великой Отечественной войны», в село Смольки приехали журналисты и сняли первую встречу с участниками операции «Дети». Затем вышли другие телепередачи, автором которых была заводделом детских и молодежных передач горьковского телевидения Н.М.Дроздова. А позже она вместе с Л.К.Новиковым написала книгу о подвиге советской учительницы, разведчицы Первой бригады партизанского соединения «Батя» М.Вольской [12].

Операция «Дети» – страница героического прошлого нашего народа, свидетельство подвига советских партизан, учителей, детей – сегодня может стать интересным и значимым воспитательным материалом для проведения внеклассного занятия «Урок мужества» [13]. Он поможет современным школьникам осознать трагизм произошедших событий, духовную силу поколения, победившего фашизм в Великой Отечественной войне; сформировать у них представления о героизме, долге, самоотверженности, готовности оказать помощь другим людям, совершить подвиг во имя их спасения, во имя Родины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728>.
2. ФЗ от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075>.

3. Федеральный проект «Патриотическое воспитание» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot>.

4. «Все судьбы в единую слиты...». По рассекреченным арх. док. К 60-летию освобождения Смоленщины от немецко-фашистских захватчиков / Авт.-сост. Н.Г.Емельянова и др. Смоленск: Маджента, 2003. (Серия «Свидетельствуют документы»). 152 с.

5. Константинов С. «Хайль Сталин!»: Школьная политика Третьего рейха // Родина. 2002. № 10. С. 51–55.

6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) / Под ред. Ф.Г.Паначина. М.: Педагогика, 1988. 272 с.

7. Красильников И.Б. Смоленский государственный университет. Состояние образовательных и культурно-просветительских учреждений Смоленской области в период немецкой оккупации // Известия Смоленского государственного университета. 2009. № 1(5). С. 198–211.

8. Краков М.М. Из истории просвещения на Смоленщине в годы Великой Отечественной войны // Из истории народного образования на Смоленщине. Смоленск: СГПИ, 1970. 128 с

9. Коваленко Д.Л. Матрена Вольская. Потеряв своего ребенка, она спасла 3225 детей. М.: Духовное преображение, 2020. 16 с.

10. По следам операции «Дети» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://demidov.admin-smolensk.ru/novosti-kultury/-po-sledam-operacii-deti-/?ssv>.

11. Операция «Дети». Подвиг Матрены Исаевны Вольской [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://союзправославных-женщин.рф/news/1584615230>.

12. Новиков Л.К., Дроздова Н.М. Операция «Дети». Горький, 1986. 208 с.

13. Уроки мужества. Методические рекомендации по проведению в общеобразовательных организациях Урока мужества [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cordis.fondsci.ru/news/uroki-muzhestva-metodicheskie-rekomendaczii-dlya-obshheobrazovatelnyix-organizaczij.html>.

Дата поступления – 09.04.2022

Historical lessons of patriotic education: operation “Children” in the Smolensk region

Nikolay P. Senchenkov – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, the head of the department of pedagogy and psychology, Smolensk State University (Smolensk, Russia); pedagogik1@yandex.ru

Vladislav I. Zaraisky – history and social studies teacher of MBOU Secondary School No. 30 named after S.A.Zheleznov, first-year master’s student of Smolensk State University (Smolensk, Russia); (Smolensk, Russia); vladislavzara1998@mail.ru

Abstract. *The article talks about the enduring importance of patriotic education for national education, the origins of which are in the historical past of our country. The authors analyze the state of school education and the situation of children in the Smolensk region during the Nazi occupation in 1941–42, tell about the preparation and conduct by Soviet partisans, including teachers, of the heroic operation “Children”, which saved more than three thousand children’s lives.*

Key words. *Patriotic education, patriotism, citizenship; the Great Patriotic War, Smolensk region, fascist occupation, general plan “Ost”; feat, heroism, operation “Children”, factory training schools (FZO), vocational schools; lessons of courage.*

REFERENCES

1. Ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 № 474 «O nacional'ny'x celyax razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» [Decree of the President of the Russian Federation dated 21.07.2020 No. 474 "On national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030"]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/news/63728>.
2. FZ ot 31.07.2020 № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v Federal'ny'j zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" po voprosam vospitaniya obuchayushhixsya» [Federal Law No. 304-FZ dated 31.07.2020 "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the education of students"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075>.
3. Federal'ny'j proekt «Patrioticheskoe vospitanie» [The Federal project "Patriotic education"]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot>.
4. «Vse sud'by' v edinyu slity'...». Po rasskrechenny'm arx. dok. K 60-letiyu osvobozhdeniya Smolenshhiny' ot nemeczko-fashistskix zaxvatchikov ["All destinies are merged into one...". According to declassified arch. doc. To the 60th anniversary of the liberation of the Smolensk region from the Nazi invaders]. Avt.-sost. N.G.Emel'yanova i dr. Smolensk: Madzhenta, 2003. (Seriya «Svidetel'stvuyut dokumenty»). 152 p.
5. Konstantinov S. «Xajl' Stalin!»: Shkol'naya politika Tret'ego rejxa ["Heil Stalin!": School politics of the Third Reich]. *Rodina* [Homeland]. 2002. No. 10. P. 51–55.
6. Ocherki istorii shkoly' i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR (1941–1961) [Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1941–1961)]. Pod red. F.G.Panachina. Moscow: Pedagogika, 1988. 272 P.
7. Krasil'nikov I.B. Smolenskij gosudarstvenny'j universitet. Sostoyanie obrazovatel'ny'x i kul'turno-prosvetitel'skix uchrezhdenij Smolenskoj oblasti v period nemeczkoj okkupacii [Smolensk State University. The state of educational and cultural-educational institutions of the Smolensk region during the German occupation]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta]. 2009. No. 1(5). P. 198–211.
8. Krakov M.M. Iz istorii prosveshheniya na Smolenshhine v gody' Velikoj Otechestvennoj vojny'. [From the history of education in the Smolensk region during the Great Patriotic War]. *Iz istorii narodnogo obrazovaniya na Smolenshhine* [From the history of public education in the Smolensk region]. Smolensk: SGPI, 1970. 128 p.
9. Kovalenko D.L. Matrena Vol'skaya. Poteryav svoego rebenka, ona spasla 3225 detej [Matryona Volskaya. Having lost her child, she saved 3,225 children]. Moscow: Duxovnoe preobrazhenie, 2020. 16 p.
10. Po sledam operacii «Deti» [In the wake of operation "Children"]. Available at: <https://demi-dov.admin-smolensk.ru/novosti-kultury/-po-sledam-operacii-deti-/?ssv>.
11. Operaciya «Deti». Podvig Matreny' Isaevny' Vol'skoj [Operation "Children". The feat of Matryona Isaevna Volskaya]. Available at: <http://soyuzpravoslavny'xzhenshin.rf/news/1584615230>.
12. Novikov L.K., Drozdova N.M. Operaciya «Deti» [Operation "Children"]. Gor'kij, 1986. 208 p.
13. Uroki muzhestva. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu v obshheobrazovatel'ny'x organizacijax Uroka muzhestva [Lessons of courage. Methodological recommendations for conducting a Lesson of courage in general education organizations]. Available at: <https://cordis.fondsci.ru/news/uroki-muzhestva-metodicheskie-rekomendaczii-dlya-obshheobrazovatelyix-organizacij.html>.

О работе Московского нефтяного института в годы Великой Отечественной войны

Папилова Елена Вячеславовна – канд. филол. наук, доцент Российского государственного университета нефти и газа им. И.М.Губкина (Москва, Россия); llennochka@mail.ru

Аннотация. *Московский нефтяной институт (в настоящее время – РГУ нефти и газа) был основан академиком И.М.Губкиным в 1930 г. Великая Отечественная война стала большим испытанием для его сотрудников и студентов. В данной статье, основанной на архивных данных, ставится цель рассказать об истории института в этот сложный период.*

Ключевые слова. *Московский нефтяной институт, ВОВ, история высшего образования.*

На момент начала Великой Отечественной войны Нефтяному институту едва исполнилось 11 лет, и эти годы были периодом кропотливого созидания факультетов, кафедр, достраивания своими силами учебного корпуса, организации учебного процесса в условиях нехватки ресурсов [1]. События июня 1941 г. кардинально изменили ход истории института, начался период тяжелых испытаний. В первые же дни войны всем сотрудникам и студентам вменялось в обязанность срочно явиться к начальнику Военного стола с паспортом и военными документами [2, д. 57, л. 20]. Несмотря на то, что многие студенты технических вузов получали бронь, уже в конце июня 1941 г. из института на фронт ушло 45 человек [3, с. 72]. Многие ушли в народное ополчение, оставшихся ждала эвакуация и работа в тылу.

Летом 1941 г. Москва готовилась к обороне, студенты и сотрудники института (находившегося в то время по адресу Ленинский проспект, 6, здание Горного университета) возводили оборонительные сооружения вокруг Москвы. С началом систематических бомбардировок Москвы по институту было установлено круглосуточное дежурство, созданы посты вахтерской ох-

раны. Дежурные назначались из числа служащих и профессорско-преподавательского состава. Неявка, опоздание на дежурство или невыполнение распоряжения ответственного дежурного по штабу ПВО влекли за собой «предание суду по законам военного времени». [2, д. 57, л. 18]. Штаб ПВО состоял из пяти звеньев: пожарное, химическое, санитарное, охраны порядка и связи и аварийно-восстановительное. Во время воздушной тревоги сотрудники тушили зажигательные бомбы на крышах, патрулировали на улицах Москвы, направляли людей в убежища, дежурили на станциях метро.

Студенты были переведены на казарменное положение, они все проходили военное обучение по 110-часовой программе всеобуча (руководили им зав. каф. военной и физкультурной подготовки доц. В.П.Богдашевский и преподаватель физвоспитания С.С.Розанов) [2, д. 69, л. 22]. Курс состоял из теоретической и практической частей. Первая включала в себя знание уставов, материальной части оружия, военной истории и теоретических разделов военно-санитарного дела; вторая – строевую подготовку, топографию, практические вопросы военно-санитарного дела и физическую подготовку (бег, лыжный

кросс, стрельба, гранатометание, ползание по-пластунски). Обязательным было прохождение через камеру окуривания (для этого использовалось газоубежище соседнего Горного института). В целях усиления противовоздушной и противохимической обороны института всем студентам и сотрудникам было приказано. приобрести в Штабе ПВО противогазы, с 26 августа никто без противогаза в институт не допускался [2, д. 74, л. 79].

Нововведения коснулись и обучения иностранным языкам. В 1943 г. было заявлено о необходимости ввести в содержание обучения английскому и немецкому языкам военную тематику. Эта задача была поручена зав. кафедрой иностранных языков А.М.Розеноеру. Он разработал систему тематических комплексов, которая была внедрена на всех факультетах вдобавок к основному курсу. Туда входила лексика по следующим темам: части и подразделения армии; лозунги, определяющие цели и характер войны; виды оружия; меры защиты; воздушные силы и воздушные налеты; газовая война; партизаны; морской флот; сухопутные силы; допрос пленного и др. [2, д. 85, л. 5].

Мастерские института были переоборудованы для выпуска противотанковых гранат ПТГ-40 [3, с. 76], корпусов гранат Сердюка и других деталей для завода «Борец», в лабораториях разрабатывались новые образцы горючесмазочных материалов, консистентных и компаундных смазок [3, с. 92]. В октябре 1942 г. преподаватели и сотрудники института внесли деньги на строительство танка имени МНИ им. И.М.Губкина.

В середине октября 1941 г. началась эвакуация института в Башкирию, в города Уфу, Ишимбай и Стерлитамак. Стерлитамакский филиал существовал до апреля 1942 г. и был

ликвидирован из-за недостаточности материальной базы. Ишимбайский филиал был присоединен к Уфимскому в феврале 1943 г. по той же причине. На некоторое время Уфимское отделение стало главным, а в Москве, напротив, приказом от 13 октября 1942 г. был открыт его филиал [2, д. 63, л. 40]. Только майский приказ 1943 г. объявил основной площадкой Нефтяного института Москву, а за Уфимским отделением закрепился статус филиала [2, д. 74, л. 39]. Спустя пять лет, в 1948 г., Уфимский филиал был преобразован в самостоятельный вуз, существующий поныне.

Большая часть студентов была эвакуирована в Уфу. Так, в 1942/43 учебном году в Уфе обучалось 608 студентов, тогда как в Москве – только 207, в Ишимбае – 77 [2, д. 69]. Эвакуация производилась партиями, частично пешком, по железной дороге и кораблем. Все делалось в спешке, о чем свидетельствует распоряжение директора института от 9 октября 1942 г. об «отправке в Уфу вещей студентов МНИ, оставленных ими во время эвакуации в общежитии Студгородка» [2, д. 64, л. 2]. Работа в эвакуации продлилась два года, в августе–октябре 1943 г. люди и оборудование отправлялись железной дорогой обратно в Москву [2, д. 74, л. 83].

Институт разместился на территории Уфимского крекинг-завода вблизи ж/д станции Черниковка в 17 км от Уфы (в настоящее время это территория Уфы). Не хватало ни мебели, ни оборудования, ни учебников, даже теплой одежды. Бараки были переполнены и плохо отапливались. Больных не отвозили в больницы, т.к. они были переполнены ранеными с фронта. Зимой 1941 г. стояли сильные морозы, температура опускалась до минус 40–50 градусов, ж/д пути заносило снегом на 1,5 метра. Между тем по ним должны были двигаться поезда: с фронта шли составы с

ранеными, в обратном направлении с Уфимского завода – цистерны с горячим, из Челябинска – вагоны с танками. Студентов и сотрудников института не раз поднимали ночью на расчистку путей. Так, в ночь с 26 на 27 января 1943 г. на пути вышли 262 человека [3, с. 91].

В Москве ситуация была не легче. Выбитые воздушными бомбардировками стекла окон заменяли фанерой. В целях светомаскировки электричество отключали в 18 часов, заниматься вечерами было невозможно. Вдобавок пожар от взрыва в лаборатории 11 мая 1943 г. уничтожил 40% помещений института. Отопление не работало, уже в декабре 1942 г. вышел приказ «изготовить срочно, к 20.12.1942, 16 штук железных печей для отопления аудиторий, принять меры к их установке, заготовить 100 штук керосиновых ламп для освещения аудиторий» [2, д. 64, л. 9]. Было разрешено присутствие на занятиях в верхней одежде [2, д. 109, л. 5], студенты сидели в шубах, ватниках и валенках, «из оледеневших пальцев выпадали карандаши» [3, с. 93]. Несколько корпусов общежитий не отапливались, и студенты жили в учебном корпусе, где были сооружены двух- и трехэтажные нары. Печи топили дровами и нефтебрикетами. Дровозаготовками, как и заготовкой брикетов из отходов нефтепродуктов на московском заводе Нефтегаз (в количестве 700 тонн/год) занимались студенты [2, д. 79, л. 99]. Для освещения на каждую комнату общежития выдавалось по одному литру керосина в месяц.

Питание студенты получали в столовой по карточкам, причем в Уфе в 1942 г. студенты питались лучше, чем в Москве: два раза в день, а отличники имели третье овощное блюдо [2, д. 65, л. 7]. В Москве ситуация поменялась лишь к концу 1943 г.: «Вторые и горячие блюда должны стимулировать повышение производительности труда и

получение высоких показателей учебы. Приказываю деканам факультетов выдавать дополнительные талоны лишь успевающим студентам, не имеющим академической задолженности и не нарушающим трудовой дисциплины. Разрешить деканам факультетов выдавать студентам-отличникам по два талона в день» (приказ директора института А.В.Топчиева от 5 октября 1943 г.) [2, д. 74, л. 103].

Чтобы прокормить себя, институт вынужден был организовать подсобные хозяйства. Первое появилось в Уфе уже в 1942 г.: на 30 га земли посеяли картофель и капусту. В Москве распоряжением от 19 марта 1943 г. была назначена огородная комиссия, которая приступила к подготовке инвентаря, закупке семян и рассады, получению удобрений [2, д. 75, л. 6]. Летом 1943 г. в Тульской области, в 145 км от Москвы, было засеяно 29 га зерновых культур и 37 га картофеля и овощей, скошено сено с площади 35 га. Еще одно подсобное хозяйство было организовано вблизи подмосковной станции Баковка на 4 га земли, арендованной у Баковского завода. Что представляла собой эта земля? «Подсобное хозяйство – это только участок земли, поле. Институт получил этот участок без единой постройки. Приходится начинать с самого начала и в подлинном смысле этого слова организовывать не только сельскохозяйственное хозяйство, но и жилье, сараи, амбары, конюшню и т.д.» [2, д. 75, л. 57]. Выращивали картофель, капусту, свеклу, огурцы, помидоры, турнепс, овес, ячмень, гречиху, горох. Работы выполнялись студентами, на посевной дневная трудовая смена длилась 12 часов. Сотрудникам института там же, в Баковке, выделялась земля для индивидуального хозяйства, семенной картофель выдавался из расчета 13 кг на одного посевищика при условии полной под-

готовки земли к посеву [2, д. 75, л. 19]. В Москве и на подсобных хозяйствах строились овощехранилища. Отсутствие в хозяйствах собственного транспорта затрудняло вывоз продуктов, на помощь приходили принадлежавшие институту автомобили – американские, по ленд-лизу, грузовики Студебеккер, GMC, DIS, отечественный ЗИС-5.

Несмотря ни на что, образовательный процесс продолжался, хотя в разгар войны было не до учебы. О наборе на первый курс институт давал объявления в печати, выпускал листовки, распространявшиеся в школах – десятилетиях Москвы и ближайшего Подмосковья. Прием на 1942/43 учебный год был проведен без вступительных экзаменов. Как следствие, набранные студенты показали слабую подготовку (в особенности по физике и математике), что явилось причиной большого отсева [2, д. 79, л. 14]. В 1944 г. был самый малочисленный выпуск за всю историю института – всего 39 человек. Зато в том же году число первокурсников превысило суммарное число студентов всех других курсов.

Тем временем война подходила к концу, с фронта возвращались ветераны. Участникам ВОВ были назначены льготы при поступлении в МНИ: окончившие среднюю школу (10 классов) с аттестатом отличника по всем предметам принимались без экзаменов; остальные окончившие среднюю школу принимались вне конкурса, если успешно сдавали приемные экзамены. Также участники ВОВ освобождались от платы за обучение на подготовительных курсах [2, д. 108, л. 67].

Война внесла изменения в научную работу института, выявила потребность страны в освобождении от импорта и в развитии машиностроения для нефтяной промышленности. Транспорт и хранение нефти были выделены в от-

дельную специальность. Несмотря на тяжелые условия, капиталовложения в научные исследования за годы войны не только не упали, но, напротив, постоянно росли: 1 млн. рублей в 1940, 1,7 млн. в 1943, 2,7 млн. в 1944, 3,6 млн. в 1945 [3, с. 102]. Изменилась тематика научно-исследовательских работ: она «стала более актуальной. Ликвидирована многотемность. Основное внимание кафедр в научно-исследовательской работе сосредоточено на решении важнейших принципиальных задач нефтяной промышленности по развитию и увеличению добычи нефти, качественной ее переработке на высокооктановое топливо, масла и смазки, на получение и создание новых оборонных продуктов, на рациональное и более экономически-проектные методы разработки нефтяных месторождений и переработки нефти». [2, д. 79, л. 79].

За годы войны было открыто 34 новых нефтегазовых месторождения, установлена нефтеносность семи новых промышленно богатых горизонтов в пределах уже известных месторождений. Работы академика Л.С.Лейбензона, профессора В.Н.Щелкачева и других по рационализации разработки месторождений позволили сэкономить миллиарды рублей. Результатом этих исследований стал фундаментальный труд «Научные основы проектирования разработки нефтяных месторождений», подготовленный к изданию в конце 1940-х гг. А.П.Крыловым, М.Ф.Мирчинком, И.А.Чарным, М.М.Глоговским и Н.М.Николаевским, за который они были удостоены Государственной премии СССР. Вопросами оптимального бурения занимался Н.И.Шацов, рациональным вскрытием продуктивных пластов – И.Н.Стрижов и А.К.Степанянц, способом наплавки

твердых сплавов на долота токами высокой чистоты – Е.М.Кузмак и т.д. [3, с. 102–104].

За заслуги перед страной указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 мая 1945 г. Московский Нефтяной институт был награжден орденом Трудового Красного знамени [2, д. 108, л. 68].

Московский нефтяной институт разделил судьбу многих учебных заведений и организаций СССР времен Великой Отечественной войны. Эвакуация за сотни и тысячи километров, голод, холод и изнурение, организация подсобных хозяйств, переориентация учебных лабораторий и мастерских на выпуск военного оружия, работа на пике возможностей – основные черты того непростого периода истории института. Несмотря на это, на-

учная деятельность продолжалась и была не менее, а даже более продуктивной, чем в мирное время.

ЛИТЕРАТУРА

1. 10 лет Московскому Нефтяному институту имени академика И.М.Губкина: 1930–1940: Сб. статей. М., 1940; Кожин Л.И. Роль Комсомола Московского Нефтяного института в борьбе за подготовку кадров технической интеллигенции (1930–1940). М., 1968.

2. Центральный государственный архив Москвы. Фонд 1072, опись 1. Номера дел и листов указаны в скобках.

3. История Российского государственного университета нефти и газа имени И.М.Губкина. М., 2005. 443 с.

Дата поступления – 21.01.2022

The Work of the Moscow Oil Institute during the Great Patriotic War 1941–1945

Elena V. Papilova – Cand. Sci. (Philology), associate professor of I.M.Gubkin Russian State University of Oil and Gas (Moscow, Russia); llennochka@mail.ru

Abstract. *Moscow Oil Institute (presently – Russian State University of Oil and Gas) was founded by academician Gubkin in 1930. As for many others, the Great Patriotic war became a major trial for its employees and students. The purpose of this article, based mainly on archive data, is to describe the hardship of the war years for the Moscow Oil Institute and the ways the Institute coped with it.*

Key words. *Moscow Oil Institute, Great Patriotic War, History of Higher Education.*

REFERENCES

1. 10 let Moskovskomu Neftyanomu institutu imeni akademika I.M.Gubkina: 1930–1940 [Gubkin Moscow Oil institute celebrates its 10th anniversary]. Moscow, 1940; *Kozhin L.I. Rol' komsomola Moskovskogo Neftyanogo instituta v bor'be za podgotovku kadrov tekhnicheskoy intelligentsii (1930–1940)* [The role of Moscow Oil institute's Komsomol in training engineering specialists (1930–1940)]. Moscow, 1968.

2. Central'nyy gosudarstvennyy arhiv Moskvy [Moscow Central State Archive]. Section 1072, inventory 1. File number, as well as page number are given in brackets.

3. *Istoriya Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta nefti i gaza imeni I.M.Gubkina* [History of Gubkin Russian State university of oil and gas]. Moscow, 2005. 443 p.

Submitted – 21.01.2022

Природосообразное воспитание как феномен народной педагогики белорусов

Болбас Галина Владимировна – канд. пед. наук, доцент, докторант Белорусского государственного педагогического университета им. М.Танка (Мозырь, Беларусь); bgv78@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются идеи и опыт природосообразного воспитания в традиционной педагогической культуре белорусов. Этнопсихологическая и социально-культурная специфика народа обусловила необходимость формирования личности в тесной связи с природой и традициями этноса, с учетом особенностей индивидуально-возрастной и гендерной природы ребенка.

Ключевые слова. Природосообразное воспитание, народная педагогическая культура белорусов, общинное воспитание, этническая природосообразность, возрастные и индивидуальные особенности личности, гендерная природа человека.

Задолго до научно-теоретического осмысления и обоснования идей природосообразного воспитания в философско-педагогических трудах зарубежных и отечественных мыслителей они уже содержались имплицитно в опыте народного воспитания. По мнению Г.Н.Волкова, «природосообразность в народной педагогике порождена естественностью народного воспитания» [1, с. 128]. Общая и уникальная история каждого народа обусловили специфику содержательного наполнения данных идей, методы и формы их реализации в практике народного воспитания. Традиционная педагогическая культура белорусов также отражает сообразность процесса развития и формирования личности с закономерностями окружающего мира.

Присущие белорусам синкретически объединенные христианско-языческие верования отражали и предопределяли тесную связь человека с природой. Тотемизм и анимизм как ранние формы религиозных представлений народа, предшествовавшие христианству, обусловили представления людей о всемогуществе природного мира и нашли

проявление в народном воспитании. В основе тотемизма лежала вера человека в мистическую связь с определенным растением либо животным, которое они наделяли божественной силой и которому поклонялись. Зверей обычно считали старшими братьями, а не младшими, как это мыслится в современном мире, с преобладанием антропоцентрической парадигмы миропонимания. Человек уподоблялся животным, превосходящим людей физическими характеристиками, аналогичные которым старался развить в себе. Более того, животных ассоциировали с предками, что, по мнению Т.И.Шамякиной, происходило потому, что люди «постоянно искали аналогию между природными явлениями и собою, искали первопричину всего, в том числе и самих себя» [2, с. 16]. Следовательно, природосообразность выступала как способ познания окружающего мира, так и самопознания. Человек верил в то, что не только он сам, но и в целом его род или племя произошли от какого-то животного, поэтому он его чтит и обожествляет. Такие верования определили природосообразность еще и как возможность включения челове-

ка в систему своего рода, объединения с предками, формирования и проявления уважительного отношения к представителям предшествующих поколений. Согласно исследованиям в систему своего рода, объединения с предками, формирования и проявления уважительного отношения к представителям предшествующих поколений. Согласно исследованиям Г.Ю.Беляева, детей рассматривали преимущественно как «продолжателей рода в непрерывной цепи поколений, а род являлся основным смыслом и высшей целью и ценностью существования для каждого индивида» [3, с. 51].

Анимизм способствовал распространению веры в существование духов и души, которые воплощались в явлениях и объектах живой и неживой природы. По мнению Е.Ф.Карского, анимистические представления закономерны: «Осознав в себе дуализм души и тела, первобытный славянин, как и всякий другой человек, находящийся на низшей ступени развития, по аналогии с собственной природой, наделял душою и все предметы и явления окружающего его внешнего мира» [4, с. 147]. Обожествление природы привело к осознанию ее совершенства, разумности и нравственности. Убеждения о том, что в природе в наивысшей степени сосредоточены добро и справедливость, обусловили важность и необходимость подчинения ее законам всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и воспитания. Гармоничные отношения с природным миром выступали основным условием добродетельной жизни.

Дохристианские представления о мире и человеке, сосредоточенные в язычестве, определили человека частью природного мира, а природу одушевленным объектом. Животный и растительный мир, различные явления природы обожествлялись, являясь носителями маги-

ческой силы и власти над человеком. В язычестве гармонию между человеком и природой обеспечивали боги. Что касается язычества Древней Руси, то оно «было представлено не столько высшими богами, сколько слоем верований, регулировавших трудовую деятельность по сезонному годовому кругу: весенних, летних, осенних и зимних» [5, с. 255]. Обожествление явлений природного мира способствовало формированию бережного, ответственного отношения к окружающему миру и природоохранного поведения. Языческие праздники отражали жизнь природы, смену ее циклов, регламентировали деятельность человека, требуя почитания сил природы и земли. Многие из них сохранились в памяти потомков и празднуются в наши дни: «Карачун», «Масленица», «Коляды», «Гуканне весны», «Дожинки», «Комоедицы», «Ярилин день» и др. Праздники и обряды традиционной культуры белорусов представляют собой одну из основных форм природосообразного воспитания, которая позволяет актуализировать связь природы и человека, а также способствует ее познанию.

Для языческого общества характерными были целостность и синкретическое единство человека и природы, что, по мнению Н.Бердяева, является «первоначальной органической цельностью», «природным и скованным состоянием», не способным к дифференциации» [6, с. 202]. Природа воспринималась как мир самого человека, потому что мифологическое мышление не располагало основаниями для их противопоставления и сообразности между собой. Деятельность человека осуществлялась в неразрывном единстве со всеобщими закономерностями природного мира.

С приходом христианства ценность природного мира снижается, однако бережное отношение к нему все же со-

храняется ввиду преобладания в основании религии этического в сопоставлении с теологическим [7, с. 388]. Основу народного православия составил синтез дохристианских представлений и христианского мировоззрения, что во многом определило специфику народной традиционной культуры белорусского народа. Причину такого синтеза некоторые ученые объясняют тем, что Русь была крещена, но при этом не просвещена. Непросвещенность христиан, по мнению В.И.Коваля, привела к восприятию ими православных праздников лишь как определенных ритуалов [8, с. 27]. Язычество и христианство, как и любые другие религии, регулировали отношения между человеком и средой, табуировали то, что наносило ущерб окружающей природе и природе человека. Однако понимание природы в язычестве и христианстве имело свои отличия, поэтому в синтезе таких верований наблюдались противоречия. Если в язычестве осуществлялось одухотворение и почитание природного мира, а также «всего мирского, прежде всего земледельческого труда» [9, с. 211], то в христианстве природа теряла значимость, т.к. заключала в себе материальное начало. Однако христианство как монотеистическая религия появилось позже и надстраивалось на языческие традиции, создавая, по мнению ученых, единую цельную систему [10].

Воспитательные традиции белорусов определяются этнопсихологической и социально-культурной спецификой народа, которая обусловлена, согласно пассионарной теории этногенеза Л.Н.Гумилева, климатическими условиями географической среды этноса [11, с. 29]. Э.С.Дубенецкий считает, что жизнь среди лесов и болот обусловила жизнестойкость и выносливость белорусов [12, с. 31]. Природная среда влияла как на формирование их националь-

ного характера, так и на их культуру, обычаи, которые имели свои отличия в каждой конкретной местности: «Што сяло, то нораў, што край, то абычай», «Кожнае сяльцо мае свае нараўцо» [13, с. 293–294]. Д.С.Лихачев очень точно подметил, что «у каждого народа свой союз с природой ... и в каждой из этих “этноприрод” свои, своеобразные взаимоотношения природы и человека» [14, с. 34]. Таким образом, одним из аспектов природосообразного воспитания выступает учет этнической природы народа и человека, что в классической педагогике определяется как принцип культуросообразности воспитания. Ф.Г.Ялалов подчеркивает: «Глубоко осознавая значение принципа природосообразности в образовании, десятки сотни отечественных ученых посвятили свою жизнь изучению биологической природы человека, его физиологии, психики и психологии. Но кроме биологической природы существует и этническая природа человека, малоисследованная, этносоциальная сторона» [15, с. 70]. По его мнению, невозможно построить природосообразное воспитание, не соотнося его с этнической природой личности. Ученый вполне обоснованно выделяет принцип этнической природосообразности образования, который опирается на особенности этнической природы воспитанников. Следует отметить, что этническая природа человека, в свою очередь, во многом определяется этнической ментальностью, включающей дихотомию сознательного и бессознательного, расположенную «на стыке природного, социального и экзистенциального» [16, с. 105]. Человек, часто не осознавая, поступает так, как поступали его предки, задействуя таким образом культурно-генетическую память этноса.

Природосообразное воспитание в народной педагогике белорусов представляло собой процесс естественного

и свободного формирования личности в условиях включения ее в контекст реальной жизни, разносторонние общественные отношения и посильные виды общественно полезной деятельности. Подготовка к взрослой жизни реализовывалась не через ее имитацию, искусственно созданные ситуации и виды активности, что мы наблюдаем в современной системе воспитания, а через реальное спонтанное проживание действительности, помощь взрослым, процесс усложнения социальных ролей. Одной из причин такого явления стало то, что феномен детства достаточно поздний, и долгое время становление личности ребенка осуществлялось в процессе проживания им опыта взрослой жизни, выполнения ряда функций взрослого. Связь обучения с жизнью осуществлялась очень органично, ненавязчиво и незаметно для личности, так, как в целом происходит познание окружающего мира ребенком с самого рождения. Отсутствие посредничества взрослого, непосредственный прямой контакт с объектами познания способствовали формированию высокой степени самостоятельности ребенка и усвоению культурного опыта подходящими для человека способами. Соотнося народную педагогику с современной педагогической наукой, А.М.Кушнир справедливо заметил: «Искусственная учебная среда при любой степени методических ухищрений не обладает многоцветьем и вкусом жизненной правды, соответственно и не поглощает, не втягивает в свой ритм человеческую сущность всю без остатка» [17, с. 86]. Преимуществом народного воспитания является то, что ребенок пробует свои силы в различных видах реальной деятельности, что позволяет ему в дальнейшем осознанно, с учетом имеющегося опыта, определить род занятия, которым он хотел бы заниматься и был способен к нему. Учитывая то, что

семьи в большинстве своем были многодетными и многопоколенными, детьми осваивались многообразные социальные роли, притом в реальных жизненных ситуациях. Зачастую старшие дети ввиду занятости родителей присматривали за младшими, что способствовало освоению воспитательных ролей.

Коллективистская направленность белорусов и в целом общинный уклад жизни обусловили включение в процесс воспитания, кроме родителей, также родственников, соседей и других членов общества. Традиции и обычаи как устойчивые образцы и стереотипные нормы поведения для всех представителей этноса, заключали в себе единую систему ценностей, правил и представлений и способствовали реализации единства педагогических усилий, а также созданию единого воспитательного пространства. Г.Ю.Беляев считает, что общинное воспитание «всегда и везде в мире нормативно и (почти всегда) природосообразно», а «поэзия народной культуры соприродна, она воспитывает» [3, с. 51]. Ученый исходит из того, что коллективный характер жизнедеятельности народа обуславливает необходимость в воспитании подрастающего поколения создавать и в дальнейшем опираться на выверенные временем и опытом традиции, нормы и правила, которые ввиду близости народа к природе соотносятся с закономерностями природного мира.

Исторически сложившаяся приоритетность сельскохозяйственной деятельности белорусов, направленная на активное использование и преобразование природной среды, требовала познания объективных законов окружающего природного мира, учета и согласования с ними различных сфер жизни человека. Жизнь и деятельность человека в целом была подчинена природным циклам. Как утверждал Г.Н.Волков, «программа

воспитания порой оказывалась распределенной по годам, месяцам и даже по дням недели и была тесно связана с годовыми трудовыми циклами» [1, с. 59].

Данные явления в огромной степени определили необходимость проецирования законов природы на процесс формирования личности. Пословицы и поговорки, заключающие в себе народную мудрость, содержат много аналогий и сравнений с миром природы. В них находят отражение взгляды белорусов на различные явления и проблемы в процессе воспитания, например, роль наследственности в формировании личности («Не адкоціцца яблык ад яблыні», «Які куст, такія і адросткі», «Які дуб, такія і плады», «Ад добрага кораня – добры і адростак»), проблемы и способы перевоспитания («Крывое дрэва трудна выпраўляць», «Кропля і камень кышыць», «Саву на сакала ці на жаўранка не пераробіш», «На крутое дрэва круты клін»), идеи формирования коллективизма, сплоченности («І дубам лепей, калі гуртам стаяць», «Пчолкі па адной не селяцца»), нравственного совершенствования человека («У забіякі пеўня заўсёды грэбень ў крыві»), проблемы семейного воспитания («І сава хваліць сваё дзіцё», «Якая птушка, такое і гняздзечка» [18], «Гадала сава дзеці, ды няма на што глядзеці», «Гадаваў воўк дзеці, а не з кім старэці») [19]. Таким образом, поиск закономерностей воспитания человека осуществляется в мире природы.

В народной педагогике белорусов идеи природосообразности находят отражение в требовании согласовывать процесс воспитания не только с окружающей природой, но и с внутренней природой ребенка – гендерной, возрастной и индивидуальной. Воспитание девочек и мальчиков представляло собой две разные системы воспитания, обусловленные функциями, выполняемыми мужчинами и женщинами. Содержание

и методы гендерного воспитания были обусловлены представлениями о мужчине как о главе семьи, физически выносливом и сильном, ответственном и работоспособном хозяине, миролюбивом человеке, что находит отражение в белорусских пословицах и поговорках: «Без гаспадара і дом сірата» [19, с. 99], «За добрым гаспадаром жонка маладзее» [18, с. 120], «Не лаўчыся, сынку, у жывое страляць, а ўмей жывое гадаваць», «Не спяшайся, хлопча, вучыцца страляць, а ўмей сеяць веяць, каваць і гадаваць» [18, с. 127]. «Каб табе, хлопча мой, ні панам, ні якім капітанам, а чалавекам быць» [18, с. 122]. Женщина, в свою очередь, должна быть послушной, скромной и целомудренной женой, трудолюбивой хозяйкой, доброй и любящей матерью («Для жонкі дарога адна, проста ад парога да коміна» [18, с. 118], «Выбірай навестку не ў карагодзе, а на рабоце» [18, с. 78], «Вазьмі сабе жонку хоць татарку, абы вяла ў хаце гаспадарку» [18, с. 115], поэтому воспитание девочки имело свои особенности, на что обращает внимание белорусский фольклор: «Гадуй, глядзі, вучы, каб з дзяўчаці не выйшла хлапчаці», «Гадуюш дзяўчынку, шыкуй пярэну» [18, с. 115].

В процессе народного воспитания также учитывались возрастные особенности ребенка. Устное народное творчество белорусского народа ярко свидетельствует о том, что формирование личности необходимо начинать как можно раньше: «Гні дрэва, пакуль гнецца, вучы дзіцятка, пакуль слухаецца» [19, с. 78]. Более того, в некоторых пословицах мы находим попытки определить и охарактеризовать возрастные периоды развития ребенка: «Да году дзіця – як яечка, да трох – як авечка», «Да пяці год пастуй дзіця, як яечка, да сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка» [18, с. 116]. Согласно народным представлениям, способы и средства воспитания

находятся в прямой зависимости от возраста детей и, соответственно, должны варьироваться на каждом этапе их становления и формирования. Г.Н.Волков в одной из своих работ показал, как в зависимости от возраста ребенка в народном воспитании использовались различные фольклорные жанры. Так, согласно ученому, в воспитании детей раннего возраста использовались колыбельные, пестушки и потешки, заклички и приговорки; в период отрочества преимущество отдавали жеребьевкам, скороговоркам, считалкам, дразнилкам, в период юношества – обрядовым и ритуальным песням, песням-гимнам и др. [1].

Проявление индивидуального начала в ребенке, его уникальность, особенности являлись отдельным предметом осмысления в народной педагогике. Обращалось внимание на то, что дети из одной семьи могут отличаться характером и поведением: “Адной маткі не адны дзеткі” [18, с. 113]. “Аднаго бацькі і адной маткі няроўныя бываюць дзіцяtkі” [18, с. 112]. В фольклорных произведениях часто «непохожесть» героя, которая вначале высмеивается остальными персонажами, приносит ему счастье и удачу. Более того, уникальность часто сочетается с положительными личностными характеристиками героя, которые проявляются в необычных и сложных ситуациях, выходящих за рамки обычного опыта, что повышает значимость и ценность индивидуальных особенностей персонажа.

Таким образом, народная педагогическая культура белорусов включает в себе идеи и практический опыт природосообразного воспитания. Тесная связь человека с окружающей средой, обусловленность различных сфер его жизни и деятельности закономерностями природного мира способствовали формированию бережного отношения

к природе и природоохранного поведения подрастающего поколения, а также определили экологичность и коллективный характер народного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М., Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
2. Шамякіна Т.І. Міфалогія Беларусі (нарысы). Мінск: Маст. літ., 2000. 400 с.
3. Беляев Г.Ю. Эволюция представлений о природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 50–57.
4. Карскі Я. Беларусы. Мінск: Беларускі кнігазбор, 2001. 640 с.
5. Лихачев Д.С. Крещение Руси и государство Русь // Новый мир. 1988. № 6. С. 249–258.
6. Бердяев Н. Судьба России. М.: Мысль, 1990. 206 с.
7. Руденко Е.Н. Концепт «свобода» и этнокультурное самосознание белорусов // *Język w kręgu wartości*. Lublin: UMCS, 2003. С. 383–404.
8. Коваль В.И. Мифологические верования восточных славян. Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2016. 270 с.
9. Мильков В.В. Осмысление истории в Древней Руси. СПб.: Алетей, 2000. 384 с.
10. Мазалова Н.Е. Народное христианство и магические практики кенозерской «знающей» // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 16–26.
11. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. М.: Ин-т ДИ-ДИК, 1997. 544 с.
12. Дубянецкі Э.С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання // Адукацыя і выхаванне. 1995. № 5. С. 15–17.
13. Прыказкі і прымаўкі: У 2 кн. Кн. 1. / Рэд. А.С.Фядосік. Мінск: Навука і тэхніка, 1976. 560 с.
14. Лихачев Д.С. Заметки о русском. Природа других стран // Земля родная. М.: Просвещение, 1983. 256 с.
15. Ялалов Ф.Г. Этнодидактика. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2002. 151 с.
16. Кочергина В.И. Природа этнической ментальности // Исторические, философские, поли-

тические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 8 (58). С. 103–105.

17. Кушнир А.М. Природосообразность и народная педагогика // Народное образование. 1990. № 1–2. С. 86–90.

18. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы. Мінск: Навука і тэхніка, 1992. 491 с.

19. Рапановіч Я. Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі. Мінск: Вышэйшая школа, 1974. 381.

Дата поступления – 15.01.2022

Natural education as a phenomenon of folk pedagogy of belarusians

Galina V. Bolbas – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent, Doctoral Candidate, Belarusian State Pedagogical University n.a. M. Tanka (Mozyr, Belarus); bgv78@mail.ru

Abstract. *The article reveals the ideas and experience of nature-friendly upbringing in the traditional pedagogical culture of Belarusians. The ethnopsychological and socio-cultural specificity of the people made it necessary to form a personality in close connection with the nature and traditions of the ethnos, taking into account the characteristics of the individual, age and gender nature of the child.*

Key words. *Nature-conforming upbringing, folk pedagogical culture of Belarusians, community upbringing, ethnic nature-conformity, age and individual personality traits, gender nature of a person.*

REFERENCES

1. Volkov G.N. Etnopedagogika [Ethnopedagogic]. Moscow: Izd. centr "Akademiya", 2000. 176 p.
2. Shamyakina T.I. Mifologiya Belarusi (narysy). Minsk: Mast. lit., 2000. 400 p.
3. Belyaev G.Yu. Evolyuciya predstavlenij o prirodosoobraznosti obucheniya v kontekstah izmeneniya teorii vospitaniya [The evolution of ideas about the nature of education in contexts of changing the theory of upbringing]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal]. 2015. No. 2. P. 50–57.
4. Karski Ya. Belarusy [Belarusians]. Minsk: Belaruski knigazbor, 2001. 640 p.
5. Lihachev D.S. Kreshchenie Rusi i gosudarstvo Rus' [The baptism of Russia and the State Rus']. Novyj mir [New World]. 1988. No. 6. P. 249–258.
6. Berdyaev N. Sud'ba Rossii [Fate of Russia]. Moscow: Mysl', 1990. 206 p.
7. Rudenko E.N. Koncept «svoboda» i etnukul'turnoe samosoznanie belorusov [The concept of "freedom" and the ethnocultural self-consciousness of the Belarusians]. Język w kręgu wartości. Lublin: UMCS, 2003. P. 383–404.
8. Koval' V.I. Mifologicheskie verovaniya vostochnyh slavyan [Mythological beliefs of the Eastern Slavs]. Gomel': GGU im. F.Skoriny, 2016. 270 p.
9. Mil'kov V.V. Osmyslenie istorii v Drevnej Rusi [Measurement of history in ancient Russia]. Saint Petersburg: Aletejya, 2000. 384 p.
10. Mazalova N.E. Narodnoe hristianstvo i magicheskie praktiki kenozerskoj «znayushchej» [People's Christianity and the magical practices of the Kenozersk "knowledgeable"]. Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University]. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki [Humanitarian and social sciences]. 2015. No. 4. P. 16–26.
11. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. М.: Ин-т ДИ-ДИК, 1997. 544 с.
12. Дубянецкі Э.С. Беларускі нацыянальны характар: спроба даследавання // Адукацыя і выхаванне. 1995. № 5. С. 15–17.
13. Прыказкі і прымаўкі: У 2 кн. Кн. 1. / Рэд. А.С.Фядосік. Мінск: Навука і тэхніка, 1976. 560 с.
14. Лихачев Д.С. Заметки о русском. Природа других стран // Земля родная. М.: Просвещение, 1983. 256 с.

15. Ялалов Ф.Г. Этнодидактика. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2002. 151 с.
16. Кочергина В.И. Природа этнической ментальности // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 8 (58). С. 103–105.
17. Кушнир А.М. Природосообразность и народная педагогика // Народное образование. 1990. № 1–2. С. 86–90.
18. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы. Мінск: Навука і тэхніка, 1992. 491 с.
19. Рапановіч Я. Беларускія прыказкі, прымаўкі і загадкі. Мінск: Вышэйшая школа, 1974. 381 с.

Submitted –15.01.2022

Современный институт семьи в ценностно-педагогическом измерении¹

Шарафадина Клара Ивановна – д-р филол. наук, профессор Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (Санкт-Петербург, Россия); belkaklara@mail.ru

Ставцева Ольга Ивановна – канд. филос. наук, доцент Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина (Санкт-Петербург, Россия); stavgseva_olga@mail.ru

Рубичева Марина Валентиновна – доцент Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (Санкт-Петербург, Россия); mrubicheva@mail.ru

Аннотация. Рецензируемая книга поднимает проблемы, ставшие сегодня как никогда ранее актуальными для сообщества людей. Авторитетные петербургские исследователи в теории и на практике плодотворно разрабатывают тему трансформации семейных ценностей в контексте ситуации «тревожной реальности». Читателю предстоит погрузиться в диалог с авторами и с самим собой, отвечая на «неудобные» вопросы и проецируя поиск решений на опыт собственных ошибок в детско-родительских отношениях и др.

Ключевые слова. Ценности, семья, семейные отношения, семейные роли, детско-родительские отношения, межпоколенные конфликты, психосоциальная работа.

Рецензируемая монография является логическим продолжением и плодотворным результатом исследования семейной проблематики на кафедре социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. Этапность исследования концептуально осмыслена и последовательно отражена в трех книгах, исследующих сущностное содержание и усиливающуюся востребованность пересмотра традиционных представлений об институте семьи в условиях неопределенности и нестабильности современного социума. «Тревожная реальность» последних лет чрезвычайно усилила интерес к этой проблематике, т.к. сам институт семьи подвергся серьезной проверке по самым разным аспектам: от бытовых до ценностных.

Первые две книги – «Семья как объект социальной работы» (СПб.: СПбГУП, 2006) и «Современное семействедение» (СПб.: СПбГУП, 2012) были изданы в жанре учебного пособия; завершающая, третья – коллективная монография «Семья в проблем-

ном поле современного социума» (серия «Новое в гуманитарных науках») вышла под редакцией доктора педагогических наук, профессора В.В.Горшковой, инициатора и научного руководителя многолетнего семействедческого исследования, давно завоевавшего в научном сообществе репутацию авторитетного исследователя фундаментальных и в то же время остро злободневных проблем педагогической теории, сопряженных с практикой социальной работы. Преимущество рецензируемого издания – в монографической направленности, отражающей животрепещущие проблемы состояния и развития семьи как целостного совокупного субъекта в условиях современного трансформирующегося социума.

Роль института семьи в современном обществе вызывает неослабевающий интерес со стороны как ученых, так и обычных людей. Серьезные изменения в экономике, социальном устройстве меняют структуру, облик, а также представления о семье. Как полагает Е.М.Шульман, наиболее се-

¹ Горшкова В.В., Тонконогая Е.П., Мельникова А.А. Семья в проблемном поле современного социума. СПб: СПбГУП, 2019 (серия «Новое в гуманитарных науках», вып. 70). 297 с.

рьезным трансформациям семейный институт подвергся во времена разрушения аграрного общества и прихода на его место индустриального [1]. В городе рабочий, в отличие от агрария, крестьянина, мог выжить без поддержки семьи. Сейчас продолжается и набирает силу эта же тенденция – без семьи можно выжить физически, экономически, но как при этом обстоит дело с эмоциональным и психологическим самочувствием человека? На этот и другие вопросы о современном бытовании семьи дают неординарные ответы авторы рецензируемой монографии.

Семья – многофункциональный феномен, соединивший аспекты экономического, физического выживания, психологического, эмоционального, сексуального самоощущения человека, а также демографического состояния общества. В силу такой сложности и структурной нагруженности семья является средоточием конфликтов и противоречий, которые уже отчасти фиксировались в классической философской традиции. Так, Гегель в «Философии права», в отличие от Канта, не сводит брак только к отношениям договора, контрактности, а говорит об особом, нравственном духе брака, придающем семье единство. В силу множественности функций, которые выполняет семья, это единство подвержено расшатыванию, а сам институт семьи – историческим трансформациям.

Современный философ С.Жижек так комментирует гегелевское понимание брака: «...функция самой семьи противоположна такому субстанциональному единству: воспитывать детей так, чтобы они покинули (родительскую) семью и жили дальше сами. Первый урок, который дает нам брак, заключается в том, что предельной целью каждого субстанционального нравственного единства является его разрушение через порождение индивидов, которые будут утверждать свою собственную автономию, отрицая породившее их единство» [2, с. 3].

Феномен семьи рассматривается вместе с феноменом детства. Дети – порождение семьи, дети рождаются в семье, формируются и воспитываются внутри нее. Семейное окружение является чрезвычайно важным для детей и подростков. Авторы монографии посвящают рассмотрению феномена детства в рамках семьи отдельную главу, и речь там, среди прочего, идет о детско-родительских отношениях в ситуации развода. Несмотря на разрушительные тенденции, которым подвергаются крепкие семейные связи в последние 100–150 лет, для ребенка они крайне важны; развод родителей становится травмирующим событием для его психики, стимулирует различные нарушения поведения, неврозы.

Широкое отражение в монографии находят проблемы, связанные с трансформацией семьи в информационном обществе. Для их выявления и осмысления авторы оправданно прибегают к ценностному подходу, обращаясь к трактовке ценностей Н.Смелзером и Э.Гидденсом, что позволяет определить нормы как производные ценностной системы. На этой основе весьма плодотворно описывается изменение ценностей, связанных с различными аспектами функционирования семьи. Они касаются трансформации и, фактически, исчезновения из воспитательного пространства средней школы, роль которой сводится к предоставлению образовательных услуг. Негативно оценивается появившаяся в последние десятилетия тенденция коммерциализации, сведения всех процессов к потреблению. Отмечается, что под влиянием интернета и электронных коммуникаций, информатизации всех сфер жизни происходит практически перерождение всех сторон общества и всех видов деятельности.

Авторы комплексно подходят к описанию сложившейся ситуации: они выделяют как достоинства интернет-коммуникаций, так и их недостатки и опасности, связанные с формированием зависимостей и

физических отклонений. Подробно анализируется роль семьи в возникновении последних.

В современном обществе растет возраст вступления женщин в брак и рождения ими первого ребенка. Это объясняется желанием получить образование, стремлением сделать карьеру, а также увеличением продолжительности жизни: в развитых странах первый ребенок в семье появляется у женщин, переступивших порог 30-летия. Как отмечает Е.М.Шульман, семья не связана сегодня с выживанием, люди более свободно и осознанно подходят к вступлению в брак, к родительству; у них есть выбор, что требует развития самосознания личности, целеполагания и ответственности [1].

Социальная политика государства поддерживает институт семьи, т.к. он несет многочисленные выгоды. Люди, включенные в семейные связи, менее агрессивны, нацелены на созидательную деятельность в разных сферах, эмоционально стабильны, а у семейных мужчин отмечается большая продолжительность жизни. С.Пинкер перечисляет наличие семьи в ряду факторов, способствующих снижению насилия, при этом он опирается на консервативное понимание природы человека, развиваемое Э.Берком еще в XVIII в.: «Социальные обычаи, религиозные традиции, сексуальные нормы, семья и прочие устоявшиеся политические институты — эти проверенные временем заплатки на слабых местах неизменной человеческой натуры так же необходимы в наши дни, как и во времена, когда они вытащили нас из варварства, даже если никто сегодня не в состоянии объяснить их смысл» [3, 295].

Монография основательна по продуманности и выводам, обширна по содержанию, она охватывает все аспекты бытования семьи. В первой главе рассматриваются теоретические аспекты феномена семьи: семья как малая группа, типы семей, семья и брак, факторы удовлетворенности браком, изменение представлений о семье на со-

временном этапе, взаимосвязь доверия и эмоционального интеллекта с удовлетворенностью браком у супругов.

Вторая глава описывает взаимоотношения супругов и социальные роли. Здесь речь идет о семейных отношениях и семейных ценностях, стереотипизации семейных ролей, современных представлениях мужчин и женщин о социальных ролях в семье.

В третьей главе рассматриваются детско-родительские отношения, их содержание, типы и стили семейного воспитания, особенности становления личности в подростковом периоде, влияние семьи на этот процесс, особенно в ситуации развода родителей.

В четвертой главе авторы анализируют трансформацию общественных ценностей в индустриальном обществе как фактор изменения ситуации в семье. В этой же главе рассматриваются межпоколенческие конфликты и роль семьи в возникновении интернет-зависимости, ценности современной молодежи в контексте межпоколенческого конфликта.

Пятая, завершающая глава повествует о психосоциальных технологиях и методах работы с семьей, в ней даны конкретные материалы для работы с семьей: анкеты, вопросы, программы.

Примечательно и ценно, что каждая глава снабжена приложениями, в которых представлены результаты проведенных под руководством авторов исследований по проблемам, связанным с современным бытованием семьи. Эти исследования подытоживают работу большого научного коллектива, в который вошли также и магистранты, и аспиранты, и студенты. Осмысление их результатов придает основательность теоретическим и практическим выводам авторов монографии.

Особенно интересным и значимым для педагогической теории и практики представляется анализ межпоколенных конфликтов, при рассмотрении социальной обусловленности которых авторы моно-

графии в качестве факторов, усиливающих конфронтацию, указывают распространившиеся сегодня ценности индивидуализма и потребительства, дефицит чувства сопричастности к сообществу, разобщенность и атомизацию общества.

Не последнюю роль в разобщенности поколений играет погруженность детей, молодого поколения в интернет-коммуникации, нередко подкрепляющаяся игровой зависимостью или зависимостью от социальных сетей. В качестве доказательств приведены результаты исследования ценностей современной молодежи России в контексте межпоколенного конфликта. Они заставили нас вспомнить наблюдение А.М.Горького, которым он поделился в письме к А.С.Макаренку от 8 октября 1935 г., но звучит оно, к сожалению, злободневно: одной из причин ухода детей «из семьи на улицу» является, как считал писатель, ««скука жизни» в семье». «Отцам, матерям некогда заниматься с детьми, детям – не о чем говорить с родителями», – пояснял он [4, с. 404].

В настоящее время монография уже плодотворно используется в учебном процессе в рамках соответствующих дисциплин. Она

снабжена практическими материалами, упражнениями, представляющими безусловный интерес для социального педагога, конфликтолога, практического психолога и социального работника, что расширяет ее читательский адрес и говорит о востребованности подобного рода изданий по современной педагогике, удачно совмещающих высокий научный уровень с практически-прикладным аспектом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шульман Е.М. Семья и ее трансформации в современном мире. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dOLcK65pmM&ab_channel=VogueRussia (дата обращения 12.10.2021).
2. Жижек С. Гегель о браке // Логос. Философско-литературный журнал. 2014. № 3 (99). С. 1–20.
3. Пинкер С. Лучшее в нас. Почему насилия в мире стало меньше. М.: Альпина Нон Фикшн, 2021.
4. Горький М. Собр. соч.: в 30 т. М.: ГИХЛ, 1955. Т. 30.

Дата поступления – 26.11.2021

Modern institute of family in value and pedagogical measurement

Klara I. Sharafadina – Dr. Sci. (Philology), professor, Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions (Saint Petersburg, Russia); belkaklara@mail.ru

Olga I. Stavtseva – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia); stavtseva_olga@mail.ru

Marina V. Rubicheva – Associate Professor, Saint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions (Saint Petersburg, Russia); mrubicheva@mail.ru

Abstract. *The goal of the article is to convince the reader that the book under review in a timely and effective manner raises the problems that have become more relevant today than ever before for the human community, since authoritative St. situations of “disturbing reality”. The reader will have to immerse himself in a dialogue with the authors and with himself, answering “uncomfortable” questions and projecting the search for solutions onto the experience of his own mistakes in parent-child relationships, etc.*

Key words. *Values, family, family relationships, family roles, parent-child relationships, intergenerational conflicts, psychosocial work.*

REFERENCES

1. *Shul'man E.M.* Sem'ya i ee transformacii v sovremennom mire [Family and its transformations in the modern world]. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=dOLcKC65pmM&ab_channel=VogueRussia (accessed 12.10.2021).
2. *Zhizhek S.* Gegel' o brake [Hegel on marriage]. *Logos. Filosofsko-literaturnyj zhurnal* [Logos. Philosophical literary journal]. 2014. No. 3 (99). P. 1–20.
3. *Pinker S.* Luchshee v nas. Pochemu nasiliya v mire stalo men'she. [The best in us. Why is there less violence in the world]. Moscow: Al'pina Non Fikshn, 2021.
4. *Gor'kij M.* Sobr. soch. v 30 t. [Collected Works: in 30 volumes]. Moscow: GИЛ, 1955. T. 30.

Submitted – 26.11.2021