

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА  
(№ 1498)  
ISSN 0130-6928

ДОЛЖНОСТЬ СОВЕТНИКОВ  
ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ ПО ВОСПИТАНИЮ  
И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ  
ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ  
ВВЕДЕНА В БОЛЕЕ 18 ТЫС. ШКОЛ,  
В ТОМ ЧИСЛЕ В 472 ШКОЛАХ НОВЫХ  
РЕГИОНОВ. В ТЕКУЩЕМ ГОДУ  
СОВЕТНИКИ ДИРЕКТОРОВ ПО  
ВОСПИТАНИЮ ПОЯВЯТСЯ В ШКОЛАХ  
ВСЕХ СУБЪЕКТОВ СТРАНЫ.

<https://edu.gov.ru/press>



/2023

# НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## PUBLIC EDUCATION

### В номере:

Психологическое  
здоровье детей

Университеты будущего

«Окна возможностей»  
для развития детей

### РУССКИЙ ЯЗЫК

Ожидаемые результаты  
цифровизации школы

Актуальность перехода  
на самостоятельное  
образование

Геймификация  
в школьном инициативном  
бюджетировании

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



№ 3, 2023

ИЗДАЁТСЯ С 1803 ГОДА (№ 1498)

Журнал основан имп. Александром I в 1803 году

# НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зарегистрирован Комитетом РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 203 от 22 июня 1994 г.

**Учредители журнала:** *Министерство образования РФ, Российская академия образования, Педагогическое общество России, АНО «Издательский дом “Народное образование”»*

**Редакционная коллегия (экспертный совет):**

**Елена Шишмакова**, главный редактор журнала «Народное образование», кандидат педагогических наук

**Александр Асмолов**, академик РАО

**Вера Бедерханова**, профессор, доктор педагогических наук

**Владимир Беспалько**, академик РАО

**Анатолий Вифлеемский**, доктор экономических наук

**Сергей Воровщиков**, профессор, доктор педагогических наук

**Анатолий Ермолин**, кандидат педагогических наук

**Александр Камнев**, доктор биологических наук

**Татьяна Кисарова**, главный редактор издательства «Педагогическое общество России»

**Ирина Колесникова**, профессор, доктор педагогических наук

**Александр Кузнецов**, министр образования и науки Челябинской области

**Александр Литвинов**, заслуженный учитель РФ

**Валерия Мухина**, академик РАО

**Андрей Остапенко**, профессор, доктор педагогических наук

**Марк Поташник**, академик РАО

**Виктор Слободчиков**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

**Мурат Чошанов**, профессор, доктор педагогических наук

**Сергей Яковлев**, кандидат педагогических наук

**Евгений Ямбург**, академик РАО

**Витольд Ясвин**, профессор, доктор психологических наук

**Редакция:**

Елена Шишмакова (*главный редактор*), Любовь Купфер (*выпускающий редактор*),

Светлана Лячина (*ответственный секретарь*), Арсений Замостьянов (*консультант*),

Тамара Ерегина (*редактор*)

**Производство:** Максим Буланов (*вёрстка*), Артём Цыганков (*технолог*)

**Адрес редакции:** 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

Тел./факс: (495) 345-52-00. E-mail: [narob@yandex.ru](mailto:narob@yandex.ru), [podpiska@yandex.ru](mailto:podpiska@yandex.ru)

С журналами и книгами издательства можно ознакомиться на сайте [www.narodnoe.org](http://www.narodnoe.org)

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций.

# СОДЕРЖАНИЕ

	<b>Колонка главного редактора</b>
<b>Народные проекты в журнале «Народное образование»</b>	<b>7</b>
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА</b>	
<b>В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко Время пришло. О началах и основаниях воспитания человека Русского мира</b>	<b>11</b> Вера, народ, Отечество как основополагающие начала и цивилизационное ядро Русского мира. Цивилизационное пространство и культурно-исторические скрепы Русского мира. Метаисторический образ Русского мира.
<b>А. Б. Вифлеемский Ожидаемые результаты цифровизации школы</b>	<b>23</b> Состав цифровой образовательной среды. Условия для цифровой трансформации школы. Нарушения во время проведения эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды (ЦОС). Цели применения механизмов государственно-частного партнёрства. Добровольность использования ЦОС. Сохранение возможностей получения общего образования вне ЦОС.
<b>С. Г. Новиков Стратегические ориентиры воспитания в России: взгляд в будущее через призму прошлого</b>	<b>35</b> Стратегия воспитания как отражение объективных тенденций развития человечества и исторически сложившихся базовых ценностей российской социокультурной общности. Воспитание «человека творческого».
<b>С. М. Зверев О мировоззренческих основаниях перехода к национальному образованию</b>	<b>44</b> Мировоззренческий аспект и ценностно-смысловое содержание проекта национальной доктрины образования в РФ. Развитие отечественного образования путём его системного изменения.
<b>В. Л. Пантелеев Обоснование актуальности перехода на самостоятельное образование в России</b>	<b>56</b> Необходимость массового перевода учащихся средней школы на самостоятельное обучение. Основные принципы самостоятельной формы обучения. Средняя школа в свете современных трендов.
<b>Резолюция XXI Всероссийского Макаренковского форума с международным участием</b>	<b>67</b>

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ **ОБРАЗОВАНИЯ**

А. В. Шувалов  
**О значении человеческого фактора в обеспечении психологического здоровья детей**

**71**

Качественные характеристики систем связей и отношений в детско-взрослой со-бытийной общности. Типология базовых педагогических позиций. Варианты нарушений психологического здоровья у детей в ситуациях дисфункциональных и деструктивных отношений ребёнка и взрослого. Источники возникновения, формы протекания и условия преодоления нарушений психологического здоровья.

### УПРАВЛЕНИЕ **ОБРАЗОВАНИЕМ**

М. М. Поташник  
**Столичность и провинциальность**

**87**

Столицы и провинция в философском, культурологическом, социологическом и антропологическом аспектах.

М. Н. Емельянова  
**Цифровая трансформация школы: ожидания и реальность**

**97**

Необходимость изменения школьной системы образования в связи с проникновением цифровых технологий во все сферы жизни. Стратегические инициативы по разработке цифровых сервисов. Трудности внедрения стратегии в школах.

### ТЕХНОЛОГИЯ **И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ**

Е. А. Ямбург  
**Своими именами**

**103**

О гражданском подвиге карачаевского народа, спасавшего еврейских детей в годы фашистской оккупации.

Т. А. Хагуров  
**Университеты будущего: глобальные тренды и вызовы дегуманизации**

**111**

Культурные и исторические предпосылки кризиса современного университетского образования. Сохранение и возвращение классических принципов университетского образования как метод преодоления кризиса.

Е. Н. Болотникова,  
Н. М. Филипова  
**Геймификация в школьном инициативном бюджетировании: теория и практика**

**117**

Геймификация как один из трендов современного педагогического дискурса. Использование игровых приёмов в школьном инициативном бюджетировании: характеристика модулей.

## СОДЕРЖАНИЕ

Е. В. Киселёва,  
М. О. Рубцова,  
С. Д. Юдина  
**Современный подросток  
мегаполиса: исследование  
интересов, характеристик,  
потребностей**

**125**

Формирование целостного портрета старшего подростка г. Новосибирска. Установление его приоритетных смысложизненных ориентаций. Уровень удовлетворённости жизнью современного подростка из разных учебных заведений.

Е. Б. Голубев  
**«Окна возможностей»  
для развития детей**

**139**

Потенциал детей-вундеркиндов. Проблема угасания способностей ребёнка. Сенситивные периоды, врождённые рефлексy, критические возрасты как способы реализации «окон возможностей».

## ЛЕТНЯЯ РУБРИКА

С. А. Петриченко  
**Педагогика А. С. Макаренко  
через призму современного  
детского лагеря: вопросы  
формирования ценностей  
у молодёжи**

**145**

Воспитание детей и подростков, формирование у них базовых духовно-нравственных ценностей как одна из актуальных задач педагогики. Возможность использования подходов, приёмов и педагогической техники А. С. Макаренко в деятельности современного детского лагеря.

А. П. Филимонов  
**Эффективный диалог  
сотрудничества лагеря  
с родителями**

**157**

Работа с родительской общественностью на примере детского лагеря «Остров детства»: секреты и педагогические находки. Характеристика индивидуальных (семейных) и коллективных (отрядных) форм взаимодействия.

## ПЕДАГОГИКА ГОСПИТАЛЬНЫХ ШКОЛ

Е. А. Ямбург,  
Н. М. Курикалова  
**Возвращаясь к истокам...**

**165**

Необходимость обеспечения комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения длительно болеющих детей. История научно-практического центра «ДАР» как прообраза современной госпитальной школы.

А. В. Дзенис  
**Средства обучения на уроке  
химии в госпитальной школе**

**169**

Разработка средств индивидуализации обучения химии с учётом физических возможностей, познавательных запросов ученика и их применение в условиях медицинского стационара.

## СОДЕРЖАНИЕ

О. А. Иванова,  
М. М. Шалашова  
**Профессиональная адаптация  
и обучение родителей  
длительно болеющих детей**

**175**

Инновационная практика профессиональной переподготовки родителей длительно болеющих детей. Особенности программ и организации обучения родителей данной категории детей в условиях медицинских учреждений.

## ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

И. Э. Александрова,  
Н. О. Березина,  
М. В. Айзятова,  
С. А. Чекалова  
**Домашняя работа школьников  
в условиях цифровизации  
образования: гигиенические  
проблемы**

**181**

Домашняя учебная работа как неотъемлемая часть процесса обучения. Значительное превышение продолжительности выполнения домашней работы современными школьниками. Обоснование физиолого-гигиенических требований к содержанию, объёму и организации домашней работы.

## НАРОДНЫЙ ПРОЕКТ

С. С. Невская  
**А. С. Макаренко –  
учитель дореволюционной  
начальной школы**

**187**

Характеристика периода педагогической деятельности А. С. Макаренко в Долинском железнодорожном училище: активная практическая деятельность, отношения с учащимися, педагогами и друзьями.



## Общие требования к оформлению научной статьи

Представленные ниже требования к научным статьям являются общепринятыми, но могут дополняться и изменяться по решению редакции. Объём статьи не должен превышать 35 000 знаков (включая пробелы). Размещение публикаций бесплатное.

Научную работу следует направлять на адрес [nagob@yandex.ru](mailto:nagob@yandex.ru) с приложением авторской справки на каждого автора с указанием:

- Фамилия, имя и отчество автора (полностью).
- Учёная степень, звание.
- Место работы или учёбы, должность.
- Электронная почта.
- Телефон.

В начале статьи на русском языке указываются:

- Номер по Универсальной десятичной классификации (УДК).
- Название статьи.
- Название статьи на английском языке.
- ФИО автора.
- ФИО автора на английском языке.
- Краткая аннотация (300–500 печатных знаков).
- Ключевые слова (в формате журнала).
- Далее аннотация и ключевые слова на английском языке.

Статья должна, как правило, содержать:

- краткое изложение проблемы;
- цель публикации;
- известные методы решения проблемы;
- предлагаемые решения;
- результаты апробации и их обсуждение;
- выводы;
- заключение.

Список использованных источников оформляется в соответствии с ГОСТ Р. 7.0. 100-2018.

Ссылки на источники в тексте оформляются в квадратных скобках по мере упоминания (1, 2, 3 и т. д.). Нумерация ссылок в тексте должна совпадать с нумерацией в списке источников (список не в алфавитном порядке). Если в тексте ссылка повторяется, то в списке источников она указывается под одним номером.

*Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы. Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.*

Подписаться на журнал можно на сайте [www.narodnoe.org](http://www.narodnoe.org) в разделе Подписка  
или в редакции: [no.podpiska@yandex.ru](mailto:no.podpiska@yandex.ru), [podpiska@narodnoe.org](mailto:podpiska@narodnoe.org)

Подписано в печать 05.05.2023.  
Формат 60×90 1/8. Тираж 2000 экз.  
Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Печ. л. 25,75. Усл.-печ. л. 25,75. Заказ № 23508

АНО «Издательский дом «Народное образование»»  
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00.

## Народные проекты в журнале «Народное образование»

**Ж**урналу «Народное образование» в этом году исполняется 220 лет. С первого десятилетия XIX века он был трибуной русской мысли, где обсуждалась идеология российской государственности, формировались взгляды на отечественное народное образование, его смыслы и ценности. Труды крупнейших мыслителей стали главной составляющей журнала. Напомним, что для издания писали: Гоголь, Менделеев, Ушинский, Кольцов, филолог Яков Грот, историк Сергей Соловьёв, математик Лобачевский, о. Иоанн Ковалевский, о. Василий Тимофеев и др.



Именно на страницах нашего журнала впервые появились определение «Православие, самодержавие, народность», признанное позже как «Триада Уварова» — по имени её автора, министра народного просвещения Сергея Семёновича Уварова, и давшее основу теории официальной народности в области просвещения, науки и литературы России.

Эта отнесённость к истории неслучайна. Для того чтобы конкретизировать смыслы и ценности отечественного народного образования, человека Русского мира, нужно шагнуть «вперёд к прошлому», — сказано архимандритом Георгием (Шестуном), доктором педагогических наук и автором учебника «Православная педагогика». Именно цивилизационную традицию он называл основой устойчивости во времени ценностей, идеалов и смыслов отечественной педагогики, а духовность и нравственность народа — основой его жизнеспособности и могущества (Введенские чтения, 26.11.2021).

Научная конференция памяти митрополита Макария Московского «Партнёрство гражданского общества и Церкви на платформе народного и семейно-ориентированного образования в России» 27 апреля 2023 года среди других вопросов обозначила проблемы и основные смыслы отечественного народного образования, регулируемые принятыми законодательными документами. Из резолюции конференции: «Создавшаяся ситуация в российском образовании — отсутствие чёткого вектора развития и стратегии развития создаёт реальную системную угрозу для нашего государства в средне-долгосрочной перспективе».

Указом Президента страны ясно определены традиционные для России духовно-нравственные ценности как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие своё уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России. К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России».

А источником формирования этих ценностей всегда были традиционные религии: «Христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию».



В Стратегии национальной безопасности России, п. 22, подчёркивается, что основными факторами, определяющими положение и роль Российской Федерации в мире в долгосрочной перспективе, становятся высокое качество человеческого потенциала, поэтому сохранение российской самобытности, культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и патриотическое воспитание граждан будут способствовать дальнейшему развитию демократического устройства Российской Федерации и её открытости миру.

В Таврическом дворце Санкт-Петербурга 28 апреля 2023 года прошло заседание Совета законодателей при Федеральном Собрании Российской Федерации. Перед участниками заседания выступил Президент РФ Владимир Путин. Затронув тему образования, президент отметил, что в России уже формируются новые инициативы по развитию суверенной системы образования. «Специально употребил словосочетание “суверенной системы образования” – важнейший элемент нашей совместной работы, в этом – будущее нашей страны» (из стенограммы <http://www.kremlin.ru/events/president/news/71047>).

Российский общественно-педагогический журнал «Народное образование» всегда оставлял за собой право быть мировоззренческой площадкой научно-образовательного значения. Как сказал главный редактор Алексей Кушнир на юбилее, посвящённом 200-летию журнала: «Будем и дальше жить, как жили, – служить России: для нашего журнала это не пустые слова». В период последних обозримых 23 лет работы журнал инициировал специальный раздел – «Народный проект», миссией которого является отбор практик, нацеленных на укрепление традиционных ценностей русского народного образования, гражданской самоидентичности и патриотизма. Перечислим лишь некоторые из них.

- *Русский язык – наше национальное достояние.* (Как не увидеть преемственности по глубине значения от трудов К. Д. Ушинского «Родное слово» до сегодняшних «Азбуки чтения», «Педагогики русского языка», «Педагогики грамотности» А. М. Кушнина и др.) «Народы забывают иногда о своих национальных задачах, но такие народы гибнут... Они превращаются в удобрения, на которых вырастают и крепнут другие, более сильные народы...», – предостерегал ещё Пётр Аркадьевич Столыпин. «Воспитывать в детях великую любовь к русскому языку – это наша “национальная задача”. Мы живём русским языком так же, как дышим, не замечая воздуха, пока он в достатке», – А. М. Кушнир («Азбука чтения»). Неслучайно в этом контексте награждение главного редактора НО Пушкинской медалью, чем отмечены заслуги издания в области просвещения, гуманитарных наук и литературы, большой вклад в изучение и сохранение культурного и исторического наследия.
- *Русские народные игры как часть русской культуры* (лапта, городки, русский кулачный бой) – как минимум лапта за последние 20 лет вернулась в программы предметной области, другие игры стали частью внеурочной деятельности.
- *Педагогика здравого смысла* – природосообразная модель обучения чтению и письму в прописях А. М. Кушнина построена на песнях, любимых нашими бабушками и дедушками. Таким образом, урок не заканчивается вместе со звонком. И песенная педагогика посредством обычной школьной тетрадки служит поводом для важного разговора дома. Педагогическое сообщество знает, что идею уникального способа обучения Алексей Михайлович подсмотрел у батюшки, обучающего детей в церковно-приходской школе: «Остался я для первой в жизни взрослой исповеди в Николо-Угрешском монастыре на ночь, пошёл искать отца Владимира, служившего в домашней церкви. Захожу в храм, батюшка читает на старославянском, а несколько отроков стоят у попитров

и водят пальчиками по книгам. Я в восторге... Отец Владимир рассказывает: а на Руси и в XII веке так учили читать в православных храмах дячков да служек... А как иначе?» (Из письма А. М. Кушнира к А. А. Остапенко).

- *История Отечества – основа культуры.* К памятным юбилейным датам безупречных воинских подвигов героев русской армии и Победы в последних двух столетиях выпускаются специальные альманахи «Победа. 1812–2012», «Живи и помни. 1945–2020» – уникальнейшие проекты, над которыми работали в составе редакции педагоги, историки, журналисты, учёные, писатели, школьники. Миссия специальных выпусков НО в виде альманахов не только виктория на поле брани, но и самовоспитание, уверенность, что альманах поможет педагогам и школьникам на пути приобщения к историческим всенародным святыням России.

- *«Институт строителей страны»* – самый масштабный народный проект – активизация трудового движения школ-хозяйств и агрошкол. Идеология этого движения построена на актуализации ценности труда, созидания, сотрудничества как важнейших для русского человека. Здесь мы имеем в виду так называемый труд-заботу в производственной деятельности детско-взрослого коллектива. Это воспитание глубинного патриотизма через особое, созидательное отношение к своей стране, через любовь к своей земле. Это движение объединяет уже более 2 тыс. школ, 52 региона. Исследованиями доказано<sup>1</sup> – существует проблема гигантской дезориентации подростков и молодёжи в отношении труда как основополагающей духовно-нравственной ценности. И дело не только в том, что в сознании молодёжи после 20 лет «перестроек» и «реформ» воспитания, где в центре ребёнок и его вселенная, теперь предельно разведены труд и успех, заработок, карьера, и, более того, успех поставлен в прямую связь с нетрудом и антитрудом: удачей, везением, талантом, связями (блатом), собственным унижением, вплоть до прямого мошенничества или легальной кражи (захваты предприятий, искусственные банкротства и т. п.). Эта нравственная катастрофа уничтожения труда («работа дураков любит», «работа не волк, в лес не убежит»...) является одним из следствий утери в нашей стране и в мире в целом ценности, смысла и природы современного труда. Каждый год в дни памяти А. С. Макаренко все участники этого движения собираются на одной площадке Макаренковского форума. Лучшие удостоиваются специальной педагогической награды – медали им. А. С. Макаренко «За педагогическую доблесть».

Буквально в последний месяц родился ещё один народный проект: «Народное образование» – традиционные, суверенные отечественные ценности и смыслы. Проект открывается в настоящем номере статьёй В. И. Слободчикова и А. А. Остапенко «Время пришло. О началах и основаниях воспитания человека Русского мира». Понятие «Русский мир» включено в один из важнейших государственных документов страны – Концепцию внешней политики Российской Федерации.

И время действительно пришло. Рождение этого проекта также закономерно для издания с двухсотлетней историей. «Народное образование» как эпифеномен российской государственности, его силы и самобытности остаётся трибуном подлинных, а не мнимых смыслов. Журнал всегда был лидером, идеологом и площадкой глубинных позиций и концепций в отечественном образовании, направленных на его мощь и стабильность. Поэтому нами поддержаны проекты «Доктрина образования РФ» и «Концепция воспитания человека РФ».

Хочется процитировать записку «О народном воспитании» А. С. Пушкина, поданную поэтом императору Николаю I осенью 1826 года: «10 лет спустя мы увидели либеральные идеи необходимой вывеской хорошего воспитания.... Не одно влияние чужеземного идеологизма пагубно для нашего

<sup>1</sup> Крупнов, Ю. В., Хрыков, В. П. Созидательный труд в современной школе // Народное образование. 2022. № 4. С. 40–45.

*Отечества; воспитание, или, лучше сказать, отсутствие воспитания есть корень всякого зла. Не просвещению, сказано в высочайшем манифесте от 13-го июля 1826 года, но праздности ума, более вредной, чем праздность телесных сил, недостатку твёрдых познаний должно приписать сие своеволие мыслей, источник буйных страстей, сию пагубную роскошь полупознаний, сей порыв в мечтательные крайности, коих начало есть порча нравов, а конец – погибель. Скажем более: одно просвещение в состоянии удержать новые безумства, новые общественные бедствия». История повторяется. Сегодня особенно актуален механизм отбора практик на основе традиционных духовно-нравственных ценностей отечественного образования. Мы поддерживаем высказанную И. Я. Медведевой (писательница, драматург, соучредитель «Межрегионального Фонда социально-психологической помощи семье и ребёнку») позицию о том, что в образовании недопустимы эксперименты, потому что дети по своей природе гораздо более консервативны, чем безответственные «инноваторы». Дети от поспешно внедряемых новшеств не становятся новыми, а становятся мутантами. Традиционные нравственные ценности не имеют временных показателей, они вневременные. То, что они устарели, – это либеральная манипуляция, которая позволяет разрушителям внедрить различные формы нравственных уродств под видом «новой нравственности». Ни старой, ни новой нравственности, этики, а тем более традиции не существует (18.04.2023).*

Ещё немного о смыслах от постоянного эксперта нашего журнала, заместителя главного редактора журнала «Историк» А. А. Замостьянова: «Понятие “народное образование” – это не просто устоявшееся и всем привычное словосочетание. Здесь важно каждое слово во всём многообразии смыслов. В этом понятии заложена также программа действий для государства, для учителей, для благотворителей, словом, для общества. Программа действий на долгие годы. В проекте, который мы сегодня открываем, мы хотели бы показать все аспекты и мировоззренческие смыслы народного образования, основополагающего понятия для каждого учёного и педагога. Нашими авторами будут самые уважаемые эксперты в этой области. Уверены, что эти публикации станут для вас необходимыми».

Из истории смыслов. Выдвинув идею народности как ведущую в своей педагогической теории, К. Д. Ушинский понимал, что только народное воспитание, сложившееся веками, сохраняет самобытность и неповторимость. Это почва, из которой выросли новые поколения России, сменяя одно другим. В статье «О нравственном элементе в русском воспитании» К. Д. Ушинский пишет, что основой воспитания простого русского народа является патриархальность, соединённая с древним христианством.

Два русских научных авторитета так излагают значение народного образования в широком смысле этого слова. Н. И. Пирогов: «Общество только тогда и начинает жить, а не попросту расти, когда всё то, чем оно живёт: язык, вера, обычаи и предания, – слагаются в науку». Д. И. Менделеев: «Богатые руды скрыты в почве народной, и школа даст им выйти на Божий свет». Князь А. Г. Щербатов, обращаясь к анализу смыслов народного образования, писал: «Высшее образование должно прежде всего иметь своей задачей государственную пользу, а не какие-то отвлечённые цели. Оно должно давать руководителей духовных, проникнутых духом православной веры... Науки положительные преследуют какие-то отвлечённые научные цели, нисколько не имея в виду применимости полученных знаний к требованиям русской жизни!..»

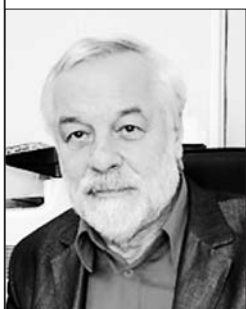
Хочется завершить словами, не вызывающими сомнения: «Крах образования – крах нации». Безусловно, система образования требует защиты и прежде всего от опасностей, исходящих «от самой системы образования в силу разных сбоев в её функционировании»<sup>2</sup>.

**Елена Шишмакова, главный редактор**

<sup>2</sup> Рыбаков, С. Ю. Духовная безопасность системы образования России в модели «народ — конфессия — государство»: монография / С. Ю. Рыбаков. Екатеринбург: Артефакт, 2018. С. 79.

УДК 371

## **ВРЕМЯ ПРИШЛО. О началах и основаниях воспитания человека Русского мира**



**Виктор Иванович Слободчиков,**  
*доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии  
образования, Москва*



**Андрей Александрович Остапенко,**  
*доктор педагогических наук, профессор  
Кубанского государственного университета,  
г. Краснодар*

Авторы, опираясь на русскую интеллектуальную традицию формулировки кратких мировоззренческих формул, предлагают свой взгляд на определение начал и основ национального воспитания, которые выражаются ёмкой формулой «вера — народ — Отечество».

- *Русский миръ • вера • народ • Отечество • цивилизационное ядро*
- *цивилизационное пространство • Православие • русский народ*
- *Российская держава • основания воспитания*

### Время пришло

Вот наконец-то мы и дождались, что понятие «Русский мир» включено в один из важнейших государственных документов страны — Концепцию внешней политики Российской Федерации: «Более чем тысячелетний опыт самостоятельной государственности, культурное наследие предшествовавшей эпохи, глубокие исторические связи с традиционной европейской культурой и другими культурами Евразии, выработанное за много веков умение обеспечивать на общей территории гармоничное сосуществование различных народов, этнических, религиозных и языковых групп определяют особое положение России как самобытного государства-цивилизации, обширной евразийской и евро-тихоокеанской державы, сплотившей русский народ и другие народы, составляющие культурно-цивилизационную общность Русского мира» (здесь и далее курсив наш. — В. С., А. О.) [1].

Указом Президента страны ясно определены традиционные для России духовно-нравственные ценности как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие своё уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России. К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [2].

А источником формирования этих ценностей всегда были традиционные религии: «Христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. *Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православью*» [там же].

А ведь ещё в ноябре 2014 года на открытии XVIII Всемирного русского народного собора Святейший Патриарх Кирилл сказал, «что мы должны взять из различных исторических периодов всё по-настоящему значимое и ценное. *Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов Древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX-го, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Синтез, который лежит за пределами привычной дихотомии «правые — левые». Синтез, который можно описать формулой “вера — справедливость — солидарность — достоинство — державность”*» [3].

Действительно, сегодня нам нужна не только формула созидания государства российского, но и формула созидания человека Русского мира. Как когда-то почти двести лет назад в 1832 году за четыре месяца до своего вступления в должность министра народного просвещения Сергей Семёнович Уваров провозгласил свою знаменитую триаду «**Православие — самодержавие — народность**», назвав эти хранительные начала «последним якорем нашего спасения и вернейшим залогом силы и величия нашего Отечества» [4, стб. 511] (рис. 1), так и сегодня нам необходима краткая



и всеобъемлющая формула созидających начал нашего национально ориентированного воспитания.

къ разрѣшенію одной изъ труднѣйшихъ задачъ времени, — образованіе правильное, основательное, необходимое въ нашемъ вѣкѣ, съ глубокимъ убѣжденіемъ и съ теплою вѣрой въ истинно-Русскія хранительныя начала православія, самодержавія и народности, составляющія послѣдній якорь нашего спасенія и вѣрнѣйшій залогъ силы и величія нашего Отечества.

Рис. 1. Фрагмент первой публикации «Отчёта по обозрению Московского университета» С. С. Уварова

Увы, ждатель от сегодняшних министров образования и просвещения подобных идей не приходится.

**Вера, Народ, Отечество — основополагающие начала и цивилизационное ядро Русского міра**

Русский міръ — это религиозно-ценностная (вера), национально-культурная (народ), государственно-территориальная (Отечество) соборная и «мозаичная» целостность (по Л. Н. Гумилёву) [5, с. 504], «цветущая сложность» (по К. Н. Леонтьеву) [6, с. 194] с единым, содержащим социокультурный русский код «цивилизационным ядром» (по архимандриту Георгию (Шестуну) и М. В. Захарченко) [7], которое обладает «цивилизационным притяжением» («цивилизационной гравитацией» по С. Е. Кургиняну) [8, с. 157]. Сохранение и укрепление традиционной системы ценностей и традиционной культуры обеспечивают стабильное существование и позитивное развитие российского общества. *Основополагающие начала* культурно-исторических представлений о высшем идеале и высших ценностях бытия человека в России как источник содержания воспитания человека Русского міра — это *вера, народ, Отечество* (рис. 2).

Вера: Бог (Конституция РФ, поправка к ст. 67), культуuroобразующие традиционные

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

религии, духовные идеалы и смыслы, свобода совести и вероисповедания, духовно-нравственные традиционные ценности, межконфессиональный мир и согласие, торжество добра и истины, сотрудничество разных конфессий.

**Народ:** человек, семья, единство в многообразии, государствообразующий народ, другие народы и национальные общины, общность исторической судьбы (духовный характер русской идентичности, чуждый узконациональному пониманию этничности).

**Отечество:** связь поколений, Отечество небесное, Отечество земное, великая и малая Родина, достояние и наследие, державность, вселенскость, русский язык как государственный и межнациональный, языки народов России, русская и национальные культуры, объединяющая нас история, служение Родине.

Мировоззренческая формула «вера — народ — Отечество» не находится в противоречии ни с религиозным, ни с культурным, ни с национальным многообразием России как мозаичной цветущей сложности и составляет **цивилизационное ядро** Русского міра.

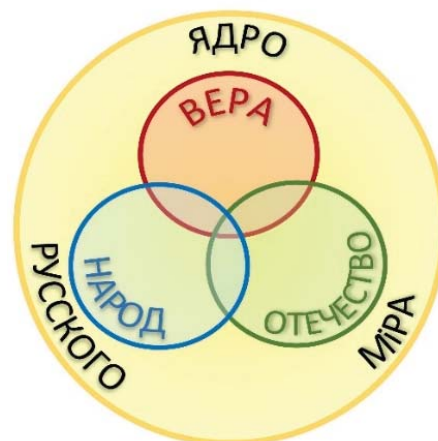


Рис. 2. Ядро Русского міра



### Цивилизационное пространство Русского мира

Сердцевину ядра Русского мира составляет русский народ как носитель православной веры, русского языка и русской культуры. Русское ядро — это «солнце», вокруг которого вращаются другие «планеты»-народы со своей культурой, своим вероисповеданием, своим языком, своей традицией управления и организации жизни и деятельности своего народа. Этим «планетам» хорошо и надёжно, потому что есть «солнце», к которому они тянутся, которое многие века их защищает и которое о них заботится и бережно хранит их самобытность. Русское ядро — это средоточие цветущей сложности, это ствол цветущего дерева, крону которого составляют малые и большие ветви иных народов, культур и вер. И самая маленькая ветвь этого дерева бесконечно важна и бесконечно дорога и значима, ибо без неё не будет полноты цветущей сложности.

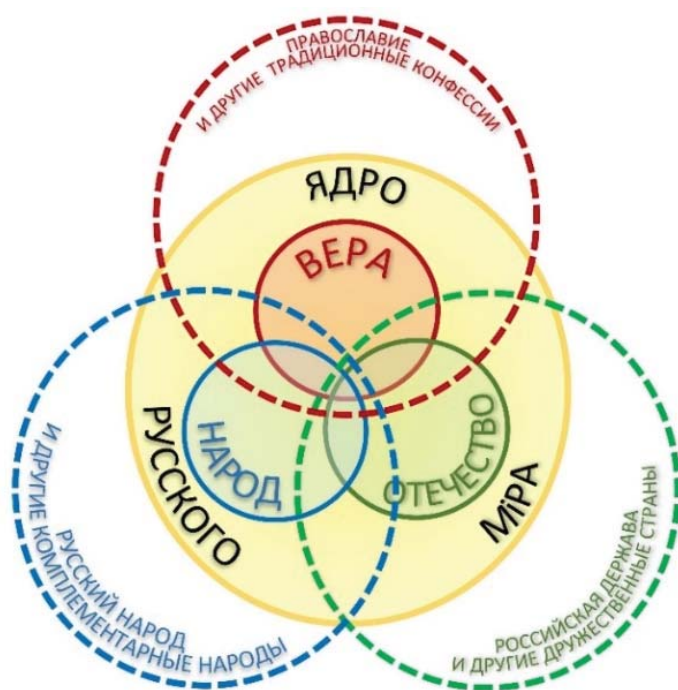


Рис. 3. Цивилизационный строй Русского мира

Ствол и ветви, ядро и планеты находятся в неслиянно-нераздельном единстве народов, культур, языков, вер и традиций.

**Цивилизационное пространство** русского мира — это: а) духовное единство Православия и других традиционных религий; б) культурное единство русского народа и комплементарных братских народов; в) геополитическое и территориальное единство Российской державы и дружественных государств, объединённых с Россией общей историей и общим пониманием традиционных духовных ценностей (рис. 3).

История учит тому, что «планета», ушедшая из околосолнечной орбиты, «ветвь», оторванная от цветущего дерева, непременно впадает в сепаратизм, в самостийность, в отрицание ствола, от которого откололась, шарахается в поиски ложного корня. Отсекая себя от единого ствола и корня, она становится беспочвенной сектой, тщетно выдумывающей себе мифическую псевдоисторию (как правило, самую древнюю), безблагодатную псевдорелигию и эклектичную сомнительную культуру.

Русский мир — это надэтническая, надконфессиональная, идеократическая сущность. Это не фундамент, на котором выстраиваются здания остальных культур и народов, это высь, к которой они устремляются и к которой крепятся для того, чтобы длить своё историческое предназначение.

Здесь *вера* как духовное основание «свыше» представляет собой симфонию Православия и других традиционных религий Русского мира, *неслиянных* в своих догматических константах и *нераздельных* в своих нравственных установках различения добра и зла и в понимании вопросов справедливости и милосердия.

*Народ* как культурно-природное основание Русского мира «снизу» представляет собой гармонию русского народа и других самобытных этносов, *неслиянных* в своей культуре и языке и нераздельных в своей комплементарности друг к другу (мы друг другу — Наши, Свои), основанной на дружбе, уважении и взаимовыручке.

*Отечество* как государственно-территориальный горизонт совместного бытия стран и народов представляет собой *содружество* Российской державы и суверенных государств, *неслиянных* в своих культурно-исторических самобытностях и *нераздельных* в единстве общей исторической судьбы.

### Культурно-исторические скрепы Русского мира

Двумя главными **скрепами**, удерживающими единство многонационального, поликонфессионального и поликультурного Русского мира, были, есть и будут великий, могучий, живой **великорусский язык** и **объединяющая история** совместных *прошлых* и *будущих* побед и достижений.

**Русский язык** — первая скрепа, удерживающая единство Русского мира. На его пространстве

по сей день звучат как минимум 130 разных живых языков. На них объясняются в любви, на них пишут стихи, их поют в народных песнях, на них звучат народные эпосы. Но... Без объединяющего народы и культуры *русского языка* никто бы не знал в мире ни Павла Загребельного, ни Расула Гамзатова, ни Якуба Коласа, ни Давида Гурамишвили. Но при этом наша империя во все времена (Киево-Новгородская Русь, Московское царство, Российская империя Романовых, Советская империя), выстроенная на принципе «нельзя жить хорошо, если рядом кому-то плохо», бережно сохраняла культуру и языки всех, даже самых хрупких и небольших ветвей-народов.

Вспомним, что в СССР бережно сохранялись языки всех, даже самых малых народов. Специальные институты занимались созданием и изданием букварей и азбук на языках *всех* народов советской страны (рис. 4).

В обязательном школьном курсе литературы (в 8-м классе) независимо от места расположения школы (от Бреста



Рис. 4. Буквари и азбуки народов СССР

до Анадыря и от Архангельска до Душанбе) из 24 изучаемых советских писателей 9 представляли национальные литературы СССР. Советский выпускник восьмилетней школы (а долго именно восьмилетнее образование было обязательным) знал, кто такие Чингиз Айтматов, Василь Быков, Олесь Гончар, Савва Дангулов, Нодар Думбадзе, Рустам Ибрагимбеков, Юхан Смуул. При этом он также имел представление о творчестве Шекспира, Байрона и Мольера.

В программе внеклассного чтения советские школьники познакомились с «Манасом», «Калевалой», «Давидом Сасунским», они знали имена Хайяма и Рудаки, Фирдоуси и Руставели, Шолом-Алейхема и Райниса.

Слово «русский» всегда воспринималось как прилагательное (в отличие от названий представителей других национальностей, выраженных существительными). Поэтому мы говорим, что русскую культуру создавали и создают русский грузин Георгий Данелия, русский еврей Исаак Левитан, русский армянин Иван Айвазовский, русская абхазка Хибла Герзмава, русский украинец Владимир Бортко, русский азербайджанец Фазиль Ирзабеков. Эти лучи национальной культуры и образуют солнце единой культуры Русского мира.

**Объединяющая история** — вторая скрепа, удерживающая единство Русского мира. История цивилизации, народа, семьи, человека — это всегда единство их прошлого, настоящего и будущего. Историческое прошлое Русского мира десятилетиями, столетиями и даже тысячелетиями опыта совместной жизни множества народов выкристаллизовало систему духовных ценностей, которые стали для нас традиционными.

Историческое будущее народа, которое всегда выражается в виде того или иного образа желанного будущего как мечты о светлом грядущем, позволяет сформулировать цели, к которым устремляются люди. «Родина — это движение народа по своей земле из глу-

бин веков к желанному будущему, в которое он верит и создаёт своими руками для себя и своих поколений» (курсив наш. — В. С., А. О.) [9, с. 506].

Вымечтанные в прошлом образы желанного будущего наполняют подлинными смыслами актуальное настоящее, опирающееся на устойчивые ценности и устремлённое к желанным целям. Таким образом, объединяющая история Русского мира — это хронотоп, соединяющий все «цвета» исторического времени (χρονοζ) в его едином ценностно-смысловом пространстве (месте, толоζ). История, которая заставляет нас в настоящем строить будущее и которая глазами бывших героев смотрит на нас с верой и надеждой.

Увы, среди нас уже нет нашего большого друга и духовного наставника, создателя современной православной педагогики, доктора педагогических наук, архимандрита Георгия (Шестуна) († 19 сентября 2022), который наверняка был бы соавтором этой статьи. Он во многом опередил в своих идеях сегодняшнее время и идею объединяющей истории блестяще выразил в своей статье «Назад в будущее»: «И когда мы говорим о России, то должны понимать, что есть Россия земная и небесная. Те, кто творил нашу великую державу, закончив своё земное служение, ушли в вечность. Они — ушедшие в прошлое — оказались у нас в будущем. И мы идём к ним, они нас ждут, на нас смотрят, ожидают, когда же мы к ним устремимся за помощью. Когда во время Великой Отечественной войны под Москвой была беда, Сталин к ним обратился — к Александру Невскому, Дмитрию Донскому, Ивану Грозному. И сколько чудес произошло: Божия Матерь воинам являлась, оружие у неприятеля заклинивало. Прошёл крестный ход вокруг Петербурга — враг не смог переступить эту линию. Сразу пошла Божия помощь. Россию не победить, потому что у нас есть целая армия таких полководцев, как Суворов, Нахимов, Кутузов, Собор всех святых, в земле Русской просиявших.



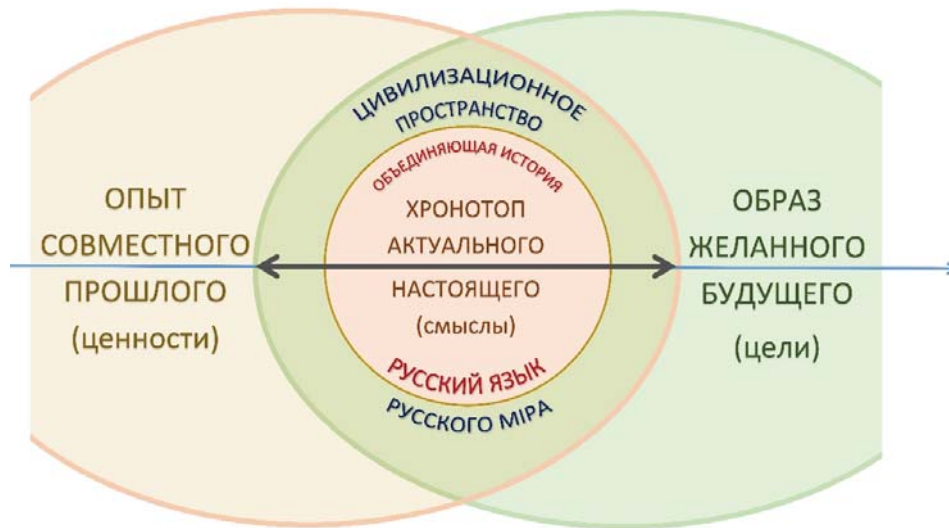


Рис. 5. Скрепки Русского мира

Все эти жители небесной России включаются в борьбу с врагом, когда на нас нападают.

Россию нельзя победить, потому что в ней соединено настоящее, прошлое и будущее. Вот это самое важное. Это и есть новый проект, вселенский проект. История России во времени — в прошлом, но в реальности она предстоит перед нами. Мы идём к этим людям — творцам нашей истории, которые ждут нас в мире ином. И мы стоим перед их глазами, и они смотрят на нас: а что же мы делаем, как живём, как служим Богу и Отечеству?» [10, с. 47].

Традиционно Российская империя была веротерпимой защитницей других народов под своим имперским крылом. Советская империя провозглашала, что «Союз нерушимый республик свободных сплотила навеки Великая Русь», поэтому в изучении истории особое внимание уделялось объединяющим её страницам, общим для разных народов нашей страны.

### Метаисторический образ Русского мира

Опираясь на аналитический метод целостного анализа, утверждающий, что концептуализация осуществляется через метафоры, которые Дж. Лакофф и М. Джонсон назвали «концеп-

туальными» [11], полагаем, что полноту образа Русского мира можно передать через ботаническую метафору плода яблоневых культур. В своё время подобную метафору предложил живший в Аргентине яркий политолог русской эмиграции И. Н. Андрушкевич (1927–2021), опубликовавший в эмигрантской газете «Наша страна» статью «Макроистория»: «Каждая цивилизация является своего рода плодом, состоящим из плодовой косточки со своим ядром, окружённой мякотью, в свою очередь заключённой в кожуру. Или своего рода яйцом, в котором скорлупа содержит белок, в белке находится желток, а в желтке — зародыш. Кожура или скорлупа цивилизации — это её государственная и юридическая форма, мякоть или белок — это экономическая, техническая и научная области, косточка или желток — это система высших духовных, этических и эстетических ценностей, в то время как ядро или зародыш — это центральная идея всей цивилизации» [12]. Внимание отечественного читателя на малоизвестную модель И. Н. Андрушкевича обратил В. Н. Тростников [13, с. 28], после чего он её развил и она вошла в учебники, получив название модель Андрушкевича-Тростникова.

Попробуем эту метафору интерпретировать иначе, взяв за основу структуру яблока как сочного плода с тонкой кожурой снаружи и несколькими твёрдыми семенами внутри. Яблоко как тип плода достаточно характерно для привычных в России деревьев подсемейства Яблоневых: яблони, груши, рябины, боярышника, айвы. Плод яблони в разрезе выглядит так (рис. 6).



Рис. 6. Плод яблони в разрезе

Пользуясь этой метафорой, мы можем утверждать, что образ Русского мира можно сравнить с яблоком, в котором собранные в центре семена составляют устоявшееся веками прочное *цивилизационное ядро*. Сочная мякоть — это многонациональная, поликонфессиональная и поликультурная «цветущая сложность» неслиянно-нераздельных народов, вер, языков, культур и укладов, составляющая симфоническое *пространство* Русского мира. А вот кожуру, удерживающую цельность мякоти, составляют языковая и историческая *скрепы*, которые, как частично проницаемая мембрана, открыты для проникновения извне всего лучшего и закрыты для опасного и разрушающего полноту и целостность Русского мира.

Так вот, метаисторический образ Русского мира — это сочное яблоко, в центре которого скрыты семена с нашим генетическим кодом. И «семена» эти — вера, народ и Отечество (рис. 7).

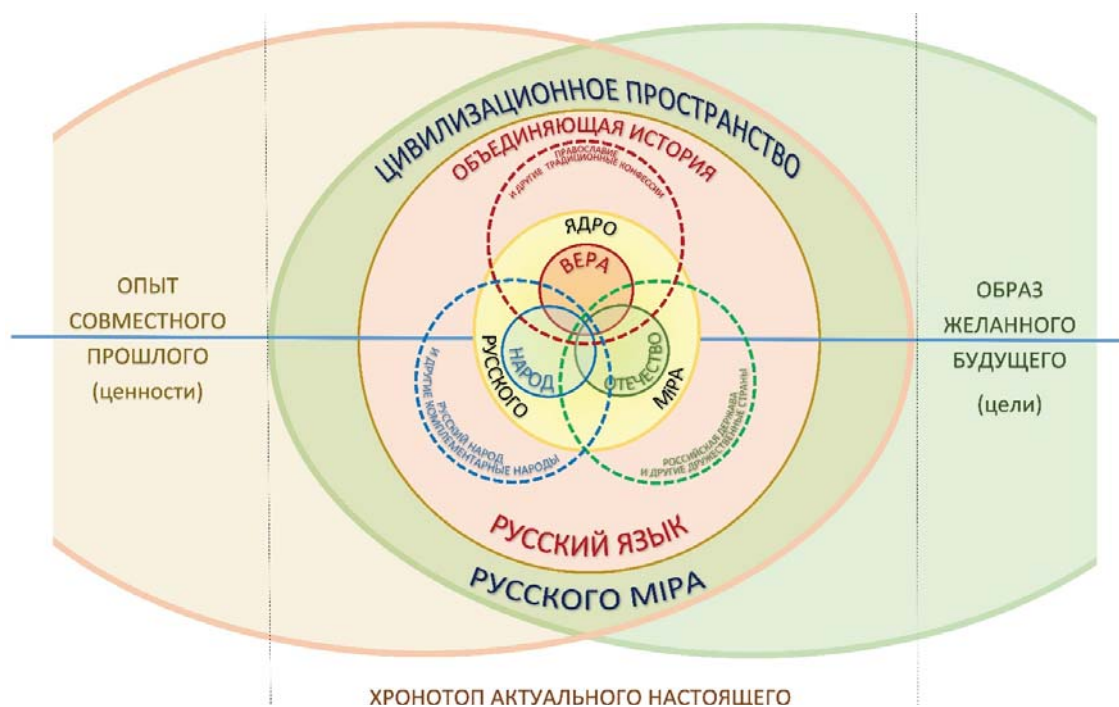


Рис. 7. Метаисторический образ Русского мира

### Начала и основания воспитания человека Русского мира

**Вера, народ, Отечество**, скреплённые **единой историей** и великим **русским языком** — это и есть **сущностный строй** того, что Владимир Владимирович Путин поименовал *культурно-цивилизационной общностью Русского мира*; именно отсюда проистекают **начала и основания** воспитания человека в Российской Федерации.

На этих началах строится вся система традиционных российских духовно-нравственных ценностей: *вера, народ, Отечество, жизнь, человек, семья, державность и гражданственность, социальная солидарность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, долг и добрая воля, свобода и ответственность, честь, совесть и достоинство*.

Особенность подлинно отечественного воспитания человека основывается на том, что ему свойственно: *служение Истине, стояние за Правду, стремление к Любви к Вышнему и ближнему* как основы единства многонационального народа России и Русской цивилизации (преподобный Сергей Радонежский: «Любовью и единением спасёмся», Ф. И. Тютчев: «Но мы попробуем спаять его (единство) любовью»), творение Добра и борьба со злом, стремление к Красоте и несение её миру (Ф. М. Достоевский: «Красота спасёт мир»), ради которых он готов идти на жертвы. Этим утверждается уклад жизни Русского мира. Из этого же следуют *воспитательный идеал и педагогическая цель* воспитания, изложенные нами ранее в проекте «Концепция воспитания человека в Российской Федерации» [14].

**Воспитательный идеал** — это самостоятельный, творческий и созидательный, грамотный и умелый человек, заботливый семьянин, осознающий себя сыном/дочерью своего Отечества, обладающий мировоззрением, основанным на традиционных российских духовно-нравственных ценностях и идеалах, стремящийся к духовному, умственному, нравственному и физическому совершенству, любящий Отечество и принимающий его судьбу как свою личную, осознающий ответственность

за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурно-исторических традициях многонационального народа России, осознающий себя его неотъемлемой частью, заботящийся о его самосохранении и воспроизводстве.

**Педагогическая цель** заключается в воспитании человека, способного к *самостоятельному* совершенствованию в его устремлении к воспитательному идеалу.

Воспитателем перечисленных традиционных российских духовно-нравственных ценностей становится любой воспитывающий взрослый, имеющий очень ясную и выверенную мировоззренческую позицию, которого можно назвать *носителем идеи Русского мира*. Личность воспитывающего взрослого как педагога-наставника — *главный фактор* воспитания, живой и непосредственный *носитель* содержания воспитания. Его мотивация — *главная движущая сила* воспитания.

Основные качества, которые необходимы современному педагогу-наставнику таковы: 1) устремлённость к высшему Идеалу и укоренённость в отечественных культурно-исторических традициях; 2) внутреннее принятие воспитательного идеала; 3) понимание сущности и содержания воспитания; 4) способность эффективно действовать в рамках органической педагогической системы на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Призвание педагога-наставника определяется его любовью к человеку, своему народу, Отечеству и к педагогическому труду, приверженность к высшему Идеалу и к традиционным ценностям. Любовь есть живая сила, рождающая и созидающая добрую со-общность семьи, детского и детско-взрослого коллектива. Воспитывающий взрослый, проникнутый любовью, оказывает сильное и плодотворное



влияние. Любовь есть важнейший педагогический инструмент, побуждающий ответную любовь, доверие и послушание — свободное и непринуждённое.

Воспитывающий взрослый — педагог-наставник — помогает взрослому человеку обретать уверенность в себе, готовиться к ответственной жизни в окружающем мире. Его труд тем ценен и велик, что он культивирует природу нравственности человека. Нравственные устои, которые лежат в основе народной общности и государственности, зависят прежде всего от педагога-наставника.

Становление такого образа воспитывающего взрослого — педагога-наставника, воплощённого в русской исторической действительности, возвращённого укладом народной жизни, испытанного национальным опытом, — есть важнейшая задача Российской державы и отечественного образования.

Ранее, основываясь на антропологическом подходе, в статье «Глобальные практики человекообразования: мировоззренческий формат, методологические основания, типы общественных укладов» [15] мы анализировали существовавшие и существующие типы человекообразования и соответствующие им образовательные практики и определили, какой тип и какая практика соответствуют задачам современной России. Мы определили, что нам сегодня необходимо осуществлять антропопрактику *вочеловечивания и восхождения* человека к высшему Идеалу. И осуществлять это необходимо в условиях традиционного для нашего Отечества соборного уклада, основанного на любви, заботе и доверии. Мы определили *мировоззренческий*

*вектор*, на котором должны основываться национальное образование и воспитание.

Затем в работе «Воспитание человеческого в человеке... Механический конструктор или органическая система?» [16] были сформулированы *со-бытийный* (лично ориентированный), *системо-деятельностный* (субъектно ориентированный) и *укладно-средовой* (ценностно-смысловой) принципы организации воспитания. Была предложена органическая модель (а не механический конструктор) воспитывающей реальности, состоящая из многослойной системы оболочек (уклада, среды, общностей, деятельностей и со-бытий бытия), в которой порождаются разновозрастные и сверстнические сферы воспитания (сфера послушания, сфера наставничества, сфера сотрудничества, сфера соревновательности), обеспечивающие полноту воспитательной реальности взрослого человека.

Если названные предыдущие наши работы отвечали на вопросы «*Кого* воспитывать?» и «*Как* воспитывать?», то этой статьёй мы завершаем нашу трилогию о воспитании и отвечаем на вопрос «*Чему* (или *на чём*) воспитывать?». Таким образом, мы смогли сформулировать то, каковы должны быть *цели, средства и содержание* национального воспитания человека Русского мира.

Впереди нам предстоит разобраться с вопросом «*Кто* должен воспитывать?». А это серьёзнейшая проблема подготовки педагогических кадров, которую нам тоже предстоит оперативно решать. **НО**

#### Список использованных источников

1. Концепция внешней политики Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 года № 229 // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303310007>.
2. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Утверждены Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>.
3. Кирилл, Патриарх Московский и Всея Руси. Слово на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

4. Цит. по первой публикации: Уваров, С. С. Отчёт по обозрению Московского университета (4 декабря 1832 г.) / С. С. Уваров // Сборник постановлений Министерства народного просвещения. Т. 2. Отд. 1.1825–1839. СПб.: Тип. Балашева, 1875. Стб. 503–529.
5. Гумилёв, Л. Н. Этносфера. История людей и история природы. М.: Экспресс, 1993. 544 с.
6. Леонтьев, К. Н. Византизм и славянство / К. Н. Леонтьев // Собр. соч. Т. 5. М.: Изд. В. М. Саблина, 1912. С. 111–260.
7. Георгий (Шестун), архим. Цивилизационный подход к разработке концепции предмета «Православная культура» / Георгий (Шестун), архим., М. В. Захарченко // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 5. С. 54–59.
8. Кургинян, С. Е. Суть времени. В 4-х т. Т. 1. / С. Е. Кургинян. М.: МОФ ЭТЦ, 2012. 316 с.
9. Толстой, А. Н. Собр. соч. в 10 т. Т. 10 / А. Н. Толстой. М.: Гослитиздат, 1961. 712 с.
10. Георгий (Шестун), архим. Назад в будущее / Георгий (Шестун), архим. // Покров. Журнал духовно-нравственной культуры. 2017. № 1. С. 46–49.
11. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живём. Пер. с англ. / Дж. Лакофф, М. Джонсон; под ред. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
12. Андрушкевич, И. Н. Макростория // Наша страна [Буэнос-Айрес]. 1987. 11 апр. № 1915. С. 1–2. URL: [https://nashastrana.net/wp-content/uploads/2012/05/NS\\_1915\\_online.pdf](https://nashastrana.net/wp-content/uploads/2012/05/NS_1915_online.pdf).
13. Тростников, В. Н. Бог в русской истории / В. Н. Тростников. М.: Изд. совет РПЦ, 2008. 206 с.
14. Концепция воспитания человека в Российской Федерации. Проект / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко, Т. В. Черникова [и др.] // Народное образование. 2022. № 5. С. 115–129.
15. Слободчиков, В. И. Глобальные практики человекообразования: мировоззренческий формат, методологические основания, типы общественных укладов / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко // Народное образование. 2020. № 6. С. 53–68.
16. Слободчиков, В. И. Воспитание человеческого в человеке... Механический конструктор или органическая система? / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко // Народное образование. 2021. № 6. С. 26–39.

## The Time Has Come. About The Principles And Foundations Of The Education Of A Person Of The Russian Mir

Viktor I. Slobodchikov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Moscow

Andrey A. Ostapenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Kuban State University, Krasnodar

**Abstract:** *The authors, relying on the Russian intellectual tradition of formulating brief ideological formulas, offer their own view on the definition of the principles and foundations of national education, which are expressed by the capacious formula "Faith — People — Fatherland".*

**Keywords:** *Russian mir, faith, people, Fatherland, civilizational core, civilizational space, Orthodoxy, Russian people, Russian state, the foundations of education.*

### References

1. Концепция внешней политики Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 года № 229 // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303310007>.
2. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Утверждены Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 // Официальный интернет-портал правовой информации: [сайт]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019>.
3. Кирилл, Патриарх Московский и Всея Руси. Слово на открытии XVIII Всемirnogo russkogo narodnogo sobora 11 noyabrya 2014 g. // Russkaya Pravoslavnaya Cerkov'. Официальный сайт Московского Патриархата URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

**В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко. Время пришло. О началах и основаниях воспитания человека Русского мира**

4. Cit. po pervoj publikacii: *Uvarov, S. S. Otchyot po obozreniyu Moskovskogo universiteta (4 dekabrya 1832 g.)* / S. S. Uvarov // *Sbornik postanovlenij Ministerstva narodnogo prosveshcheniya. T. 2. Otd. 1.1825–1839. SPb.: Tip. Balasheva, 1875. Stb. 503–529.*
5. *Gumilyov, L. N. Etnosfera. Istoriya lyudej i istoriya prirody. M.: Ekopros, 1993. 544 s.*
6. *Leont'ev, K. N. Vizantizm i slavyanstvo / K. N. Leont'ev // Sobr. soch. T. 5. M.: Izd. V. M. Sablina, 1912. S. 111–260.*
7. *Georgij (Shestun), arhim. Civilizacionnyj podhod k razrabotke koncepcii predmeta «Pravoslavnaya kul'tura» / Georgij (Shestun), arhim., M. V. Zaharchenko // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. № 5. S. 54–59.*
8. *Kurginyan, S. E. Sut' vremeni. V 4-h t. T. 1. / S. E. Kurginyan. M.: MOF ETC, 2012. 316 s. 712 s.*
9. *Tolstoj, A. N. Sobr. soch. v 10 t. T. 10 / A. N. Tolstoj. M.: Goslitizdat, 1961.*
10. *Georgij (Shestun), arhim. Nazad v budushchee / Georgij (Shestun), arhim. // Pokrov. ZHurnal duhovno-nravstvennoj kul'tury. 2017. № 1. S. 46–49.*
11. *Lakoff, Dzh. Metaforj, kotorymi my zhivyom. Per. s angl. / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson; pod red. A. N. Baranova. M.: Editorial URSS, 2004. 256 s.*
12. *Andrushkevich, I. N. Makroistoriya // Nasha strana [Buenos-Ajres]. 1987. 11 apr. № 1915. S. 1–2. URL: [https://nashastrana.net/wp-content/uploads/2012/05/NS\\_1915\\_online.pdf](https://nashastrana.net/wp-content/uploads/2012/05/NS_1915_online.pdf).*
13. *Trostonikov, V. N. Bog v russkoj istorii / V. N. Trostonikov. M.: Izd. sovet RPC, 2008. 206 s.*
14. *Koncepciya vospitaniya cheloveka v Rossijskoj Federacii. Proekt / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko, T. V. Chernikova [i dr.] // Narodnoe obrazovanie. 2022. № 5. S. 115–129.*
15. *Slobodchikov, V. I. Global'nye praktiki chelovekoobrazovaniya: mirovozzrencheskij format, metodologicheskie osnovaniya, tipy obshchestvennyh ukkladov / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko // Narodnoe obrazovanie. 2020. № 6. S. 53–68.*
16. *Slobodchikov, V. I. Vospitanie chelovecheskogo v cheloveke... Mekhanicheskij konstruktor ili organicheskaya sistema? / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko // Narodnoe obrazovanie. 2021. № 6. S. 26–39.*

# ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ цифровизации школы



**Анатолий Борисович Вифлеемский,**  
доктор экономических наук, магистр юриспруденции,  
г. Нижний Новгород

В статье рассматриваются состав цифровой образовательной среды, условия, созданные для цифровой трансформации школы, ожидаемые результаты цифровизации общего образования; изучаются нарушения, допускаемые во время проведения эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды, цели применения механизмов государственно-частного партнёрства. Особое внимание уделяется вопросу добровольности использования цифровой образовательной среды и необходимости закрепления гарантий сохранения возможностей получения общего образования вне её.

• цифровизация образования • цифровая трансформация школы • цифровая образовательная среда • электронное обучение • государственно-частное партнёрство • реклама

**Ц**ифровизация школы — многогранная проблема, требующая всестороннего научного осмысления, так как не только результаты цифровой трансформации школы, но и сам процесс затрагивают права и законные интересы буквально каждой семьи в России.

В предыдущих статьях о разных аспектах цифровой трансформации школы мы рассмотрели экономические последствия данного процесса для школ (откатизация образования — качественно новые возможности для получения откатов чиновниками, вследствие замены значительной части финансового обеспечения оплаты труда педагогов отчислениями владельцам цифровых платформ и цифрового контента) [1],

что такое цифровизация и как она отразится на образовательном процессе в школе [2].

Напомним, что **цифровизация** (цифровое развитие) — процесс организации выполнения в цифровой среде функций и деятельности (бизнес-процессов), ранее выполнявшихся людьми и организациями без использования цифровых продуктов. **Цифровизация предполагает внедрение в каждый отдельный аспект деятельности информационных технологий**<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Приказ Минкомсвязи России от 01.08.2018 № 428 «Об утверждении Разъяснений (методических рекомендаций) по разработке региональных проектов в рамках федеральных проектов национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»».

Наиболее важные аспекты реализации образовательных программ: **кто учит** (человек или цифровая платформа, например ФГИС «Моя школа»); **как учит** (замена бумажных учебников на электронные); **как проверяет результаты обучения** (а ВПР первоначально внедрялись в качестве внешних мониторинговых исследований, а теперь модифицированы в форму стандартизированной аттестации, которую переводят в компьютеризированную форму, с одновременным принуждением учителей использовать автоматизированные системы проверки уже и домашних работ, то есть наблюдается явное отстранение учителей от процедуры оценки учащихся) и **как взаимодействует с учениками** (электронные журналы и дневники учащихся и дистанционное обучение).

Тем самым учитель по всем направлениям отстраняется от взаимодействия с учениками.

Однако учителя в массе своей почти не задумываются над тем, что они в лучшем случае превращаются в тьюторов, но в большинстве будут заменяться на компьютерные программы и информационные технологии.

Угроза превращения Учителя в помощника цифровой образовательной среды (далее — ЦОС), иначе говоря, в цифрового надзирателя (именуемого тьютором), практически не осознаётся. Хотя если учащиеся вместо очного обучения учителем будут потреблять цифровой контент, то последнему платить заработную плату просто не надо.

Поэтому многие учителя противоправно навязывают биометрию, активно используют рекомендуемые материалы, цифровой контент, рубя тем самым сук, на котором сидят, чаще всего этого не осознавая. Хотя есть возможность отказаться.

А тем временем адепты цифровизации уже говорят о вторжении в сознание, о рекламе во сне.

Между тем угрозы весьма реальны.

## ЕГЭ... ГИА... ЦОС

В соответствии со статьёй 20 Закона об образовании в РФ экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов, порядок и условия проведения которых определяются Правительством Российской Федерации.

Поэтому в силу таких предписаний закона применительно к образованию цифровизация внедряется посредством экспериментальной деятельности, а учитывая, каким образом происходили предыдущие «эксперименты», можно прогнозировать, чего ожидать буквально в 2024 году с учётом опубликованных планов цифровизаторов образования.

Постановлением Правительства РФ от 16.02.2001 № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» был объявлен эксперимент по введению упомянутого экзамена, в рамках которого предлагалось сдавать экзамен по нетрадиционной для того времени форме, в обмен получая так называемые государственные именные финансовые обязательства (ГИФО). Государственное именное финансовое обязательство (далее — финансовое обязательство) — свидетельство о результатах сданного гражданином единого государственного экзамена с соответствующей записью, удостоверяющей категорию финансового обязательства, являющееся основанием для предоставления вузу бюджетных средств на обучение в нём этого гражданина в течение всего срока обучения в соответствии с государственным образовательным стандартом<sup>2</sup>.

Несмотря на то, что этот эксперимент фактически провалился по той простой

<sup>2</sup> Постановление Правительства РФ от 14.01.2002 № 6 «О проведении в 2002–2003 годах эксперимента по переходу на финансирование отдельных учреждений высшего профессионального образования с использованием государственных именных финансовых обязательств».



причине, что правительство установило непри-  
влекательные для вузов размеры ГИФО, бы-  
ло объявлено о его успешности и Федераль-  
ным законом от 09.02.2007 № 17-ФЗ  
«О внесении изменений в Закон Российской  
Федерации “Об образовании”» и Федераль-  
ным законом «О высшем и послевузовском  
профессиональном образовании в части прове-  
дения единого государственного экзамена».  
Однако только ЕГЭ по итогам «эксперимен-  
та» остался как форма обязательного экзамена,  
а ГИФО тихо затерялись.

В 2004–2013 годах на добровольной основе  
также в порядке «эксперимента» проводилась  
апробация ГИА и для выпускников 9-х клас-  
сов. Федеральным законом от 29.12.2012  
№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской  
Федерации» с 2014 г. ОГЭ объявлено обяза-  
тельным экзаменом по окончании 9-го класса.

Каким образом добровольно-принудительно за-  
гоняются учащиеся в ЦОС, мы сегодня видим  
на практике. При этом формально, согласно  
Постановлению Правительства РФ от  
07.12.2020 № 2040 «О проведении экспери-  
мента по внедрению цифровой образовательной  
среды», упомянутый эксперимент проводится  
добровольно. Однако, учитывая превращение  
по итогам предыдущих «экспериментов» добро-  
вольного в обязательное, стоит ожидать в бли-  
жайшее время законопроект о внесении изме-  
нений в Федеральный закон от 29.12.2012  
№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской  
Федерации» в части использования **цифровой  
образовательной среды**, который сделает её  
обязательной для учащихся в школах России.

### ФГИС «Моя школа» и ЦОС

Центральным элементом ЦОС стала ФГИС  
«Моя школа».

Детализированный же состав платформы циф-  
ровой образовательной среды (далее —  
ПЦОС) определён Приказом Минпросвеще-  
ния России от 15.01.2021 № 14<sup>3</sup>, который  
не был официально опубликован.

<sup>3</sup> Приказ Минпросвещения России от 15.01.2021 № 14  
«Об определении детализированного состава платформы циф-  
ровой образовательной среды».

В ПЦОС вошли:

1. Информационные системы платфор-  
мы цифровой образовательной среды,  
включая федеральные и многочисленные  
региональные информационные системы  
и ресурсы в сфере образования, а также  
информационные системы, обеспечиваю-  
щие достижение целей функционирова-  
ния информационных систем, которые  
используются или будут использоваться  
в сфере начального общего, основного  
общего и среднего общего образования.

ФГИС «Моя школа»<sup>4</sup> также является  
частью ЦОС, причём настолько важной,  
что оператором системы «Моя школа»  
определено Министерство цифрового раз-  
вития, связи и массовых коммуникаций  
Российской Федерации, а не Министер-  
ство просвещения РФ. Тем самым на-  
глядно показано, что ФГИС «Моя шко-  
ла» является главным оружием в насаж-  
дении цифровизации в школе.

Министерство просвещения РФ названо  
при этом всего лишь функциональным за-  
казчиком системы «Моя школа».

Создание второй очереди системы «Моя  
школа» в объёме, позволяющем обеспе-  
чить реализацию функций системы «Моя  
школа» в соответствии с Положением  
о ФГИС «Моя школа», предписано осу-  
ществить в срок до 1 июля 2023 года.

Указанная система обеспечит прежде все-  
го сбор, хранение и анализ данных и до-  
стижений участников образовательных  
отношений, в том числе в целях форми-  
рования содержащих их реестров.

<sup>4</sup> Создана Постановлением Правительства Россий-  
ской Федерации от 13 июля 2022 г. № 1241  
«О федеральной государственной информационной  
системе “Моя школа” и внесении изменения в под-  
пункт “а” пункта 2 Положения об инфраструктуре,  
обеспечивающей информационно-технологическое вза-  
имодействие информационных систем, используемых  
для предоставления государственных и муниципаль-  
ных услуг и исполнения государственных и муници-  
пальных функций в электронной форме».



Спрашивается, зачем все эти сведения нужны Министерству цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ?

Что ещё должна обеспечить ПЦОС согласно приказу? Обратим особое внимание на следующее:

- проведение диагностики образовательных достижений учащихся в целях выявления дефицитов по пройденному материалу с высоким уровнем доверия к результатам (с применением технологии прокторинга);
- предоставление учащимся инструментов для закрепления знаний и развития умений по пройденным образовательным темам и урокам, в том числе с целью самоподготовки к оценочным процедурам;
- организация образовательного и воспитательного процесса в образовательных организациях с помощью готовых цифровых учебных занятий и верифицированного цифрового образовательного контента Библиотеки образовательных материалов контента;
- информирование родителей (законных представителей) о статусе обучения, учебной траектории учащихся.

Предлагаем перечитать внимательно перечисленный функционал и подумать, есть ли в нём место учителю.

Разве из приказа, подписанного заместителем Министра (именно так, с большой буквы в тексте) Т. В. Васильевой, не следует, что ПЦОС призвана заместить в школе учителей, ибо то, что сегодня делает учитель, станет делать ПЦОС без его участия (о качестве того, что будет делать ПЦОС, речь не идёт, тем более что, согласно отчётам, всё будет прекрасно)?!

Кроме того, в соответствии со статьёй 14 Федерального закона № 149-ФЗ государственные информационные системы создаются в целях реализации полномочий госу-

дарственных органов и обеспечения обмена информацией между этими органами, а также в иных установленных федеральными законами целях [3]. Государственные информационные системы создаются и эксплуатируются на основе статистической и иной документированной информации, предоставляемой гражданами (физическими лицами), организациями, государственными органами, органами местного самоуправления. Информация, содержащаяся в государственных информационных системах, а также иные имеющиеся в распоряжении государственных органов сведения и документы являются **государственными информационными ресурсами**. Информация, содержащаяся в государственных информационных системах, является **официальной**.

Зачем персональные данные детей и их родителей, оценки детей делать государственными информационными ресурсами?

2. Информационно-телекоммуникационная инфраструктура платформы цифровой образовательной среды, включая высокоскоростной доступ государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, структурированные кабельные системы, локальные вычислительные сети государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, средства отображения информации, оборудование компьютерных кабинетов, средства хранения данных в локальных вычислительных сетях, оборудование для организации видеоконференцсвязи.

Денежные средства в рамках эксперимента по ЦОС были выделены прежде всего именно на формирование информационно-телекоммуникационной инфраструктуры ПЦОС, чтобы школам было трудно отказаться от оцифровки из-за отсутствия соответствующей техники.

Кто и как наполнял ПЦОС контентом, кто проводил экспертизу, кто и что закупал — покрыто мраком. Методические

рекомендации по приобретению оборудования, расходных материалов, средств обучения и воспитания в рамках государственной поддержки образовательных организаций в целях оснащения (обновления) их компьютерным, мультимедийным, презентационным оборудованием и программным обеспечением в рамках эксперимента по модернизации начального общего, основного общего и среднего общего образования, обеспечивающим достижение целей, показателей и результата федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», были скорректированы Минпросвещения, когда почти всё уже было закуплено, к концу так называемого эксперимента [4].

При этом следует обратить внимание на то, что приобретение оборудования для использования учащимися дома не предусматривается. Тем самым и учителям и учащимся можно отказываться от использования ПЦОС, ссылаясь на отсутствие оборудования.

Кроме того, ни у педагогов, ни у учеников и нет обязанности давать согласие на передачу своих персональных данных ни во ФГИС «Моя школа», ни в различные иные информационные системы, а тем более во всякие программы типа «Сферум» или «ВКонтакте». Нет и не может быть и обязанности их использовать при реализации образовательных программ в рамках действующего сегодня в России законодательства.

В соответствии со статьёй 9 Закона о защите персональных данных субъект принимает решение о предоставлении его персональных данных и даёт согласие на их обработку свободно, своей волей и в своём интересе [5]. Согласие на обработку персональных данных (далее — ПД) должно быть конкретным, предметным, информированным, сознательным и однозначным.

Так что, если у учителя нет интереса использовать программу «Сферум», он не даёт согласия и не использует. И директор школы не вправе заставлять давать такое согласие. И профстандарт «Педагог» также не требует обязательности передачи ПД в какие-либо информационные системы, принадлежащие вся-

ким третьим лицам, чтобы работать на педагогических должностях [6].

Нет у родителей учащегося интереса передавать ПД во ФГИС «Моя школа», оператором которой является Минцифра России, значит, нет и согласия. И школа ПД передавать Минцифре России не вправе, не имеет права заносить без согласия в различные региональные системы, а тем более передавать во ФГИС «Моя школа».

Не вправе учитель заставлять ребёнка регистрироваться в каких-либо платформах, вне зависимости от их названия. Регистрация ребёнка на любых электронных ресурсах возможна лишь с согласия его родителей (законных представителей).

В целом ряде регионов мы видим, как с целью доступа к ПД учащихся и их родителей частные информационные системы пытаются мимикрировать под государственные информационные системы с помощью новомодных слов о так называемом государственно-частном партнёрстве.

На этом поле активно действует широко известное ООО «Дневник.ру», в интересах которого государственные органы, государственные учреждения и даже ПАО «Ростелеком» на протяжении нескольких лет последовательно совершали действия по легализации своих отношений, направленные на достижение общей цели — обеспечить возможность выполнения государственного заказа ООО «Дневник.ру» в обход обеспечивающих конкуренцию процедур. В результате таких действий **был преодолён запрет на использование иностранного программного обеспечения государственными структурами, а также произошло искусственное завышение стоимости контракта и, как следствие, неоправданное увеличение расходов бюджета**, на что было указано судами разных

инстанций, в частности в Определении Верховного Суда РФ от 22.10.2020 № 306-ЭС20-15562 по делу № А57-20001/2019.

Также антимонопольными органами (Астраханским УФАС России и Нижегородским УФАС России) было запрещено ООО «Дневник.ру» размещать рекламу на своём сайте <https://dnevnik.ru/>. Отказывая в удовлетворении жалоб ООО «Дневник.ру» на решения антимонопольных органов, суды указывали, что в силу части 10 статьи 5 Закона № 38-ФЗ не допускается размещение рекламы в учебниках, учебных пособиях, другой учебной литературе, предназначенных для обучения детей по основным образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования, в школьных дневниках, школьных тетрадях [7]. При этом в части 10 статьи 5 Закона № 38-ФЗ не содержится каких-либо исключений в отношении вида школьного дневника (бумажный, электронный).

Поскольку электронный школьный дневник должен выполнять функции, аналогичные функциям бумажного школьного дневника, то и иные страницы сайта [https://dnevnik.ru](https://dnevnik.ru/), на которых учителями и администрацией школы может размещаться информация по учебному процессу, являются неотъемлемой частью электронного школьного дневника. При этом все **страницы сайта, который выполняет функции электронного школьного дневника, — это часть электронного школьного дневника, следовательно, на всех страницах сайта в соответствии с частью 10 статьи 5 Закона № 38-ФЗ не должно быть рекламы**<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> См., в частности, Постановление Арбитражного суда Волго-Вятского округа от 01.12.2022 № Ф01-6994/2022 по делу № А43-3822/2022. Определением Верховного Суда РФ от 14.02.2023 № 301-ЭС22-29494 отказано в передаче дела № А43-3822/2022 в Судебную коллегию по экономическим спорам Верховного Суда РФ для пересмотра в порядке кассационного производства данного Постановления.

Стремясь обойти установленные законом ограничения и не желая выполнять предписания антимонопольных органов, ООО «Дневник.ру» предлагает региональным органам власти заключать с ним соглашения о реализации проектов государственно-частного партнёрства, которые предусматривают размещение рекламы в неких региональных информационных системах с наименованием «Цифровая образовательная платформа» соответствующего региона.

Инструкция по использованию финансовой модели проекта государственно-частного партнёрства прямо предусматривает обязательность рекламы для такого соглашения, притом что в соответствии со статьёй 3 Закона «О рекламе» **рекламная система** — информационная система и/или программа для электронных вычислительных машин, которые предназначены и используются для организации распространения в информационно-телекоммуникационной сети Интернет рекламы посредством принадлежащих третьим лицам информационных ресурсов (сайтов в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, страниц сайта в информационно-телекоммуникационной сети Интернет, информационных систем и/или программ для электронных вычислительных машин).

Таким образом, в государственных информационных системах (далее — ГИС) не может быть размещена реклама, так как реклама не является официальной информацией, при этом использование ГИС в качестве рекламной системы законом не предусмотрено, а распространение рекламы не относится к полномочиям государственных органов, что исключает возможность создания ГИС в целях распространения рекламы.

Кроме того, полномочия государственных органов в сфере образования не могут быть переданы частному партнёру, который не вправе осуществлять деятельность с использованием ГИС в сфере образования, а оператором информационной

системы в сфере образования заведомо не может быть частный партнёр, не являющийся подведомственной организацией госоргана.

### **Экономия на детях, педагогах и другие условия цифровизации школы**

Для обеспечения цифровизации школы Минпросвещения России и региональные органы власти создают соответствующие условия, делающие крайне сложным сохранение традиционной системы образования, вынуждающие граждан соглашаться на использование ПЦОС.

Именно из-за этих специально создаваемых условий некоторые директора школ внутренне уже готовы к цифровизации школ. Хотя при этом мало кто понимает, что всё это связано и какие последствия будут в конечном счёте.

Очень ярко создание таких условий было продемонстрировано в Нижегородской области местным министром финансов, издавшей приказ от 18 октября 2022 г. № 194 [8].

В этом приказе министр, не стесняясь, установила **режим экономии на детях**:

«Расходы областного бюджета на 2023 год в виде субвенции на исполнение полномочий в сфере общего образования рассчитаны в соответствии с методикой расчёта, в том числе:

- расходы на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях с учётом **применения режима экономии** в размере 10 %;
- расходы на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в муниципальных общеобразовательных организациях с учётом **применения режима экономии** в размере 11 %».

Между тем в соответствии со статьёй 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» к полномочиям органов го-

сударственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относится обеспечение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в муниципальных дошкольных образовательных организациях, общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования в муниципальных общеобразовательных организациях, обеспечение дополнительного образования детей в муниципальных общеобразовательных организациях посредством предоставления субвенций местным бюджетам, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг) **в соответствии с нормативами**, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Права экономить на детях, устанавливая режим экономии при выделении средств школам, закон не даёт, но, как мы видим, региональные органы власти нарушают закон, не выделяя средства школам по установленным нормативам. При этом, к сожалению, органы прокуратуры долго не предпринимают мер прокурорского реагирования по таким нарушениям федерального законодательства.

**Естественным следствием невыделения необходимого объёма средств на школу (даже заниженные нормативы финансирования и то не выполняются региональными властями!) является низкий уровень оплаты труда педагогов.** Не стоит удивляться, что молодой педагог, придя в школу, получает зарплату меньше или на уровне уборщицы. Позорный факт, и за этот позор можно винить лично Председателя Правительства РФ, который не выполнил Указ Президента РФ и не установил должностные оклады на уровне выше МРОТ, как было предписано.



Так называемый майский указ [9] предписывал Правительству Российской Федерации: в целях сохранения кадрового потенциала, повышения престижности и привлекательности профессий в бюджетном секторе экономики принять до 1 декабря 2012 года программу поэтапного совершенствования системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики, обусловив повышение оплаты труда достижением конкретных показателей качества и количества оказываемых услуг и предусмотрев установление базовых окладов по профессиональным квалификационным группам.

Это не было выполнено, и базовые оклады по профессиональным квалификационным группам не были утверждены. В результате регионы их устанавливают, как правило, в размерах, значительно меньше МРОТ.

**В Нижегородской области средняя заработная плата учителя сегодня составляет 44 тыс. рублей до вычета налогов и удивительным образом совпадает с заработной платой неквалифицированного работника, например, предприятия «Вкусно — и точка».**

И это очень ярко показывает, насколько «высоко» оценивается труд учителя.

Надо ли удивляться при столь низких окладах падению ниже плинтуса престижа учительской профессии и, как следствие, острейшему кадровому кризису в российской системе образования?

Одновременно майский указ предписывал обеспечение средней заработной платы педагогических работников образовательных учреждений общего образования на уровне средней заработной платы в соответствующем регионе. В отличие от установления базовых окладов, это указание контролируется и иезуитски выполняется в регионах. Ведь нет никаких ограничений, сколько должен работать педагог, чтобы получить эту среднюю зарплату.

Следствием стала повсеместная перегрузка педагогов, так как майский указ в части средней заработной платы педагогов выполняется именно за счёт того, что педагоги работают на полторы-две ставки (и это только учебная нагрузка, а ещё классное руководство и всё чаще оказание платных образовательных услуг). Их заставляют так работать и чиновники, которым надо отчитаться за выполнение показателей, и жизнь, так как на зарплату за одну ставку прожить просто нельзя.

Одновременно скрывается острый дефицит педагогов в стране. По оценкам автора, в школах сегодня не хватает около 50 % педагогов.

А в результате имеет место массовое выгорание педагогов, ведь долго работать с такой перегрузкой невозможно.

Поэтому не удивительно, что директора школ, не найдя учителя по предмету, уже готовы заменять ведение таких предметов на ЦОС. Собственно, поэтому и нет озабоченности в Минпросвещения России по поводу острейшего дефицита педагогических кадров в школах России, ведь им такая ситуация просто выгодна для достижения целей цифровизации школы!

Более того, к этому же подталкивает и Минпросвещения, примитивизируя образовательный процесс в школе, лишая школу какой-либо академической самостоятельности вслед за фактическим лишением финансово-хозяйственной самостоятельности.

С этой целью Минпросвещения придумало федеральные основные общеобразовательные программы, по которым должны теперь работать школы, помимо выполнения ФГОС. Это сделано прежде всего с целью обеспечить упрощение использования различных платформ без необходимости их адаптации к образовательным программам конкретных образовательных учреждений.



Однако облегчение «трудов» цифровизаторов, которым не надо теперь подстраиваться под образовательные программы школ, означает также прекращение развития образования, неизбежно ведущее к снижению качества образования в целом.

Ещё более страшной по последствиям «новацией», фактически дискредитирующей учительскую профессию, стало введение добровольно-принудительных внеурочных уроков с наименованием «Разговоры о важном» (далее — РoВ) с весьма неоднозначным, вызывающим бурную критику содержанием.

Под прикрытием слов о «патриотическом воспитании» рекламируются странные персонажи. Но это не самое плохое.

**РoВ — это в первую очередь новая технология, «обкатываемая» именно для цифровизации школы.** Причём предусмотрительно выбрали прикрытые словами о патриотическом основании, против чего все боятся возражать. Однако речь даже не о содержании этих внеурочных уроков, к которому у многих есть претензии. Хотя уровень качества содержания уроков РoВ наглядно показывает, что при централизации качество отнюдь не растёт, а скорее падает. Ведь централизованно распространяются, мягко говоря, не лучшие материалы и технологии!

Истинный смысл РoВ всё же в другом — это **технология превращения учителя в тьютора.** Смысл этой технологии заключается в том, что учителю сверху спускают некий унифицированный материал, а учитель, фактически как попугай, должен его воспроизвести — показать презентацию, задать кем-то (неизвестным лицом, анонимом!) написанные вопросы и т. д.

Надо понимать, что в случае успешного внедрения этой технологии она будет использоваться и по другим предметам, и это совершенно логично: переход от единых федеральных основных общеобразовательных программ к единому их содержанию.

Затем это всё плавно перейдёт к использованию в ЦОС, где учитель станет просто лишним. Ведь унифицированный материал

по единым образовательным программам успешно будет реализовывать компьютерная программа, а роль учителя сведётся лишь к роли надзирателя при компьютерной программе с присвоением более благозвучного названия «тьютор».

**Для обеспечения цифровизации образования федеральные власти начали осуществлять и примитивизацию управления образованием, где ключевыми действиями является уничтожение муниципального уровня образования и укрупнение школ.**

В самом конце 2022 года были быстро внесены изменения в Закон об образовании в РФ и предусмотрено, что законом субъекта РФ полномочия органов местного самоуправления и органов государственной власти субъекта РФ в сфере образования могут быть перераспределены между ними [10]. И это важная часть разрушения традиционной системы образования, ибо экономического смысла в этом очень мало. Ведь более 2/3 расходов в системе общего образования занимают расходы на оплату труда, которые выделяются в форме субвенций из бюджетов регионов и используются муниципалитетами строго целевым образом. Поэтому от перераспределения полномочий, вопреки ожиданиям небольшого числа поверившим посулам директоров школ, финансирование общего образования отнюдь не увеличится.

Ведь если сегодня из бюджетов субъектов РФ не выделяется в нужном объёме на повышение зарплаты учителям, то в случае передачи школ в ведение регионов зарплата учителей не увеличится. И в этом нет никаких сомнений, поскольку в регионах ситуация с оплатой труда в государственных учреждениях профессионального образования ничем принципиально не отличается от ситуации с оплатой труда в муниципальных школах.

Следовательно, **главная цель передачи школ на уровень субъектов РФ — облегчение и ускорение цифровизации общего образования**, так как станет намного проще назначать адептов цифровизации, не надо будет договариваться с руководителями муниципальных образований, многие из которых не разделяют оптимизма в отношении использования цифровых технологий и, более того, не хотят оцифровки собственных детей. Причём многие муниципальные депутаты уже осознали вред, нанесённый и населению и им лично от прошедшей не так давно передачи муниципальных учреждений здравоохранения в ведение региональных органов власти. А о провале реформы здравоохранения объективно свидетельствовал и коллапс, возникший в ходе так называемой пандемии — борьбы с COVID-19.

То же самое касается и укрупнения школ, которое станет неизбежным при уничтожении муниципального уровня управления в системе образования. И ничего хорошего это не принесёт в плане качества образования, как мы видим по Москве, где качество образования при создании образовательных комплексов отнюдь не улучшилось, в отличие от зарплаты их руководителей. Однако можно уверенно прогнозировать, что в регионах такой уровень заработной платы при укрупнении школ обеспечен не будет.

### **Ожидаемый результат цифровизации общего образования**

Представьте себе «светлое» будущее — каким будет общее образование в результате его цифровизации: **единые основные общеобразовательные программы с единым стандартизированным учебным материалом, реализуемые с использованием ЦОС и тьюторов вместо учителей, с автоматизированным внешним контролем результатов обучения** (компьютерными ВПР и ГИА).

С одной стороны, это решает проблемы с педагогическими кадрами, с другой — это угроза педагогам, которые сегодня, не думая о своём будущем, помогают внедрять ЦОС, призванную их заменить.

Но, самое главное, это угроза нормальным родителям нормальных детей — родителям, которые не хотят оцифровки своих детей!

И, если вам не нравится такой ожидаемый результат цифровизации школы, то надо бороться с создаваемыми чиновниками условиями для её проведения. И детей надо учить отказываться от незаконных требований взрослых по «саморегистрации» на тех или иных цифровых платформах.

Применяемые в настоящее время дистанционные образовательные технологии, средства электронного обучения до сих пор до конца не изучены, а их безопасность для физического и психического здоровья несовершеннолетних учащихся не подтверждена. Экспериментально внедряемая цифровая образовательная среда не показала повышения качества образования.

Более того, опубликованные результаты исследований, проведённых рядом экспертов в области медицины и гигиены человека, свидетельствуют о наличии вредного воздействия на детское психическое и физическое здоровье режима электронного обучения, а также электромагнитных полей, исходящих от технических средств, используемых при таком обучении, и об отсутствии положительных результатов от внедрения цифровой образовательной среды. Имеют место постоянные утечки персональных данных, многочисленные факты передачи ПД детей без согласия родителей на различные цифровые платформы. Те или иные элементы цифровой образовательной среды часто используются образовательными организациями при обучении детей в отсутствие согласия родителей.

Действия по понуждению использования цифровой образовательной среды при обучении несовершеннолетних с передачей ПД на различные цифровые платформы можно назвать **цифровой педофилией**.

В этой связи необходимо законодательно установить гарантии получения образования несовершеннолетними без использования цифровой образовательной среды и без передачи ПД третьим лицам, установить гарантии обеспечения добровольности участия в экспериментальной деятельности образовательных организаций, а также ответственность за нарушение права на использование традиционных образовательных технологий.

Для этого прежде всего необходимо внести в Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» такие небольшие изменения:

1. Дополнить часть 2 статьи 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» словами «при наличии письменного согласия совершеннолетнего учащегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетнего учащегося».

2. Дополнить статью 20 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» частью 6 следующего содержания: «6. Участие в экспериментальной деятельности осуществляется с письменного согласия совершеннолетнего учащегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетнего учащегося».

3. Дополнить статью 98 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» частью 29 следующего содержания: «29. Внесение персональных данных несовершеннолетних учащихся в информационные системы, созданные в соответствии с настоящей статьёй, в отсутствие письменного согласия совершеннолетнего учащегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетнего учащегося не допускается».

Если не закрепить законодательно право детей на образование без ЦОС, то традиционное нецифровое образование может стать альтернативным. **НО**

#### Список использованных источников

1. Вифлеемский, А. Б. Отказизация школы / А. Б. Вифлеемский // Народное образование. 2022. № 5. С. 22–30.
2. Вифлеемский, А. Б. Что такое цифровизация образования / А. Б. Вифлеемский // Народное образование. 2022. № 6. С. 47–55.
3. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» // Российская газета. № 165, 29.07.2006.
4. Письмо Минпросвещения России от 07.09.2022 № АЗ-1344/04 «О корректировке методических рекомендаций» // Официальные документы в образовании. № 31. Ноябрь, 2022.
5. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // Российская газета. № 165, 29.07.2006.
6. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Российская газета. № 285, 18.12.2013.
7. Федеральный закон от 13.03.2006 № 38-ФЗ «О рекламе» // Российская газета. № 51, 15.03.2006.
8. Приказ минфина Нижегородской области от 18.10.2022 № 194 «О внесении изменений в приказ министерства финансов Нижегородской области от 19 сентября 2022 г. № 159» // Нижегородская правда: [сайт]. URL: <http://www.pravda-nn.ru>. 31.10.2022.
9. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» // Российская газета. № 102, 09.05.2012.
10. Федеральный закон от 29.12.2022 № 642-ФЗ «О внесении изменения в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» // Российская газета. № 2, 10.01.2023.

## Expected Results Of School Digitalization

Anatoly B. Vifleemsky, Doctor of Economics, Master of Jurisprudence, Nizhny Novgorod

**Abstract:** *The article examines the composition of the digital educational environment, the conditions created for the digital transformation of the school, the expected results of the digitalization of general education; examines the violations committed during the experiment on the introduction of the digital educational environment, the goals of the use of public-private partnership mechanisms. Particular attention is paid to the issue of voluntary use of the digital educational environment and the need to consolidate guarantees of preserving opportunities for general education outside it.*

**Keywords:** *digitalization of education, digital transformation of school, digital educational environment, e-learning, public-private partnership, advertising.*

### References

1. Vifleemskij, A. B. Otkatizaciya shkoly / A. B. Vifleemskij // Narodnoe obrazovanie. 2022. № 5. S. 22–30.
2. Vifleemskij, A. B. Chto takoe cifrovizaciya obrazovaniya / A. B. Vifleemskij // Narodnoe obrazovanie. 2022. № 6. S. 47–55.
3. Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 № 149-FZ «Ob informacii, informacionnyh tekhnologiyah i o zashchite informacii» // Rossijskaya gazeta. № 165, 29.07.2006.
4. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 07.09.2022 № AZ-1344/04 «O korektirovke metodicheskikh rekomendacij» // Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. № 31. Noyabr', 2022.
5. Federal'nyj zakon ot 27.07.2006 № 152-FZ «O personal'nyh dannyh» // Rossijskaya gazeta. № 165. 29.07.2006.
6. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)» // Rossijskaya gazeta. № 285. 18.12.2013.
7. Federal'nyj zakon ot 13.03.2006 № 38-FZ «O reklame» // Rossijskaya gazeta. № 51. 15.03.2006.
8. Prikaz minfina Nizhegorodskoj oblasti ot 18.10.2022 № 194 «O vnesenii izmenenij v prikaz ministerstva finansov Nizhegorodskoj oblasti ot 19 sentyabrya 2022 g. № 159» // Nizhegorodskaya pravda: [sajt]. URL: <http://www.ppravda-nn.ru>. 31.10.2022.
9. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2012 № 597 «O meropriyatiyah po realizacii gosudarstvennoj social'noj politiki» // Rossijskaya gazeta. № 102. 09.05.2012.
10. Federal'nyj zakon ot 29.12.2022 № 642-FZ «O vnesenii izmeneniya v Federal'nyj zakon “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii”» // Rossijskaya gazeta. № 2. 10.01.2023.

# СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ воспитания в России: взгляд в будущее через призму прошлого



**Сергей Геннадьевич Новиков,**

доктор педагогических наук, кандидат исторических наук,  
доцент, профессор кафедры педагогики Волгоградского  
государственного социально-педагогического университета,  
г. Волгоград, novsergen@yandex.ru

Стратегия воспитания в России должна разрабатываться с учётом объективных тенденций развития человечества и исторически сложившихся базовых ценностей российской социокультурной общности. Для того чтобы страна не оказалась на периферии современной мир-системы, необходимо настроить отечественное образование на воспитание «человека творческого», разделяющего такие ключевые ценности, как свобода, справедливость, солидарность, развитие.

- стратегия воспитания • система ценностей • *homo eopoticus*
- *homo creator* • постматериалистическая мотивация • социоцентризм
- антропоцентризм • дуализм

На изломе второго и третьего тысячелетий человечество оказалось в ситуации очередного социокультурного транзита. Ныне оно совершает переход от общества, в жизни которого доминировало производство материальных благ, а главным мотиватором деятельности был экономический интерес, к обществу, в котором производство просто-напросто исчезает. Ведь «живой» труд (с участием человека) всё больше заменяется робототехническими устройствами, компьютерами, автономными машинами и пр. По сути, возникает искусственная система, функционирующая без человека — «вторая природа». И современные представители рода *Ното* начинают присваивать созданное ею, подобно

тому, как некогда их далёкие предки (собиратели, охотники и рыболовы) присваивали произведённое «первой природой». На этой стадии развития перед человечеством открывается уникальная возможность. Избавившись от многотысячелетнего «проклятия» — труда (деятельности, вынуждаемой *внешней*, экономической необходимостью), — люди получают возможность заниматься тем, к чему их влечёт. Иными словами, они обретают шанс на *свободный* выбор своего жизненного пути, приоритетов и пр. Понятно, что пока мы говорим преимущественно о *потенциальной* возможности для человека жить по плану, начертанному им самим в соответствии со своими склонностями



и талантами. Но вероятность того, что люди (удовлетворив свои базовые, биологические, потребности) обретут такое будущее, безусловно, имеется.

Вместе с тем нашему взору открываются факты, которые свидетельствуют о том, что оптимистические прогнозы многих учёных и общественных деятелей, высказывавшиеся на излёте минувшего тысячелетия, относительно облика мира грядущего пока не находят весомого подтверждения. В самом деле, в начале XXI в. мы наблюдаем крайне тревожные тенденции. Во-первых, становится ясно, что рост свободного времени у человека в этом новом мире (постиндустриальном, постпроизводительном) создаёт серьёзные антропологические угрозы. Ведь представитель вида *Homo sapiens*, если он лишён потребности в *возвышающем* его досуге, вполне может превратиться в «человека жующего» — существо, которое «хавает» и «знает своё место». Во-вторых, робототехнизация и цифровизация грозят появлением на планете многих миллионов людей, потерявших смысл своего существования и самоуважение (после вытеснения из процесса создания ценностей и обретения статуса «вынужденного пенсионера»). В-третьих, в нарождающейся реальности человек становится контролируемым и крайне зависимым от внешних сил: массмедиа, телеграм-каналов, пиар-агентств и пр., способных навязать ему потребности и взгляды [1]. По сути, он попадает под «надзор» коллективного Большого Брата [2], нередко реализующего волю верхов современной мир-системы — транснациональной олигархии [3, с. 47–48]. Как следствие, человек начинает жить в мире, в котором демократия замещается политическим манипулированием [4, с. 598], а система образования, соответственно, ориентируется на формирование «человека-мещанина, конформиста» [4, с. 599]. В-четвёртых, на наших глазах (вследствие *наличной* формы глобализации) планета всё больше превращается в неоднородное социокультурное пространство, в котором гигантские «территории отсталости» нависают над «анклавами высоких технологий».

Таким образом, человечество оказалось сегодня в точке бифуркации. Оно может пойти по пути к обществу, в котором ценность самовыражения личности, её автономии окажется значимым мотивом жизнедеятельности [5, р. 130, 145], а «развитие человеческих сил» сделается самоцелью [6, с. 387]. Но может и двинуться по дороге к той реальности, в которой «дивный новый мир» О. Хаксли будет скрещен со «вторым изданием» Тёмных веков [1, с. 66]. А именно: к социальному универсуму, где лишь сибаритствующие элитарии получают доступ к фундаментальному знанию и качественному образованию, а остальные будут либо прозябать и питаться эрзац-культурой, живя на «безусловный базовый доход», либо, копя ненависть, готовиться к сокрушению западной (евроатлантической) цивилизации. При этом последние, вполне вероятно, окажутся в состоянии неолитики — вернувшись к пониманию мира как оппозиции «свой» (хороший) — «чужой» (плохой).

Дабы Россия не очутилась среди стран, вытесненных на периферию истории, и могла сопротивляться тенденции к сегрегации человечества на «избранных» и «изгоев», необходимо подготовить то оружие, которое не даст ей стать «Евразийским Slumland'ом». Этим средством в конечном итоге оказываются не воздушно-космические силы и не войска спецназа. С нашей точки зрения, им может и должна стать система образования. Данное утверждение основывается на очевидном факте: именно институт целенаправленной социализации и инкультурации отвечает перед обществом за качество «человеческого материала». И от него зависит, будут ли состоять новые поколения россиян из лиц, принимающих на веру мнение назначенных кем-то «профессиональных экспертов», восторженно лайкающих клипы очередной мальчуковой (или девичьей) поп-группы, зачитывающихся мужским (или женским) романом (герой/героиня которого добивается успеха, измеряемого в денежной форме). Или же

они явят собой субъекта сопротивления и развития. Сопротивления — силам, преследующим цели увековечивания однополярного мира. Развития — во имя интересов большинства людей, независимо от их этнического или социального происхождения.

Исходя из вышесказанного, представим свой взгляд на стратегические ориентиры отечественного воспитания (ключевого аспекта образования), которые позволят обеспечить историческое бытие России как общества демократического, социально ориентированного, высокотехнологичного, поставляющего миру не лес, пеньку, нефть или газ, но таланты, идеи, образы.

Для определения этих ориентиров обратимся к помощи методологии, конфигурирующей во круг проблемы воспитания новых поколений россиян ряд инструментов, которые используются специалистами в разных областях гуманитаристики. Среди них: концепции, осмысляющие происходящий социокультурный транзит (И. Валлерстайн, Р. Инглхарт, С. Б. Переслгин, А. И. Фурсов, А. В. Шубин и др.); концепции культуры как программы хранения и трансляции этносоциальной идентичности (А. С. Ахиезер, К. М. Кантор, В. С. Степин, О. М. Фрейденберг и др.); целостный подход к образованию (В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков и др.); модельные конструкты, описывающие субъект мира грядущего (А. В. Бузгалин, Р. Инглхарт, Г. М. Малашин и др.). Благодаря такой оптике исследования мы соединим прошлое, настоящее и будущее отечественного образования и взглянем на стратегирование воспитания в широком социокультурном контексте.

Обнаруживается, что для того, чтобы Россия сохранилась в качестве актора глобального развития, стратегия воспитания должна соответствовать как минимум двум требованиям. Во-первых, ориентировать систему целенаправленной социализации и инкультурации на формирование личности, чьи качества отвечают объективным запросам того варианта будущего, в котором человек не окажется игрушкой в руках внешних сил. И, во-вторых, она должна учитывать исторически сложившиеся в отечественном обществе представления о должном и одобряемом поведении.

Развернём данный тезис. Реализации на практике гуманистической версии мира грядущего не может способствовать ориентация воспитания на модель человека, которую в науке маркируют как homo economicus (oeconomicus). Последняя родилась в результате кристаллизации и осмысления опыта взаимоотношений, сложившихся в социокультурной структуре, обозначаемой обычно как Запад. Построенный на отношениях частной собственности, названный социокультурный организм породил, с одной стороны, феномен свободы, а с другой — феномен отчуждения. С одной стороны, уже в античной Греции возникла свободная личность как образец для воспитания лиц, чья независимость от других людей и от государства обеспечивалась их частной собственностью. А с другой — продукты деятельности этих людей и сама деятельность сделались независимыми и враждебными им силами, порождая «товарный фетишизм» и «обесчеловечивание» [7, с. 118]. Тот факт, что обладание собственностью даёт человеку ощущение «своего собственного могущества» [6, с. 39], привёл к тому, что воспитание в частнособственническом социуме было направлено на присвоение подрастающими поколениями таких ценностей, как деньги, богатство, полезность, способствовало вынесению ими суждений о значимости чего и кого бы то ни было исходя из стоимостных показателей. Точно зафиксировал ощущение воспитанника такого социума Э. Фромм: «Если качества, которые может предложить человек, не пользуются спросом, то у него нет вообще никаких качеств...» [8, с. 131]. Знания для «человека экономического» тесно связаны с утилитарной целью, и потому «свободное от цели знание превращается для него в балласт» [9, с. 225]. Он строит своё поведение, руководствуясь экономическим расчётом, и не видит разницы, как отмечал Г. Беккер, между «решением вопросов жизни и смерти» и «выбором сорта кофе». «Человек экономический»

столь же рационален в поиске будущего супруга или при планировании количества детей, как и при покупке необходимых продуктов [10, р. 7].

Такой субъект успешно действует в условиях *уходящего в прошлое* общества, именуемого индустриальным, капиталистическим. Именно в нём важны умения «максимизировать прибыль», «обойти конкурента на повороте», такие качества, как «целерациональность», «личная ответственность», «ориентация в деятельности на эффективность» и пр. [1, с. 68–69]. На их формирование прямо или опосредованно была направлена вся система формального и неформального воспитания, обеспечившая выдвижение Запада в лидеры социоисторического развития. Эти качества субъекта западной цивилизации помогли ей завоевать мир в XVIII — начале XX вв., стать образцом для подражания, запустить процесс вестернизации незападных обществ. Однако «человек экономический» неизменно оставался несвободным от необходимости продавать свою рабочую силу и не был полным субъектом трудовой деятельности, находясь в зависимости от собственника средств производства, менеджера и пр. Более того, он оставался *частичным* человеком, поскольку предназначался для выполнения узкоспециальных функций. А с развитием индустриального производства — становился ещё и придатком машины, подчиняясь «велениям» машинного, а потом и конвейерного производства. По точному замечанию Ю. В. Олейникова, «человек экономический», по сути, «является не столько субъектом воспитания и развития, сколько *объектом дрессуры* (выделено нами — С. Н.)» [11, с. 36]. И главное, его мотивация оставалась *материалистической*.

Между тем, как показали исследования Р. Инглхарта, уже на рубеже 60–70-х годов XX века, с началом движения к постпроизводительному/постэкономическому обществу обозначился переход от материалистических к постматериалистическим ценностям, включающий изменение ценностей вос-

питания детей: «...от акцента на тяжёлой работе к акценту на воображении и терпимости как важнейших критериях успеха» [5, р. 140]. На передний план выходят ценности самовыражения, самореализации. Иными словами, реалии мира, в котором исчезает необходимость бороться за выживание, создавали условия для того, чтобы человек мог начать планомерное и сознательное личностное самостроительство (для возвышения над собой природным). Более того, в условиях описанной нами технико-технологической трансформации «таяние» труда (как способа удовлетворения потребностей, присущих всем животным) приводит к замещению его творчеством — деятельностью по *внутренней* потребности. А значит, приводит к росту *человеческого* в человеке, ибо именно потребности в творчестве отличает представителей рода *Номо* от прочих живых существ [12, с. 33–34]. Понятно, что если мы хотим реализации той версии будущего, в которой творческая деятельность станет ведущей, то усилия воспитателей должны сосредоточиться на формировании не *homo economicus* (оэкономический) а, личности противоположного типа — *homo creator* а. Главным мотивом деятельности этого субъекта является не «получение маржи», не достижение превосходства над конкурентом, но *самодеятельность* (та, «которая доставляет наслаждение другим, а тем самым и мне самому» [7, с. 285]). *Номо creator* а интересуется субъект-субъектный диалог, творчество для него — это соревнование в том, «кто больше подарит другому». Как метко заметил А. В. Бузгалин, тот, «кто дарит больше всех, лучше всех, интереснее всех, тот выигрывает соревнование» [13, с. 111].

Сущностные черты *homo creator* а как *идеала* воспитания обозначили ещё мыслители-гуманисты XIX–XX вв. (Г. С. Батищев, Э. В. Ильенков, К. Маркс, Э. Фромм). Среди них: готовность «отказаться от всех форм обладания ради того, чтобы в полной мере *быть* (курсив наш — С. Н.)»; осознание того,

что «только полная независимость и отказ от вещизма могут стать условием для самой плодотворной деятельности, направленной на служение своему ближнему»; «любовь и уважение к жизни во всех её проявлениях»; «свобода, но не как произвол, а как возможность быть самим собой»; способность «к критическому, реалистическому мышлению» [14]; «тяготение к неисчерпаемому и вечному лону сотворческого авторства»; стремление самоочиститься «через поражение своего несовершенства и ограниченности: перед лицом торжествующих Других — гораздо более совершенных» и «образовать обновлённое, обогащённое и дополненное, гораздо более подлинное собственное “я”, чем то неполное “я”, которое человек в себе застал» и пр. [15]. Разумеется, названные характеристики должны быть сегодня переведены в плоскость модели (посредством преломления идеала к задачам социальной практики). Не прописывая качеств модельного конструкта «поимённо», скажем, что его «портрет» должен обязательно фиксировать такие характеристики проектируемой личности, как *постматериалистическую* мотивацию и готовность к творчеству. Заметим, что было бы ошибкой отождествлять модель *homo creator'a* с моделью всесторонне развитой личности. Иными словами, «человек творческий» совсем не должен соединять в себе черты атлета-олимпийца и интеллектуала высшей пробы. Его конститутивная черта — стремление к свободному самоосуществлению и самореализации [16, с. 751].

Закономерно встаёт вопрос о системе ценностей *homo creator'a*. Исходя из перечисленных нами характеристик этого субъекта, ясно, что она не может носить ни антропоцентристского, ни социоцентристского характера. Первая система ценностей возникла в античной цивилизации и легла в нравственный фундамент её наследника — *частнособственнического* Запада. Столетиями долгосрочные жизненные ориентиры его субъектов структурировались интересами *индивида*. Полярный взгляд на универсум и фундаментальные мотивы жизнедеятельности сложились в лоне ещё древневосточных цивилизаций, строившихся на иных основаниях, на примате *государственного* начала. Соответственно, социоцентристское мировидение во всех своих версиях выносило на вершину пирамиды ценностей интересы *социальной*

*общности* (государства, общины, коллектива). Полагаем, что названные полярности не отвечают интересам формирования того типа личности, о котором мы писали выше. Антропоцентризм способен продуцировать непримиримую борьбу «человека против человека, индивидуума против индивидуума» [6, с. 129], восприятие друг друга в качестве ограничителя индивидуальной свободы и конкурента. С точки же зрения социоцентризма отдельный человек ценен «лишь постольку, поскольку принадлежит обществу, служит ему» [17, с. 76]. Понятно, что крайний антропоцентризм не будет настраивать человека на со-творчество, не позволит побороть эгоистическое желание проявлять себя без оглядки на интересы других личностей и общества. А социоцентризм станет порождать соблазн раствориться в интересах государства, передать тому ответственность за выбор будущего. Получается, что лишь гармония личного и общественного может стать нравственным фундаментом для *homo creator'a*.

Назовём искомую систему ценностей, вслед за К. М. Кантором, *дуалистической*. Последняя отражает мировидение, в рамках которого человек не только признаёт «власть общества» над собой, но и полагает, что индивид «нечто значит сам для себя» [17, с. 77]. Дуализм ориентирует человека, стремящегося к самоосуществлению и самореализации, не просто на признание права других на то же самое, но и права общества иметь собственную позицию относительно мотивов и целей индивидов.

Считаем, что дуалистическая система ценностей имеет серьёзные основания получить поддержку среди наших соотечественников. Данное утверждение вытекает из осознания дуалистического характера *базовых ценностей* российской культуры (разделяемых членами общества, независимо от их социального происхождения) [17, с. 79–82]. Эти ценности составили собой *ядро культуры*,



которое воспроизводится благодаря формальному и неформальному образованию на протяжении тысячелетия, позволяя тем самым сохраняться российскому социокультурному организму [18, с. 7–10]. Названное ядро сложилось под влиянием прежде всего природно-климатических условий генезиса древнерусской этнокультурной общности. Под воздействием погоды, почвы и прочих естественных факторов господствующая форма деятельности была для индивидов «коллективно-совместной в одних ситуациях и изолированно-индивидуальной в других» [17, с. 82]. Вследствие этого носителями русской культуры транслировались, «безостановочно взаимопревращаясь», такие ценностные ориентиры, как коллективизм и индивидуализм [19, с. 75]. На обыденном уровне отечественного педагогического сознания они воспроизводились в виде трёх вышеназванных мировидений, а на его теоретическом уровне — были оформлены в виде кристаллизующих их идеалов воспитания.

Социоцентризм (в различных своих версиях) в значительной мере доминировал в IX–XX вв. в сознании *социальных низов*, искавших и находивших подтверждение тому, что только всем миром можно выжить в непростых природно-климатических и геополитических условиях. Антропоцентризм же стал значимым ценностно-мировоззренческим и идеологическим феноменом сознания *социальных верхов*. Он укоренился в отечественной педагогической культуре вследствие начавшейся на рубеже XVII–XVIII вв. догоняющей модернизации общества, избирательно заимствовавшей с Запада поведенческие образцы и нормы.

Что касается дуалистического идеала воспитания, то последний оказался предметом интеллектуальных усилий духовной элиты империи, стремившейся преодолеть *раскол* воспитательного пространства России на два субпространства. Первое пространство, охватывавшее преимущественно своими границами крестьянские общины и рабочие казармы, ориентировало новые поколения на сле-

дование автохтонному, традиционному социоцентризму. Второе — распространялось на «островки» вестернизированной культуры, имплантированной в тело российской цивилизации инициаторами модернизации.

Ликвидировать социокультурный раскол России желали, впрочем, не только отдельные педагоги и мыслители XIX — начала XX веков. Той же цели после 1917 г. предполагали достичь «архитекторы» здания нового мира, возводившегося «прорабами революции» на одной шестой части земной суши. Большевики намеревались объединить страну на основе единого идеала во имя превращения России-СССР во *флагман* исторического развития. И хотя усилия одних (дореволюционных интеллектуалов) не получили распространения в массовой педагогической практике, а действия других вызывают дискуссии ввиду неоднозначности их результатов, полагаем, что сама идея исключительно продуктивна. Более того, она отвечает духу времени, а точнее — тенденциям современного глобального социокультурного развития, с одной стороны, и интересам поступательного движения России, с другой. Система ценностей строителей постпроизводительной/постэкономической реальности должна синтезировать в себе *традиционные* социоцентристские ценности (солидарность и справедливость прежде всего) и *модернистские* ценности антропоцентризма (свобода и развитие в первую очередь). Именно присвоение названной ценностной системы позволит молодым поколениям россиян стать субъектами транзита к *гуманистическому* варианту мира грядущего, не оказаться под обаянием разного рода симулякров (отсылающих как в идеализированное, придуманное прошлое своих предков, так и в мистифицированное настоящее инокультурных общностей).

Процесс воспитания *homo creator'a* будет успешным, если он окажется материализацией соответствующей *новой* стратегии развития воспитания в Российской



Федерации. Она должна: а) исходить из признания *транзитивного* характера эпохи; б) предлагать *концепцию* и *образ желаемого будущего*; в) основываться на *нормативном прогнозировании* (на определении облика и возможных состояний субъекта будущего как исходных пунктов планирования воспитательной деятельности); г) рассматривать воспитание в качестве средства сохранения *социальной ткани* общества, репродукции России как элемента мировой социокультурной системы; д) определять «номенклатуру ценностей», руководствуясь недвусмысленно сформулированным *идеалом* «человека воспитанного» и *гуманистическим* вариантом мира грядущего; е) быть рассчитана на воспитание не одних детей, но *всех возрастных групп*; ж) рассматривать территорию Российской Федерации в качестве *единого воспитательного пространства*.

Подытожим сказанное. Первое. Происходящий ныне глобальный социокультурный транзит может иметь для России *противоположные* последствия: вытеснение на периферию мир-системы с неизбежной архаизацией отношений, деградацией экономики и образования или же выход на новый виток развития, который поможет ей претендовать на лидерство в современном мире. Второе. Сохранение со-

циокультурной инаковости России и укрепление её позиций в планетарном обществе невозможно без разработки стратегии воспитания субъекта, способного созидать гуманистический вариант мира грядущего. Третье. Данную стратегию следует разрабатывать с учётом *объективных* тенденций развития человечества и исторически сложившихся *базовых ценностей* российской социокультурной общности. Четвёртое. Целью стратегии воспитания должно стать возвращение «человека творческого», чья система ценностей не может сводиться ни к западному антропоцентризму, ни к восточному социоцентризму. Пятое. Надлежит отказаться от краткосрочного стратегирования (которое, строго говоря, и не может называться стратегическим прогнозированием и планированием). Залогом успешного будущего России в «мире миров» — планетарной конструкции, сохраняющей *разнообразие* социокультурных организмов в интересах *всего* человечества, — выступает стратегирование воспитания, рассчитанное на *исторически значимый* темпоральный отрезок.

#### Список использованных источников

- Новиков, С. Г. «Заря посткапитализма» и стратегия российского образования / С. Г. Новиков // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 65–77. DOI:10.31862/2218–8711–2022–4-65–77.
- Зубофф, Ш. Эпоха надзорного капитализма. Битва за человеческое будущее на новых рубежах власти / Н. Зубофф. М.: Изд-во Института Гайдара, 2022. 784 с.
- Фурсов, А. И. Демократия в системе капитализма: суть, фасад, демонтаж / А. И. Фурсов // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 42–48.
- Бузгалин, А. В. Глобальный капитал. В 2-х тт. Т. 2. Теория. Глобальная гегемония капитала и её пределы («Капитал» re-loaded) / А. В. Бузгалин, А. И. Колганов. 3-е изд., испр. и сущ. доп. М.: ЛЕНАНД, 2015. 904 с.
- Inglehart R. (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. In: West European Politics, Vol. 31, Nos. 1–2, 130–146, January — March 2008.
- Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. Изд. 2-е. Т. 2. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1955. 651 с.
- Кондрашов, П. Н. Феномен целостности человека и его бытия-в-мире: экзистенциально-антропологическая интерпретация в контексте философии Карла Маркса: специальность 09.00.13 «Философия и история религии, философская антропология, философия культуры»: дис. ... доктора философских наук / Кондрашов Пётр Николаевич; Институт философии и права Уральского отделения Российской академии наук. Екатеринбург, 2019. 381 с.
- Фромм, Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Эрих Фромм; пер. с англ. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. 571, [5] с. ISBN 5–17–022341–2.
- Палеев, Р. Ценности экономического человека / Р. Палеев // Философская антропология. 2017. Т. 3. № 2. С. 221–244. DOI: 10.21146/2414-3715-2017-3-2-221-244.

**С. Г. Новиков. Стратегические ориентиры воспитания в России: взгляд в будущее через призму прошлого**

10. *Becker G. S.* (1990). *Economic approach to Human Behavior*. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1990.
11. *Олейников, Ю. В.* Частичный человек / Ю. В. Олейников // *Философия и общество*. 2012. № 3. С. 21–37.
12. *Вильчек, В. М.* Прощание с Марксом (Алгоритмы истории) / В. М. Вильчек. М.: Издат. гр. «Прогресс» — «Культура», 1993. 224 с.
13. *Бузгалин, А. В.* Креативная революция трансформирует рынок и отношения собственности / А. В. Бузгалин // *Человечество в новой реальности: глобальные биотехнологические вызовы: сб. ст. / Отв. редактор Г. Л. Белкина; редактор-составитель М. И. Фролова*. М.: Канон+, 2022. С. 138–147.
14. *Фромм, Э.* Иметь или быть / Э. Фромм // *Величие и ограниченность теории Фрейда*. М.: ООО Фирма «Издательство АСТ», 2000. 448 с. ISBN 5-237-04524-3.
15. *Батищев, Г.* Найти и обрести себя / Г. Батищев // *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 95–129.
16. *Новиков, С. Г.* Целеполагание российского образования в контексте стратегии опережающего развития / С. Г. Новиков // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. Т. 7. № 1. С. 748–754.
17. *Кантор, К. М.* Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1: Общие проблемы / К. М. Кантор. М.: Языки славянской культуры, 2002. 904 с.
18. *Новиков, С. Г.* Воспитание в отечественном традиционном и модернизируемом обществе / С. Г. Новиков // *Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему: монография / С. Г. Новиков, С. В. Куликова, А. А. Глебов*. Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018. С. 7–94. ISBN 978-5-9935-0386-8.
19. *Кантор, К. М.* Россия — бета-паттернальный ансамбль / К. М. Кантор // *Вопросы философии*. 2012. № 12. С. 73–85.

## **Strategic Guidelines Of Education In Russia: A Look Into The Future Through The Prism Of The Past**

**Sergey G. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, novsergen@yandex.ru**

**Abstract:** The strategy of education in Russia should be developed taking into account the objective trends of human development and the historically established basic values of the Russian socio-cultural community. In order for the country not to be on the periphery of the modern world system, it is necessary to adjust domestic education to the upbringing of a “creative person” who shares such key values as freedom, justice, solidarity, development.

**Keywords:** parenting strategy, value system, homo economicus, homo creator, post-materialistic motivation, sociocentrism, anthropocentrism, dualism.

### **References**

1. *Novikov, S. G.* «Zarya postkapitalizma» i strategiya rossijskogo obrazovaniya / S. G. Novikov // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2022. № 4. S. 65–77. DOI:10.31862/2218–8711–2022–4-65–77.
2. *Zuboff, SH.* Epoha nadzornogo kapitalizma. Bitva za chelovecheskoe budushchee na novyh rubezhah vlasti / N. Zuboff. М.: Izd-vo Instituta Gajdara, 2022. 784 с.
3. *Fursov, A. I.* Demokratiya v sisteme kapitalizma: sut', fasad, demontazh / A. I. Fursov // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013. № 4. S. 42–48.
4. *Buzgalin, A. V.* Global'nyj kapital. V 2-h tt. Т. 2. Teoriya. Global'naya gegemoniya kapitala i ee predely («Kapital» reloaded) / A. V. Buzgalin, A. I. Kolganov. 3-e izd., ispr. i sushch. dop. М.: LENAND, 2015. 904 с.
5. *Inglehart R.* (2008). Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. In: *West European Politics*, Vol. 31, Nos. 1–2, 130–146, January — March 2008.
6. *Marks, K.* Sochineniya / K. Marks, F. Engel's. Izd. 2-e. Т. 2. М.: Gos. izd-vo polit. lit-ry, 1955. 651 s.
7. *Kondrashov, P. N.* Fenomen celostnosti cheloveka i ego bytiya-v-mire: ekzistencial'no-antropologicheskaya interpretaciya v kontekste filosofii Karla Marksa: special'nost' 09.00.13 «Filosofiya i istoriya religii, filosofskaya antropologiya, filosofiya kul'tury»: dis. ... doktora filosofskih nauk / Kondrashov Pyotr Nikolaevich; Institut filosofii i prava Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk. Ekaterinburg, 2019. 381 s.

8. *Fromm, E.* Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya / Erih Fromm; per. s angl. M.: ACT: ACT MOSKVA, 2006. 571, [5] s. ISBN 5-17-022341-2.
9. *Paleev, R.* Cennosti ekonomicheskogo cheloveka / R. Paleev // *Filosofskaya antropologiya*. 2017. T. 3. № 2. S. 221-244. DOI: 10.21146/2414-3715-2017-3-2-221-244.
10. Becker G. S. (1990). *Economic approach to Human Behavior*. The University of Chicago Press, Chicago and London, 1990.
11. *Olejnikov, Yu. V.* CHastichnyj chelovek / Yu. V. Olejnikov // *Filosofiya i obshchestvo*. 2012. № 3. S. 21-37.
12. *Vil'chek, V. M.* Proshchanie s Marksom (Algoritmy istorii) / V. M. Vil'chek. M.: Izdat. gr. «Progress» — «Kul'tura», 1993. 224 s.
13. *Buzgalin, A. V.* Kreativnaya revolyuciya transformiruet rynek i otnosheniya sobstvennosti / A. V. Buzgalin // *CHelovechestvo v novej real'nosti: global'nye biotekhnologicheskie vyzovy: sb. st. / Otv. redaktor G. L. Belkina; redaktor-sostavitel' M. I. Frolova*. M.: Kanon+, 2022. S. 138-147.
14. *Fromm, E.* Imet' ili byt' / E. Fromm // *Velichie i ogranichenost' teorii Frejda*. M.: OOO Firma «Izdatel'stvo ACT», 2000. 448 s. ISBN 5-237-04524-3.
15. *Batishchev, G.* Najti i obresti sebya / G. Batishchev // *Voprosy filosofii*. 1995. № 3. S. 95-129.
16. *Novikov, S. G.* Celepolaganie rossijskogo obrazovaniya v kontekste strategii operezhayushchego razvitiya / S. G. Novikov // *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2017. T. 7. № 1. S. 748-754.
17. *Kantor, K. M.* Dvojnaya spiral' istorii: Istoriosofiya proektizma. T. 1: Obshchie problemy / K. M. Kantor. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002. 904 s.
18. *Novikov, S. G.* Vospitanie v otechestvennom tradicionnom i moderniziruemom obshchestve / S. G. Novikov // *Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu: monografiya / S. G. Novikov, S. V. Kulikova, A. A. Glebov*. Volgograd: Nauch. izd-vo VGSPU «Peremena», 2018. S. 7-94. ISBN 978-5-9935-0386-8.
19. *Kantor, K. M.* Rossiya — beta-patternal'nyj ansambl' / K. M. Kantor // *Voprosy filosofii*. 2012. № 12. S. 73-85.

# О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ перехода к национальному образованию

Из опыта понимающего анализа проекта  
национальной доктрины образования в РФ



**Сергей Михайлович Зверев,**

кандидат педагогических наук, методолог-консультант,  
руководитель методической службы Центра  
инновационных проектов и медиаресурсов в образовании,  
Москва, [arpassionata2005@yandex.ru](mailto:arpassionata2005@yandex.ru)

Методом понимающего анализа раскрывается мировоззренческий аспект, ценностно-смысловое содержание проекта национальной доктрины образования в Российской Федерации, направленного на задачи развития отечественного образования путём его системного изменения.

- анализ • антропопрактика • категория • идеал • национальное образование
- преобразование • смысл • ценность

## Введение

Специфика настоящей работы заключается в том, что не предполагалось определять объект анализа, как это принято в научном исследовании, поскольку он был задан заранее в виде **проекта** национальной доктрины образования в Российской Федерации [1, 2]. Проведя первое её прочтение, мы увидели, что перед нами сжатое (типа компендиума) **изложение комплекса** разнообразных представлений, настроенных на задачи развития отечественного образования путём его системного преобра-

зования в мировоззренческом, содержательно-концептуальном и инструментальном аспектах<sup>1</sup>. Более того, авторы сами же и определили главный смысл доктрины в том, что «она призвана определить мировоззренческие основания перехода к национально ориентированному образованию» [2, с. 23]. Этот посыл и обусловил **основную цель** нашей работы — осуществить посредством понимающего

<sup>1</sup> Мы понимали, что доктрина является также и проектом **официального документа**, предопределяющего решение вопроса о его реализации как одного из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования. Однако посчитали этот вопрос темой другой исследовательской работы.

анализа [3] логико-смысловой разбор и эстетическую оценку «попытки концептуального ответа на сущностные вопросы» [2, с. 23] «становления и развития сущностных сил и способностей человека, раскрытия в нём подлинно человеческого потенциала на пути его восхождения к национальному образовательному идеалу» [1, с. 13].

### О побуждении доктрины к духовной, нравственной, мировоззренческой мобилизации<sup>2</sup>

1) Исследуемая доктрина прежде всего начала пониматься в качестве особого проекта, характерного для педагогики как науки о будущем, когда её главные основания закладываются поверх концептуальных положений и носят **ценностно-целевой характер** [4]. В этом случае она многими своими высказываниями содержит значения, которые начинают приводить в движение смысловую сферу личности субъекта педагогического труда, отвечающую за формирование у него собственной **духовной, нравственной, мировоззренческой** позиции. При таком подходе привносимая доктриной идея преобразований отечественного образования начинает последовательно осознаваться, вырастая в убеждённость, что именно **ценностно-мировоззренческий** фокус является самой главной ценностью образования в России, осуществляемой системой соответствующих положений<sup>3</sup>:

- «о базовых традиционных российских духовно-нравственных ценностях как системообразующем факторе государственного и общественного строительства России» [1, с. 8];

- приоритет «духовного и нравственного над материальным задаёт устремлённость к Истине, Правде и Любви как к высшему Идеалу и высшей Ценности» [1, с. 6–7];

<sup>2</sup> Здесь и далее по всему тексту статьи **основные её положения мы рубрицируем**. Тем самым в итоге совокупность всех введённых рубрик и составляет объём смыслового содержания настоящей работы.

<sup>3</sup> Мы свидетельствуем о более 50 соответствующих суждений, обнаруженных в тексте проекта доктрины.

- об образе будущего России, задающем «**национальный образовательный идеал человека, способного строить и развивать общество и государство на отечественных культурно-исторических и духовно-нравственных основах**» [1, с. 11];

- о социальных институтах, несущих ответственность «**за образование граждан России на основе базовых традиционных российских духовно-нравственных ценностей**» [1, с. 15];

- о содержании «**национально ориентированного образования, которое должно находиться в максимальном соответствии с отечественным образовательным идеалом и системой традиционных российских духовно-нравственных ценностей**» [1, с. 25] и т. п.

### Замечания к особенностям построения доктрины

Продолжив анализ, мы начали входить в резонанс смысловой структуры доктрины, **обнаруживая сильные позиции в тексте** [5] как последовательно открывающееся содержание, пропитанное многочисленными **связями** между предшествующими и последующими отдельными суждениями в рамках целого текста<sup>4</sup>.

2) Рассматривая особенность построения доктрины, увидели, что имеем дело с **круговым процессом изложения её** текста, в котором отношение начальной точки — об ориентирах «**качественного и подлинно общенародного образования,**

<sup>4</sup> Эти многочисленные **связи** проявляются в классическом разделении на формальный и семантический уровни организации текста. Формальный уровень — это оглавление, играющее роль общего информационно-пояснительного представления о предметно-тематическом содержании доктрины. Семантический же уровень составляет его глубинную смысловую структуру. Оба эти уровня связаны отношениями ассоциативной корреляции. Очевидно, что мы будем идти по линии смыслового представления доктрины.



необходимых для обеспечения суверенного развития России, её многонационального и многоконфессионального народа» [1, с. 4] и конечной точки — о «современном отечественном образовании — **Служения** Отечеству; в качестве **Дара** новому поколению и **Блага** для каждого как благовестие о собственно человеческом в человеке» [1, с. 30] в действительности совмещены. Взаимно однозначны выражением **картины единных базовых традиционных российских духовно-нравственных ценностей** и достижением **целостности «национального образования России»**, измеряемого «во времени истории своего Отечества, народа и государства, в пространстве родной культуры и в вечности» [1, с. 27].

Такого рода композиционная окольцованность, обрамляя смысловое содержание текста, усиливает его эмоциональное восприятие, производит эстетический эффект. Обеспечивает коммуникативное, структурное и семантическое единство содержания доктрины, с фокусированным интересом к самому важному, к предельно обобщённому её смыслу, — в том, что она призвана определить мировоззренческие основания перехода к национально ориентированному образованию и должна стать неотъемлемой частью Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [1, 2].

3) Остановили внимание на характерном для всего замысла доктрины построении в вертикальном измерении связи между собой двух абсолютно разных по масштабу систем, живущих по своим законам, но тем не менее согласующихся между собой и взаимообуславливающих друг друга по линиям функционирования и развития образования. С одной стороны, речь идёт о высшей ступени — культурно-историческом цивилизационном развитии России, «сумевшей воплотить в себе симфонию народов, культур и религий» [1, с. 5–6] в ходе накопления «уникального исторического опыта взаимовлияния, взаимообогащения, взаимовзаимности различных этнокультурных

традиций, формирующих уникальную российскую цивилизацию» [1, с. 6].

С другой стороны, о нижележащем уровне — деятельности педагога, «вводящего человека в пространство родной (отечественной) культурно-исторической традиции (цивилизации — прим. С. М. Зверева), а через неё — в мировое культурное пространство» [1, с. 19], в устремлённость «к высшему Идеалу, укоренённости в отечественных культурно-исторических традициях <...> и образу будущего России» [1, с. 20].

Нам представляется, что подобное вертикальное измерение учреждаемых смыслов направлено также и на расширение профессионального сознания педагога, поскольку обращает его внимание «на сущность и смысл бытия человека, на сущность образования, проявляющуюся в образе трёх его практик: общественной практики, практики культурно-исторического наследования и практики становления человеческого в человеке» [1, с. 20].

4) В контексте анализа представленного в доктрине ансамбля социально-гуманитарных знаний, положенных в основу видения будущего российского образования России, мы трактуем переход к национально ориентированному образованию посредством взаимодействия **микро-, макро- и метастратегий** [6].

**Микростратегия** — сосредоточение образования на **субъектном** уровне, приобретение **личностного опыта** и соответственно **личностных знаний**. Это позволяет раскрыть подлинное **самоопределение** человека обретением рефлексивности и авторства собственных действий, в каких бы преобразующих проектах и программах он ни принимал участие [3, 7]. В этом случае **субъектность** становится одной из основ существующей культурно-исторической действительности жизни и деятельности человека и общества в пространстве образования, становясь условием его изменений [8].

**Макростратегия** — выстраивание образования путём интеграции отдельных направлений изучения человека и организации антропопрактик как системы «образовательных процессов взращивания, становления и развития сущностных и фундаментальных сил, свойств и способностей человека, раскрытия им в себе внутреннего потенциала высшего Идеала» [1, с. 18].

**Метастратегия** выступает моделью мировоззренческого и методологического обеспечения развития отечественного образования по ключевым модусам:

- **духовность** российского образования, выраженного устремлённостью «к Истине, Правде и Любви как к высшему Идеалу и высшей Ценности, что открывает возможности для единства народов России, развития добра и сдерживания зла в себе и в мире» [1, с. 6–7];
- **переопределение границ** педагогического аспекта социально-гуманитарного знания в **средовое объединение** науки, технологий и искусства, различных форм внеучного знания;
- «**антропологический поворот**» в социально-гуманитарных науках к **коммуникативной сущности** образования, выражаемой **соборностью уклада** «образовательной жизни», ухода «от управления через избыточное администрирование и бюрократический надзор —

к управлению через содействие, доверие и поддержку творческой инициативы педагогических коллективов» [1, с. 29];

- **уверенность (воплощённость) и причастность** [9] человека к общему корню системы развивающегося образования, генетически направленного на формирование образа «мира человека», исходя из уяснений его природы в образовании как атрибута бытия и т. п.

5) Продолжая высказанную мысль о взаимодействии микро-, макро- и метастратегий, мы подошли к пониманию принципиального устройства национально ориентированного образования в РФ, утверждаемого доктриной. Оно видится в моделирующем представлении о двух пересекающихся прямых, задающих полюса отношений ценностно-смысловых, социальных и профессиональных сил, фокусирующихся на единственной общей точке — «человеке образующемся, становящемся» [10] (рис. 1).

В точке пересечения эти две линии и кристаллизуются вокруг идеи «взращивания, становления и развития сущностных и фундаментальных сил, свойств и способностей человека, рас-

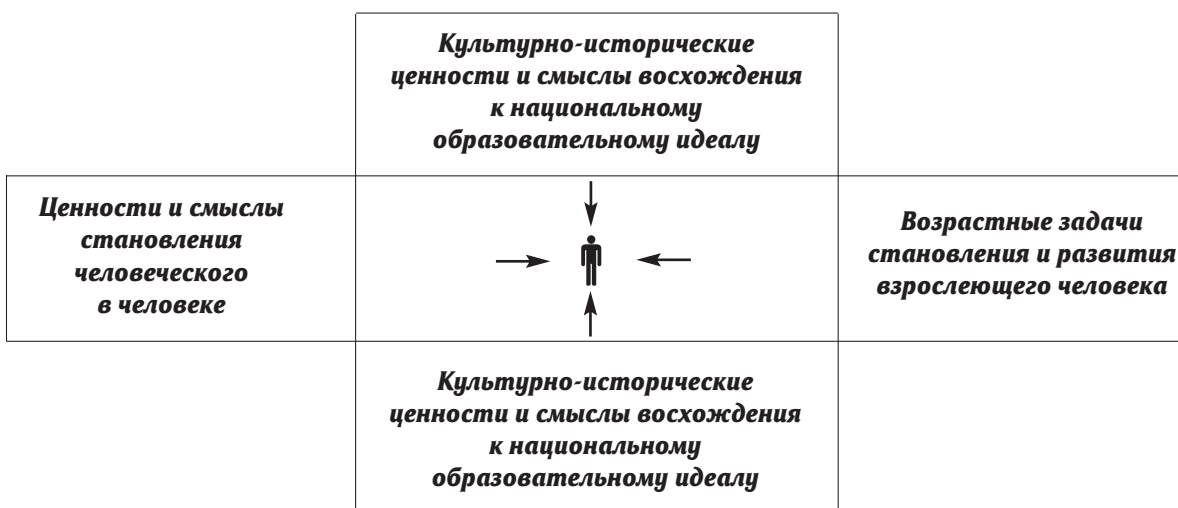


Рис. 1. Моделирующее представление образования в РФ

крытия им в себе внутреннего потенциала высшего Идеала» [1, с. 18]. Именно так заданное пространство национально ориентированного образования, с одной стороны, требует тщательной проработки и реализации методологических, концептуальных, научно-практических и проектно-преобразующих действий. А с другой стороны, является проблемно-предметным полем размышлений и самоопределения профессионального педагога.

6) В равной мере мы видим в ряде высказываний открыто заявляемую связь «*национального образовательного идеала как стратегической цели*» и «*модели системы отечественного образования*» [1, с. 11], глубинное понимание которой позволяет утверждать, что речь идёт об актуальности проведения *идеи целостности*, проходящей красной нитью по всему содержанию доктрины в направлениях:

- построения образовательной практики в её иерархичности и целостности на основе национального образовательного идеала [1];
- практики культурно-исторического наследования — единого и целостного процесса становления человека [1];
- социально-педагогического проектирования целостной системы воспитания и образования [11];
- обоснования идеи развития субъектности человека как целостности собственно человеческого в человеке и целостной личности, ответственной за свою жизнь во всей её полноте [1].

В этой заданности гуманитарное знание об образовании строится на проблеме целостности, задачи созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений [4].

### О мировоззренческом модуле доктрины

7) Мы отметили стремление рассматривать российское образование в контексте традиционных основ российской идеологии — *державности*,

понимаемой как преданность своему высшему Идеалу, как проявление и плод исторически выбранного «пути, который заповедан нашими предками нам и нашим потомкам» [1, с. 9]; *державности*, призванной «*вмещать и сохранять собор многих этнокультурных, этноконфессиональных общин, которые стремятся сохранить свою культурно-историческую самобытность*» [1, с. 7]. В этом свете *державная миссия*, означающая объединять и скреплять все этноконфессиональные сообщества в единую цивилизацию на основе русской духовной доминанты:

- рассматривается одним из ключевых стратегических приоритетов, определяющих состояние национальной безопасности и уровень устойчивости развития российского общества и государства;
- устанавливает основания перехода к национально ориентированному образованию, к традиционной системе ценностей: приоритет «*духовного и нравственного над материальным задаёт устремлённость к Истине, Правде и Любви как к высшему Идеалу и высшей Ценности, что открывает возможности для единства народов России, развития добра и сдерживания зла в себе и в мире*» [1, с. 6–7];
- выражает диалектику отношений всех субъектов российского образования, направленных на его развитие в их взаимовлиянии, взаимообогащении, взаимоуважении и взаимопомощи [1, с. 6].

### Ключевые категориальные аспекты смыслового содержания доктрины

8) Мы обратили внимание, что доктрина насыщается фундаментальными категориями «мир», «бытие» и «пространство», которые, являясь всё же онтологическим базисом философии, тем не менее активно используются в раскрытии направлений его обустройства по вектору «*полноцен-*

ного становления человека в качестве сына/дочери своего народа, хранителя верности высшему Идеалу [1, с. 12–13] <...>, призванного реализоваться в разных сферах государственной, общественной, семейной и личной жизни» [1, с. 25].

Действительно, в доктрине приводятся свидетельства о таких изменениях в **мире**, которые носят «глобально-цивилизационный характер», требующих:

- осознания миссии «служения своим духовным и культурным потенциалом многонациональному народу России и всему миру» [1, с. 10–11];

- «учёта в осуществлении образовательной политики России» [1, с. 27]; «наращивания новых знаний и технологий во всех сферах общественной жизни» [1, с. 25–26]. В этих контекстах человек «предстает в совокупности своих сущностных сил, родовых способностей, а мир — как единство природы и общества, как единство многообразных форм культуры» [1, с. 22].

Доктрина удостоверяет личностное **бытие** человека в образовании, стремящегося к совершенству, к «становлению личностной позиции в совместном **бытии** с другими членами общества на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1, с. 25]; открывает человеку пути к самообразованию, к саморазвитию, к **самобытию**.

Доктрина утверждает образование в **социально-политическом пространстве** государства как доминанты смысловой организации картины **мира** отечественной истории и культуры, располагающей возможностью сохранения и трансляции ценностей, норм и традиций в формуле «дар одного поколения — другому». Краеугольным камнем выкладывается педагогическое **пространство** общественной практики взращивания человека, насыщая его культурным и социальным опытом, вводя его в отечественное и мировое культурное **пространство**.

Мы видим, что опора на фундаментальные категории в семантико-когнитивном аспекте хотя и отвечает традиционной риторике нормативно-предписывающих текстов [12], однако в докт-

рине они совокупно используются в качестве универсального значения, раскрывающего онтологическую сущность процессов образования не только в границах признанной теоретической достоверности, но также и по горизонту развивающихся и развивающихся образовательных систем.

9) Представлена классическая опора на понятия о **деятельности** и **опыте** — первостепенно важных в пространстве образования. Ими задан смысл **неисчерпаемой совокупности — гармонии** разнообразных способов, «сохранения и творческого наследования культурных ценностей — задачи высшего порядка, открывающей путь бесконечного развития» [1, с. 16].

**Деятельность** подаётся в традиционной трактовке — «**опредмечивания**», в чём и кроется её сущность (педагогическая, исследовательская, культурная и пр.), дающая человеку связанное мозаичное мировоззрение в структурно организованном образовании, что делает мир объектом познавательно-преобразующей активности (постигая причинно-следственную обусловленность, расширяя знания, понимание событий, явлений и пр.).

**Опыт**, в силу своей исторической **уникальности** как стратегическое будущее России, выкладывается фундаментом человеческого мира в образовании, в котором человек «целенаправленно накапливает, обобщает и изучает собственный опыт образовательной деятельности и педагогический опыт народа» [1, с. 15]. Опыт потенциально **универсален**, «выступая в качестве строительного камня живого опыта» [13]. Опыт становится условием для создания человеком своей «личной формы образования». И **опыт** — это, по сути, **подвиг самоопределения**.

Проникая во взаимообусловленность этих понятий, мы начинаем видеть образование как обретение человеком



**опыта деятельностно-исторического воспитания самостояния** на земле для возделывания её, благотворного для всех людей, живущих на ней, не забывая о народосозидающем сохранении общности — братства народов России под единым небом.

### О практиках образования

**10)** Движение к национальному идеалу образования воплощено в доктрине **практикой человекообразования** в характеристиках антропологического потенциала *собственно человеческого в человеке* [4]. Именно поэтому образование, обладающее «*двуединством стратегических ориентиров: на личность (её духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество, народ (его развитие и способность к самосохранению и самосовершенствованию)*» [1, с. 13], представлено в виде трёх практик:

- **общественной практики**, исторически обусловленной многовековой педагогической системой, существующей как «*совокупность духовных и культурных ценностей, этических и эстетических норм, воплощённых в антропологическом идеале народа (образе человека, соответствующего высшему Идеалу)*» [1, с. 15];

- **практики культурно-исторического наследования** — «*единого и целостного процесса становления человека в качестве, во-первых, представителя конкретной культурной традиции и, во-вторых, творца новых предметных форм культуры*» [1, с. 17];

- **практики собственно становления человеческого в человеке** — системы «*образовательных процессов возвращения, становления и развития сущностных и фундаментальных сил, свойств и способностей человека, раскрытия им в себе внутреннего потенциала высшего Идеала*» [1, с. 18].

Нам представляется, что организацией системы практик человекообразования *вводится*

*прецедент* — трёхмерная **динамическая модель** интеграции разных типов знаний и разнообразия форм познавательно-преобразующей деятельности, поименованная **антропопрактикой**, характеризующая собой структурную и функциональную целостность национального отечественного образования, содержащая в себе внутренний потенциал к развитию и процветанию России, достижение человеком высшего Идеала. В таком понимании она определяет содержание и особенности существования образования как в статике — меры **функционирования** в пределах разработанных содержательно-технологических норм, так и в динамике — меры **развития** в контексте необратимого процесса качественных изменений национального отечественного образования.

### Замечания о языке (словарном составе) доктрины

**11)** Язык доктрины (её лексика) формируется на базе гуманитарно-антропологического знания, утверждающего образование в исторической перспективе как «*практику культивирования “собственно человеческого в человеке”*» [1, с. 25]. В связи с чем язык становится одним из инструментов воздействия на профессиональное сознание. Этому способствует и сама лексика доктрины, совокупность фразеологических средств, характеризующая семантическим и функциональным разнообразием представления и описания множественных форм бытия образования, в котором **антропологические практики** выступают осевой технологической конструкцией возвращения и развития сущностных и фундаментальных сил человека, свойств и способностей, способов раскрытия им в себе внутреннего потенциала высшего Идеала. Покажем в нескольких примерах, иллюстрирующих богатые возможности конкретных лексем с антропологическими смыслами:

- об **антропологической миссии** современного образования, состоящей



в «раскрытии у человека таких способностей, которые открывают ему пути к самообразованию, к саморазвитию, к самобытию» [1, с. 18];

- о педагогической системе, существующей как «совокупность духовных и культурных ценностей, этических и эстетических норм, воплощённых в антропологическом идеале народа (образе человека, соответствующего высшему Идеалу)» [1, с. 15];
- о целенаправленном проектировании образовательных и жизненных ситуаций, в которых реализуется возможность «личностного способа бытия человека и обретение им субъектности в деятельности, в общественной жизни, в культуре, в собственной судьбе» [1, с. 18];
- о содержании образования, которым задаются «вполне определённые цели, ценности и смыслы становления человеческого в человеке, то есть комплекс его способностей, которые позволяют ему обрести подлинно человеческое измерение и могут сложиться именно в этих образовательных процессах» [1, с. 21–22] и пр.

Действительно, доктрина имеет сложную композицию суждений, выстроенных на базе гуманитарных знаний **разного** типа (философских, научных, психолого-педагогических, методических, вненаучных и здравомыслия). И всё это заложено в доктрине, где посредством содержательной критики системно-деятельностного и компетентностного подходов конституируется **гуманитарно-антропологический**, который, не отрицая важности целевых ориентиров названных подходов (*утилитаризма и прагматизма* как универсальных смыслов образования), выстраивает «*между ними грамотную иерархию, утверждая человека как ценность, а технологии — как средство, полагает в основание образовательной деятельности практику культивирования “собственно человеческого в человеке” как возвращение сущностных сил человека, развитие человеческого потенциала во всей полноте трёх измерений человеческой природы*» [1, с. 25].

Можно считать, что посредством такой многозначности усиливается убеждённость в потен-

циале, заложенном в текст доктрины, с одной стороны — развивать содержание образования и его обустройство, с другой — быть средством развития субъектности — в творчестве научно-методических коллективов, педагогических сообществ, педагога, с третьей стороны — стать фактором политики в образовании.

Сказанное выводит нас к необходимости зафиксировать феномен **полисемичности** текста доктрины, будь то основные структурные категориальные узлы (*мир — бытие — пространство; цивилизация — педагог; деятельность — опыт* и др.) или корневые смыслы: «Человек как духовно-душевно-телесное и принадлежащее миру существо предстаёт в совокупности своих сущностных сил, родовых способностей, а мир — как единство природы и общества, как единство многообразных форм культуры» [1, с. 22]. А также художественная образность («*цветущая сложность*»; «*Могучая воля, великая слава*»; «*священная держава*», как «*храняемая Богом земля*» и др.), в которых предметное содержание растворяется в самой этой выразительности и становится самоудовлетворяющей величиной, «*собственной созерцательной ценностью, обладая достаточной глубиной, чтобы в неё всматриваться и о ней задумываться*» [14, с. 4].

Продолжая, позволим теперь заметить, что тексту доктрины характерно сопряжение его логико-семантической и эстетической составляющей, что допускается уже с самого начала — с введения и далее по всему содержанию чувственно отображать особенности вводимых образовательных условий, определяющих устойчивость их смыслового восприятия и образа практического исполнения. С высокой степенью мировоззренческой выверенности предопределяется ядро ценностно-смыслового образа будущего России о «*верности базовым духовным*

ценностям, нравственным идеалам и культурно-историческим традициям Отечества, осознающей миссию служения своим духовным и культурным потенциалом многонациональному народу России и всему миру» [1, с. 10–11]. В контексте подобной убеждённости мы встречаем сочетаемость **экспрессивности** («В условиях кризиса человеческой цивилизации, вызванного процессами деградации отношений человека к человеку и человека к окружающему миру, формируются научные и научно-технические направления, реализация которых угрожает изменить природу мира и человека до пределов жизнеспособности») [1, с. 9], **эмоциональности и оценочности** («Основа потребительской цивилизации ведёт к болезненной трансформации природы мира и человека. Восстановление и развитие утрачивающихся человеком духовных, душевных и физических сил как основы жизнеспособной человеческой цивилизации ведёт к её развитию и процветанию») [1, с. 23]; **образности и метафоричности** (Россия как «священная держава», как «храняемая Богом земля»; «цветущая сложность» — о системе единых базовых традиционных российских духовно-нравственных ценностей и единой цели общего блага» [1, с. 6]; о «наличии духовной крепости и твёрдой культурно-исторической памяти русского и других народов России») [1, с. 5].

**12)** Обратим внимание на основной словарный состав языка доктрины, выраженный ключевыми терминами, **фразеологически** связанными с её концептуальным базисом и ценностно-смысловыми значениями, определяющими текстовое содержание, демонстрируя систему положений гуманитарно-антропологического учения о практике культивирования «собственно человеческого в человеке, возвращения его суцностных сил, развития человеческого потенциала во всей полноте трёх измерений человеческой природы» [1, с. 25]. Это, как мы понимаем, с эпистемологической точки зрения можно

считать особым — антропологическим — типом знания о преобразованиях и реформах в образовании.

Сравним для демонстрации тексты проекта доктрины и доктрины 2000 года, используя метод контент-анализа [15], надеясь фразеологические единицы, построенные на выбранных ключевых терминах, качествами «информационно-понятийной и смысловой насыщенности» [3] (табл. 1).

Представленные в таблице слова, по сути, составляют основное ядро словаря проекта национальной доктрины (1 графа). Сравнивая его по показателю частотности использования в тексте (2 графа) с таковым доктрины 2000 года (3 графа), мы видим, что словари находятся в отношении антитезы, причём весьма убедительного противопоставления в пользу исследуемой доктрины, с высоким рангом информационно-понятийной и смысловой насыщенности текста. В подобном случае, с одной стороны, преодолеваются формальные рамки дефинитивных значений демонстрируемых слов, возрастанием степени обозначения ими существа антропопрактики (человекообразования и вочеловечения) [4], не говоря уже об историкокультурном значении и гуманитарно-антропологической сущности вводимых представлений о проектируемом образовании в РФ. Однако, с другой стороны, в своих фразеологических сочетаниях и контекстных выражениях усиливаются значения выделенных слов. Тогда в исторической памяти они начинают восприниматься более чем ментально, а именно чувственным познанием педагога, включаемого в активную работу со смыслами текста.

Тем самым доктрина начинает осознаваться в качестве **новой эпистемы** для гуманитарного знания антропологического типа, с возможными линиями его развития, подводящими к поиску и разработке новых педагогических принципов, концептуальных подходов, технологий, образовательных практик.

Таблица 1

**Ключевые термины проекта доктрины  
(в сравнении со словарём доктрины 2000 г.)**

<b>Термины со словоформами исследуемой доктрины (по убыванию частоты использования)</b>	<b>В исследуемой доктрине (по частотности использования в тексте)</b>	<b>В доктрине 2000 г. [16] (по частотности использования в тексте)</b>
Человек	94	2
Народ	52	8
Национальное	48	10
Ценность	39	1
Практика	36	0
Духовность	36	2
Идеал	31	0
Отечество	31	4
Традиции	30	5
Становление	20	1
Цивилизация	17	0
Смысл	11	0
Русское	11	1
Возрастно-нормативные	11	2
Потенциал	11	0
Антропология	9	0
Опыт	9	1
Субъект	9	0
Устремлённость	6	0
Общность	5	0
Служение	6	0
Общий объём	522	37

### Заключение

**Проект доктрины появился в ситуации переплетения фундаментальных проблем и прикладных вопросов устройства российского образования.** При данных обстоятельствах он рассматривался как деятельность, означающая разработку опережающей проекции того, что должно быть в российском образовании, чего не было ранее. По существу, сотворился процесс разработки **новой эпистемы** со-

циально-гуманитарного знания на антропологической основе, представленной ансамблем (интеграцией) философских, психолого-педагогических, социологических и теологических воззрений, нацеленных на будущее, обуславливая необходимость практических разработок: различных проектов и программ в предельно широком регистре позитивных сдвигов содержания и устройства национального российского образования. Лучше

сказать, доктрина представлена следующей совокупностью значений:

- **образовательного универсума** — совокупности соответствующих фактов, явлений и событий в качестве объективной реальности во времени и пространстве;
- **устойчивой целостности** как органической системы, в своём внутреннем единстве всех форм существования, порождающей возможности раскрытия онтологических и аксиологических оснований качественного развития духовного, нравственно-психологического и интеллектуального потенциала человека;
- **единения людей (соборности) в их духовной связи;** в интеграции знаний и веры в специфических формах осмысления бытия, обращённого к этическим и нравственным человеческим нормам, способствующего формированию «жизненного мира» и «жизненного знания» **в проектно-преобразующих практиках образования,** в качестве фактора построения **живой духовно-деятельностной общности,** сплетения и взаимосвязи жизней детей и взрослых, их внутреннего единства

как онтологического основания развития сущностных сил каждого человека, его базовых способностей быть человеком;

- **методологической платформой** преобразования и реформ российского образования.

**Р. С.** Автор с сожалением констатирует потерю к сегодняшнему дню энергии построения основ содержания и устройства отечественного образования, что в прошлом было присуще российской педагогической мысли и научным коллективам В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Т. Лихачёва, В. В. Краевского, В. С. Леднева, И. Я. Лернера, А. М. Новикова и др. В контексте этих оценок автор надеется, что оба продукта — доктрина и настоящая статья — послужат источниками теоретико-познавательного интереса к системным разработкам антропологической проблематики гуманитарного знания, которые и придадут общечеловеческое значение отечественному образованию. **НО**

#### Список использованных источников

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко, Е. В. Шестун [и др.]; под ред. В. И. Слободчикова. Изд. 4-е изд., исправленное и дополненное. М., 2022. 32 с. ISBN 978-5-906411-72-3.
2. Слободчиков, В. И. Национальная доктрина образования в РФ: статус и смысл / В. И. Слободчиков // Народное образование. 2022. № 4. С. 23–37.
3. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодёжи: Монография / С. М. Зверев, А. В. Леонтович, В. К. Рябцев [и др.]; под ред. В. К. Рябцева. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2019. 488 с. ISBN 978-5-91955-159-1.
4. Слободчиков, В. И. Глобальные практики человекообразования: мировоззренческий формат, методологические основания, типы общественных укладов / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко // Народное образование. 2020. № 6 (1483). С. 53–68.
5. Белоусов, К. И. Синергетика текста: от структуры к форме: монография / К. И. Белоусов. М.: URSS, 2016. 248 с. ISBN 978-5-397-03261-2.
6. Громько, Ю. В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю. В. Громько. М.: Институт учебника Paideia, 1997. 560 с. ISBN 5-7853-0001-X.
7. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с. ISBN 978-5-7429-0732-9.
8. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: специальности 19.00.01 «Общая психология, история психологии»; 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология»: автореф. дис. ... доктора психологических наук / Слободчиков Виктор Иванович: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. М., 1994. 78 с.
9. Коптева, Н. В. Онтологическая уверенность: понятие и операционализация: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореф. дис. ... доктора психологических наук / Коптева Наталья Васильевна; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Екатеринбург, 2012. 46 с.
10. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. 261 с. ISBN 978-5-903971-08-4.
11. Социально-педагогический подход в образовании: воплощение наследия А. С. Макаренко в современных социальных проектах: сборник научных трудов Всероссийской с международным участием конференции / науч. ред. М. В. Богуславский, Т. С. Дорохова. Екатеринбург, 2019. 356 с. ISBN 978-5-7186-1171-7.

12. Миронова, Т. Н. Общая характеристика концепций воспитания / Т. Н. Миронова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 1 (41). С. 236–242. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-kontseptsiy-vospitaniya> (дата обращения: 11.08.2022).
13. Касавин, И. Т. Опыт как знание о многообразии / И. Т. Касавин // Научная библиотека Порталус. Рубрика «Философия». 2006. URL: [https://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1161760934&archive=1254313661&start\\_from=&ucat=&](https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1161760934&archive=1254313661&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 17.08.2022).
14. Лосев, А. Ф. Символ и художественное творчество / А. Ф. Лосев // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. М., 1971. Т. XXX. Вып. 1. С. 3–13.
15. Манаев, О. Т. Контент-анализ как метод исследования / О. Т. Манаев // Пси-фактор: [сайт] URL: <http://psyfactor.org/lib/content-analysis3.htm> (дата обращения: 03.09.2022).
16. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О Национальной доктрине образования в Российской Федерации». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=40758> (дата обращения 23.08.2022).

## On The Ideological Foundations Of The Transition To National Education (From The Experience Of An Understanding Analysis Of The Draft National Doctrine Of Education In The Russian Federation)

Sergey M. Zverev, Candidate of Pedagogical Sciences, methodologist-consultant, Head of the methodological service of the Center for Innovative Projects and Media Resources in Education, Moscow, [appassionata2005@yandex.ru](mailto:appassionata2005@yandex.ru)

**Abstract:** *The method of understanding analysis reveals the ideological aspect, the value-semantic content of the draft national Doctrine of education in the Russian Federation, aimed at the development of domestic education through its systemic transformation.*

**Keywords:** *analysis, anthropopractics, category, ideal, national education, transformation, meaning, value.*

### References

1. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii. Proekt / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko, E. V. Shestun [i dr.]; pod red. V. I. Slobodchikova. Izd. 4-e izd., ispravlennoe i dopolnennoe. M., 2022. 32 s. ISBN 978-5-906411-72-3.
2. Slobodchikov, V. I. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v RF: status i smysl / V. I. Slobodchikov // Narodnoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 23–37.
3. Antropologicheskij podhod v razvitii vospitaniya i socializacii detej i molodezhi: Monografiya / S. M. Zverev, A. V. Leontovich, V. K. Ryabcev [i dr.]; pod red. V. K. Ryabceva. M.: FGBNU «IISV RAO», 2019. 488 s. ISBN 978-5-91955-159-1.
4. Slobodchikov, V. I. Global'nye praktiki chelovekoobrazovaniya: mirovozzrencheskij format, metodologicheskie osnovaniya, tipy obshchestvennyh ukладov / V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko // Narodnoe obrazovanie. 2020. № 6 (1483). S. 53–68.
5. Belousov, K. I. Sinergetika teksta: ot struktury k forme: monografiya / K. I. Belousov. M.: URSS, 2016. 248 s. ISBN 978-5-397-03261-2.
6. Gromyko, Yu. V. Proektnoe soznanie: Rukovodstvo po programirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya / Yu. V. Gromyko. M.: Institut uchebnika Raideia, 1997. 560 s. ISBN 5-7853-0001-H.
7. Slobodchikov, V. I. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub»ektivnoj real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. 395 s. ISBN 978-5-7429-0732-9.
8. Slobodchikov, V. I. Razvitie sub»ektivnoj real'nosti v ontogeneze: special'nosti 19.00.01 «Obshchaya psihologiya, istoriya psihologii»; 19.00.07 «Pedagogicheskaya i vozrastnaya psihologiya»: avtoref. dis. ... doktora psihologicheskikh nauk / Slobodchikov Viktor Ivanovich: Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. V. Lomonosova. M., 1994. 78 s.
9. Kopteva, N. V. Ontologicheskaya uverennost': ponyatie i operacionalizaciya: special'nost' 19.00.01 «Obshchaya psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii»: avtoref. dis. ... doktora psihologicheskikh nauk / Kopteva Natal'ya Vasil'evna; Perm'skij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet. Ekaterinburg, 2012. 46 s.
10. Slobodchikov, V. I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya / V. I. Slobodchikov. Ekaterinburg: Inform.-izd. otd. Ekaterinburgskoj eparhii, 2010. 261 s. ISBN 978-5-903971-08-4.
11. Social'no-pedagogicheskij podhod v obrazovanii: voploshchenie naslediya A. S. Makarenko v sovremennyh social'nyh proektah: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem konferencii / nauch. red. M. V. Boguslavskij, T. S. Dorohova. Ekaterinburg, 2019. 356 s. ISBN 978-5-7186-1171-7.
12. Mironova, T. N. Obshchaya harakteristika koncepcij vospitaniya / T. N. Mironova // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 1 (41). S. 236–242. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-kontseptsiy-vospitaniya> (data obrashcheniya: 11.08.2022).
13. Kasavin, I. T. Opyt kak znanie o mnogoobrazii / I. T. Kasavin // Nauchnaya biblioteka Portalus. Rubrika «Filosofiya». 2006. URL: [https://portalus.ru/modules/philosophy/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1161760934&archive=](https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1161760934&archive=)



# ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ перехода на самостоятельное образование в России

**Владислав Львович Пантелеев,**  
эксперт-аналитик, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика,  
panvld@mail.ru

Статья посвящена обоснованию актуальности и необходимости массового перевода учащихся средней школы на самостоятельное обучение. Ведущим методом исследования данной проблемы послужил метод теоретического и практического анализа статистической, педагогической, психологической, социологической, научно-методической литературы. Результатом исследования является критический взгляд на перспективы применения системы образования в свете последних достижений научно-технического прогресса. Приводится обоснование применения самостоятельной формы обучения, и раскрываются её основные принципы.

- образование • семейное образование • дистанционное образование
- самостоятельное обучение • средняя школа

Человек рождается с индивидуальной конструкцией полей головного мозга, при этом разброс по массе в норме может составлять примерно от 0,8 до 2,1 кг. На многократные количественные различия накладываются качественные [1]. В результате получается, что с точки зрения структурных различий мозга популяцию можно разбить на различные биологические виды. Поборники национализма, идей классового неравенства и однообразного обучения по единым учебникам и программам [2] могут выдохнуть, поскольку индивидуальная изменчивость мозговых структур кратно выше национальной и даже расовой [1].

Для реализации одарённости человека на потенциал его уникального

мозга должен быть наложен серьёзный самостоятельный многолетний труд, направленный компетентными, уважаемыми, лояльными к ребёнку и совместимыми с ним взрослыми [3, 4]. Проговариваем эти постулаты потому, что часть педагогов и психологов до сих пор уверена в том, что дети одинаково обучаемы, вопрос сводится к выбору единой грамотной учебной программы и учебников [2].

Итак, результатом такого труда должно стать освоение учеником базового набора знаний и навыков и, как следствие, формирование стройного, логически и грамотно окрашенного этически понятийного аппарата. Это позволяет приготовить ребёнка к наиболее активному периоду жизни, сделать его биологически успешной, творчески эффективной и по итогу — наполненной счастьем и созиданием личностью.

Поскольку формирование потенциала гениальности предполагает наличие большой нейронной массы в одних строго определённых мозговых структурах, это приводит к дефициту массы в других. По этой причине, а кроме того, из-за ограниченного метаболизма мозга мы часто наблюдаем нестабильность психики и социализации у признанных гениев и просто творческих натур. В качестве примера позволим себе вспомнить известного математика Григория Перельмана. Предположим, что, если бы маленький Гриша вне школьной программы обучался не только олимпиадной математике, у него не было бы таких чудовищных проблем с социализацией, как сейчас. В любом случае расчёт на по-настоящему качественное индивидуально ориентированное образование по факту посещения средней школы просто неосостоятелен [5].

Системные проблемы образования в нашей стране приводят к тому, что, например, 63 % опрошенных подросткам не хватает времени на занятия любимым делом, при этом половине — полезным для будущей специальности предметам [6], а для 25 % в мире не существует места, где им было бы комфортно! При этом в свой идеальный день школьники на занятия в кружке и с репетитором закономерно готовы тратить не больше времени, чем на компьютерные игры и просмотр сериалов. Около трети подросткам не хватает наставников [6], хотя, по мнению 42 % школьников, учителя должны пользоваться уважением, только каждый десятый подросток назвал кого-то из учителей в качестве собственных авторитетов [7]. Получается, если доверять экспертности сотрудников созданного в 2011 г. Владимиром Путиным Общероссийского народного фронта, 90 % учителей средней школы по тем или иным причинам не могут служить для своих учеников авторитетом, хотя сами учителя, вероятно, думают иначе. Попробуйте оценить масштаб проблемы и глубину необходимых реформ, которые должны её решить. И сопоставьте с теми мерами, которые предлагают отдельные популяризаторы науки и поборники идей объединения и реформирования системы образования в России [8].

Бытует мнение о великолепном уровне образования в СССР. Действительно, за счёт по-настоящему качественного уровня технической

подготовки советскими учёными в своё время был обеспечен рывок в подавляющем большинстве научно-технических дисциплин. Однако придётся признать, что советская школа готовила не самодостаточных гениев, а максимум талантливых, послушных винтиков системы, исполнителей. Эти кадры кто сносно, а кто героически — трудились в рамках социалистической парадигмы, но, как оказалось, не сформировали привычку к критическому анализу мирового политико-экономического мироустройства, не смогли в полной мере воспользоваться плодами своих по-настоящему выдающихся профессиональных усилий и даже грамотно их презентовать. А когда общественное устройство поменялось, самые образованные вынуждены были торговать на рынках и мести улицы, а свободное время заполняли сеансами Чумака и Кашпировского, Гундяева и Мавроди, полуночными беседами в малогабаритных кухнях или шашечными баталиями во дворах. В итоге у них не получилось предотвратить разрушение собственной страны и крупнейшую в истории деиндустриализацию. А ведь тогда действительно были годные учебные программы, более грамотные, чем сейчас, школьные учебники и уважение к труду учителя. На частных случаях неграмотно делать обобщения, но на данный момент не существует примеров централизованных систем общего школьного образования, которые могли бы похвастаться массовым воспитанием сильных, независимых людей с инстинктивным поведением вожака, живущих на высоком уровне осознанности [9], способных грамотно встроиться в культурную социальную парадигму, в любой обстановке реализоваться в творчестве, создать высокий уровень добавочной стоимости и при этом табуировать биологические процессы разрушения государственности. На данный момент в России процент взрослого населения, имеющего высшее образование, выделяется на фоне общемирового тренда [10]. Если считать, что заявленный уровень

третичного образования в России соответствует фактическому, остаётся предположить низкий общий уровень осознанности населения. Тем более что недавняя история с искусственно созданной ковидной истерией [11] напомнила о важности привычки к критическому восприятию информации и заодно показала, что потенциал прежней образовательной парадигмы исчерпан, настало время разработать более современную и эффективную.

Как видим, в России давно назрели предпосылки к смене образовательной парадигмы на новую, основанную на формировании у учащихся грамотных поведенческих, когнитивных, индивидуально и социально ориентированных примитивов. Благодаря широкому диапазону изменчивости мозга любая образовательная модель будет рождать аудиторию несогласных. Однако именно сопровождаемое всем общественным контекстом самостоятельное образование делает акцент на максимально возможном раскрытии и последующем развитии творческих способностей всех одарённых людей, грамотно выстраивает причинно-следственные связи, оптимизирует имеющиеся образовательные ресурсы, повышает осознанность жизни людей. Уже как минимум за это стоит уделить ей самое пристальное внимание.

### **Средняя школа в свете современных трендов**

Массовое среднее школьное образование нацелено на обучение общей грамотности и способствует сносной социализации населения, при этом задача массового кумулятивного развития гениальных задатков учащихся остаётся вторичной. Так происходит по разным причинам. Самые основные следующие:

- концепция системы образования выстраивается не самыми способными и талантливыми, а самыми биологически активными и лояльными к власти людьми;
- значительно проще загнать одетых в одну форму подростков в одно здание, администрируемое людьми с зарплатой дворника, чем

выстраивать грамотно настраиваемую, научно обоснованную работу с каждым из них, приставив к каждому индивидуально подобранных высокопрофессиональных преподавателей;

- гениальными людьми управлять очень сложно, практически невозможно, и для любого государства со слабой системой политического управления и в целом — общественного устройства, ориентированного на систему запретов; появление большого количества гениев может представлять угрозу трансформации политического устройства.

В условиях процессов глобализации и политико-экономических кризисов в России все сферы нашей жизни подверглись деструктивному реформированию. Строго говоря, проблемы в системе образования отмечаются и в большинстве других стран мира, в том числе самых, казалось бы, образцовых [12]. Судя по статистике, в последние десятилетия в России наблюдается устойчивое снижение общей грамотности, уменьшается спрос на квалифицированный персонал, снижаются возможности осознанного влияния родителей на воспитание детей, ухудшается уровень компетенции и мотивации педагогического сообщества [5]. Поскольку данные негативные явления длятся десятилетиями, налицо несостоятельность государства и общества в их купировании. Невозможно решить проблему на том уровне, на котором она сформировалась.

Несмотря на низкую эффективность человеческого мироустройства и метаболические ограничения нашего мозга, достижения научно-технического прогресса вывели нас в открытый космос, познакомили со структурой наномира, позволили построить глобальную среду коммуникации, создали глубокий и разнообразный культурный пласт и множество новых конструктивных материалов, средств передвижения, автоматизации производства и новые инструменты восприятия действительности, позволили проводить сложнейшие хирургические операции и диагностику.

К настоящему моменту у большинства населения беспрецедентно сытые и спокойные условия жизни, которых в истории ещё не было. Автоматизируя рутинные процессы, оптимизируя доступ к глобальной среде обмена данными, потребляя энергии в десятки раз больше физиологической нормы расхода, мы, как следствие, постоянно высвобождаем себе значительный запас свободного времени и обеспечиваем себя всё большим количеством других ресурсов. По сравнению со своими дальними предками мы живём совершенно в другом, новом для нас контексте, к которому мы ещё не имеем эволюционно оправданных адаптационных механизмов выживания. Это обстоятельство оказывает на наш мозг эффект обратного давления, снижает запрос на его функционирование и развитие. Как древний человек, греясь и готовя еду у костра, мог пострадать от огня, так и мы, если не научимся управлять созданными нами же гигантскими ресурсами, рискуем в определённый момент быть погребёнными под этой созданной человечеством энергией, котораякратно превышает нашу собственную. Например, последствия искусственно созданной ковидной истерии [11], которой поддалась значительная часть населения планеты, способствовали одному из самых масштабных приростов дефицита еды за последние десятилетия [13]. В результате уровень голода, который ожидался лишь в 2030-м (9,8 %), оказался достигнут уже в 2021 г. Это обстоятельство говорит о низкой эффективности мироустройства и в том числе системы мирового массового образования.

Накопленный человечеством широкий спектр научных и производственных инструментов, теорий, методик, открытий в самых разных областях знаний привёл к постоянному обновлению научного понятийного аппарата и даже появлению новых концептуальных законченных решений и целых направлений для дальнейших исследований. В качестве некоторых последних примеров можно назвать открытие бозона Хиггса, явления квантовой запутанности, технологию блокчейна, первые фотографии чёрных дыр или созданный компанией OpenAI предобученный алгоритм генерирования контента на основе анализа текстовых запросов GPT3.5. Кроме того, мы живём в условиях экономики, в которой большинство населения всё чаще по роду деятельности и в быту ока-

зывается связано с управлением информацией посредством глобальных коммуникаций. Попробуйте мысленно на время отключить Интернет — для значительной части общества это будет иметь эффект ампутации.

В результате в современном мире наблюдается ускоренное устаревание знаний и даже части компетенций, которое в большинстве отраслей происходит теперь в среднем за несколько лет, а в некоторых наукоёмких областях меньше, чем за календарный год. В научной литературе даже уже появилась новая единица измерения — «период полураспада компетентности». В той или иной степени эта проблема касается любой школьной дисциплины, но особенно актуальна для биологии, химии, физики, информатики и астрономии. В таком случае получается, что, поддерживая стереотипы существующей парадигмы образования, мы обрекаем учеников средних школ на совершенно бесполезное зазубривание информации и формирование заведомо неактуальных навыков по непрофильным для них дисциплинам [6].

При этом современный человек живёт в обстановке постоянно нарастающего стресса и информационного шума, который не направлен на удовлетворение его биологических или чисто человеческих задач и поэтому фактически является бесполезным и даже вредоносным. Человек, реагируя на наукообразный мусорный и просто развлекательный поток данных, вынужден ежедневно тратить своё время крайне нерационально. Мы вынуждены принимать на порядок больше решений в течение дня, чем ещё сто лет назад, но это не делает нашу жизнь принципиально более созидательной и творческой. Уже в сети Интернет становятся вирусными ролики, на которых пропагандой ЛГБТ так или иначе занимаются церкви — организации, издревле профессионально специализирующиеся на эксплуатации упрощённой этики.

В данном контексте нас беспокоят не сами церкви как таковые, а характер церковных проповедей и ритуалов как лакмусовая бумажка определённых негативных трендов.

Технология GPT3.5 и её клоны также неизбежно наводняют инфополе новым контентом, качество которого пока неочевидно. Зато несложно предположить, что такие алгоритмы помогут увести часть ленивых или впечатлительных натур в некую параллельную реальность. Строго говоря, значительное большинство людей и так там проводят всю жизнь [14]. Можно в этой связи вспомнить прецедент с радиопостановкой романа Герберта Уэллса «Война миров» в эфире станции CBS 30 октября 1938 г., которую миллион жителей северо-востока США принял за реальный новостной репортаж, поверил в нападение марсиан и ударился в панику. Хотя бы по причине присутствия в программе предмета ОРКСЭ средняя школа целенаправленно не учит осуществлять качественную фильтрацию спама и выстраивать жизнь в виде направленного творческого процесса. В результате у населения даже наблюдается постоянный рост информационного пресыщения и дезориентации, и даже, как следствие, депрессивных состояний и суицидальных настроений [15].

Кроме того, поскольку память человека динамическая, знания, которые не задействованы в регулярной профессиональной деятельности, постоянно видоизменяются либо просто забываются. Программа средней образовательной школы предусматривает необходимость заучивания больших объёмов данных, часто бессистемных, неактуальных и просто неинтересных для ученика. Эта информация с высокой долей вероятности либо устареет до момента востребованности, либо просто так никогда и не пригодится. В любом случае ученик с ней не работает, не использует в своём творчестве, и поэтому она, как правило, записывается мозгом поверх других синоптических связей на время, необходимое для получения положительной оценки на экзамене или контрольной. И, естественно, тут

же забывается. В результате она никогда не становится базой для понятийного мышления. И на этот странный процесс напрасно тратится самый благоприятный для обучения период жизни.

В среднем по планете каждый человек потребляет порядка 21 МВт\*ч за год. В развитых странах этот показатель в несколько раз выше [16]. Несложные подсчёты показывают, что человеческий организм при средней мощности 100 Вт сам по себе потребляет лишь порядка 1 МВт\*ч за год. Между тем миллионы лет наши далёкие предки жили в условиях острого дефицита энергии и обилия врагов. В этих условиях масса их мозга увеличивалась. Однако интенсивная социализация на фоне роста численности популяции, увеличение эффективности производства, разделение труда и роста энергетических излишков [16] создаёт условия для появления так называемого коллективного интеллекта как некоего конкурента индивидуальному. Начиная с определённого момента социальное развитие человечества начинает ассоциироваться с некоторой индивидуальной деградацией, ибо «большая социальная сложность проистекает из индивидуальной простоты» [17].

Ментальный уровень людей в любой популяции подчиняется кривой, близкой к нормальному распределению. Большинство населения конформисты, некоторая небольшая часть асоциальна по причине своей маргинальности или, наоборот, гениальности. Любые асоциальные элементы представляют для стабильности страны опасность. Государство заботится о своей стабильности, поэтому старается нормировать население на некий усреднённый уровень. С помощью своих институтов, в том числе в сфере образования, оно по мере возможностей старается избавиться от любых асоциальных явлений и, как следствие, от их носителей. Задача государства — подготовить максимально социализированных людей, которые согласны с политической повесткой, исправно платят налоги, не выдаются своим поведением



за установленные рамки. Всё бы хорошо, но только это приводит к той самой деградации, социальному размыванию личности. Очевидный выход в этой ситуации — принудительная индивидуализация путём максимально возможного интенсивного выявления и развития собственных качеств, в хорошем смысле — своеобразная форма протестного поведения, движения против общего негативного тренда в сторону тренда созидательного, позитивного и эволюционно оправданного.

Кстати, судя по тому, что за последние пару десятков тысяч лет средняя масса мозга уменьшилась на значительные 15 %. Можно дополнительно говорить о характерной только для человеческой популяции так называемой самоселекции, или искусственном отборе, который направлен на уменьшение интеллектуального потенциала каждого отдельного члена общества [1]. Это огромная самостоятельная проблема, которая государством не манифестируется и уж тем более не решается, в том числе системой среднего школьного образования. В самом лучшем случае можно обнаружить государственные программы поощрения рождаемости, которые, вероятно, придумывал тот, у кого никогда не было детей, по крайней мере одарённых.

Созданный человечеством эволюционно оправданный задел позволил обеспечить базу для запуска научно-технологического прогресса. Благодаря продолжающимся процессам по разделению труда человеческая жизнь становится более комфортной, высвобождается всё больше свободного времени, возможности глобальной коммуникации выросли на порядки, популяция растёт. Однако, несмотря на то, что, начиная с эпохи А. С. Пушкина, увеличилось количество людей, качество каналов связи, душевое потребление энергии (выросло в четыре раза [16]), а также из-за роста разделения труда высвобождается всё больше свободного времени, мы не наблюдаем связанное с этим пропорциональное по количеству появление новых Пушкиных. Причину можно объяснить тем, что абстрактные поля неокортекса человека активизируются только при решении задач перехода на новые уровни развития или в опасных для жизни ситуациях. В условиях сытости, комфорта, особенно подаренных социумом, а не обеспеченных своим тяжёлым трудом,

неокортекс впадает в режим экономии энергии, будоража и развлекая мозг искусственными стимуляторами выброса дофамина и потреблением праздного контента. При этом у людей размываются жизненные ориентиры, теряется то, что люди привыкли называть смыслом жизни [9]. Учащиеся теряют мотивацию к обучению, система образования деградирует, роль учителя обесценивается [5]. Это приводит к появлению конфликтов и кризисных явлений, которые создают революционную ситуацию и приводят к перестройке общественного уклада. На сломе устаревшей парадигмы приходится выстраивать новую, при этом работа мозга активизируется, человек начинает более эффективно использовать своё время, минимизируется большинство стенаний и сомнений, повышается мотивация учащихся к получению максимально адекватного образования, статус учителя вырастает, что называется, до небес. Такой колебательный процесс интенсивности использования неокортекса длится всю обозримую историю развития человека как вида. Давно пора в него вмешаться.

Однако эти и другие проблемы просто невозможно решить в среде из учеников, набранных по принципу территориальной принадлежности, под контролем обычных учителей с зарплатой дворника [18], которых в средних школах ещё и катастрофически не хватает [19]. Преподавательский состав средних школ довольно пёстрый, но гениально одарённых людей среди учителей не может быть кратно больше, чем в среде, из которой они пришли. Получается, учеников готовят к жизни в основном не гении, а обычные люди на низкой зарплате с низким авторитетом [7]. Рассчитывать на то, что они сумеют выявить и раскрыть индивидуальные таланты разнообразно одарённых учеников и массово воспитают гениев, способных структурно положительно повлиять на жизнь конкретного государства и всего человечества, не приходится.

Масштабных программ, которые бы массово готовили по-настоящему сильных, стрессоустойчивых, развитых в области своей индивидуальной компетенции гениев, всё-таки нет и, вероятно, в существующей образовательной парадигме не предвидится. Как уже отмечалось, любое состоящее из чиновников государство, как правило, стремится проводить среди населения стабилизирующий отбор. Обычные политики в своём большинстве видят в массовом появлении в обществе гениально одарённых сильных людей не важнейшее конкурентное преимущество для своей страны и не эволюционно оправданный механизм выживания для всего человечества, а большую конкурентную опасность для своего личного благополучия. В результате расходы бюджета по разделу «Образование» у нас в стране неуклонно снижаются и уже сейчас находятся на недопустимо низком уровне. В 2023 и 2024 гг. они составят 0,9 % ВВП, а к 2025 г. запланировано снижение до 0,7 % ВВП. А ведь между образовательным цензом и уровнем экономического развития страны наблюдается отчётливая положительная связь [10]. Исходя из соображений универсальности законов сохранения, можно сделать вывод, что от государства нет смысла ждать запроса на получение населением массового качественного образования. Тем более что востребованность специалистов высшей квалификации низка, всего чуть больше четверти от общего числа занятых [20]. Массовое качественное образование, а тем более массовое воспитание исключительных людей государству по тем или иным причинам не нужно, не запланировано. Это важное наблюдение, на которое противникам самостоятельной парадигмы образования будет трудно возразить конструктивно. Между тем, если источник внешней энергии иссякает, его оптимизация имеет ограниченные перспективы. Остаётся единственная надежда на внутренние ресурсы, максимальное задействование которых и предполагает предлагаемая образовательная парадигма самостоятельного осознанного обучения.

Анализ демографической статистики показывает, что начиная с 1957 года на территории нынешней России за некоторым исключением сохраняется отрицательная динамика естественного прироста населения, которая в начале 90-х годов прошлого века сменилась естественной убылью [21]. В трёх различных вариантах демографического прогноза Росстата до 2035 г. запланировано дальнейшее сокращение численности большинства национальностей, составляющих коренное население России и одновременно — увеличение внешних миграционных потоков. Это обстоятельство говорит о ментальной слабости некоторых коренных народов страны. Тем более что в ряде регионов, вопреки общему тренду, сохраняется прирост населения, который не зависит от уровня благосостояния [21, 22] и, кстати говоря, обратно коррелирует с динамикой суицидов [15]. Разные национальные группы, находясь в одном общественном контексте, живя в одном государстве, демонстрируют различную демографическую парадигму. Известно, что здоровый, ментально сильный и физически развитый, счастливый в браке адекватный человек воспитывает по крайней мере нескольких детей. Понятно, что процесс размножения и воспроизводства выражен биологичен, однако речь идёт о том, что значительная часть инстинктивных программ здорового, крепкого, адекватного человека естественным образом непосредственно связана с воспитанием потомства. Закономерно, что в демографически благополучных областях страны понимают, что многодетные женщины «выполняют важнейшую социальную роль по воспитанию подрастающего поколения, задают тренд на создание больших семей и поддержание традиционных ценностей, а также улучшают демографическую ситуацию в стране» [23]. Не во всех регионах их главы способны не только продемонстрировать такое понимание, но и тяжело и эффективно работать в этом направлении. В таких условиях значительное реальное повышение индивидуальной осознанности граждан,

и прежде всего молодого поколения, является, по-видимому, последней надеждой задачи популяционной выживаемости. Способна ли существующая в России система образования, в том числе средняя школа, сыграть свою роль в решении задачи целенаправленного массового воспитания людей с описанными характеристиками и шаблонами поведения?

А между тем на фоне величайшей в истории деиндустриализации и рекордной избыточной смертности в последние десятилетия в России заметно выросла скрытая безработица, особенно среди госслужащих. Бюрократический аппарат принудительно раздут, в результате, по разным оценкам, несколько десятков процентов населения фактически не приносят общественной пользы [24]. Всё бы ничего, но важно понимать, что эти люди за время своего нахождения на работе привыкают ко вполне определённой образу жизни, а это, к сожалению, в значительной мере понижает средний уровень осознанности всего общества.

В ближайшее время дополнительное давление на рынок занятости должны оказать разрабатываемые различными стартапами алгоритмы машинного обучения. Например, GPT или Figure 01 [25], при всех своих очевидных недостатках и ограничениях, способны в обозримое время значительно поменять рынок труда, нивелировав спрос на вакансии стажёров, младшего обслуживающего персонала, водителей, дворников, бухгалтеров, дизайнеров, грузчиков, охранников, учётчиков и других работников с низким и средним уровнем квалификации, что может затронуть примерно половину занятых в стране [20]. Выпускники учебных заведений должны будут выпускаться подготовленными к тому, чтобы иметь возможность сразу приступить к полноценному творчеству, причём сразу в некотором диапазоне профессий. Это уже сейчас требует от системы образования перестройки всех образовательных программ, начиная со школьных, однако неповоротливость и инерционность, а также другие проблемы существующего стереотипного подхода к процессу обучения не позволяют рассчитывать на то, что это будет выполнено оперативно и качественно. Смогут ли любители половинчатых подходов к решению системных проблем дать письменное обязательство компенсировать людям потери от своих экспериментов?

Часто научные открытия или новые производственные технологии, автоматизируя некоторые рутинные операции, делают ненужными целые профессии. В истории мы даже найдём множество примеров, когда высвобождаемые работники поднимали бунт: любопытный эпизод описан в Иудейских древностях Иосифа Флавия, кн. 18, гл. 3, п. 2 [26]. Как мы сейчас понимаем, автоматизация подачи воды явилась для части палестинских рабочих личной трагедией, для другой части и общества в целом — предоставила новые возможности и спровоцировала новый скачок научно-технического прогресса, а также рост благосостояния и комфорта. Переживаемые нами качественные изменения имеют другой масштаб. Тем не менее можно уверенно заявить, что автоматизация рутинных задач, как правило, создаёт условия для появления новых профессий, даже целых отраслей промышленности [27], да и просто меняет концепцию мироустройства [25]. К сожалению, система общего образования целенаправленно не ориентирует учеников на быструю адаптацию к смене вакансий на рынке труда. И поэтому на фоне проблем с низким уровнем осознанности и дефицита востребованности людских ресурсов в последнее время в разных странах прошла серия экспериментов с выплатой населению безусловного базового дохода, которые ожидаемо провалились [28].

В ближайшее десятилетие можно ожидать значительный рост численности гуманоидов с перспективой полного или частичного вытеснения ими человеческой популяции [29]. То, что недавно воспринималось как фантастика, на наших глазах начинает превращаться в близкую по времени реальность. Для этого на данный момент уже изобретены практически все ключевые технологии. Легко предположить, что мозг изрядной доли человечества, не имея возможности или талантов найти себе достойное применение, развращённый бездельем

на фоне безусловного базового дохода будет в поисках развлекательного контента и искусственных эмоций осваивать новую технологию в том же ключе, в котором он «освоил» сеть Интернет. Всё начнётся заменой роботами домашних питомцев, затем люди станут покупать или брать в аренду роботов-садовников или даже, скажем так, роботов-домохозяек с расширенными возможностями, позже найдутся желающие заключить с гуманоидом брак. А затем, как когда-то более организованные кроманьонцы вытеснили неандертальцев, а европейцы — индейцев, так и не имеющие человеческих недостатков гуманоиды с интеллектом не ниже уровня большинства населения Земли, зато коллективно лучше организованные, вполне могут вытеснить людей. Всех, кроме тех, кто этими гуманоидами управляет и кого они обслуживают. Как видим, одна из главных задач системы образования как раз состоит в том, чтобы подготовить людей, способных успешно адаптироваться в условиях быстро меняющейся внешней среды. Для этого нужно приучать людей с самого детства, с физиологически оправданного возраста, к хорошему образовательному стрессу, разумеется, с периодами отдыха, перепроверки и закрепления материала. Мы определённо переживаем смену эпох, которую сами же себе инициировали. В этих условиях жить прежними канонами, рассчитывать на то, что можно будет обойтись их реформированием, — значит обречь себя на исчезновение.

Акцентируем внимание на том, что технологии глубокого машинного предварительного обучения вроде GPT3.5 из-за особенностей своего функционирования могут составлять серьёзную конкуренцию в основном для тех, кто привык опираться в жизни на так называемое интуитивно-гормональное мышление. Для остальных они, наоборот, до поры до времени будут служить помощниками в работе и жизни, двигать прогресс и далее повышать для людей планку соответствия [27]. Необходимо осознавать, что новые технологии и избыток энергии по определению интенсифицируют эволюционные про-

цессы. Человечество само создаёт искусственные барьеры, которые постоянно принудительно разделяют его на две части — тех, кто смог их преодолеть, и тех, кто не смог. Так было всегда, это эволюционная данность, проистекающая из нашей индивидуальной изменчивости. Это обстоятельство рождает глобальные общественные и личностные конфликты, периодически приводящие к скачкообразным революционным коллизиям. В хорошем смысле принудительное, индивидуальное, интеллектуальное, целостное взросление — один из немногих надёжных способов нивелирования указанной проблематики. Существующая образовательная парадигма в рамках ФГОСов вроде бы даже декларирует озабоченность ею и намерение работать с данной повесткой. Однако по факту, как известно, выпускники системы среднего и даже высшего образования зачастую не способны с первых дней полноценно приступить к работе, они просто не готовы к современным вызовам времени. Наоборот, нередки случаи, когда на первом месте работы они слышат совет забыть всё, чему их учили до этого. В этом смысле можно уверенно заявить о том, что школа по какой-то причине дезориентирует учеников, учит их по устаревшим программам заведомо устаревшим знаниям и компетенциям [5].

В этих условиях мы ещё и наблюдаем значительный отток самой подготовленной и (излишне?) активной молодёжи, которая, не видя для себя конъюнктурных перспектив, околдованная нецензурированной государством пропагандой, старательно учит языки и пробует найти себя в других странах. Строго говоря, для некоторых это оканчивается успехом [30], однако далеко не для всех. В любом случае фактически Россия осуществляет экспорт не только своих дешёвых природных ресурсов, но и бесплатный — своих наиболее активных людских. Заметим, что другая часть не желающей социализироваться молодёжи, не склонная к таким серьёзным переездам, своё протестное поведение осуществляет иначе — уходит



в различные субкультуры, праздное времяпрепровождение, алкоголизацию и наркоманию.

Надо ли говорить, что и эти концептуальные проблемы современная средняя школа профессионально и эффективно решить не в состоянии, по крайней мере, не решила до сих пор.

Итак, не приходится ожидать от внешних источников устойчивого массового запроса на получение настоящего качественного высшего профессионального образования в стране.

По разным причинам для государства оно превращается из инструмента мировой конкуренции в досадную социальную нагрузку. Соответственно, средняя школа, несмотря на декларативные реляции ФГОС, также не нацелена на кумулятивное целенаправленное выращивание исключительных и просто сильных и счастливых людей.

Скорее наоборот, управляемая старыми и убаюкиваемая некоторыми новомодными заблуждениями [8] и полумерами [2] существующая парадигма среднего образования на фоне возросшего энергетического и технологического потенциала способствует масштабному снижению общей грамотности населения и ослаблению его перед новыми вызовами времени [17]. Между тем это очень странно и расточительно — не заботиться о воспроизводстве одного из самых ценнейших ресурсов любого современного государства — интеллектуальном и творческом потенциале населения и его психическом здоровье. **НО**

#### Список использованных источников

1. Церебральный сортинг / С. В. Савельев. М.: ВЕДИ, 2016. 232 с.: ил. ISBN 978-5-94624-049-9.
2. Ясюкова, Л. А. Роль образовательных программ в интеллектуальном развитии учащихся / Л. А. Ясюкова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatelnyh-programm-v-intellektualnom-razviti-uchaschihsya> (дата обращения: 06.03.2023 г.).
3. Woolley, A. W., Chabris, Ch. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. *Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups* // *Science*. 2010. V. 330 P. 686–688.
4. Каратыгина, Е. В. Роль и влияние личного примера учителя в процессе воспитания. Педагогический авторитет учителя / Е. В. Каратыгина // *Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.)*. СПб.: Своё издательство, 2016. С. 113–115. URL: [moluch.ru/conf/ped/archive/209/11418/](http://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11418/) (дата обращения: 04.03.2023 г.).
5. Пантелеев, В. Л. Самостоятельное образование как наиболее перспективная форма обучения подростков / В. Л. Пантелеев // *Информатизация образования и науки*. 2023. № 1 (57). С. 52–62.
6. Эксперты проекта ОНФ «Равные возможности — детям» выяснили, как выглядит идеальный день российского подростка. URL: [onf.ru/2020/01/09/eksperty-proekta-onf-ravnye-vozmozhnosti-detyam-vyyasnili-kak-vyglyadit-idealnyy-den](http://onf.ru/2020/01/09/eksperty-proekta-onf-ravnye-vozmozhnosti-detyam-vyyasnili-kak-vyglyadit-idealnyy-den) (дата обращения: 27.02.2023 г.).
7. Мониторинг ОНФ: За прошедший год уменьшилась доля детей, которым нравится учиться в школе. URL: [onf.ru/2019/02/15/monitoring-onf-za-proshedshiy-god-umenshilas-dolya-detyu-kotorym-nravitsya-uchitsya-v](http://onf.ru/2019/02/15/monitoring-onf-za-proshedshiy-god-umenshilas-dolya-detyu-kotorym-nravitsya-uchitsya-v) (дата обращения: 27.02.2023 г.).
8. Профессор Савватеев: Манифест спасения массовой школы в России // Дзен: [сайт]. 2022. URL: [dzen.ru/media/realty-school/professor-savvateev-manifest-spaseniia-massovoi-shkoly-v-rossii-61f3db5e0284110c595384b8](https://dzen.ru/media/realty-school/professor-savvateev-manifest-spaseniia-massovoi-shkoly-v-rossii-61f3db5e0284110c595384b8) (дата обращения: 06.03.2023 г.).
9. Пантелеев, В. Л. Руководство по семейным отношениям, или В чём смысл жизни? / В. Л. Пантелеев. Издательские решения, 2020. 188 с.
10. Агранович, М. Л. Российское образование в контексте международных индикаторов, 2019. Аналитический доклад / М. Л. Агранович, Ю. В. Ермачкова, И. В. Селивёрстова. М.: Центр статистики и мониторинга образования ФИРО РАН-ХиГС, 2019. 96 с.: ил. ISBN 978-5-907212-02-2.
11. Fully Vaccinated With Pfizer? You're 6 to 13 Times More Likely to Get Delta Than Someone With Natural Immunity, Study Says. URL: [childrenshealthdefense.org/defender/fully-vaccinated-pfizer-more-likely-get-delta-than-natural-immunity](https://childrenshealthdefense.org/defender/fully-vaccinated-pfizer-more-likely-get-delta-than-natural-immunity) (дата обращения: 04.03.2023 г.).
12. Ahonen, A. K. (2021). Finland: Success Through Equity — The Trajectories in PISA Performance. In: Crato, N. (eds) *Improving a Country's Education*. Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4\_6.
13. ФАО, МФСР, ЮНИСЕФ, ВПП и ВОЗ. 2021. Краткий обзор. Положение дел в области продовольственной безопасности и питания в мире. 2021: Рим, ФАО. doi.org/10.4060/cb5409ru.
14. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. Изд. 3-е, перераб. и доп.: Ростов на Дону: Феникс, 2000. 348 с. ISBN 5-222-00483-X.
15. Морев, М. В. Динамика суицидальной смертности населения России: региональный аспект / М. В. Морев, Ю. Е. Шматова, Е. Б. Любов // *Суицидология*, 2014. Т. 5. № 1 (14). С. 3–11.



16. Ключевые тенденции потребления энергии в XXI веке. Энергетическая политика. Общественно-деловой научный журнал, 21.05.2021 г. URL: [energypolicy.ru/klyuchevye-tendenczii-potrebleniya-energii-v-xxi-veke/energetika/2021/12/21](http://energypolicy.ru/klyuchevye-tendenczii-potrebleniya-energii-v-xxi-veke/energetika/2021/12/21) (дата обращения: 20.02.2023 г.).

17. DeSilva, J. M., Traniello, J. F., Claxton, A. G. & Fannin, L. D. (2021) *When and Why Did Human Brains Decrease in Size? A New Change-Point Analysis and Insights From Brain Evolution in Ants*. *Front. Ecol. Evol.* 9:742639. doi: 10.3389/fevo.2021.742639.

## **Substantiation Of The Relevance Of The Transition To Independent Education In Russia**

Vladislav L. Panteleev, expert analyst, Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, [panvld@mail.ru](mailto:panvld@mail.ru)

**Abstract:** *The article is devoted to substantiating the relevance and necessity of mass transfer of secondary school students to independent study. The leading method of studying this problem was the method of theoretical and practical analysis of statistical, pedagogical, psychological, sociological, scientific and methodological literature. The result of the study is a critical look at the prospects for the application of the education system in the light of the latest achievements of scientific and technological progress. The rationale for the use of an independent form of education is given, and its basic principles are revealed.*

**Keywords:** *education, family education, distance education, independent study, secondary school.*

### **References**

1. Cerebral'nyj sorting / S. V. Savel'ev. M.: VEDI, 2016. 232 s.: il. ISBN 978–5-94624–049–9.
2. Yasyukova, L. A. Rol' obrazovatel'nyh programm v intellektual'nom razvitii uchashchihsya / L. A. Yasyukova. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-obrazovatelnyh-programm-v-intellektualnom-razvitii-uchaschihsya> (дата обращения: 06.03.2023 г.).
3. Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. *Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups* // *Science*. 2010. V. 330 p. 686–688.
4. Karatygina, E. V. Rol' i vliyanie lichnogo primera uchitelya v processe vospitaniya. Pedagogicheskij avtoritet uchitelya / E. V. Karatygina // *Aspekty i tendencii pedagogicheskoy nauki: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2016 g.)*. SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2016. S. 113–115. URL: [moluch.ru/conf/ped/archive/209/11418/](http://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11418/) (дата обращения: 04.03.2023 г.).
5. Panteleev, V. L. Samostoyatel'noe obrazovanie kak naibolee perspektivnaya forma obucheniya podrostkov / V. L. Panteleev // *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2023. № 1 (57). S. 52–62.
6. Eksperty proekta ONF «Ravnye vozmozhnosti — detyam» vyasnili, kak vyglyadit ideal'nyj den' rossijskogo podrostka. URL: [onf.ru/2020/01/09/eksperty-proekta-onf-ravnye-vozmozhnosti-detyam-vyasnili-kak-vyglyadit-idealnyy-den](http://onf.ru/2020/01/09/eksperty-proekta-onf-ravnye-vozmozhnosti-detyam-vyasnili-kak-vyglyadit-idealnyy-den) (дата обращения: 27.02.2023 г.).
7. Monitoring ONF: Za proshedshij god umen'shilas' dolya detej, kotorym nraivitsya učit'sya v shkole. URL: [onf.ru/2019/02/15/monitoring-onf-za-proshedshij-god-umen-shilas-dolya-detey-kotorym-nraivitsya-uchitsya-v](http://onf.ru/2019/02/15/monitoring-onf-za-proshedshij-god-umen-shilas-dolya-detey-kotorym-nraivitsya-uchitsya-v) (дата обращения: 27.02.2023 г.).
8. Professor Savvateev: Manifest spaseniya massovoj shkoly v Rossii // *Dzen*: [sajt]. 2022. URL: [dzen.ru/media/realityschool/professor-savvateev-manifest-spaseniia-massovoi-shkoly-v-rossii-61f3db5e0284110c595384b8](http://dzen.ru/media/realityschool/professor-savvateev-manifest-spaseniia-massovoi-shkoly-v-rossii-61f3db5e0284110c595384b8) (дата обращения: 06.03.2023 г.).
9. Panteleev, V. L. Rukovodstvo po semejnym otnosheniyam, ili V chyom smysl zhizni? / V. L. Panteleev. Izdatel'skie resheniya, 2020. 188 s.
10. Agranovich, M. L. Rossijskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnyh indikatorov, 2019. Analiticheskij doklad / M. L. Agranovich, Yu. V. Ermachkova, I. V. Seliverstova. M.: Centr statistiki i monitoringa obrazovaniya FIRO RANHiGS, 2019. 96 s.: il. ISBN 978–5-907212–02–2.
11. Fully Vaccinated With Pfizer? You're 6 to 13 Times More Likely to Get Delta Than Someone With Natural Immunity, Study Says. URL: [childrenshealthdefense.org/defender/fully-vaccinated-pfizer-more-likely-get-delta-than-natural-immunity](http://childrenshealthdefense.org/defender/fully-vaccinated-pfizer-more-likely-get-delta-than-natural-immunity) (дата обращения: 04.03.2023 г.).
12. Ahonen, A. K. (2021). Finland: Success Through Equity — The Trajectories in PISA Performance. In: Crato, N. (eds) *Improving a Country's Education*. Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4\_6.
13. FAO, MFSR, YUNISEF, VPP i VOZ. 2021. Kratkij obzor. Polozhenie del v oblasti prodoval'stvennoj bezopasnosti i pitaniya v mire. 2021: Rim, FAO. doi.org/10.4060/cb5409ru.
14. Stolyarenko, L. D. Osnovy psihologii / L. D. Stolyarenko. Izd. 3-e, pererab. i dop.: Rostov na Donu: Feniks, 2000. 348 s. ISBN 5–222–00483-X.
15. Morev, M. V. Dinamika suicidal'noj smertnosti naseleniya Rossii: regional'nyj aspekt / M. V. Morev, YU. E. SHmatova, E. B. Lyubov // *Suicidologiya*, 2014. T. 5. № 1 (14). S. 3–11.
16. Klyuchevye tendencii potrebleniya energii v XXI veke. Energeticheskaya politika. Obshchestvenno-delovoy nauchnyj zhurnal, 21.05.2021 g. URL: [energypolicy.ru/klyuchevye-tendenczii-potrebleniya-energii-v-xxi-veke/energetika/2021/12/21](http://energypolicy.ru/klyuchevye-tendenczii-potrebleniya-energii-v-xxi-veke/energetika/2021/12/21) (дата обращения: 20.02.2023 г.).

## РЕЗОЛЮЦИЯ XXI Всероссийского Макаренковского форума с международным участием

### Ресурсы и возможности трудового воспитания в современных школах-хозяйствах

28 марта — 2 апреля 2023 года в Республике Саха (Якутия) состоялся XXI Международный Макаренковский форум «Ресурсы и возможности трудового воспитания в современных школах-хозяйствах» (далее — Форум).

Форум проводился с целью обсуждения и выработки основных стратегических направлений развития школ-хозяйств России.

**Основными задачами** Форума стали: актуализация педагогического наследия А. С. Макаренко в современных условиях; выявление, поддержка и распространение воспитательных практик, успешного опыта хозяйственной деятельности образовательных учреждений, в том числе и в труднодоступных регионах; создание детско-взрослых образовательных производств и школьных производственных технопарков; привлечение АгроНТРИ для техноло-

гического обеспечения деятельности школ-хозяйств, подготовки педагогов и наставников, возможных форм реализации права ребёнка на привлекательный для него труд.

В мероприятии приняли участие представители 24 регионов России, Республики Беларусь и Италии. Всего за прошедшие годы проведения Форума в его работе приняли участие около 1000 образовательных учреждений — школ-хозяйств, в том числе и агрошколы. Участниками заочных и очных мероприятий текущего года стали 40 конкурсантов, из них 24 — в очном формате.

В ходе обсуждения участники Форума рассмотрели:

- значение методологии производственного воспитания макаренковского типа для успешного развития школ-хозяйств;
- роль, задачи и инновационные практики реализации детско-взрослых образовательных производств;

**Резолюция XXI Всероссийского Макаренковского форума  
с международным участием**

- перспективы и сложности становления школ-хозяйств, нормативно-правовое регулирование их деятельности;
- проблемы взаимодействия школ-хозяйств с социальными партнёрами и пути их решения;
- способы привлечения грантовых и иных средств в целях развития школ-хозяйств;
- пути взаимодействия с Центром дополнительного образования при Министерстве просвещения России;
- решение вопросов подготовки педагогов и наставников для школ-хозяйств, прежде всего сельского региона и агропрофиля.

Особое внимание участники и гости Форума также уделили темам:

- взаимодействия с профессиональными образовательными организациями и организациями высшего образования;
- включения школ-хозяйств в реализацию потенциала территорий, в том числе через развитие образовательно-производственного, например, агротуризма на базе образовательной организации — школы-хозяйства.

Деятельность школ-хозяйств согласуется с национальными целями страны. Для системной работы по достижению национальных целей необходима институционализация производственного воспитания в школах России. Для этого следует дополнить Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» специальной статьёй «Производственное воспитание», в которой бы содержались основные цели и определение деятельности школ по производственному воспитанию школьников. Вот концептуальный очерк этой новации:

1. Под производственным воспитанием в сфере образования понимается деятельность по воспитанию у несовершеннолетних учащихся позитивного отношения к ценностям труда и созидания, а также привычек к продуктивной занятости с целью обеспечения готовности выпускников к эффективной трудовой деятельности.

2. Производственный труд учащихся осуществляется на принципах права выбора вида труда, добровольности труда, возмездности труда.

3. Производственное воспитание осуществляется в образовательных организациях различных типов и видов, реализующих дополнительные общеобразовательные программы и (или) программы профессиональной подготовки, с привлечением учащихся к производственному труду.

4. Образовательные организации, осуществляющие производственное воспитание, могут иметь специальное наименование — «школа-хозяйство» либо наименование, отражающее направление производственного воспитания (агрощкола, агростанция и др.) с соответствующим штатным расписанием.

5. Образовательные организации, осуществляющие производственное воспитание, имеют на праве оперативного управления материально-техническую базу для организации производственного труда учащихся (недвижимость, оборудование, тепличные хозяйства, сельскохозяйственную технику, поголовье сельскохозяйственных животных, транспортные средства, иное имущество).

**Общим собранием Форума  
принято следующее решение:**

1. Обобщить передовой опыт работы образовательных организаций производственной и агротехнологической направленности с последующей разработкой организационно-методического обеспечения и его

реализации в школах России. Особое внимание обратить на уникальный опыт Республики Саха (Якутия).

2. Провести следующий Форум в Тамбовской области на базе межрегионального ресурсного центра агробизнес-образования «Школа агробизнеса — Тамбов» (МАОУ «Татановская СОШ»).

3. Рекомендовать Ассоциации «Агрошколы России» внести изменения в наименование и принять наименование «Ассоциация агрошкол и школ-хозяйств». Юридически оформить внесённые изменения.

4. Ассоциацию «Ассоциация агрошкол и школ-хозяйств» ввести в постоянный состав оргкомитета Форума и конкурса.

5. Назначить Т. Ю. Хударову постоянным директором конкурса.

6. Постоянному директору конкурса обеспечить внесение изменений в Положение о конкурсе им. А. С. Макаренко с учётом принятого решения.

7. В рамках Всероссийского Макаренковского форума с международным участием, конкурса им. А. С. Макаренко открыть номинацию на право присвоения школе-победителю имени «Школа счастья им. А. М. Кушнира».

8. Рекомендовать участие команды Республики Саха (Якутия) во Всероссийском слёте агроклассов и агроэкологических объединений

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

учащихся в 2023 году, организуемом ФГБОУ ДО ФЦДО Минпросвещения России.

9. Рекомендовать Министерству просвещения РФ, Министерству сельского хозяйства РФ дополнить дорожную карту (план мероприятий) по развитию агроклассов и агрообъединений России следующими мероприятиями:

- Форум агрошкол России (ежегодный, стартовое мероприятие в августе) — как площадка производственных, образовательных продуктивных практик агрошкол и школ-хозяйств России с целью развития производственного воспитания и агробизнес-образования в системе школ-хозяйств, агрошкол и других образовательных организаций и объединений.

- Всероссийский Макаренковский форум с международным участием, конкурс им. А. С. Макаренко (ежегодно, итоговое мероприятие в апреле) с целью актуализации педагогического опыта и производственных практик школ-хозяйств и образовательных организаций, объединений агротехнологического профиля и выявления лучших образовательных практик. Высшей наградой конкурса является медаль А. С. Макаренко «За педагогическую доблесть», вручаемая за выдающие заслуги в сфере производственного воспитания и агрообразования. **НО**

**ВНИМАНИЕ, КОНКУРСЫ!**

**Издательский дом «Народное образование»  
и Всероссийский детский центр «Орлёнок»  
в 2023 году проводят ряд конкурсов, посвящённых**

***Году педагога и наставника***

# **«Орлёнок — мой наставник по судьбе»**

У каждого человека есть наставник. Это — родители, которые помогают и поддерживают своих детей на протяжении всего жизненного пути, передают им свои ценности и правила. Это учителя, которые не только учат читать и писать, выводить химические и физические формулы, но и помогают ребёнку открыть мир, найти своё место в нём, выбрать правильный жизненный маршрут. Это и писатели, чьи герои показывают идущему в мир образцы стойкости, верности, любви.

А у кого-то таким наставником стал «Орлёнок». Это и детский лагерь, и вожатый, и друг по отряду. «Орлёнок»-лагерь не учил и не показывал приехавшему ребёнку как надо жить, а с головой окунал его в совместное строительство, создание жизни «такой, как хочется».

«Орлёнок»-вожатый помогал выстраивать отношения с окружающим миром и людьми, чувствовать себя ответственным за то, что происходит вокруг. Вместе с «Орлёнком»-другом по отряду подросток учился творить и говорить, поступать честно и правильно.

Мы объявляем конкурс эссе, рассказов, воспоминаний, посвящённых «Орлёнку»-наставнику.

Положение о конкурсе публикуется на сайтах ИД «Народное образование» и ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок». Лучшие материалы будут представлены на страницах журналов издательства «Народное образование», в сборниках ВДЦ «Орлёнок», а победителей ждёт встреча в большом орлятском кругу, где мы поделимся своими воспоминаниями, поговорим как жить «по-орлятски» дальше.





УДК 37.015.32

## О значении человеческого фактора в обеспечении психологического здоровья детей



**Александр Владимирович Шувалов,**  
кандидат психологических наук, психолог Кризисного центра помощи женщинам и детям, доцент факультета психологии Российского православного университета св. Иоанна Богослова, главный редактор научного альманаха «Живая вода», Москва, [virtusfront@mail.ru](mailto:virtusfront@mail.ru)

В статье анализируются качественные характеристики систем связей и отношений в детско-взрослой со-бытийной общности; раскрывается последовательность представлений о со-бытийной общности людей; определяется понятие «значимый взрослый»; приводится типология базовых педагогических позиций; описываются условия и критерии психологического здоровья детей, в основе которых лежит человеческий фактор влияния; рассматриваются варианты нарушений психологического здоровья у детей в ситуациях дисфункциональных и деструктивных отношений ребёнка и взрослого; конкретизируются источники возникновения, формы протекания и условия преодоления нарушений психологического здоровья; вводится понятие «антропогения» как наиболее общее обозначение нарушений психологического здоровья у детей, обусловленных негативными влияниями человеческого фактора.

- со-бытийная общность • значимый взрослый • норма развития
- психологическое здоровье • дисфункция детско-взрослой общности
- деструкция детско-взрослой общности • антропогения

### Со-бытийная общность

Перефразируя слова историка М. Я. Гефтера о начале человеческой истории, В. И. Слободчиков пишет: «*Всё собственно человеческое в человеке начинается, становится, развивается не с нуля, подлинное вочеловечивание человека начинается с Начала!* (здесь и далее выделено нами — А. Ш.) Мы знаем Имя Начала Всякого Бытия, как оно названо в Священном Писании (помните у св. ап. Иоанна — В начале было Слово...). И так же точно — мы должны положить начало человеческого в человеке, но уже в языке психологии и педагогики развития. Для меня таким началом является предельная идеализация человеческой реальности — это со-бытийная неслиянно-нераздельная общность людей» [1, с. 249].

Со-бытийная общность есть прежде всего добровольное единение людей на основе общих идеалов, ценностей и смыслов, преодоление каждым тяготения собственного эгоцентризма и границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и «я», и «ты», и «мы». Нигде и никогда мы не можем увидеть человека до и вне его связи с другими: он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество. Психологически со-бытийная общность полицентрична (рис. 1).

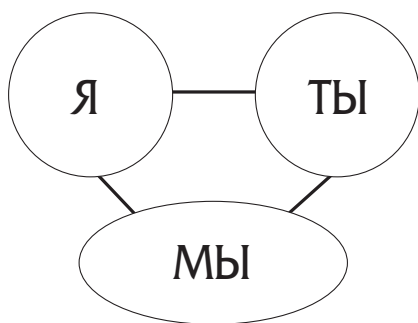


Рис. 1. Со-бытийная общность людей

Можно сказать, что условной единицей полноценного человеческого бытия является не отдельно взятое «я», не человек сам по себе, а со-бытие — человек в полноте и многообразии витальных, социальных, эмоциональных, интеллектуальных, нравственных и духовных связей и отношений с другими людьми: «Я и мама», «Я и папа», «Я и близкие», «Я и дальние», «Я и старшие», «Я и младшие», «Я и прошлые и будущие поколения», «Я и Богочеловек».

В свете традиционных святоотеческих представлений со-бытийная общность теоцентрична. Святое Евангелие повествует о том, как Иисус Христос во время Тайной Вечери раскрывает ученикам образ синергийной со-бытийной общности: Бог Отец — виноградарь, Бог Сын — виноградная лоза, апостолы, а с ними и все люди — ветви виноградные, призванные в связи с Богом плодоносить добрыми делами: «Я есмь лоза, а вы ветви; кто пребывает во Мне, и Я в нём, тот принесит много плода; ибо без Меня не можете делать ничего» (Ин. 15:5).

Прообраз понятия «со-бытийная общность» дан в наставлении святого подвижника VI–VII веков аввы Дорофея (рис. 2). Он начертил окружность и разъяснил: круг — это мир людей; центр круга — это Бог; радиусы внутри круга — пути жизни человеческой; чем ближе человек к Богу, тем ближе он к другим людям; чем дальше люди от Бога, тем дальше они друг от друга.

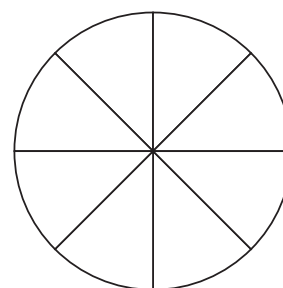


Рис. 2. Наставление преподобного аввы Дорофея

Психолого-педагогические представления о со-бытийной общности людей преемственно связаны с наследием русской религиозной философии, в первую очередь с учением о соборности А. С. Хомякова [2] и философией всеединства С. Л. Франка [3].

По мнению А. С. Хомякова, наиболее адекватно выразить единство, основанное на свободе и любви, может лишь соборность, играющая как бы роль посредника между горним (божественным) и дольним (земным) мирами. Соборность — это особый тип взаимоотношений, при котором единство достигается на основе добровольной, бескорыстной, милосердной, жертвенной любви людей друг к другу и общей их любви к Богу. Соборность представляет собой не данность, а заданность человеческой жизни, своего рода сверхзадачу. Соборность имеет место в церковной жизни, но те же самые нормы и принципы называются общностью (общинностью) в быту, социальных отношениях и хозяйственной деятельности.

Принцип соборности как «согласие личных свобод» противостоит как индивидуализму, разрушающему человеческую солидарность, так и коллективизму, нивелирующему личность. В нём основа и возможность преодоления дикости маргинального поведения и варварства стадного поведения. Являя собой «единство во множестве», соборность скрепляет человеческую общность и в то же время сохраняет неповторимые черты отдельного человека.

С. Л. Франк в своих работах скрупулёзно анализирует вопрос об укоренённости человека в мире, о первичном и неустранимом единстве духовной жизни. Это единство субъективной реальности нашего «я», интерсубъективной реальности, включающей «ты» и «мы» и, наконец, транссубъективного Абсолютного и Непостижимого Сущего, которое пронизывает собой всю реальность и везде свидетельствует о себе, просвечивает через все предметы с определённой очевидностью в качестве «явной тайны».

Говоря о связи «я» и «ты», С. Л. Франк подчёркивает их органическую включённость в «мы», являющуюся первичным единством для всех субъектов. Это единство внутренне присутствует в каждом «я» и является онтоло-

гической основой его жизни. «Моё я — пишет С. Л. Франк, — есть носитель некой самобытной, скрытой от взоров мира, таинственной и совершенно своеобразной — именно *сверхмирной реальности*» [3, с. 229–230]. «Моё собственное бытие есть не что иное, как моя принадлежность к почве общего бытия» [3, с. 238]. «Моё истинное и глубочайшее “я” совпадает с моим соучастием в глубочайшем, метафизическом слое “мы” и с моей сопринадлежностью к нему» [3, с. 276]. Человеческая общность с этой точки зрения всегда есть нечто большее, чем комплекс фактических человеческих сил, она приводится в движение неким первичным духовным организмом. Этот организм есть Бого-человечность, слитность человеческих душ в Боге. «Развитие такой общности — это не завершаемый в этом мире процесс обретения каждым личностного способа бытия, это всегда выход за пределы всякой наличной ситуации “здесь и теперь”, прорыв сквозь пелену обыденной очевидности к точке явленности и подлинности — “Вот я, Господи!”» [1, с. 249]. Так жизнь человека в горизонте личности возрастает к жизни в перспективе Вечности.

В прикладном психолого-педагогическом понимании со-бытийная общность взрослых и детей рассматривается как пространство вынашивания, оформления и актуализации специфически человеческих способностей, позволяющих подрастающему человеку совершить прорыв от начатков жизнеспособности к высотам житнетворчества. Со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма человеческой субъективности<sup>1</sup>. Сам ход разви-

<sup>1</sup> Субъективная реальность (субъективность, самость) — форма существования и способ организации человеческой реальности, суть — самостоятельность духовной жизни человека. Субъективность составляет родовую специфику бытия человека и отличает его способ жизни от любого другого — до- и внечеловеческого.

тия состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами — более сложными и более высокого уровня развития.

### Значимые взрослые

Ребёнок зарождается, рождается и живёт в системе реальных и разнородных связей и отношений с другими людьми: первоначально с матерью, затем с родными и близкими, а впоследствии и с дальними. Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребёнка (вообще один человек для другого) не просто одно из частных условий существования наряду со многими другими, а фундаментальное основание нормального развития и полноценной жизни [4].

Чтобы обеспечить ребёнку условия здоровой и полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая доказательства. Детству естественно присущи потребность и способность восполнения извне в стремлении к обретению полноты человеческого бытия. Можно сказать, что «человеческое в человеке» — это всегда другой человек: другой, осветивший и обогативший мою душу, мой жизненный мир, и тот (или те), кому я, в свою очередь, адресую свои силы и способности. Старшие создают особую располагающую среду, обеспечивают подготавливающие условия, благодаря которым младшие познают богатства своей души, раскрывают способности и дарования, дабы начать самостоятельно строить свою жизнь и в меру сил одаривать жизни других людей. Иными словами, взрослые (в норме!) обеспечивают ребёнку *презумпцию человечности* — право и возможность стоять на человеческом пути развития, стяжать человеческий облик и достоинство, становиться в полной мере автором собственного развития и направленности своей жизни, говоря словами писателя Г. Гессе, *наряду с внешней судьбой обрече-*

*ть судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную.*

Вочеловечивание — дело трудное и даже болезненное. Если на пути взросления воспрепятствовать пробуждению человеческих качеств и развитию человеческих способностей, ребёнок может превратиться в карикатуру на человека или чудовище. К сожалению, иногда случается и такое. Если детскую душу ранить, оставить в запустении или, воспользовавшись наивной неискущённостью, вовлечь в пагубу, то ребёнок впадает в недуг. Хорошо знакомые с детства сказки (будто написанные на злобу дня сегодняшнего) называют это колдовством. Как тут не вспомнить Иванушку, который ослушался сестрицу, напился из болота и стал козленочком; Кая, которому в глаз попал осколок разбитого дьявольского зеркала, и его сердце оледенело; братьев, по злой воле мачехи превращённых в диких птиц. Истории о потере человеческого облика и достоинства перекликаются с неутешительными реалиями настоящего с уже привычными нарицательными обобщениями: «зависимые», «отмороженные», «порченые».

Чтобы «расколдовать» ребёнка, помочь ему обрести дух полноценной человеческой жизни, необходимо участие другого человека. В жизни, как в добрых детских сказках, процесс спасения (пробуждения, освобождения, исцеления) является серьёзным испытанием. Испытанием и для ребёнка, и для близкого человека: Герда ради спасения Кая отправляется в рискованное путешествие в царство Снежной королевы; сестра, вопреки опасностям, преодолевая боль, шьёт голыми руками братьям рубашки из крапивы.

Ф. М. Достоевский в романе «Братья Карамазовы» писал, что *ничего нет выше и сильнее, и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее воспоминание, вынесенное ещё из детства, из родительского дома: если набрать таких (добрых) воспоминаний с собой*

в жизнь, то спасён человек на всю жизнь, но и одно только хорошее воспоминание, оставшись при нас, может послужить нам во спасение. Э. Фромм в работе «Искусство любить» обратил внимание на оборотную сторону вопроса, утверждая, что родители дают жизнь, но они же могут её забрать или сделать невыносимой; родители способны на чудеса любви — и никто не может причинить такого вреда, как они [5].

Ф. М. Достоевский указал на благотворную силу родительской любви, попечения и благословения. Э. Фромм предупредил об угрозах, проистекающих из родительского эгоизма, равнодушия и произвола. Таким образом, можно утверждать, что естественная зависимость ребёнка от взрослого и тем более его привязанность (отнюдь не только к родителю) представляют собой ситуации, в которых могут быть реализованы как живительные, благотворные, так и болезнетворные, и даже губительные силы и процессы. Нас интересует вопрос: какие психологические факторы и условия определяют характер влияния взрослого на здоровье и развитие ребёнка?

Согласно антропологической теории развития в течение длительного периода дошкольного и школьного детства подлинным субъектом (точнее — полисубъектом) развития является со-бытийная общность ребёнка и взрослого [4]. Специалистам в этой связи известно широко употребляемое, но обычно крайне расплывчатое определение — «значимый взрослый». В логике наших рассуждений появляется необходимость наполнить его конкретным психологическим содержанием. *Значимый взрослый* — это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни

ребёнка: родитель, опекун, воспитатель, учитель, наставник.

В основу классификации понятия «значимый взрослый» положены две существенные характеристики конкретного взрослого человека, которые, на наш взгляд, наиболее полно характеризуют его статус в жизненном мире конкретного ребёнка. Это показатели кровного родства — «родной/чужой» и духовной близости — «близкий/чуждый» (табл. 1).

Критерием первой характеристики является принадлежность к единой родовой ветви: для ребёнка это материнская и отцовская ветви. Критерием второй характеристики можно считать качество отношений взрослого и ребёнка. Подлинную основу близости двух людей составляет устойчивая духовная связь.

Значимые взрослые составляют естественное человеческое окружение ребёнка. Мера кровного родства ребёнка и взрослого изначально задана и неизменна. Поэтому отношения в детско-взрослой общности претерпевают качественные изменения по линии духовной близости. Специфика духовной близости ребёнка и взрослого (в отличие от витальной зависимости, социального участия, эмоциональной вовлечённости) состоит в очеловечивании взрослым жизненного мира ребёнка. Максима такого отношения есть любовь, которая, словами святого апостола Павла, *долготерпит, милосердствует, не ищет своего, не мыслит зла, не радуется*

Таблица 1

Классификация значимых взрослых

Духовная связанность	Кровное родство	
	Родной	Чужой
Близкий	Родной и близкий	Чужой, но близкий
Чуждый	Родной, но чуждый	Чужой и чуждый



неправде, а сорадуется истине<sup>2</sup>; как устремление взрослого навстречу становящейся самобытности ребёнка в непрерывном, напряжённом поиске отношения не только отвечающего детским нуждам и настроениям, но отношения, по сути, благотворного. Воспитание в ребёнке человека — это прежде всего труд любви, именно ею (в норме!) исполнены переживания и поступки значимого взрослого, именно она побуждает к мобилизации себя в качестве «инструмента» созидания и «органа» развития со-бытийной общности.

### Базовые педагогические позиции

Чтобы практически обеспечивать детям человеческие условия развития, необходим определённый эталон, нормативная система координат. В. И. Слободчиков блистательно решил эту задачу, разработав оригинальную типологию базовых педагогических позиций [6]. Системообразующий принцип — благотворный характер отношения взрослого, благоприятствующий освоению ребёнком человеческого способа жизни.

В отличие от методики обучения или приёма воспитания, позиция является более ёмким понятием, скрепляющим в непротиворечивое целое педагогический инструментарий и человеческий фактор. Позиция — это наиболее целостная характеристика человека, определившего своё место и назначение в жизни; это способ реализации целей и ценностей личности в её взаимоотношениях с другими. Педагогическая позиция есть единство сознания и деятельности, переживания и поведения, убеждения и поступка ответственного субъекта образования. Она является формой проявления педагогической состоятельности и личностной зрелости взрослого в его отношениях с ребёнком.

Первый шаг в различении позиций — определение исходных оснований взаимосвязи

<sup>2</sup> См. полную цитату в 13-й главе послания святого апостола Павла коринфянам.

жизнедеятельности взрослого и жизнедеятельности ребёнка (онтологический аспект). Жизнь человека обусловлена культурой, но не сводима к ней, проживается и переживается непосредственно. Поэтому первое разделение позиций взрослых — на позиции «культурные», связанные с владением (приобретением и постижением), хранением (соблюдением), приумножением и передачей норм, эталонов и образцов культуры другим поколениям, и позиции «бытийные», связанные с непосредственным переживанием и воспитанием чувства радости и ценности жизни, её сущностным познанием и осмыслением (рис. 3).

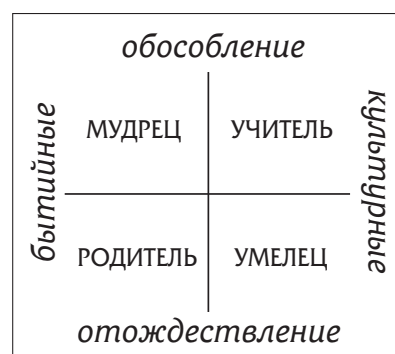


Рис. 3. Базовые педагогические позиции

Второй шаг — определение исходных движущих сил развития детско-взрослой общности (процессуальный аспект). Взрослые в своих отношениях с детьми стремятся либо приобщить ребёнка к собственной жизненной позиции (линия отождествления), либо поддержать его самобытность (линия обособления) (табл. 2).

Названные позиции — ядерные, не сводимые друг к другу. Их сочетания составляют практически всю материю совместной жизни детей и взрослых, хотя в реальной жизни в чистом виде они и не встречаются.

Оживление и одухотворение ребёнка — главные результаты усилий взрослого

Базовые педагогические позиции

Процессуальный аспект	Онтологический аспект	
	Бытийные	Культурные
Отождествление (воспроизводство своей позиции)	Родитель	Умелец
Обособление (утверждение самобытности ребёнка)	Мудрец	Учитель

в «бытийных» позициях. «Жизнь и дух представляют собой две силы или необходимости, между которыми находится человек. Дух наделяет его жизнь смыслом и возможностью величайшего расцвета. Жизнь же необходима духу, ибо его истина, если она нежизнеспособна, ничего не значит» [7, с. 292]. Забота и воодушевление, которыми одаривает взрослый в позиции «родителя», обеспечивают ребёнку чувство защищённости, душевный комфорт и уверенность. Встреча с «мудрецом» позволяет найти, собрать, усмотреть в общечеловеческой (а потому — ничьей, безличной) сокровищнице жизненных ценностей своё собственное сокровище, свет и богатство собственной души.

*Облагораживание ребёнка*, знакомство с достижениями человеческой культуры, приобщение к её эталонным образцам, «вооружение» способами и средствами работы (практической, умственной, организационной) — цель деятельности взрослого в «культурных» позициях. «Умелец» погружает ребёнка в совместную деятельность и учит действовать. «Учитель» разрывает плотную ткань действия, высвобождая фазу ориентировки в том, что, как и зачем надо делать. Он учит управлять деятельностью и подходить к задачам творчески, видеть проблему и находить лучшее решение, исследовать и проектировать, совершенствовать и совершенствоваться. Встреча с «умельцем» формирует в ребёнке такого же умельца, её задача в том, чтобы ребёнок и взрослый сравнялись в своей умелости. Подобное итоговое тождество не предполагается при встрече с «учителем». Результатами своих трудов «учитель» удовлетворяется только в том случае, если ученик становится способным продвинуться дальше: самостоятельно ставить и решать задачи, которых, возможно, не было и не могло быть в опыте старших поколений.

Базовые педагогические позиции символизируют «чистую культуру» педагогического профессионализма. Это своего рода «четыре стихии» образовательной практики, которые задают начальные условия полноценного, гармоничного развития ребёнка. В каждой конкретной ситуации благотворное отношение взрослого к ребёнку есть единственный в своём роде сплав педагогических позиций; так из отдельных звуков складывается единый аккорд, а из исходных красок — новый цвет. Взрослым, строящим совместную с ребёнком жизнь, нелишне представить себе состав и пропорции основных элементов, чтобы разобраться, кто же мы *реально* есть и кем можем быть в *реальных* отношениях с детьми.

При этом позицию «родитель» не стоит ограничивать её буквальным пониманием. «Узы, которые связывают твою истинную семью, не есть узы крови, но узы уважения и радости к жизни друг друга», — прозорливо замечает писатель Р. Бах. Существует «разлитое родительское отношение» человека к человеку, нацеленное на воплощение тёплого чувства близости, сродства с людьми, миром, с самой жизнью как основы жизненной энергетики и стойкости.

В контексте профессиональной педагогической деятельности встреча, общение и взаимодействие взрослого и ребёнка потенциально являются источником целого ряда образовательных процессов. Каждой педагогической позиции соответствует свой развивающий образовательный процесс: «родитель» — *выращивание/*

Педагогические позиции и цели образования

Базовая педагогическая позиция	Специфика педагогической деятельности	Соответствующий образовательный процесс	Цели и предполагаемые результаты образования
Родитель	Забота и воодушевление любовью и волей к жизни	Выращивание/становление жизнеспособного человека	Адаптивный потенциал и жизнестойкость
Умелец	Введение в культурно-деятельностные сферы функционирования людей	Формирование/оформление навыков и способностей (придание им образцовых форм)	Функциональная грамотность и компетентность
Учитель	Культивирование самостоятельности и продуктивности мышления и деятельности	Обучение/освоение общих способов мышления и деятельности	Состоятельность, инициативность и креативность
Мудрец	Наставничество в сущностном познании и осмыслении жизни	Воспитание/возрастание всечеловеческого в человеке	Личностный способ бытия

становление жизнеспособного человека; «умелец» — формирование/оформление индивидуальных способностей; «учитель» — обучение/освоение всеобщих способов мышления и деятельности; «мудрец» — воспитание/возрастание всечеловеческого в человеке (табл. 3).

Вникая в суть «культурных» позиций в отношениях взрослого и ребёнка, следует учесть, что вне рамок учебного регламента их содержательно-смысловое наполнение может быть качественно неоднородным. В широком спектре социокультурных влияний выделим *традиционную духовную культуру, народную культуру, высокую культуру*, а также *массовую культуру, контркультуру и/или антикультуру*. В самом общем понимании духовная и народная культура служат приобщению человека к традиционным религиозным ценностям, моральным нормам и национальным традициям, которые составляют основу культурного кода народа. Высокая культура ориентирует человека на идеалы Истины, Добра и Красоты. Массовая культура рассчитана на разжигание, удовлетворение и эксплуатацию пристрастий, свойственных человеческой натуре. Антикультура прово-

цирует возникновение и распространение тех или иных форм деструктивности в личности и в обществе. Соответственно, взрослый в отношениях с ребёнком может быть поборником подлинных или суррогатных ценностей, глашатаем верных или скверных представлений, проводником благородных, приземлённых или одиозных убеждений.

В христианском понимании любовь представляет собой универсальный способ реализации человеком своей духовной сущности. Любовь со стороны значимого взрослого в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребёнку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребёнке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребёнка *любопытность*; «мудрец» воспитывает в ребёнке *человеколюбие*. Заметим, что перечисленные качества — и *жизнелюбие*, и *трудолюбие*, и *любопытность*, и *человеколюбие* — являются очень точными (по сути — универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей. Воспитание в любви и достоинстве — вот фундаментальные условия психологического здоровья детей.

## Психологическое здоровье детей

Детско-взрослая со-бытийная общность представляет собой пространство вынашивания, становления и развития субъективной реальности ребёнка. *Нормальное развитие субъективной реальности составляет основу психологического здоровья человека.* Причём само понятие нормы в данном случае — это не характеристика среднестатистического уровня развития какой-либо способности, не ссылка на отсутствие выраженной патологии, высокую приспособляемость и непротиворечивость требованиям культуры (как это обычно принято в психологии), а указание на возможности высших достижений становления и развития человека. Более ёмко и точно: норма — это лучшее, что возможно для человека в пределах его жизненного пути [8, с. 95–96]. В этом смысле на протяжении длительного периода дошкольного и школьного детства считать психологическое здоровье сугубо достоянием ребёнка некорректно: *психологическое здоровье ребёнка имеет выраженную интерсубъективную природу.*

Способ отношения значимого взрослого и практикуемые им формы сопричастности являются важными факторами в обеспечении психологического здоровья ребёнка. Соответственно, можно выделить, по сути, нормативные качества взрослого в детско-взрослой со-бытийной общности столь желанные, сколь и труднодостижимые — это *личностная зрелость и воспитательный такт.*

Атрибуты личностной зрелости достаточно убедительно, ёмко и полно представлены в исследованиях Б. С. Братуся: это «отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода “человек” (центральное, системообразующее отношение); способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческий, целетворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; возможность самопроектирования будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлым и будущими поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни» [9, с. 76].

Воспитательный такт обнаруживает себя как отношение, соразмерное возрастным возможностям ребёнка и согласованное с его субъективным опытом; способность понимания, принятия и поощрения взрослым задатков детской самобытности; предпочтение диалоговых форм коммуникации; умение пробуждать доверительность и соблюдать субординацию в сотрудничестве и сопереживании. Воспитательный такт значимого взрослого как вдох и выдох при дыхании обеспечивает баланс разнонаправленных усилий и тенденций, гармонизирует механизмы и процессы развития детско-взрослой со-бытийной общности, оберегает ребёнка от крайностей и деформаций эгоцентризма и группоцентризма.

Согласно одной из интерпретаций, воспитание и образование — это универсальные способы трансляции исторического опыта, дар одного поколения другому. От того, *что* мы (взрослые) передаём в дар другим поколениям и *как* мы это *делаем*, зависит в том числе и психологическое здоровье воспитанников и обучающихся. Эти аспекты («что» и «как») позволили акцентировать нормативные функции детско-взрослой со-бытийной общности: *защитная функция* состоит в обеспечении сохранности ребёнка на пути наращивания им потенциала жизнеспособности, самобытности, жизнестойкости; *воспитательная функция* полагает содействие ребёнку в его личностном становлении и развитии, *помощь* в сущностном познании и приобщение к духовным первоосновам бытия, поддержку в пробуждении нравственных чувств и сопровождение к рубежам самоопределения в отношении проблемы добра и зла. Реализация защитной функции в пределе стремится к осуществлению задач воспитания; воспитательная функция со своей стороны подразумевает ограждение ребёнка от посягательств тлетворного влияния и разрушительного воздействия.

### Нарушения психологического здоровья детей

Известны два крылатых латинских выражения: «Homo homini deus est» и «Homo homini monstrum». Первое в переводе означает «человек человеку бог», второе — «человек человеку чудовище». Вот тот широкий диапазон, в котором можно анализировать и осмыслить в том числе и качество отношений и взаимовлияний взрослого и ребёнка.

Специалисты единодушны во мнении, что психоэмоциональное состояние и поведение ребёнка подвержено непосредственному воздействию ближайшего социального окружения [5, 6, 8, 10, 11]. Основывая свои выводы на анализе исследований, проведённых в различных странах мира, эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) констатировали следующее:

- основным условием нормального психосоциального развития ребёнка (помимо здоровой нервной системы) признаётся спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребёнка, общаются и играют с ним, осуществляют необходимый контроль и поддерживают дисциплину;
- нарушения психического здоровья гораздо чаще отмечаются у детей в ситуациях дефицитарных и/или дисгармоничных отношений со значимыми взрослыми [11, с. 46–47].

Особое внимание эксперты ВОЗ обратили на то, что именно в детстве проблемы психического здоровья имеют более прямую связь с окружающей обстановкой, чем в другие возрастные периоды. В материалах ВОЗ уделяется большое внимание не только воспитанию ребёнка в семье, но и школе, которая оказывает существенное влияние на психосоциальное развитие детей. Причём подчёркивается, что решающая роль принадлежит нравственной атмосфере и укладу вза-

имоотношений, которые сложились в образовательном учреждении.

Одной из наиболее распространённых форм нарушений психического здоровья у несовершеннолетних являются *психогении* — «мягкие», обратимые расстройства психической деятельности, обусловленные психотравмирующими переживаниями. В этиологии психогений в числе основных факторов выделяют варианты патогенного влияния со стороны взрослых, такие как, направленное на ребёнка кратковременное, но интенсивное психотравмирующее воздействие; меньшее по интенсивности, но регулярное и продолжительное во времени болезнетворное социальное влияние; обделённость ребёнка вниманием, полноценным общением и заботой.

Психогении анализируются и описываются как болезненные состояния и по своей специфике преимущественно относятся к категории медико-психологических феноменов. Внутри этой категории выделяется особый класс психогений — *дидактогении* — нарушения психического функционирования ребёнка, спровоцированные бесцеремонным, грубым и/или жестоким отношением и поведением со стороны учителя или воспитателя.

Вместе с тем эксперты и специалисты обращают внимание на другую категорию нарушений здоровья и развития.

Б. С. Братусь замечает, что человек может быть вполне психически здоровым (хорошо запоминать и мыслить, ставить сложные цели, быть деятельным, руководствоваться осознанными мотивами, достигать успехов, избегать неудач и т. п.) и одновременно — личностно ущербным, больным (не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, разобщаться с ней, удовлетворяться суррогатами и т. п.). «Надо признать, — подытоживает Б. С. Братусь — что для всё большего количества людей становится характерным именно этот диагноз: *психически здоров, но личностно болен*» [9, с. 77].



И. В. Дубровина вводит в научный лексикон термин «психологическое здоровье», которое относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов [11, с. 52].

Разрабатывается антропологическая теория психологического здоровья [8, 12, 13]. В контексте этой теории мы предприняли попытку конкретизировать интересубъективные условия психологического здоровья детей, а также систематизировать представления об источниках возникновения, формах протекания и условиях преодоления его нарушений.

Нарушения психологического здоровья детей могут быть описаны как *психологические дисфункции и деструкции детско-взрослой общ-*

*ности* (табл. 4). Приняв за основу нормативные представления о состоянии личности и влиянии взрослых на развитие детско-взрослой со-бытийной общности, можно выделить и характерные варианты отклонений в мотивации и поведении в их отношениях с детьми. Факторами риска здесь в первую очередь являются эгоцентризм взрослого, его арефлексивность (можно сказать — «психологическая близорукость»: по сути, не подозревает, что *творит*, и не ведаёт, что *творит* в совместном жизненном пространстве), аморальность (нравственная незрелость и/или распушенность), «бедность» (поверхностность и приземлённость) ценностно-смысловых и/или негативизм (цинизм и злонамеренность) ценностно-нормативных установок.

Таблица 4

**Психологические дисфункции и деструкции детско-взрослой общности**

Состояние отношений взрослого и ребёнка	Состояние личности взрослого и способ его отношения к ребёнку	Стиль поведения взрослого в отношениях с ребёнком	
<i>Психологическая норма</i>			
Со-бытийная общность: добровольное единение на основе общих идеалов, ценностей и смыслов	Личностная зрелость: любовь к ближнему, децентрация, служение и самоотдача, осмысленное и созидательное отношение к жизни	Воспитательный такт: поощрение детской самобытности, диалог и согласие, доверительность и субординация в сотрудничестве и сопереживании	Ответственная координация со-бытия, забота и воодушевление, защита и воспитание
<i>Психологические дисфункции</i>			
Психологическая оккупация	Эгоцентризм, арефлексивность, дисфункциональность	Гиперотожествление	Экспансия и бесцеремонность
Психологическая депривация	Эгоцентризм, арефлексивность, дисфункциональность	Гипербособление	Отчуждение и пренебрежение
Психологическая хаотизация	Эгоцентризм, арефлексивность, дисфункциональность	Лабильность	Неустойчивость и беспринципность
<i>Психологические деструкции</i>			
Психологическое насилие	Эгоцентризм, аморальность, деструктивность	Психотравматизация	Произвол и жестокость
Психологическая аномия <sup>3</sup>	Эгоцентризм, аморальность, деструктивность	Вовлечение в пагубу	Порочность и растление

<sup>3</sup> Аномия (от греч. α — отрицательная приставка, νόμος — закон, беззаконный, безнормный, неуправляемый) — состояние общественного или индивидуального нравственно-психологического сознания, которое характеризуется разращением нравственных норм, распадом морально-ценностной системы.

В числе психологических дисфункций и деструкций детско-взрослой общности выделяются следующие.

- *Экспансия взрослого и психологическая оккупация ребёнка* определяется фиксацией взрослого на отождествлении и нарушением развития со сдвигом в сторону симбиотической общности. Феноменология: гиперпротекция, культивирование созависимости, сдерживание развития и ограничение самостоятельности, инфантилизация и инвалидизация. В пределе — гиперотождествление: оккупированность жизненного мира ребёнка, бесцеремонность отношений, притеснение и блокирование возможностей полноценного развития.
- *Отчуждение взрослого и психологическая депривация ребёнка* определяются фиксацией взрослого на обособлении и нарушением развития со сдвигом в сторону формальной общности. Феноменология: гипопротекция, низкая эмоциональная заряженность взрослого ребёнком и пренебрежение детскими нуждами. В пределе — гиперобособление: отчуждение взрослого, незащищённость и одиночество ребёнка.
- *Неустойчивость взрослого и психологическая хаотизация жизни ребёнка* определяются непоследовательностью, противоречивостью, необоснованностью поступков взрослого. В результате ребёнок лишён важного для душевного благополучия чувства стабильности, определённости и предсказуемости жизни и вынужден приспособляться в ситуациях взаимоисключающих правил и стандартов или в обстановке их отсутствия.
- *Произвол взрослого и психологическое насилие* подразумевают угнетение личности ребёнка и жестокое обращение с ним — все ситуации, когда взрослый представляет для ребёнка эмоциональную и физическую угрозу, причиняет ущерб через подавление, унижение, эксплуатацию и агрессию.
- *Порочность взрослого и психологическая аномия* характеризуется пренебрежительной

и/или негативистической настроенностью взрослого по отношению к другим людям, культурным и духовным ценностям, нормам и правилам общежития, правам человека. Формирование детско-взрослой общности возможно и на основе негативных, антикультурных подходов и принципов. Здесь взрослый, обеспечивая витальные потребности ребёнка, прививает и/или навязывает ему деструктивные установки и пагубные пристрастия, вовлекает в антисоциальную и противозаконную деятельность, поощряет порочное поведение, растлевает. К явным формам деструктивности можно отнести сектантство, криминалитет, экстремизм, терроризм, наркоторговлю, порноиндустрию, проституцию.

Дисфункции представляют собой пограничные состояния отношений взрослого и ребёнка. Они в той или иной мере поддаются положительным изменениям, в том числе благодаря психологической коррекции и реабилитации, но при неблагоприятном течении могут деградировать до крайностей деструкции.

Дисфункции и деструкции детско-взрослой общности отнюдь не обязательно принимают гротескный вид или носят явно выраженный маргинальный характер, гораздо чаще они не бросаются в глаза и принимают форму латентных ситуаций, когда нормальное развитие и психологическое благополучие ребёнка возможны скорее не благодаря, а вопреки фактическому отношению взрослого.

Круг причин дисфункционального и деструктивного поведения взрослых широк и неоднороден. Назовём наиболее распространённые группы причин: клинические — психопатология, аддикции; педагогические — невежество и заблуждение; социальные — конфликтные и дисгармонические отношения между старшими членами семьи; психологические — наследование дисфункциональных и деструктивных моделей поведения и отношений, состояния аффекта, созависимость; духовные —

гордыня и бессовестная самонадеянность; правовые — вседозволенность и безнаказанность. Как правило, эти причины сочетаются в различных пропорциях и комбинациях. В рамках профессиональной психологической практики мы сталкиваемся с разнообразием проблемных и кризисных ситуаций, каждая из которых требует специального изучения и выработки комплексных подходов реализации коррекционной и реабилитационной помощи.

*Дисфункции и деструкции детско-взрослой общности являются интерсубъективной формой и источниками нарушений психологического здоровья у детей. «Уродливые человеческие отношения — вот обо что бьются и калечатся взрослеющие души» [6, с. 26]. В провалах и пустотах человеческих отношений вырастает бездушность, а ещё, выражаясь словами писателя Е. Л. Шварца, безрукие души, безногие души, глухонемые души, цепные души, левые души, окаянные души... продажные души, прожжённые души, мёртвые души.*

Мы называем эти феномены *антропогениями*. Этимологически «антропогенный» означает «обусловленный человеческим фактором». Психологическая сущность антропогений состоит в препятствующем, пагубном и/или болезнетворном влиянии взрослого человека на здоровье и развитие ребёнка. Антропогения есть наиболее общее обозначение нарушений психологического здоровья в детском возрасте, которые имеют специфические интрасубъективные проявления. В зависимости от происхождения и характера этих проявлений можно выделить три класса антропогений.

К первому классу относятся нарушения, обусловленные несостоятельностью педагогических позиций взрослого и дефицитностью базовых условий развития ребёнка. Это возрастные формы переживания ребёнком *безродности, нереализованности, бесперспективности и опустошённости* жизни.

Ко второму классу относятся психотравмирующие переживания, психоэмоциональные и поведенческие нарушения, обусловленные грубостью, враждебностью и жестокостью отношения взрослого к ребёнку и другим людям. Его составляют *психогенные нервно-психические расстройства*.

К третьему классу относятся нарушения, обусловленные откровенно пагубным влиянием взрослого на ребёнка и на других людей. В него входят варианты *ценностно-смысловой и ценностно-нормативной дезориентированности*.

Основные категории антропогений обобщены в таблице 5.

При неблагоприятном течении антропогении принимают устойчивые формы нарушений психологического здоровья человека, в основе которых задержанное, повреждённое или дисгармоническое развитие субъективной реальности [12, 13]. Кроме того, есть серьёзные основания полагать, что дисфункции и деструкции детско-взрослой общности могут быть триггером возникновения психических отклонений и психосоматических заболеваний, а антропогении являются предпосылкой формирования аддикций химического и нехимического генеза.

Предложенная в статье система представлений (при всех её ограничениях в масштабе реальных жизненных проблем) позволяет квалифицированному читателю использовать её для анализа и оценки состояния детско-взрослой общности и распознавать ситуации, представляющие потенциальную и актуальную угрозу интересам и здоровью ребёнка.

**Антропологии**

<b>Особенности дисфункционального и деструктивного отношения взрослого</b>	<b>Интрасубъективные проявления нарушений психологического здоровья у детей</b>
Несостоятельность позиции «родитель», дефицитарность условий выращивания/становления жизнеспособного и жизнелюбивого человека	<i>Безродность, по сути – социальное сиротство:</i> переживается и проявляется как эмоциональная и социальная незрелость, затруднения самоидентификации и налаживания контактов с другими людьми, душевная скупость, диковатость (крайняя степень выраженности – «мауглизация <sup>4</sup> »)
Несостоятельность позиции «умелец», дефицитарность условий формирования/оформления повседневных навыков и общих способностей, привычки трудиться, трудолюбия	<i>Нереализованность, по сути – «педагогическая запущенность»:</i> переживается и проявляется как функциональная незрелость, возрастное невежество, неграмотность и неумелость
Несостоятельность позиции «учитель», дефицитарность условий культивирования любознательности, познавательной, практической и социальной самостоятельности	<i>Бесперспективность, по сути – «выученная беспомощность»:</i> переживается и проявляется как мотивационная и волевая незрелость, комплекс неполноценности, социальная зависимость, конформность и пассивность
Несостоятельность позиции «мудрец», дефицитарность условий воспитания/возрастания личности, благочестивого, целеустремлённого и ответственного человека	<i>Опустошённость, по сути – «экзистенциальный голод»:</i> переживается и проявляется как духовно-психологическая и моральная незрелость, скудность ценностно-смысловых оснований жизни, приземлённость интересов, апатия и «теплохладность» («синдром Кая <sup>5</sup> »)
Грубость и враждебность отношения взрослого к ребёнку и другим людям: подавление, насилие, жестокость	<i>Психогения, по сути – психотравма:</i> переживается и проявляется как та или иная форма невротического реагирования и дезадаптивного поведения
Злонамеренность и извращённость отношения взрослого к ребёнку и другим людям: вовлечение в пагубу, совращение, растление	<i>Аномия, по сути – ценностно-смысловая и ценностно-нормативная дезориентированность:</i> переживается и проявляется как суррогатные предпочтения, деструктивные установки, девиантное поведение

<sup>4</sup> Имеются в виду крайние формы проявления безродности: дети, которые в раннем возрасте были лишены человеческой заботы и одичали.

<sup>5</sup> По аналогии с состоянием мальчика — персонажа из сказки Г. Х. Андерсена «Снежная королева».

**Список использованных источников**

1. Слободчиков, В. И. Духовно-нравственные основы становления человека / В. И. Слободчиков // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 247–250.
2. Хомяков, А. С. Сочинения в 2-х тт. / А. С. Хомяков. М.: Медимум, 1994.
3. Франк, С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк. М.: Республика, 1997. 479 с.
4. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
5. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм // Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 109–178.
6. Цукерман, Г. А. Мы, взрослые и остальные люди / Г. А. Цукерман, В. И. Слободчиков // Семья и школа. 1989. № 11. С. 18–20.
7. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. М.: Прогресс, 1993. 336 с.
8. Слободчиков, В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии, 2001. № 4. С. 91–105.

9. Братусь, Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 67–91.
10. Гурьева, В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков / В. А. Гурьева. М.: КРОН-Пресс, 1996. 208 с.
11. Дубровина, И. В. Введение в практическую психологию образования // Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. С. 15–178.
12. Шувалов, А. В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 3–16.
13. Шувалов, А. В. Духовно-психологические аспекты здоровья человека / А. В. Шувалов // Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Под ред. Б. С. Братуся, С. Л. Воробьева. М.: Никея, 2017. С. 386–427.

## On The Importance Of The Human Factor In Ensuring The Psychological Health Of Children

**Alexander V. Shuvalov, Candidate of Psychological Sciences, Psychologist of the Crisis Center for Women and Children, Associate Professor of the Faculty of Psychology of the Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Editor-in-chief of the scientific almanac “Living Water”, Moscow, virtusfront@mail.ru**

**Abstract:** *The article analyzes the qualitative characteristics of the systems of connections and relationships in the child-adult co-existence community; reveals the sequence of ideas about the co-existence community of people; defines the concept of “significant adult”; provides a typology of basic pedagogical positions; describes the conditions and criteria of psychological health of children, which are based on the human factor of influence; considers the variants of violations psychological health in children in situations of dysfunctional and destructive child-adult relationships; the sources of occurrence, forms of occurrence and conditions for overcoming psychological health disorders are specified; the concept of “anthropogeny” is introduced as the most general designation of psychological health disorders in children caused by negative influences of the human factor.*

**Keywords:** *co-existence community, significant adult, norm of development, psychological health, dysfunction of child-adult community, destruction of child-adult community, anthropogeny.*

### References

1. Slobodchikov, V. I. Duhovno-nravstvennye osnovy stanovleniya cheloveka / V. I. Slobodchikov // Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznanija. Chast' 2 / Pod red. A. L. Zhuravleva, V. A. Kol'covoj. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. S. 247–250.
2. Homyakov, A. S. Sochineniya v 2-ht. / A. S. Homyakov. M.: Medium, 1994.
3. Frank, S. L. Real'nost' i chelovek / S. L. Frank. M.: Respublika, 1997. 479 s.
4. Slobodchikov, V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze. Uchebnoe posobie dlya vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. M.: SHkol'naya Pressa, 2000. 416 s.
5. Fromm, E. Iskustvo lyubit' / E. Fromm // Dusha cheloveka. M.: Respublika, 1992. S. 109–178.
6. Cukerman, G. A. My, vzroslye i ostal'nye lyudi / G. A. Cukerman, V. I. Slobodchikov // Sem'ya i shkola. 1989. № 11. S. 18–20.
7. Yung, K. G. Problemy dushi nashego vremeni / K. G. Yung. M.: Progress, 1993. 336 s.
8. Slobodchikov, V. I. Antropologicheskij podhod k resheniyu probleme psihologicheskogo zdorov'ya detej / V. I. Slobodchikov, A. V. Shuvalov // Voprosy psihologii, 2001. № 4. S. 91–105.
9. Bratus', B. S. Obraz cheloveka v gumanitarnoj, нравstvennoj i hristianskoj psihologii / B. S. Bratus' // Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii / Pod red. D. A. Leont'eva, V. G. SHCHur. M.: Smysl, 1997. S. 67–91.
10. Gur'eva, V. A. Psihogennye rasstrojstva u detej i podrostkov / V. A. Gur'eva. M.: KRON-Press, 1996. 208 s.
11. Dubrovina, I. V. Vvedenie v prakticheskuyu psihologiyu obrazovaniya // Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya / Pod red. I. V. Dubrovinoj. SPb.: Piter, 2004. S. 15–178.
12. Shuvalov, A. V. Antropologicheskij podhod k probleme psihologicheskogo zdorov'ya / A. V. SHuvalov // Voprosy psihologii. 2011. № 5. S. 3–16.
13. Shuvalov, A. V. Duhovno-psihologicheskie aspekty zdorov'ya cheloveka / A. V. Shuvalov // Hristianskaya psihologiya v kontekste nauchnogo mirovovzreniya / Pod red. B. S. Bratusya, S. L. Vorob'eva. M.: Nikeya, 2017. S. 386–427.



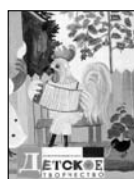
Издательский дом

**Народное образование,  
НИИ школьных технологий**



**Заказать книги и журналы издательств  
«Народное образование», «Школьные технологии»  
и оформить подписку на издания можно на сайте**

**[www.narodnoe.org](http://www.narodnoe.org)**



1. «Народное образование»
2. «Воспитательная работа в школе»
3. «Детское творчество»
4. «Игра и дети»
5. «Исследовательская работа школьников»
6. «Образовательные технологии»
7. «Педагогические измерения»
8. «Педагогические технологии»
9. «Социальная педагогика»
10. «Школьные технологии»



Тел.: (495) 345-52-00

Адрес: 109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2.

E-mail: [no.podpiska@yandex.ru](mailto:no.podpiska@yandex.ru), [podpiska@narodnoe.org](mailto:podpiska@narodnoe.org)

УДК 371

## СТОЛИЧНОСТЬ И ПРОВИНЦИАЛЬНОСТЬ



**Марк Максимович Поташник,**  
*действительный член (академик)  
Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Москва*

• столичность • провинциальность • учитель • образование • духовная нищета

### **Не всё то золото, что блестит: относительность понятий и определений**

У понятия «провинциальность» есть много толкований. В статье рассмотрим два из всех, которые имеют отношение к содержанию материала.

Термин «провинциальность» происходит от слова «провинция», смысл которого ценностно-нейтральный — географический: это территория, населённые пункты, находящиеся вдали от городов, являющихся центрами промышленности, науки, культуры, развитой транспортной системы и т. д.

Другое значение термина «провинциальность» социальное, ценностно окрашенное, имеющее негативную коннотацию: захолустность, местечковость, отсталость, периферийность, примитивность, неразвитость, ограниченность, простоватость, заурядность, узость кругозора, глупость и т. п. Из присланных нам посланий от людей, живущих в провинции: «ощущение своей непоправимой второсортности»; «гнетущее чувство, что ты живёшь в дыре, на помойке»; «упрощённое, примитивное понимание действительности».

Смысловым антонимом понятия «провинциальность» является термин «столичность», где подразумевается всё противоположное провинциальности.

В приведённых толкованиях понятий есть значительная доля (**но только доля!**) правды, которая очевидна всем, и потому не будем её комментировать.

Жизнь же оказывается сложнее приведённых определений, где всё может быть наоборот.

### **Столица и провинция: философский, культурологический, социологический, антропологический аспекты**

Материал этого раздела не имеет прямой и конкретной связи с проблемами образования и педагогики. Но мы считаем, что он интересен и, главное, полезен для развития эрудиции руководителей школ, учителей и чиновников от образования.

Раздел представляет собой своеобразный дайджест, подборку фрагментов из очень интересной (но и очень большой) статьи кандидата исторических наук Т. О. Санниковой «Традиции и новации в процессах взаимодействия столицы и провинции» [1]. Поскольку приведённое — дайджест, то представленные фрагменты (отрывки) могут быть логически не связаны между собой, а только обозначают общие идеи, отдельные аспекты, характеризующие столицы и провинции.

Мы убеждены в том, что после ознакомления с приведёнными фрагментами статьи директор школы, завуч, учитель и чиновник захотят прочесть всю статью, чем расширят свой кругозор, оторвавшись хоть на время от рутинной работы по изучению приказов, инструкций и других нормативных актов, а также от подготовки справок, планов, отчётов и прочего, что им навязывают вышестоящие органы образования.

«Взаимодействие между столицей и провинцией очень часто определяют как диалог. Однако если не ставить знак равенства между коммуникацией и диалогом в культуре, то насколько возможна применимость последнего термина? Среди исходных позиций диалога

равенство субъектов, причём соравность во всех смыслах, взаимный интерес, взаимонаправленность и уважение обязательны. Всегда ли столица и провинция как два противоположных начала в политической, социальной структуре и культурных формах взаимодействуют диалогически? Каково соотношение в этих процессах взаимодействия стабилизирующих начал и динамики, новаций и традиций?»

«Появление государственных образований, начиная с истории Древнего мира, если это не были города-государства, означало формирование центра — столицы и окружающей территории, занимавшей подчинённое положение. При этом чем более имперский характер носило государственное образование, тем более моноцентричным становилось государственное пространство — у столицы не могло быть соперников ни в каком плане (“лучший город Земли” мог быть только один). Подобная монополия всегда вызывала в провинциях пусть не явное, но негодование, смешанное, однако, с желанием оказаться в этом месте (известна римская поговорка: “Все Рим ненавидят, и все хотят в нём жить”).

В подобных имперских образованиях столица становилась не просто средоточием административного аппарата, но и культурным центром. Именно подобная история явилась определяющей и для России, начиная со становления Московского царства и до сегодняшнего дня. Данная имперская структура перекочевала и на саму провинцию, где в той или иной области, крае, республике есть столица, являющая собой пример центра опять же не просто с органами власти, а с лучшими условиями жизни, развитой инфраструктурой, богатством культурного выбора».

«Так, на примере крупных российских городов в конце XX — начале XXI века мы видим попытки назвать себя если не “третьей” столицей, то хотя бы столицей чего-нибудь, или похвастаться столичными условиями или теми или иными учреждениями (такому зоопарку, цирку,

театру сама столица “позавидовать может”»». Добавим: Питер стали называть культурной столицей, Новосибирск и Красноярск — столицами Сибири, Сочи — олимпийской столицей, Великий Устюг — столицей Деда Мороза, Екатеринбург — столицей Урала, Тулу — оружейной столицей.

«Монотонность провинции противопоставлена полифонии центра, столицы. Поэтому провинцию часто отождествляют со скукой, размеренностью, подходящей только для пожилого человека. А центр, столицу — как город большого выбора, массы возможностей, динамики, как город молодёжи».

«Деревня нужна русским людям, живущим в городах, для национального самовыражения и вдохновения. Урожай — не только то, что растёт на полях, но и то, что вырастает в наших душах от контакта с родной землей».

«Взаимодействие с природой даёт возможность самоуглубления, именно природа делает человека человечней. Недостаток культурных впечатлений провинции (причём если они бывают, то отпечатываются глубже и памятнее, нежели если бы их было много) компенсируется взаимодействием с природой, которая возвращает тонкость душевной организации, даёт почву для творчества».

«Эта жажда творчества, в силу своей специфики, отличает интеллигенцию. Именно на местной интеллигенции и лежит бремя обыденного, сложного, неоднородного культурного самоопределения территорий — особенно малых, периферийных и сельских. <...> Тем более что в глубинке интеллигенция сохраняет свой культурный статус и играет роль окна в большой мир гораздо в большей мере, чем интеллигенция московская и питерская». От себя добавим: интеллигенция в деревне — это прежде всего педагоги.

«Самодетельность в большей степени характерна именно для провинции, поскольку определяемых Центром “культурных центров” здесь мало, что вполне объективно объяснимо, но необходимо поле для самореализации и реализации накопленных смыслов. Крайним моментом для личности является выход из провинциального пространства и уход в столичный ритм

и мир. Но он избирается не всеми, и тем интереснее судьбы людей известных, всю жизнь проживших в провинции и провинцию избравших в качестве объекта своего творчества».

«Провинцию как территорию, удалённую от столиц, всегда отличала особая атмосфера и образ жизни. Однако чаще они характеризуются в чёрно-белых тонах: провинция рисуется либо как идеальное место духовности, противопоставленное столице — “Вавилону”, погрязшему в пороках цивилизации (почти шпенглеровское противостояние содержания и формы, культуры и цивилизации); либо как пошлый мир “болота”, годный только для сатирического обличения».

«Смысла центра нет без провинции, провинции нет без центра, при совмещении двух категорий рождается целостный текст, который пишет, создаёт и каждый из нас».

«“Провинциальность”, “столичность” становятся маркерами, определениями, чётко не локализованными географически, но имеющими психологическую подоплёку. Кроме того, преобразующиеся в бичевание отрицательных качеств: “столичная штучка”, “провинциализм”. Провинциализм — это мир, в котором всё, что не касается человека лично и практически, кажется ему ненужным и даже враждебным. Но и столичное высокомерие, стремление к внешним формам оказываются здесь одного поля ягодами. Таким образом, помимо макроуровня, имеющего конкретно исторический характер, взаимоотношения провинции и столицы переносятся на уровень микроистории отдельного индивидуума».

«“Провинциальность” — понятие амбивалентное, двойственное: с одной стороны, оно воплощает подражательность, упрощённое копирование столичного образа жизни, а с другой — известную духовную независимость от столицы, отстранённость от её политических интересов

и оппозиционность господствующим порядкам. Поэтому из столицы убегали — и теперь снова стали убегать — в провинцию в поисках независимости, а из провинции стремились в столицу, дабы сделать карьеру; провинция привлекала возможностью избавления от диктата власти, а столица влекла близостью к механизмам управления страной и концентрацией духовной жизни в сферах искусства, науки, философии».

### Столичность: блеск и нищета

Всё, что касается ситуации в сфере образования столиц областей, краев, республик, мы рассмотрим на примере Москвы, которая является таковой по отношению ко всем выше-названным центрам и их провинциям.

Бесспорно, Москва дала регионам и миру много ценнейших педагогических инноваций. Напомним некоторые из них.

**Школа самоопределения А. Н. Тубельского**, кандидата педагогических наук, заслуженного учителя России, президента Ассоциации демократических школ, создавшего свою оригинальную воспитательную систему.

**Организация первых в стране гимназий и лицеев** как общественно-педагогический эксперимент, после которого эти инновационные по тем временам образовательные учреждения стали создаваться по всей стране с целью углублённого изучения предметов гуманитарного и естественно-математического циклов.

**Открытие первой в стране вальдорфской школы**, созданной А. А. Пинским. Особенно ценна была идея разработки индивидуальных образовательных траекторий каждого школьника и др.

**Школа-интернат как специализированный учебно-научный центр (факультет МГУ)**, созданный академиками А. Н. Колмогоровым, И. К. Кикоиным, И. Г. Петровским

**с целью отбора (со всей России) и обучения старшеклассников, проявивших особые склонности к изучению математики.** Опыт создания таких учреждений был тиражирован не только в России, но и во многих странах мира под названием RSM (Russian School of Mathematics) — «Русская школа математики» со своими программами, методиками и т. д. Такие школы успешно работают и сейчас во многих странах мира, особенно в США (в нескольких десятках штатов).

**Школа В. А. Караковского**, заслуженного учителя России, доктора педагогических наук, члена-корреспондента РАО, создавшего воспитательную систему на основе КТД — коллективных творческих дел.

**Адаптивная школа (школа для всех)**, созданная Е. А. Ямбургом, заслуженным учителем России, доктором педагогических наук, академиком РАО. Работает уже 35 лет.

**Школа «УчимЗнаем»**, созданная Е. А. Ямбургом при Центре детской онкологии имени Дмитрия Рогачёва и других клиниках столицы, а сейчас уже и в 60 регионах России и ближнего зарубежья, что послужило созданию новой отрасли — госпитальной педагогики.

Разумеется, мы назвали не все те выдающиеся новшества, которые относятся к категории «Блеск» в названии раздела, а только наиболее яркие и значимые для развития образования России. Некоторые названные создатели прогрессивных инноваций уже ушли из жизни, а школы, созданные на их идеях, живут, работают, развиваются.

Обратимся к другой части столичного опыта, который мы относим к категории «Нищета», употреблённой нами не в прямом, а метафорическом духовном смысле. Тут и недомыслие, и ошибки, и просто глупость, и, конечно, незнание прогрессивного опыта, рождённого в провинциях.



Правды ради необходимо отметить, что прогрессивный инновационный опыт Москвы-столицы в значительной степени базируется на недосяжимом для регионов (провинции) финансировании. По этому факту есть даже поговорка: «С деньгами и дурак новое создаст, а ты попробуй без денег». И целый ряд новаций, созданных именно в провинции, не имел (в отличие от Москвы) никакого для этого дополнительного финансирования.

Рассмотрим рождённые в столице новшества, которые мы оцениваем как непростительную благоглупость, то есть негативные или же выдаваемые за впервые созданные в России то ли из-за незнания периферийного опыта, то ли из-за столичного высокомерия.

**Образовательные «холдинги».** Название, взятое в кавычки, употреблено нами. В действительности же они называются так: «Центр образования — школа №...», куда входят несколько бывших самостоятельных крупных школ, детских садов, учреждений дообразования. Директор у этого образовательного «чудовища» один, другие же названия его заместителями-руководителями структурных подразделений (соответственно, с вдвое меньшей, чем у директора, зарплатой). Понятие «холдинг» взято нами из бизнеса, где оно означает объединение материнской компании и контролируемого ею множества дочерних фирм. Как мы понимаем, главных целей у этого новообразования по меньшей мере две: экономия финансовых средств и наивная до провинциальной простоватости вера в то, что объединение слабых школ и других вокруг так называемой сильной якобы улучшит качество образования в слабых. Холдинг включает в себя две, три или четыре школы, несколько детских садов и др. Естественно, они расположены в разных микрорайонах, то есть на достаточно большом расстоянии друг от друга, и потому даже с натяжкой никак не могут представлять собой даже призрак единого коллектива. Директор (если у него есть автомобиль) должен хоть раз в неделю побывать в каждом структурном подразделении, что очень проблематично, а нередко и невозможно, если вникнуть в содержательную суть слова «побывать».

Опустим процесс создания холдинга и прозрачную возможность взаимодействия структурных подразделений ради получения лучших, чем прежде, образовательных результатов.

Новшество работает в столице уже несколько лет, а потому оценим результаты так, как их видят сами столичные директора, их заместители, учителя. В некогда сильных школах и садах желаемое качество образования, как мне деликатно назвали, «размылось», то есть ухудшилось. А в тех, что были слабыми, не изменилось. Поскольку очевидна псевдоновация уровня самого примитивного провинциального абсурда, оставим её без комментария.

Выгода получается только в экономии зарплатных денег. Комментировать далее нет смысла. Заметим только: хорошее качественное образование (как и всё хорошее) стоит дорого, тем более что в сфере школьного образования коррупции практически нет.

**Создание педагогических классов для...** (надеюсь, всем понятно, для чего). Высокими чиновниками, управляющими столичным образованием, идея преподносится как нечто принципиально сверхновое, ультрапрогрессивное, гиперэффективное и т. п., что говорит только о том, что столичные чиновники ни журналов, ни книг по педагогике и управлению образованием не читали, прогрессивного российского опыта не знают. Для сведения приведём лишь один пример из множества. В Новониколаевском сельском районе Волгоградской области (председатель Комитета по образованию — П. В. Митяшов) уже десять (!) лет работает специальный педагогический класс (есть программы, методики, договор с педвузом университета и пр.). Выпускникам этого класса создаются условия для получения высшего педобразования и возвращения в родной район, чем в значительной мере решается тяжелейшая для провинции проблема нехватки педагогических кадров. Вот вам и провинция (район расположен в 350 км от областного центра). В желании москвичей присвоить себе пальму первенства имеет место ложное лидерство, мнимое превосходство, то есть заурядная провинциальность. Иначе бы идею создания

педагогических классов чиновники не рекламировали с таким пафосом, жаром, энтузиазмом и страстью, что для столицы не более чем провинциальный выпендрёж, дешёвые понты.

И ещё одно печальное обстоятельство: в Москве исчезли яркие личности директоров школ, в печати нет публикаций о прогрессивном опыте столичных учреждений образования; руководители школ в массе своей — добросовестные исполнители приказов, распоряжений, инструкций вышестоящих инстанций. А творчество, уникальность личностей руководителей исчезли, что больше похоже на провинцию, чем на столицу великого государства.

Риторический вопрос: является ли сегодняшняя столица — Москва — педагогической Меккой для всех городов и сёл (то есть для провинций) России?

### Провинция: блеск и нищета

Напомним, что гении отечественной педагогики А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский создали свой непревзойдённый прогрессивный опыт в учреждениях именно сельской местности и там же создали свои выдающиеся литературные произведения, где описали его и проанализировали.

Из недавнего: мы побывали в местечке Раифа (это в Республике Татарстан), где в лесу (!), вдали от городов (местечко Раифа даже населённым пунктом не назовёшь), создано специальное образовательное учреждение закрытого типа для детей, совершивших уголовные преступления, но из-за малолетства не могущих быть помещёнными в колонии для совершеннолетних. Директор этого современного образовательного чуда Н. П. Кисиль — могучий лидер, пассионарная личность. Там много воспитательных факторов, но один из главных — школа.

Руководитель школы в этой детско-юношеской колонии, когда я там был, — Елена Григорь-

евна Филишова. Её усилиями, а также усилиями её предшественников и последователей создан опыт, в который трудно поверить: вчерашние преступники (!) со всей страны (подростки с общественно опасным поведением), безжалостно изгнанные учителями из обычных школ, фактически изгои, сидят за партами и мучительно, но постигают современную школьную программу по всем предметам, затем сдавая ОГЭ-ЕГЭ. И всё это без угроз, шантажа, насильственных методов. Это те, с кем не справились учителя школ в городах и сёлах, не справились родители, полиция. А педагоги школы Раифской колонии справились, что, конечно же, подвиг. Как они достигли того, что у вчерашних изгоев загорелись интересом глаза, как они нашли мотивы и стимулы для глубоко демотивированных подростков, читатель может познакомиться в нашей статье «Остров мерцающей надежды» [2].

Кроме названных примеров, мы располагаем фактом об очень необычном прогрессивном явлении в педагогике глубокой провинции. Источником является не чей-то рассказ или текст, а наши собственные наблюдения, изучение и анализ явления.

Событие произошло лет двадцать назад. Я был приглашён для чтения лекций по дидактике и воспитанию педагогам района на северо-востоке европейской части России. Райцентр — посёлок городского типа, находится в 470 километрах от областного центра. Провинция, как говорят, глубже некуда. Кроме как в райцентре, ещё 14 школ, находящихся в деревнях поблизости. Единственные учреждения, где могли бы работать родители учеников, — это тюрьмы, исправительные колонии, колонии-поселения, то есть родители работают охранниками, надзирателями, вертухаями. (Последнее слово — не жаргонное, а вполне литературное, встречающееся у А. Солженицына в «Архипелаге ГУЛАГ», например.)

Очевидно, не случайно наблюдал, как младшие школьники играли: одни исполняли роль заключённых, другие — конвойных, вертухаев.

В деревнях, кроме школ, нет ничего, где бы дети могли развиваться. Даже магазинов нет — только автолавки раз в неделю. Даже хлеб в этих деревнях пекут сами.

Учителя ничем не отличались от других — хороших и высокопрофессиональных в России: внимательно слушали и записывали материал лекций, задавали грамотные, интересные и острые вопросы.

В районе одна гостиница на три номера. Я был предупреждён, чтобы после лекций (когда стемнеет) на улицу не выходил, ибо кругом лес, на охоту иногда выходят волки, нападают на привязанных у домов собак, оставляя только ошейники. В общем, глушь беспросветная: нет ни клубов, ни Домов культуры, ни библиотек, ни даже церквей... — ничего, что как-то положительно могло влиять на развитие детей.

Побывал на уроках: дети любят учиться, умны, активны, развиты; учителя очень тщательны, добросовестны, креативны и очень уважаемы.

Я недоумевал: откуда в этой глухомани и учителя хорошие (ничем не хуже столичных), и дети развитые, умные?

И те, и другие мне ответили: «Вы посмотрите, какая у нас красивая природа, сколько мудрости и эстетики в наших корабельных соснах и мохнатых столетних елях. Посмотрите, какие красивые у нас растут грибы. А сколько ягод! А ещё не забудьте побывать на нашей красавице — реке Колве, посмотрите на наш красивый мост через реку» и т. д.

Посмотрел: река как и другие; мост как и другие мосты. Вроде как ничего особенного. Откуда ж взялось всё положительное в детях и учителях, каков источник? Почему живущие в столицах с метро, небоскрёбами, театрами, концертными залами, музеями, храмами и прочим порою не могут добиться элементарных успехов в обучении и воспитании школьников?

Учителя и родители мне объяснили: «Наших детей мы учили, а они научились... созерцать природу. Созерцание — это не просто наблюдение. Это восприятие, думанье, познание и познание, постижение, понимание, чувствование природы и жизни, её красоты, любви, доб-

роты, мудрости. Этой обучающей, воспитывающей и развивающей среды в столицах нет».

Я это к тому, чтобы столичные (всех уровней) не очень задавались, видя детей и учителей из провинции. Потому как легко ошибиться.

А теперь рассмотрим другие факты. Среди удостоенных высшей в мире научной награды (Нобелевской премии) всего 21 гражданин России и СССР (в США — более 300, в Великобритании — более 100 и т. д.). Последний награждённый — это выдающийся учёный с мировым именем К. С. Новоселов, родом из Нижнего Тагила Свердловской области. По отношению к областному центру — Екатеринбург, конечно же, провинция (в городе более десятка колоний). Костя Новоселов, будучи учеником 39-й школы, уже в 6-м классе занял первое место в областной олимпиаде по физике, а на Всесоюзной олимпиаде вошёл в десятку сильнейших, чем могли бы гордиться учителя этой школы, выучившие и вырастившие россиянина — Нобелевского лауреата! Окончив 39-ю школу Нижнего Тагила, К. Новоселов пробовал поступить в филиал областного политехнического университета, но... не был зачислен (не хватило баллов). Ах, если бы экзаменаторы знали, что он станет Нобелевским лауреатом — их личной гордостью и гордостью вуза! Но К. Новоселов не отчаялся и поехал в Москву, где тут же был принят в самый авторитетный, престижный и самый трудный для учёбы вуз МФТИ (Московский физико-технический институт), который окончил с отличием по самой современной и актуальной специализации «нанoeлектроника». Переехав в Нидерланды вместе со своим соотечественником А. Геймом (у которого была похожая очень трудная судьба в России), они открыли и изготовили новую аллотропную модификацию углерода — графен, образованную слоем атомов углерода толщиной в один атом. Это новый материал

с потрясающе уникальными свойствами. За выдающееся открытие они и были удостоены высшей мировой научной награды — Нобелевской премии.

В чём же тут проявилась провинциальность? А в том, что нигде в городе и области не названы имена **всех** тех педагогов, которые вырастили (выучили и воспитали) Нобелевского лауреата — этого уникального и гениального школьника. В городе вообще нет памятника учителям, что свидетельствует о... провинциальном недомыслии, недооценке того, чем и кем можно гордиться и развивать новые поколения школьников.

Приведённый факт, как мы видим, отражает и блеск, и нищету провинции.

А теперь рассмотрим факты по Урюпинску, который не без оснований называют столицей российской глубинки, то есть провинции.

Правды и объективности ради напомним читателям, что в Урюпинске есть много ценного, хорошего. Именно здесь герой повести М. Шолохова «Судьба человека» Соколов нашёл и усыновил беспризорного Ваню. Также Урюпинск известен благодаря пронзительному одноимённому фильму, где действие происходит в этом городе. В 2005 г. в Урюпинске открыт памятник героям данной книги на месте их встречи.

Многие уроженцы Урюпинска были награждены званием Героя Советского Союза и/или стали видными военачальниками, например генерал армии С. Штеменко, герой Сталинградской битвы.

Героические страницы маленького тылового городка представлены в местном краеведческом музее в зале «Урюпинск в годы лихолетья 1941–1945».

Из положительных достопримечательностей хочу отметить памятник морякам в городском парке. Этот оригинальный памятник установлен по инициативе урюпинцев, в своё время служивших на кораблях российского военно-

морского флота. Также из военно-патриотических памятников ценной является Аллея Героев у Вечного огня. Здесь в память погибших земляков высажены особые породы берёзок: одна — с ниспадающими вниз ветвями — символ народной скорби, другая — с ветвями, гордо взметнувшимися вверх, — в честь торжества Великой Победы. Согласитесь, и содержательно, и креативно, и эстетически ценный природный памятник. Однако...

Название города Урюпинск часто употребляется в фольклоре как синоним глубинки, провинциального городка с, как бы это помягче сказать, простодушными жителями. Ещё недавно многие россияне наивно полагали, что Урюпинск — это всего лишь городок из анекдота.

Но, как известно, в каждой шутке лишь доля шутки, и Урюпинск совсем не случайно стал символом российской провинциальности. Куда уж символичнее, если прямо в центре города обрывается железнодорожная ветка. Приехали — дальше пути нет. Урюпинск удалён от всех крупных центров на 300–500 километров.

Не скрою, меня всегда удивляет и возмущает беспамятство, безразличие, недооценка во всём, что касается святой, труднейшей, почётной и благородной профессии учителя. Напомним строки из замечательного стихотворения российского поэта А. Дементьева «Учителями славится Россия. Ученики приносят славу ей».

В Урюпинске родился и учился ни много ни мало Владимир Михайлович Филиппов. Он окончил там школу с медалью, защитил кандидатскую и докторскую диссертации по физико-математическим наукам, стал ректором одного из престижных столичных вузов — Университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, министром образования Российской Федерации, был избран академиком Российской академии образования, а сейчас назначен председателем Высшей аттестационной комиссии (ВАК) России.



В Урюпинске кое-что сделано для сохранения доброго имени В. М. Филиппова. Он — почётный гражданин города. Денежные средства, которые Владимир Михайлович за это звание получает, он направляет в школу, где учился, перечисляет их на единовременные выплаты ныне отличившимся учителям школы и лучшим ученикам. В школе оформлены стенды, посвящённые своему знаменитому выпускнику, есть о нём информация и в школьном музее.

Но имена **всех** учителей, которые когда-то (В. М. Филиппову сейчас более 70 лет) учили, воспитали и развили человека, который стал видным учёным математиком, государственным деятелем нашей страны, — тут, как говорят, не догадались. Вот она нищета провинциальности.

А ещё совсем недавно вышла серьёзная книга (обратите внимание на её название) **«Воспитание сердца человеческого»**, напомнившая нам о замечательном русском педагоге и методисте Фёдоре Гавриловиче Кашменском, который был членом Всероссийского Поместного собора Русской православной церкви (1917–1918 гг.), статским советником (что в табели о рангах соответствует званию генерала). В книге описаны и проанализированы жизнь, педагогические труды и речи Ф. Г. Кашменского. Составителем и автором вступительной статьи является священник, заместитель директора по научно-методической работе школы № 2 не Урюпинска, а соседнего Новониколаевского района Волгоградской области, кандидат педагогических наук Константин Владленович Зелинский.

Почему мы обратились к имени Фёдора Гавриловича Кашменского? Да потому, что этот видный российский педагог много лет проработал в одной из школ г. Урюпинска, что только недавно отмечено в табличке на здании школы.

Чтобы понять неординарность этого педагога, мы предлагаем читателям задуматься о необычном, очень актуальном нынче названии его книги — «Воспитание сердца человеческого», которое может быть очень продуктивно использовано во всех современных школах в недавно введённом педагогическом действе «Беседы о важном».

Кроме этого, Ф. Г. Кашменским среди прочих разработан глубочайший методический материал по изучению «Слова о полку Игореве». По мнению кандидата педагогических наук (специалист по истории педагогики), заместителя директора 1514-й столичной школы М. В. Левита, этот материал очень полезен для изучения нынешними учителями русского языка и литературы, поскольку он уникален и более качественного методического пособия для изучения этого патристического и очень непростого для школьников и учителей произведения просто не существует.

Зачем мы всё это пишем? Да затем, чтобы показать, что ни памятников, ни мемориальных досок двум выдающимся государственным деятелям и педагогам В. М. Филиппову и Ф. Г. Кашменскому в Урюпинске нет. А вот памятник (не упадите со стула)... козе (!) в рост взрослого человека есть. Для изготовления этой скульптуры привезли 18-тонную глыбу гранита из-под *Мамаева кургана*, которая осталась там после возведения мемориального комплекса в Волгограде.

Урюпинск славится козами с необыкновенно тёплым, тонким и нежным пухом. Коз держат в каждом втором дворе, а вязаные кофты и платки из именно урюпинского козьего пуха продают на рынках и в поездках.

Разумеется, мы знаем, что урюпинские женщины из этого пуха вязали носки и варежки для наших бойцов и отправляли им на фронт во время Великой Отечественной войны. Честь и уважение им за это! Но вот то, что коза, а не женщины-вязальщицы и не педагоги удостоились такой почести... Это проявление чего? Без комментариев.

И пусть читатели из Урюпинска не расстраиваются: в столичной Москве тоже нет памятников учителям, но есть памятник... собаке (мы помним, что собака — друг человека).



Но и это не всё. У города Урюпинска, кроме памятника козе, с недавних пор появился праздник, какой вряд ли есть где-нибудь ещё в России, — День козы. В этот день жители Урюпинска чествовали не людей, а знаменитую урюпинскую пуховую козу. Конкурс «Мисс козочка» проходил на главной площади города, у подножья памятника... Ленину. День козы был ознаменован открытием Музея козы и чемпионатом по забиванию козла. Как вам эти традиции?!

Полагаем, что читатель сам разберётся в представленных фактах и поймёт, что относится к блеску, а что к духовной нищете в провинциальном городке Урюпинске.

### Где родился, там и пригодился

О том, что между городом и деревней (в нашем случае: между столицами и провинцией) имеет место существенное неравенство в условиях жизни, писали ещё К. Маркс, В. Ленин. На XXII съезде КПСС была принята новая программа партии, где ставилась задача стирания социально-экономических и культурно-бытовых различий между городом и деревней.

С тех пор прошло более 60 лет, а противоречия так и не исчезли. Этого нельзя не признать. Но в предыдущих разделах мы показали, что и в столицах, и в провинциях есть свои плюсы и минусы. А потому в нынешних

условиях мы рекомендуем, кроме других позитивных тенденций, вспомнить пословицу, вынесенную в заголовок раздела. Разумеется, у неё есть оппоненты, но есть и те, кто не стремится в города, в столицы, а живёт на своей малой родине или, побывав в столицах, возвращается туда, где родился. Здесь он и чувствует себя комфортнее, энергетика подходящая, хочет сделать что-то стоящее (появляется смысл жизни), тут родные, друзья, ты всех знаешь, как говорят: дома и стены помогают и т. п.

**Что касается работников образования, то жителям столиц не стоит забывать о неизбежных трудностях и пороках столичной жизни и обязательно быть чувствительными к новшествам, рождённым на периферии. А тем, кто живёт и работает в провинции, не кивать постоянно на худшие условия жизни на периферии, а изучать всё прогрессивное, рождённое в школах столичных городов, смотреть и оценивать, в какой мере это применимо в конкретной практике твоей школы, твоих учеников.**

**Высокомерие, наглость, всезнайство, осознанное и намеренное отсылание к репетиторам и т. п. столичных педагогов так же скверно, как и самоуничтожение, спекуляция на трудностях сельского быта, неуверенность, раболепство у тех, кто живёт и работает в провинции. НО**

#### Список использованных источников

1. Санникова, Т. О. Традиции и новации в процессах взаимодействия столицы и провинции / Т. О. Санникова // Лабиринт. 2012. № 3. С. 74–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-i-novatsii-v-protsessah-vzaimodeystviya-stolitsy-i-provintsii>.
2. Поташник, М. М. Остров мерцающей надежды / М. М. Поташник // Народное образование. 2018. № 6–7. С. 183–197.

## Metropolitan And Provincial

Mark M. Potashnik, Full member (academician) of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

**Keywords:** metropolitan, provincial, teacher, education, spiritual poverty.

#### References

1. Sannikova, T. O. Tradicii i novacii v processah vzaimodejstviya stolicy i provincii / T. O. Sannikova // Labirint. 2012. № 3. S. 74–85. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-i-novatsii-v-protsessah-vzaimodeystviya-stolitsy-i-provintsii>.
2. Potashnik, M. M. Ostrov mercayushchej nadezhdy / M. M. Potashnik // Narodnoe obrazovanie. 2018. № 6–7. S. 183–197.

# ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ШКОЛЫ: ожидания и реальность



**Марина Николаевна Емельянова,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогике детства Уральского государственного  
педагогического университета, г. Екатеринбург,  
mnetelyanova@yandex.ru

В статье описана необходимость изменения школьной системы образования в связи с проникновением цифровых технологий во все сферы жизни. Сегодня учащимся и педагогам доступно множество конкурирующих источников: цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы, онлайн-курсы и различные онлайн-сервисы. Стратегия цифровой трансформации образования направлена на достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий. Однако существуют как объективные, так и субъективные факторы, тормозящие полномасштабное внедрение ключевых идей стратегии во всех школах России.

- образование • цифровизация • цифровая трансформация школы
- электронные ресурсы в обучении

Трансформационные процессы в образовании начались по всему миру. Они нужны и в отечественном образовании. Цифровая экономика требует, чтобы каждый обучаемый (а не только лучшие) уже на учебной скамье овладел компетенциями XXI века (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески применять имеющиеся знания в быстро развивающейся цифровой среде.

Традиционное представление об образованном человеке меняется. Помимо базовой грамотности (умения читать, писать и считать),

от образованного человека требуется умение решать нестандартные задачи, переносить освоенное в нетипичные ситуации, самостоятельно осваивать новое, оценивать собственные достижения, сотрудничать, настойчивость, любопытство, инициативность и пр. Эти требования называют компетенциями XXI века.

Чтобы решить задачи, которые ставит перед образованием четвёртая индустриальная революция, общему образованию (как это уже происходит в экономике и в общественной жизни) предстоит пройти через цифровую трансформацию. Первая индустриальная революция породила массовую школу. Вторая сделала её общеобразовательной,

усовершенствовал классно-урочную систему. Третья дала в руки каждому учебник, привела к всеобщему среднему образованию. Четвёртая вводит в жизнь персонализированную, ориентированную на результат модель образования.

Содержание образования традиционно отождествляется с содержанием учебника. Пока учебник являлся основным и единственным источником учебной информации, такое понимание было приемлемо. Сегодня учащимся и педагогам доступно множество конкурирующих источников: цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы, онлайн-курсы и различные онлайн-сервисы. Цифровые источники, доступные через Интернет, уже насчитывают сотни тысяч образовательных материалов, и их количество постоянно растёт. Появляется реальная возможность подбирать учебные материалы с учётом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, дифференцировать их учебную работу, добиваться полноценного достижения каждым учеником необходимых образовательных результатов.

Цифровая трансформация образования — это синергичное обновление требуемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстро развивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов [1, с. 219]. Организационно-педагогическая задача состоит в том, чтобы гармонизировать в едином образовательном процессе две составляющие:

- формирование у обучаемых заранее отобранной педагогом совокупности знаний, которые понадобятся им в дальнейшей жизни;
- поддержку и развитие способности обучаемых к учению, формирование их учебной самостоятельности, порождение и развитие их личностной идентичности в процессе овладения совокупностью знаний.

Суть цифровой трансформации образования — достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий [1, с. 128].

Минпросвещения России утверждён паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования», которая включает большой межведомственный проект «Цифровая трансформация отрасли “Образование (общее)”». Реализация проекта рассчитана на 2021–2030 годы.

В составе проекта шесть стратегических инициатив по разработке цифровых сервисов:

1. К сервису «**Библиотека цифрового образовательного контента**», где будет содержаться базовый и вариативный верифицированный контент, к 2030 году должны получить доступ все учащиеся и педагоги. Предполагается, что уже к 2024 г. треть всех уроков будет проводиться с использованием современных цифровых материалов. Составители стратегии рассчитывают, что сервис позволит одновременно реализовывать образовательные программы углублённого уровня, выстраивать индивидуальные образовательные траектории и повышать профессиональные компетенции педагогов. О судьбе бумажных учебников и тетрадей документ ничего не говорит.

2. «**Цифровой помощник ученика**», судя по описанию, должен быть рекомендательной системой, которая будет составлять для учащихся персонализированные подборки учебных материалов и планы обучения на основе цифрового профиля. Выгрузку данных для профилей планируется организовать уже в этом году, возможность предоставлять подборки по запросу — к 2024 г. Полноценный «цифровой органайзер» для планирования обучения должен появиться к 2030 г. В стратегии подчёркивается ориентация на саморазвитие и самообразование:

например, ученики должны проходить самообследование на выявление интересов и склонностей и вести самодиагностику того, как они осваивают образовательную программу.

3. Сервис «**Цифровое портфолио ученика**» похож по описанию на анонсируемую Рособнадзором платформу «Мои успехи». С согласия родителей он будет фиксировать образовательную траекторию и все достижения ученика. По данным сервиса можно сформировать пакет документов для поступления в вуз или колледж. Согласно стратегии, эти функции станут доступны к 2024 г. А в 2030 г., по плану, школьник сможет управлять образовательной траекторией на основе бесшовного перехода между разными сервисами и с использованием технологий искусственного интеллекта.

4. Сервис «**Цифровой помощник родителей**» станет каналом взаимодействия школы и родителей, в том числе обеспечит обмен мгновенными сообщениями с учителями. Первым уже в 2023 г. должен заработать сервис автоматизированной записи в школу. К 2024 г. родители смогут записывать детей в школы, сады и на программы дополнительного образования по принципу «4 ОК» (то есть без лишних поисков и кликов). К 2030 г. в систему должны добавиться олимпиады, конкурсы, соревнования, государственные экзамены и получение документов об образовании.

5. Задача сервиса «**Цифровой помощник учителя**» — автоматизировать за счёт систем искусственного интеллекта часть работы педагогов: проверку всех домашних заданий, для которых это возможно (по оценке стратегии их более 50 % — этого показателя планируется достичь к 2030 году), и планирование рабочих программ. Другой частью сервиса должна стать система повышения квалификации педагогов в онлайн-формате. Цифровые курсы станут доступны учителям уже в 2023 г., к 2024 г. каждому будет предлагаться перечень необходимых именно ему программ, а к 2030 г. сервис планируется сделать проактивным, то есть предугадывающим потребности и запросы педагогов.

6. Информационная система управления в образовательной организации подразумева-

ет переход на безбумажные технологии к 2024 году. Предполагается, что 90 % документооборота перейдёт в электронный вид. К 2030 г. все управленческие решения, сказано в стратегии, должны приниматься на основе анализа «больших данных» интеллектуальными алгоритмами. Кстати, практически все показатели реализации стратегии планируется оценивать уже не по самоотчётам школ, а по данным из аналитических подсистем в новых сервисах.

Главная цель проекта — чтобы школьникам во всех регионах России стал доступен качественный и, что очень важно, верифицированный цифровой образовательный контент, а также сопутствующие сервисы. Ожидается, что все образовательные программы общего образования можно будет реализовывать с применением электронного обучения через единую систему Минпросвещения, интегрированную с региональными ресурсами.

Согласно стратегии, это пойдёт на пользу всем сторонам образовательного процесса:

- школьники смогут использовать цифровой контент для персонализированного развития, а в определении собственной траектории им поможет искусственный интеллект;
- у учителей станет в несколько раз меньше рутинной работы за счёт автоматизированной проверки домашних заданий, электронного расписания и документооборота, а возможностей для повышения квалификации — больше;
- родители улучшат контакт со школой;
- государство получит электронную отчётность и выйдет на новый уровень управления образовательной системой на основе объективных данных и удобных для граждан сервисов;

- школы смогут реализовывать индивидуальные траектории развития учащихся, применяя передовые цифровые технологии;
- дети с ОВЗ получат доступ к образовательным платформам, и решится задача социальной справедливости в получении образования.

После изучения ключевых идей стратегии возникает двойственное ощущение: задумано всё очень идеально, но неужели это всё действительно сбудется и дети будут так учиться? До 2030 г. осталось всего 7 лет, так неужели за такой короткий срок произойдёт цифровая революция в образовании?

Зададимся другим вопросом: какие очевидные трудности возникают при реализации задуманного?

1. Оснастить все школы России компьютерами с выходом в Интернет, интерактивными досками и проекторами.
2. «Возрастные» учителя не владеют достаточными умениями по использованию ИКТ-технологий в учебном процессе, и, главное, не наблюдается мотивации для их приобретения.
3. Родители недовольны эпизодическим применением дистанционного обучения, не говоря уже о систематическом обучении с помощью электронных ресурсов.
4. Школьники не обладают достаточными навыками самоорганизации, познавательной мотивации и самостоятельного отбора содержания из множества вариантов.
5. Представим, что у всех учеников на уроках есть планшеты для обучения. По медицинским нормам, ребёнку 7–11 лет можно работать за компьютером по 20–30 минут. В 12–14 лет время увеличивается ещё на 15 минут. Подросток может использовать компьютер по 45 минут в день. Понятно, что дети сидят в Интернете по полдня и пробле-

ма интернет-зависимости уже беспокоит весь мир, а тут ещё и в школе добавим нагрузку! При переходе на цифровое обучение это время, с учётом домашних заданий, будет составлять минимум 5–6 часов. Так что проблема со зрением и сколиоз гарантированы всем школьникам.

6. Электронная школа ещё не начала работать, но уже сейчас письму уделяется всё меньше и меньше внимания. Сначала исчезла каллиграфия, затем чистописание, теперь благодаря рабочим тетрадям письмо от руки практически сводится на нет. Очевидно, что при переходе на цифровую школу письмо от руки будет похоронено окончательно. Какие же последствия отказа от письма ждут школьников и вообще всех нас? Ответ уже есть: дети начнут хуже читать, станут меньше учить орфографию, пунктуацию и грамматику, ведь во всех гаджетах и браузерах есть функция автоисправления; будут хуже формулировать свои мысли, так как при записи речи человек ещё до касания ручкой бумаги складывает в уме предложение; а главное — в принципе станут хуже учиться и запоминать (материал, записанный от руки, а не на компьютере, лучше запоминается) [2]. Ещё древний китайский мыслитель Конфуций говорил: «Расскажи мне — и я забуду, покажи мне — и я, может быть, запомню, дай мне сделать самому — и я пойму».

7. На уроках школьники (начиная с начальной школы!) должны пользоваться индивидуальными планшетами или смартфонами, связываясь по Wi-Fi с интерактивной доской в классе, заполнять в них тесты, читать электронные учебники, посещать виртуальные экскурсии, пользоваться виртуальными лабораториями, электронными библиотеками и даже обучающими компьютерными играми. Считается, что это даст современным школьникам новое качество образования. Очень сомнительно и в нынешних условиях нереалистично, так как у нас в продвинутых вузах такое практикуется в единичных случаях.



Наиболее последовательная и аргументированная критика цифровизации школьного образования содержится в работах О. Н. Четвериковой и А. Афанасьева.

В частности, О. Н. Четверикова приводит данные о зарубежных исследованиях результатов введения электронных школ и отмечает, «что переход к всеобщей цифровизации образования [в России] происходит тогда, когда на Западе как раз начинается широкое обсуждение катастрофических последствий введения электронных школ» [3]. Так, в 2012 г. и 2015 г. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся провела исследование последствий использования цифровых технологий в школах. Результатом этого стал доклад «Учащиеся и новые технологии», в котором отмечается, что в течение последних десяти лет те страны, которые согласились на крупные инвестиции в информационно-коммуникационные технологии в сфере образования, не зафиксировали ни одного заметного улучшения результатов среди учеников в понимании написанного, в математике и в других науках. Оцифровка школ не делает их более эффективными — напротив. В заключение доклада указано: «В среднем в странах ОЭСР самый высокий уровень использования ИТ связан со значительно более слабыми результатами». Те ученики, которые больше используют компьютеры в школе, показывают «намного более слабые результаты в понимании написанного». Отмечается, что более эффективные образовательные системы находятся в странах, где ученики наименее «подключены» [3].

В статье А. Афанасьева также перечислены и прокомментированы угрозы здоровью и развитию ребёнка, которые очевидны специалистам в образовании и медицине, но умалчиваются: цифровое слабоумие (утрата умственных способностей), утрата навыков письма, утрата способностей воспринимать большие тексты, проблемы с речевым развитием у детей, проблемы со зрением, снижение социальных навыков, экранная зависимость и др. [4].

Проанализировав все риски, трудности и побочные эффекты от цифровой трансформации образования, возникает чувство, что всему этому

не бывает. Однако такое умозаключение ложное. Давайте с вами окунёмся в мир 70–80-х годов прошлого века. Мы отправляли открытки и письма в конверте за две недели до праздника, компостировали билет в трамвае, приходили в сберкассу и оформляли сберкнижки, у всех были чёрно-белый телевизор и кассетный магнитофон, на улицах стояли телефонные будки, а домашний телефон считался роскошью. Прошло 30 лет, и что мы имеем в общем доступе: ноутбук, Интернет, мобильный телефон, флешки и терабайтники, спутниковое телевидение, навигатор, банковские карты и банкоматы, кофематы, мультиварки, посудомойки и т. д. Это всё стало частью нашей жизни, хотя более старшее поколение далеко не сразу освоило всю эту технику, а сейчас говорят: «Как мы раньше без этого жили». Вот и цифровая трансформация образования так же неизбежна, как бы это направление ни критиковали. Любая инновация сначала сталкивается с сопротивлением, потому что люди стремятся к стабильности и известности. Проходит время, инновация начинает приобретать масштабы, и уже особо инертным ничего не остаётся делать, как учиться новому.

Переосмыслив всё это, возникает вопрос о новых функциях учителя в новой — цифровой — образовательной среде. Так и на этот вопрос ответ уже готов, достаточно открыть Атлас профессий будущего, и мы увидим очень интересные формулировки:

1. Разработчик образовательных траекторий.
2. Координатор образовательной онлайн-платформы.
3. Разработчик инструментов обучения состояниям сознания.
4. Инструктор по интернет-сёрфингу.
5. Тренер по майнд-фитнесу.
6. Управленец детским R&D.
7. Брейн-тренер.
8. Консультант в области развития цифровых компетенций населения (цифровой куратор).
9. Распаковщик/упаковщик образовательного контента.

В чём основное противоречие на сегодняшний день? В том, что средний возраст большинства учителей в России 47–50 лет (то есть у большинства учителей стаж работы 25–30 лет). И если к 2030 г. (через 7 лет) в школах действительно реализуются все шесть стратегических инициатив по разработке цифровых сервисов, то готовы ли нынешние учителя в свои 50 лет к выполнению вышеперечисленных функций «нового» учителя? Тогда надо полагать, что «новых» учителей подготовят в педагогических вузах. Однако в вузах средний возраст преподавателя 55–60 лет, как он может научить студента тому, чего сам не знает? Тупик, или выход есть? Видимо, все эти профессии молодые учителя будут осваивать сами через

непрерывное самообразование с помощью образовательных платформ при условии сильной внутренней и внешней мотивации быть учителем в настоящем и в далёком будущем.

У Далай-ламы есть такое высказывание: «Как бы удобно вы ни сели, нога затечёт. Надо поменять положение». Да, зона комфорта прекрасна, но перемены неизбежны, иначе вы затекаете, немеют конечности, душа и разум. Необходимо менять положение. Это естественно. Неестественно как раз застыть в жизни, подобно красивому жуку в янтаре. Нет ничего постоянного, невозможно полностью опереться на опыт прошлого и угадать будущее. **НО**

#### Список использованных источников

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с. ISBN 978–5-7598–1990–5.
2. Четверикова, О. Н. Цифровизация образования — это опасно / О. Н. Четверикова // Газета «Завтра»: [сайт]. 2019. URL: [http://zavtra.ru/blogs/mesh\\_gp](http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp) (дата обращения 6.10.2022).
3. Четверикова, О. Н. Проект «Московская электронная школа» — преступление против детей / О. Н. Четверикова // Российский писатель: [сайт]. 2018. URL: <http://www.rospisatel.ru/chetverikova-mesh.htm> (дата обращения: 6.10.2022).
4. Афанасьев, А. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? / А. Афанасьев // Бизнес, технологии, идеи, модели роста, стартапы: [сайт]. 2018. URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkolychto-budet-s-detmi> (дата обращения: 6.10.2022).

## Digital Transformation Of The School: Expectations And Reality

Marina N. Emelyanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Childhood of the Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, [mnelyanova@yandex.ru](mailto:mnelyanova@yandex.ru)

**Abstract:** *The article describes the need to change the school education system in connection with the penetration of digital technologies in all spheres of life. Today, students and teachers have access to many competing sources: digital educational resources, training programs, online courses and various online services. The strategy of digital transformation of education is aimed at achieving the necessary educational results and moving towards the personalization of the educational process based on the use of digital technologies. However, there are both objective and subjective factors that hinder the full-scale implementation of the key ideas of the strategy in all schools in Russia.*

**Keywords:** *education, digitalization, digital transformation of schools, electronic resources in education.*

#### References

1. Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya / A. Yu. Uvarov, E. Gejbl, I. V. Dvoreckaya i dr.; pod red. A. Yu. Uvarova, I. D. Frumina; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki», In-t obrazovaniya. M.: Izd. dom Vyshej shkoly ekonomiki, 2019. 343 s. ISBN 978–5-7598–1990–5.
2. Chetverikova, O. N. Cifrovizaciya obrazovaniya — eto opasno / O. N. Chetverikova // Gazeta «Zavtra»: [sajt]. 2019. URL: [http://zavtra.ru/blogs/mesh\\_gp](http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp) (data obrashcheniya 6.10.2022).
3. Chetverikova, O. N. Proekt «moskovskaya elektronnyaya shkola» — prestuplenie protiv detej / O. N. Chetverikova // Rossijskij pisatel': [sajt]. 2018. URL: <http://www.rospisatel.ru/chetverikova-mesh.htm> (data obrashcheniya: 6.10.2022).
4. Afanas'ev, A. Cifrovizaciya obrazovaniya, vse minusy elektronnoj shkoly. CHto budet s det'mi? / A. Afanas'ev // Biznes, tekhnologii, idej, modeli rosta, startapy: [sajt]. 2018. URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkolychto-budet-s-detmi> (data obrashcheniya: 6.10.2022).

УДК 371

## СВОИМИ ИМЕНАМИ



**Евгений Александрович Ямбург,**  
директор государственного бюджетного  
общеобразовательного учреждения города Москвы  
«Школа № 109», заслуженный учитель РФ,  
доктор педагогических наук, академик Российской  
академии образования

**В статье речь идёт о гражданском подвиге славных сынов карачаевского народа, спасавшего еврейских детей в годы фашистской оккупации.**

- геноцид • правда • справедливость • добро • Родина • подвиг
- самопожертвование

*Во всём мне хочется дойти  
до самой сути...*

Борис Пастернак

Один из главных трагических уроков XX века состоит в том, что при определённых условиях культурный слой мгновенно слетал, уступая место пещерным инстинктам. Происходило это в, казалось бы, таких цивилизованных странах, как Германия (родина Шиллера, Гёте, Гейне и Моцарта), Россия (Пушкин, Гоголь, Толстой, Достоевский, Чайковский).

Осознание этой суровой реальности породило сомнение в возможностях культуры противостоять варварству.

Вот что по этому поводу пишет один из выдающихся писателей XX века, до дна испивший горькую чашу сидельца ГУЛАГа Варлам Тихонович Шаламов: «В обстановке же, когда тысячелетняя цивилизация слетает, как шелуха, и звериное биологическое начало выступает в полном обнажении, остатки культуры используются для реальной

и грубой борьбы за жизнь в её непосредственной, примитивной форме».

В своих мемуарах Агата Кристи вспоминает: «В Багдаде нас пригласили на чай к доктору Гордану. Он слыл неплохим пианистом и играл в тот день Бетховена. У него была красивая голова, и, глядя на него, я подумала, какой это замечательный человек: всегда любезен и тактичен. Но вот кто-то невзначай упомянул о евреях. Доктор Гордан изменился в лице, причём изменился поразительно, я никогда не видела такого жёсткого выражения.

— Вы не понимаете, — сказал он. — Возможно, у вас евреи не такие, как у нас. Они опасны. Их следует истребить! Ничего другого не поможет!

Я уставилась на него, не веря своим ушам. Но он имел в виду именно то, что сказал. Тогда я впервые столкнулась с ужасом, который позднее пришёл из Германии. Для тех, кто много путешествовал, думаю, кое-что было ясно уже тогда, но обыкновенным людям в 1932–1933 годах явно не доставало способности предвидеть. <...> Есть вещи, которые — когда в конце концов убеждаешься в них — повергают в отчаяние».

Тем не менее, пессимистично оценивая возможности культуры как антидота от вируса одичания, оба продолжали писать. Значит, на что-то надеялись.

*Свет во тьме светит, и тьма не объяла его.*  
Евангелие от Иоанна, Глава 12, стих 46

### Свет во тьме

Про добро в человеческой природе мы знаем меньше, нежели о зле. Почему? Потому что оно, как правило, анонимно. Об этом читаем в Евангелие:

«И если делаете добро только тем, кто вам делает добро, то какую благодарность ожи-

даете за это? И самые последние люди, даже грешники, так поступают».

Евангелие от Луки 6:33

Кроме того, добро и правда не могут пользоваться тем же методами, что неправда и ложь. Об этом — в прекрасной балладе В. Высоцкого, которую он назвал «В подражание Окуджаве».

*Нежная Правда в красивых одеждах ходила,  
Принарядившись для сирых, блаженных, калек,  
Грубая Ложь эту Правду к себе заманила:  
Мол, оставайся-ка ты у меня на ночлег.*

*И легковерная Правда спокойно уснула,  
Слюни пустила и разулыбалась во сне,  
Грубая Ложь на себя одеяло стянула,  
В Правду впилась и осталась довольна вполне.*

*И поднялась, и скроила ей рожу бульдожьей:  
Баба как баба, и что её ради радеть?!  
Разницы нет никакой между Правдой  
и Ложью,  
Если, конечно, и ту, и другую раздеть.*

*Выплела ловко из кос золотистые ленты  
И прихватила одежды, примерив на глаз;  
Деньги взяла и часы, и ещё документы,  
Сплюнула, грязно ругнулась — и вон подалась.*

*Только к утру обнаружила Правда пропажу —  
И подивилась, себя оглядев делово:  
Кто-то уже, раздобыв где-то чёрную сажу,  
Вымазал чистую Правду, а так — ничего.*

*Правда смеялась, когда в неё камни бросали:  
«Ложь это всё, а на Лжи одеянье моё!»  
Двое блаженных калек протокол составляли,  
Где обзывали дурными словами её.*

*Стервой ругали её, и похуже, чем стервой,  
Мазали глиной, спустили дворового пса.  
«Духу чтоб не было! На километр сто первый  
Выселить, выслать за двадцать четыре часа!»*

*Тот протокол заключался обидной тирадой  
(Кстати, навесили Правде чужие дела):  
Дескать, какая-то мразь называется Правдой,  
Ну а сама — пропилась, проспалась догола.*

*Чистая Правда божилась, клялась и рыдала,  
Долго скиталась, болела, нуждалась в деньгах.  
А грязная Ложь чистокровную лошадь украла —  
И ускакала на длинных и тонких ногах.*

*Некий чудак и поныне за Правду воюет,  
Правда, в речах его правды на ломаный грош:  
«Чистая Правда со временем восторжествует —  
Если проделает то же, что явная Ложь!»*

*Часто, разлив по сто семьдесят граммов на брата,  
Даже не знаешь, куда на ночлег попадёшь.  
Могут раздеть — это чистая правда, ребята;  
Глядь — а итаны твои носит коварная Ложь.  
Глядь — на часы твои смотрит коварная Ложь.  
Глядь — а конём твоим правит коварная Ложь.*

В 1950 году в Париже умирал русский философ и психолог Семён Людвигович Франк. Он, изгнанный из России на одном из философских пароходов, успел увидеть вёрстку своей книги «Свет во тьме». Название книги дано в полном соответствии с христианской антропологией, основоположником которой Семён Людвигович и являлся.

Учитель церкви Тертулиан известен своим крылатым выражением «душа человека по природе своей христианка». Но с таким же правом мы можем утверждать, что душа человека иудейка или мусульманка. Ибо ни одна авраамистическая религия не учит злу.

Всевышний Аллах в Коране говорит:

«По этой причине предписали Мы сынам Исраила: кто убил кого-то не ради воздания (наказания) или не за нечестия, творимые на Земле, тот как будто бы убил всех людей» (сура 5, аят 32).

«Стремитесь же опередить друг друга в благих делах» (сура Аль-Бакара, 148).

Довольно своеобразно эту мысль сформулировал юный информатик: «Бог один, провайдеры разные».

Возвращаясь к мысли об анонимности добра, приходишь к выводу, что крупинцы добра необходимо собирать, освобождая их от пустой

породы. Равно так же добывают золото, вымывая песчинки, из которых постепенно отливают слитки. Поразительно, как в жизни метафоры становятся о веществе. В Карачае, где происходили описываемые события, издавна добывали и до сих пор добывают золото, что, помимо прочего, привлекало нацистов.

В историческом плане важно, как говорят историки, «собирать в полевых условиях» крупинцы воспоминаний непосредственных участников тех событий. Сегодня это дети войны. Особая ценность детских воспоминаний состоит в том, что ребёнок запоминает те детали и подробности, что навечно впечатываются в его сознание. В этом ключе воспоминания детей и внуков героев, которым было тогда от 5 до 12 лет, драгоценны.

Исследовательский комплекс в Израиле, при котором музей «Яд ва-Шем». В переводе с иврита — память и имя. Он ставит своей сверхзадачей восстановить в людской памяти всех жертв Холокоста поимённо. Та же задача высечена на могиле неизвестного солдата в Москве: «Никто не забыт, ничто не забыто». Павшие в боях и жертвы геноцида в равной степени вызывают к нашей памяти.

«Я вложу в вас мой дух, и вы оживёте на земле снова, я поселю вас на вашей земле» — эти слова из библейского пророка Иезекииля написаны на арке, которую видит каждый, кто подъезжает к музею Холокоста в Иерусалиме. На Земле эти люди могут ожить лишь в нашей памяти. И тогда древнее пророчество сбудется.

Но есть ещё одна категория людей, достойная памяти. Это те, кто совершал нравственный подвиг самопожертвования, спасая безвинных жертв геноцида. Их имена высечены на аллее праведников.



### Кровавые наветы

Кровавому навету на евреев, где они обвинялись в ритуальном использовании крови невинных младенцев, уже более двух тысяч лет. Его истинную суть и глубинные корни вскрыл замечательный русский поэт Александр Зорин.

*Солнце светит иль дождь моросит —  
Да в любую погоду —  
Человечество издавна мстит  
Одному лишь народу.  
За Христа изнывало от ран  
Авраамово лоно —  
Под хвалёной пятой египтян,  
Под луной Вавилона.  
Строем эллинских, римских когорт  
Сметено на край света.  
Кодлой красно-коричневых морд  
Издырявлено в гетто.  
За Христа — до и прежде всего —  
Мстят евреям и мстили.  
Не за то, что распяли Его,  
А за то, что родили.*

Спустя столетия, по мере наращивания культурных мускулов, абсурдность этого навета стала очевидна.

Но в начале XIX века кровавый миф был вновь реанимирован. История должна знать своих «героев». Авторами этой новейшей модернизации стали С. А. Нилус — русский религиозный писатель и публицист; известен как публикатор «Протоколов сионских мудрецов», на основании которых развивал так называемую теорию мирового заговора, якобы вдохновляемого евреями. По воспоминаниям современника, «это была сильная личность, человек блестящий, талантливый музыкант, художник, писатель». Скорее всего, он глубоко и искренне верил в конспирологическую теорию всемирного еврейского заговора. Чего нельзя сказать о его полицейском соавторе.

Другой реаниматор кровавого навета — заведующий Заграничной агентурой Департамента полиции Рачковский. Фигура мутная, нечис-

топлотная, взрослая на дрожжах провокаций. В 1902 г. был уволен со службы министром внутренних дел Плеве. Но в 1904 г. Плеве был убит бомбой террориста. Организатором убийства был агент охраны Азеф, много лет сотрудничавший с Рачковским. В итоге в 1905 г. Рачковский был восстановлен на службе.

Как мы понимаем, идеализмом в сознании такой личности и не пахло. Он цинично шёл на подлог. Так родилась эта фальшивка, взятая на вооружение в России «Чёрной сотней». Примечательно, что, прочитав этот текст, Николай II сделал пометку на полях: «Нельзя негодными средствами бороться за святое дело». Это притом, что царь идеологически опирался на «Союз русского народа».

Но конспирология — штука заразная, не знающая государственных границ. И почти одновременно в России и Франции идут позорные антисемитские процессы: в России «Дело Бейлиса», во Франции «Дело Дрейфуса». В защиту невинных жертв в обеих странах встают те писатели, которых по праву называли совестью нации. В России — Владимир Галактионович Короленко, во Франции — Эмиль Золя.

В годы ВОВ кровавый навет был возведён на карачаевцев. Авторы: Джугашвили (Сталин), Берия и Суслов. Последняя фигура неожиданна. Какая связь между кабинетным догматиком, идеологом марксизма, до конца брежневских времён осуществлявшим контроль над идеологической чистотой, и шельмованием целого народа? Оказывается, связь непосредственная.

Если кто забыл, то партия тогда была руководящей и направляющей силой в государстве — всего и вся: от промышленности до сельского хозяйства, от молодёжного движения до партизанского включительно.

Вот и назначен был в годы ВОВ Суслов руководить партизанским движением

в Карачае. Но что мог понимать в организации подполья и подготовке терактов против оккупантов этот кабинетный догматик?

Естественно, что он провалил дело. Но «виновные» были немедленно найдены. Ими был назван весь карачаевский народ, объявленный поголовными предателями и пособниками фашистов.

Результаты этого навета — трагедия целого народа. А если говорить точнее, не одного его. Аналогичной депортации подверглись корейцы, немцы, финны-ингерманландцы, калмыки, чеченцы, ингуши, балкарцы, крымские татары и турки-месхетинцы.

Депортация — лукавый термин. Всего-навсего переселение?

### Геноцид новейшего времени

Надо иметь мужество называть вещи своими именами. Мы сегодня знаем, что только карачаевских детей погибло 22 тысячи. От голода и холода в телячьих вагонах по дороге. Трупы их выбрасывались по ходу движения поездов вдоль железнодорожных путей. Это ли не геноцид?

Когда пришёл секретный приказ о депортации народов Кавказа, в том числе бойцов и командиров Красной армии, среди которых были герои Советского Союза, кавалеры боевых орденов и медалей. Их было предписано направить на родину. Но люди, прошедшие фронт, сориентировались и ушли в горы. Тогда спецподразделениям было приказано отлавливать беглецов, уничтожая их, отрубать головы и «докладывать» о проделанной работе **головами**. За каждую предъявленную голову платили приличные по тем временам деньги. Их сдавали ящиками...

Оторопь берёт от этих подробностей. Как назвать это? Срыв в архаику? Возврат к пещерной племенной ненависти? Напомню, на дворе стояла середина XX века!

Но даже в этих людоедских обстоятельствах находились люди, которые оставались людьми, отвечая добром на добро. В дзэн есть мудрость: «Пусти по реке кусок хлеба, и он вер-

нётся к тебе с маслом». Аналогичная поговорка у евреев: «Брось хлеб позади, а очутится впереди». Подобная народная мудрость прочитывается в украинских, русских и английских поговорках.

Молодая девушка, медсестра из госпиталя Фаина, еврейка по национальности, которую прятала карачаевская семья под именем Фатимы, депортации не подлежала. Но она добровольно отправилась к месту их высылки, дабы доказать властям, что они по отношению к этой семье поступили несправедливо. Между прочим, она многим рисковала, став правозащитником «пособников фашистов». За такие действия она сама вполне могла получить приличный срок. Но всеми правдами и неправдами девушка добилась своего, сумев улучшить положение спасшей её семьи.

Молодой учитель еврей, которого также спасла карачаевская семья, добровольно отправился в места выселения. Стал там директором школы и помог получить детям спецпереселенцев полноценное образование. В результате многие из них впоследствии получили высшее образование, а после реабилитации защитили диссертации.

И уж совсем невероятная ситуация. В предыдущих описываемых случаях ответственные решения принимали молодые, но взрослые люди. А тут двенадцатилетний еврейский мальчик решает разделить свою участь со спасшей его семьёй и отправляется с ними. В моей педагогической голове это не укладывается. Объяснение здесь, как видно, может быть одно: в годы трагических испытаний дети в нравственном плане созревают быстрее.

### Спасая одного человека, ты спасаешь весь мир

Есть известная сентенция: гибель одного человека — трагедия, гибель сотен тысяч и миллионов — статистика. «Тот,

кто спасает одну жизнь, как будто спас целый мир» — эта надпись выгравирована на израильской медали «Праведники народов мира». И я отнюдь не намерен выяснять, кто из праведников был эффективнее в спасении жертв холокоста.

Тем не менее разговор об этом стоит продолжить во имя правды и справедливости.

Оскар Шиндлеру со своей супругой удалось спасти от смерти 1200 узников. Рауль Валленберг спас десятки тысяч венгерских евреев. Но были и другие менее известные подвижники. Причём не все из них были юдофилами. Некоторые, напротив, симпатизировали фашистам.

Например, родной брат Геринга, отвечавший за промышленное производство в Протекторате Богемии и Моравии, руководствовался исключительно производственной необходимостью. Для эффективного производства без их профессиональных компетенций не обойтись. Всесильному Герману Герингу пришлось даже «отмазывать» брата после доносов в гестапо.

Ещё более своеобразная ситуация сложилась в Болгарии.

Димитр Пешев, вице-президент Собрания — парламента Болгарии, был за союз с Германией, которая оценила своего сторонника: при разделе Югославии между странами нацистского блока к Болгарии вернулись территории, потерянные ею во время Балканской войны 1912–1913 гг.

Партия Пешева, будучи самой большой в парламенте, приняла антиеврейский законопроект, который в 1940 году, став законом о защите нации, ограничил права евреев на участие в экономической и социальной жизни страны и обязал их выплачивать особый налог. Кроме того, всем евреям было приказано носить Звезду Давида, а мужчины-евреи подлежали призыву на принудительные работы. Предложенный

законопроект вызвал неоднозначную реакцию в болгарском обществе. Антиеврейская политика получила одобрение большинства, но слышались и голоса протеста, например, со стороны таких организаций, как Союз болгарских писателей и Союз врачей. Пешев поддержал законопроект. Как он объяснил в своих послевоенных воспоминаниях: «Я был твёрдо убеждён, что необходимо лишь привести политику Болгарии в соответствие с политикой Германии... Никто не мог представить себе, что эти меры превратятся в постоянные, а тем более, что они примут те же формы и те же масштабы, как и в Германии». В сложной политической ситуации Пешев верил, что цена, которую евреи должны заплатить, оправдана тем выигрышем, который в итоге получит Болгария. Но оказалось, что требования Германии продолжали нарастать.

В феврале 1942 года болгарское правительство согласилось депортировать 20 тыс. евреев из присоединённых земель Фракии и Македонии. Однако, поскольку число проживающих в этих провинциях евреев никак не достигало 20 тыс., было решено дополнить недостаку 6 тыс. евреев из самой Болгарии. Первая группа болгарских евреев должна была поступить из Кюстендила. Когда слухи о предполагаемой депортации дошли до Пешева, он сразу же выехал в Кюстендил, где встретился с помощником начальника местной полиции, рассказавшим ему о запланированной облаве. Он также принял делегации евреев и неевреев, умолявших его вмешаться.

Пешев, два года назад принимавший антиеврейские меры как необходимость, почувствовал, что он дошёл до той самой точки, когда уступки больше невозможны. Вместо того, чтобы закрыть глаза и продолжать убеждать себя в том, что союз с Германией приносит Болгарии пользу, он, столкнувшись с его последствиями, решил, что обязан действовать.

Пешев организовал группу парламентариев и вместе с ними посетил министра внутренних дел Петра Габровского. Не удовлетворившись уверениями министра, он решил вынести вопрос о депортации евреев на обсуждение парламента. 17 марта 1943 г. Пешев собрал 42 подписи депутатов парламента под письмом, коллективным протестом против депортации евреев. Несмотря на просьбу премьер-министра не представлять письмо на рассмотрение, на заседании 23 марта его обсудило большинство членов фракции. Заседание превратилось в настоящую конфронтацию между Пешевым и премьер-министром, который, надеясь запугать подписавших петицию, настоял на том, чтобы каждый из них поднялся и вслух выразил свой протест. Некоторые под давлением премьер-министра отказались от своих подписей, и всё же 30 из 42 твёрдо стояли на своём.

Однако на самом деле дискуссия велась о лояльности парламентариев, а не о судьбе депортируемых. На последнем голосовании партия провозгласила свою поддержку премьер-министру и вынесла Пешеву порицание. 30 марта он был вынужден уйти с поста вице-президента парламента, и ему было отказано в праве на последнее слово.

Пешев подвергся политическому ostracismu, но его протест был подхвачен другими, политиками и духовенством, и под их давлением болгарское правительство запретило высылать болгарских евреев. Депортация была приостановлена, хотя, пока шли политические переговоры, евреи Фракии и Македонии были отправлены в концлагеря. Последний транспорт в лагерь смерти ушёл 29 марта 1943 г.

*10 января 1973 года Димитр Пешев был удостоен почётного звания Праведника народов мира.*

Западная Украина. Троян Попович, мэр города Черновцы в годы Второй мировой Войны.

Попович родился в небольшом селении, расположенном в австро-венгерской части Буковины. Его дед был известным священником, в 1777 г. отказавшимся приносить присягу Австрийской империи.

В 1908 году он незаконно пересёк границу с Румынией ради того, чтобы послушать выступление выдающегося румынского общественного и культурного деятеля Николае Йорги в румынском городке неподалёку. Окончив гимназию в 1911 г., Попович поступил на факультет права Черновицкого университета. С началом Первой мировой войны он вступил в румынскую армию, в которой и служил до конца войны. В послевоенное время Попович работал в Черновцах адвокатом.

Во время Второй мировой войны диктатор Ион Антонеску предложил ему стать мэром Черновцов, но Попович первоначально отказался, не желая служить фашистскому правительству. Он изменил своё мнение по совету друзей и 1 августа 1941 г. вступил в новую должность. Вскоре после назначения мэром ему было приказано создать в Черновцах гетто для евреев. Однако Попович не был согласен с тем, что часть населения города должна быть помещена за колючую проволоку. После долгих дебатов губернатор региона принял его точку зрения. За симпатии к евреям Поповича политические противники прозвали «jidovitul» («превращённый в еврея»).

В 1941 году новый губернатор объявил о своём решении, согласно которому все евреи Черновцов должны были быть депортированы в Транснистрию. После беседы с губернатором последний разрешил Поповичу назначить 200 евреев, которые должны были остаться в Черновцах. Оставшись недовольным такой скромной уступкой, Попович пошёл на приём к Антонеску, где настаивал на том, что еврейское население играет очень важную роль в хозяйственной жизни Черновцов. В результате он получил от Антонеску разрешение расширить список, в окончательный вариант которого было включено уже 20 тыс. евреев, которые таким образом избежали депортации.

В первом послевоенном 1945 году он опубликовал мемуары, где подробно рассказал о трагедии холокоста на территории Румынии. В следующем году умер от болезни.

В Израиле в мемориальном комплексе Яд ва-Шем Попович включён в список праведников мира.

Подведём некоторые итоги. Полевые исследования по накоплению фактов, говорящих о неистребимости добра, свидетельствующих о людях, не потерявших морального компаса даже в самых людоедских обстоятельствах, необходимо продолжать во имя расширения и углубления исторической памяти, наращивания мускулов культуры. Делать это нужно повсеместно.

Но есть и вторая, не менее важная сторона этой многотрудной работы. Не случайно в последние годы кардинально изменилась концепция мемориального комплекса Яд ва-Шем. Оттуда почти исчезли описания ужасов геноцида. (Разумеется, в самом музее экспонируются артефакты, свидетельствующие о жизни в гетто и нацистских лагерях.) Но не это стало главным. Почему? Посте-

пенно пришли к выводу, что музей не то место, где плачут, но напряжённо думают о том, почему трагедия произошла и что надо делать для того, чтобы она никогда больше не повторялась.

**Р. С.** Примечательно, что, занимаясь педагогическим аспектом проблемы холокоста и публикуя эти материалы в сетях, я попал под огонь двойной критики. Евреи упрекали автора в том, что он недостаточно внимания уделяет трагедии еврейского народа, углубляясь в бедствия, постигшие неевреев. И напротив, высказывались суждения о том, сколько можно сосредотачиваться на геноциде только евреев, когда такую же трагедию пережили армяне, народ тутси в Руанде и др.

Так вот, ответственно заявляю, все публикуемые мной материалы, а также видеолекции — не о евреях и неевреях, они обо всех народах вне зависимости от их национальности и вероисповедания. Они о том, что нужно делать и как, чтобы наши дети и внуки никогда больше не становились палачами. **НО**

## With Their Own Names

Evgeny A. Yamburg, State budgetary educational institution of Moscow "School No. 109", Honored Teacher of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education

**Abstract:** *The article is about the civil feat of the glorious sons of the Karachai people who saved Jewish children during the Nazi occupation.*

**Keywords:** *genocide, truth, justice, kindness, motherland, self-sacrifice feat.*



# УНИВЕРСИТЕТЫ БУДУЩЕГО: глобальные тренды и вызовы дегуманизации



**Темыр Айтчевич Хагуров,**  
доктор социологических наук, профессор  
Кубанского государственного университета,  
г. Краснодар

*Книга не умрёт, книга останется необходимой <...>. Причём не только художественная литература, но все случаи, когда требуется чтение неторопливое, вдумчивое, то есть не просто получение информации, но и размышление о ней. <...> Компьютеры <...> неспособны удовлетворять те интеллектуальные потребности, которые они сами же и стимулируют.*  
У. Эко «От Интернета к Гуттенбергу»

**В статье рассматриваются некоторые культурные и исторические предпосылки кризиса современного университетского образования. Автор склонен считать этот кризис не алармистской выдумкой, а вполне обыденным симптомом современности. Анализ истории трансформаций аксиоматики и практики университетского образования сопрягается с анализом социокультурных последствий этих трансформаций для общества и государства. Несмотря на пессимизм основных выводов, намечаются возможные контуры выхода из кризиса, который видится в направлении, противоположном модному сегодня стремлению сделать университеты «эффективными», в сохранении и возвращении классических принципов университетского образования. Адресуется всем интересующимся проблемами современного образования в его социокультурном, социологическом, антропологическом и философском измерениях.**

- университет • понимание • целеполагание • деятельность • классическая модель университетского образования • компетентностный подход
- консьюмеризация • дегуманизация

**С**овременный мир стремительно меняется. В том, что масштабы и глубина этих изменений необычайно велики, согласны все. В оценках же содержания изменений и вызываемых ими социальных, культурных, политических и иных последствий — согласия меньше.

Обобщая, можно выделить две основных линии: оптимистическую и пессимистическую. Первая обычно связывается с технологическими и экономическими новациями. «Футурошок» Э. Тоффлера первым выразил главную идею такого

оптимизма: изменения могут шокировать, но они неизбежны, несут много позитивного, и к ним нужно адаптироваться, если не хочешь остаться за бортом современности. К пессимизму чаще тяготеют учёные, занятые исследованиями трансформаций культуры и внутреннего мира человека, хотя не только они.

В настоящей статье представлена попытка описания в первом приближении некоторых вызовов, определяемых существующими глобальными трендами: глобализацией (формирование единого общемирового пространства в сфере политики, культуры, экономики и финансов и, разумеется, образования, знаний и технологий); информационно-коммуникационной революцией, являющейся главным технологическим фактором глобализации и создающей невиданные ранее возможности в сфере распространения и получения информации; как следствие, резким возрастанием скорости технологических и социальных изменений, «ускорением времени»; интенсивной консьюмеризацией и маркетизацией различных сфер жизни, в том числе ранее функционирующих по другим законам (образования, здравоохранения, культуры и искусства, семейных и детско-родительских отношений); возрастанием конкуренции на сформированных и формирующихся глобальных рынках; индивидуализацией и сопровождающими её процессами усиления мобильности, отказа от привычной нормативности, множественности возможных идентичностей.

Очевидно, что сами по себе перечисленные тренды создают одновременно сумму рисков и возможностей, которые в своём влиянии на дальнейшее развитие общества и человека могут быть реализованы по-разному. В полной аналогии с последствиями освоения технологий расщепления атома — это сделало возможным как атомные бомбы, так и электростанции. Ниже будут обсуждаться три основных вопроса: 1) с чем связано негативное воздействие перечисленных трендов на личность и основные сферы её формирования (образование и культуру); 2) какие последствия это вызывает сейчас и вызовет через

20—30 лет; 3) каков «коридор возможностей» университетов в том, чтобы влиять на эти процессы и/или встраиваться в них. Рассматриваются главным образом процессы, связанные скорее с собственно образованием, нежели наукой и инновациями.

### От Гуттенберга к Кафке: проблематизация понимания

История классических университетов, по сути, гораздо длиннее обычно приписываемого им периода от научной революции XVII века до середины XX века. Первыми классическими высшими школами на Западе были платоновская Академия и аристотелевский Ликей. Именно там были сформулированы и реализованы те методологические принципы, которые впоследствии легли в основу деятельности университетов Средневековья, а затем с определёнными (иногда существенными, но не отменяющими «ядро») дополнениями передали интеллектуальную эстафету университетам Нового времени и индустриальной эпохи. Проблематизация этих принципов начинается с широким внедрением в университетское образование идеологии прагматизма (Д. Дьюи и последователи) и резко интенсифицируется со второй половины XX в. в концепции «предпринимательского университета», а затем в футуристических прогнозах о постиндустриальном и информационном обществе. О каких принципах идёт речь? Они связаны в первую очередь с целями.

Классическая триада целей образования, сформулированная в Античности, предполагала последовательное формирование у учащихся способностей к *пониманию, целеполаганию, деятельности*. Считалось, что сначала нужно научить человека понимать окружающий мир — то есть снабдить его знаниями и интеллектуальными инструментами, позволяющими этими знаниями пользоваться. Затем сформировать ценностную позицию, ибо целеполагание основано на ценностях, выбор целей — это всегда выбор тех или иных ценностей.

Последние же теснейшим образом связаны с понятием «идентичность». И лишь затем научиться действовать, снабдить инструментами практической реализации целей. Быть образованным означало понимать окружающий мир, быть способным к ценностному выбору и уже потом — к эффективной деятельности.

Чем обусловлен отказ от этих принципов, и что происходит в результате этого отказа?

Первый фактор, проблематизирующий понимание, — это информационная перегрузка, порождённая информационной революцией. Современный человек, в том числе студент или школьник, перегружен разнообразной информацией, огромная доля которой не несёт полезной нагрузки, а носит либо развлекательный (музыка, фильмы, огромная доля интернет-сайтов, социальные сети), либо побудительный (реклама, маркетинг, политика) характер. Если взрослый человек, получивший классическое образование, способен к более-менее осознанной фильтрации этих информационных потоков и ориентации в них, то подростки и молодёжь часто не способны на это в принципе. Ребёнок, воспитанный мультфильмами и компьютерными играми, приобретает стойкую привычку к информационно-эмоциональной стимуляции. Переходя к учёбе, главным образовательным инструментом он делает компьютер. Последний же не воспитывает способность к пониманию — он тренирует навыки распознавания и комбинаторики. Понимание сложных вещей тренируется книгой, размышлением над прочитанным и обсуждением прочитанного, компьютер для этих целей попросту неудобен. С другой стороны, на подобное чтение у молодёжи просто нет времени: оно забирается развлекательной и стимулирующей информацией и так называемым общением в социальных сетях. В результате у огромного числа современных студентов оперативность в написании рефератов и курсовых работ обратно пропорциональна способности понять и обсудить принесённый преподавателю текст. Лозунг «Зачем учить, если есть Интернет» работает. В итоге «Википедия» становится конечным авторитетом, а вмняемый сравнительный анализ различных точек зрения с обширной источниковой базой — это уже чуть ли не интеллектуальный высший пилотаж, доступный немногим аспирантам. Формируемое таким образом сознание отличается принципиальной зависимос-

тью (при наличии иллюзии самостоятельности) от внешних подсказок и крайне слабой способностью к самостоятельному анализу получаемой информации. Подчеркнём, речь идёт о тенденции, отнюдь не отменяющей наличия множества отдельных и ярких исключений.

Как следствие, включается второй фактор, ещё больше проблематизирующий понимание, — фрагментация картины мира. Собственно, эту проблему обсуждают последние 150 лет: с тех пор как проявила себя возрастающая специализация. Однако в условиях информационной перегрузки и отказа от чтения ситуация приобретает качественную новизну, заставляя ностальгически вспоминать деление на «физиков» и «лириков». Сегодняшние гуманитарии практически совсем не знакомы с естествознанием, а естественники — с историей и литературой. Сравнительно цельным схематичным представлением (на уровне советской общеобразовательной школы) о том, как устроен окружающий мир в его основных измерениях (физическом, биологическом, политическом, географическом и т. д.), обладают единицы. Но проблема ещё глубже: в силу интенсивной прагматизации образовательных мотивов общетеоретические курсы, формирующие фундамент профессионального мировоззрения, воспринимаются как ненужная «лирика» и часто фактически игнорируются. Итог — кризис профессиональной культуры. Картина мира, в том числе профессиональная, становится не просто неполной, она приобретает принципиально «мозаичный» и/или узкоспециальный характер. Это резко затрудняет возможности самостоятельного ориентирования и принятия решений в хаосе информационных потоков, усиливая зависимость от «информационного сопровождения» в лице глобальных информационных систем.

В результате действия указанных факторов образовательный процесс в университетах стремительно абсурдизируется: широкое использование информационных

технологий вместо совершенствования учебного процесса ведёт к его массовой имитации. Исключений, повторим, много, но тенденция именно такова.

Заметка на полях: современные дискуссии об образовании фокусируются на двух типах вопросов. Во-первых, вопросах понимания: какие знания, какие интеллектуальные инструменты и в каком объёме нужны учащимся. Во-вторых, вопросах деятельности: общих и профессиональных навыков и умениях, способности решать конкретные деятельностные задачи. Попытка объединить понимание и деятельность в пространстве компетентностного подхода означает на практике сокращение пространства понимания на фоне углубления пространства деятельности. По сути, это стало ответом на интересную тенденцию, которая мало обсуждается: на фоне растущей интеллектуальности труда коллективного происходит снижение интеллектуальности труда индивидуального. Во многих сферах деятельности в сложнейших организационно-технологических системах труд отдельных исполнителей (причём не только простых клерков, но часто и управленцев и аналитиков) интеллектуально беден, стандартизирован и требует не столько интеллекта, сколько дисциплины и следования алгоритмам. Вместе с тем наблюдается острый дефицит людей с системным мышлением, способных к комплексному восприятию и анализу.

#### **От служения к потреблению: проблематизация целеполагания**

Следующим фактором являются консьюмеризация и маркетингизация деятельности университетов и её последствия для целеполагания. Начиная со второй половины XX в., в силу целого комплекса причин происходит интенсивный перенос рыночных принципов в образование. Идеальной моделью университета становится «предпринимательский университет», в основе которого лежит идея бизнес-школы и научной фирмы. По этой причине возникает опасный перекосяк в целях образова-

тельной и воспитательной деятельности, суть которого определяется понятием «экономоцентризм». Это порождает две группы последствий: 1) стремительную утрату идеальной мотивации (мотивов любви к профессии и осознания её смысла, общественной и иной значимости), являющейся критически важной для полноценного овладения сложными видами труда (труд врача, педагога, управленца и т. п.); ведущими мотивами выпускников становятся деньги и статус, что является одним из мощнейших факторов массовой депрофессионализации; 2) утрату многих неутилитарных аспектов деятельности университетов — от читаемых курсов по истории античной эстетики до исследований средневековой поэзии; интеллектуальный и культурный потенциал университета «схлопывается» до горизонтов, определяемых рынком.

Ещё одна группа факторов связана с влиянием потребительской идеологии на ценности. Общество потребления предлагает индивидам две основные ценностные доминанты — удовольствие и пользу. То, что раньше называлось идеалами, стремительно обесценивается, ценности заменяются «поведенческими практиками», постоянно расширяющими границы существующей нормативности. В результате личность становится «текущей» (по Э. Бауману). Возникает кризис идентичности, проблематизируется понятие «бытие личности». Это заставляет университеты отказываться от воспитательной политики (ибо воспитание — это прежде всего формирование идентичности), а выпускник превращается в набор функций (компетенций), привязанный к череде сменяющихся социальных, культурных, ценностных и иных (в том числе гендерных) масок.

Всё перечисленное ведёт к утрате субъектности, которая вовсе не противоречит индивидуализации (причём часто второе принимается за первое). Субъектность предполагает в первую очередь наличие идентичности, ценностной позиции, затем свободы и ответственности. Индивидуализация же означает эмансипацию эгоизма и потребностной сферы. Сказанное,

кстати, относится и к образовательной субъектности, часто подменяемой индивидуализацией: индивид выбирает образовательные траектории, удобные ему, но далеко не всегда позволяющие получить полноценное образование.

Сказанного достаточно, чтобы заключить: формируемая современным образованием (в том числе университетским) личность оказывается часто не готова к выполнению базовых социальных ролей (семейных, да и просто гендерных, гражданско-политических и т. д.), требующих субъектности, а не индивидуализации. Университеты переходят к подготовке узких специалистов, утилитарно мотивированных и реализующих свою социальную активность в режиме внешнего управления через информационные подсказки, модные тренды и стимуляцию потребностей. В ближайшие 20–30 лет эти тенденции будут нарастать.

### Последствия

Следствием перечисленного становится «мягкая», но настойчивая дегуманизация (расчеловечивание) многих сфер жизни: образования и культуры прежде всего. Фактически отменяются и отбрасываются наработки гуманизма не только религиозного, но и гуманизма Возрождения и Просвещения, вдохновившие модерн. Модерн (в политическом плане представленный моделью *national state* — национального государства) атакуется, с одной стороны, глобальным постмодерном, главным оружием которого становится игризация реальности (С. А. Кравченко), которой не может сопротивляться бессубъектное сознание. С другой — агрессивным контрмодерном, порождающим тренд неоархаизации (радикальный исламизм на Ближнем Востоке, фашизм на Украине и в Восточной Европе, хотя и не только). В совокупности это ведёт к становлению «нового дивного мира», напоминающего сюжеты известных антиутопий. Возникают новые формы неравенства — интеллектуально-экономические, когда при наличии в открытом доступе богатейших образовательных и информационных ресурсов лишь избранное меньшинство способно ими воспользоваться. Закрепляются эти формы именно через образование. Механизация ручного труда приводит не к освобождению человека для творчества, а появлению изнурительных ме-

ханализированных и примитивных форм труда умственного. На смену пролетариату приходит когнитариат. Если вспомнить об уже существующих электронно-информационных возможностях влияния на сознание человека и контроля за поведением в жанре *soft power*, то антиутопия глобального неототалитарного супергосударства не выглядит столь уж фантастично.

В то же время будущее не гарантировано и в значительной степени может корректироваться из нашего сегодня, причём в роли таких «корректоров» могут выступить университеты, чтобы во взаимодействии с государством попытаться реализовать иную сумму возможностей, заложенную в современных трендах.

### Что делать?

Пути развития университетского образования, которые могут быть реализованы только во взаимодействии со школой и государственной политикой, в первом приближении сводятся к трём взаимосвязанным стратегиям.

- 1) Сохранение фундаментальности и целостности университетского образования. Недопущение фрагментации образовательной программы за счёт безоглядной вариативности. Ограничение прагматизации содержания программ и курсов и опора на общетеоретическую подготовку (по крайней мере, на младших курсах). Ориентация на формирование у слушателей цельной научно-отраслевой и общенаучной картины мира. Недопущение превращения преподавателя в «оператора интеллектуального сервиса», сохранение за ним задач по эмоциональному и интеллектуальному вовлечению в предметную область, что возможно лишь при живом общении.
- 2) Создание в университетах «интеллектуальных лакун», свободных от информационной перегрузки. Университетские аудитории и лаборатории должны оставаться



пространством формирования и тренировки способности к пониманию через книги, лекции и дискуссии. При этом именно средневековая технология диспута как одного из ведущих средств интеллектуального развития студента сегодня нуждается в реанимации. Необходимо возрождение культуры диспута, как формальной (риторической), так и содержательной, предполагающей опору не на «я так считаю» (самый распространённый аргумент среди современных студентов), но на системную аргументацию. Необходимо сохранение или внедрение на всех направлениях подготовки курсов по истории философии, логике, риторике и теории аргументации, истории и методологии науки, теории и методологии научного исследования.

3) Создание условия для формирования пространства ценностей, идеальной мотивации (основанной на любви к профессии и служению) и личностной, профессиональной и гражданской идентичности. Выпускник университета — это завтрашний представитель интеллектуальной элиты общества, который будет формировать это самое завтра. Соответственно, требования к его профессиональным, нравственным и гражданским качествам должны быть исключительно высокими. Здесь у нас есть богатый позитивный (равно как и негативный) опыт воспитательной работы, включающий и некоторые современные подходы, и советские, и более ранние корни. Один из главных вопросов — должны ли университеты, сохраняя интеллектуальную свободу, служить центрами сохранения национальных

культурных богатств? Автор глубоко убеждён, что должны.

Всё сказанное относительно вопроса «что делать?» — предельно схематично и требует отдельного разговора. Однако именно в этих (или похожих) стратегиях видится путь к тому, чтобы будущее напоминало не сюжеты антиутопий, а строилось по мотивам гуманистической фантастики А. Беляева, И. Ефремова и К. Булычёва.

Высказанные соображения были сформулированы автором несколько лет назад, до политических событий последнего года, начала специальной военной операции на Украине и реакции на эти события общества и институтов власти. В последний год к разговорам о необходимости коррекции вектора развития образования стали подключаться государственные институты и политические лидеры. К сожалению, пока это всё носит характер именно разговоров, отдельные предлагаемые меры вроде активной критики концепта «образовательные услуги», увеличения количества часов на изучение истории в вузах или введения курса «Основы российской государственности» не меняют принципиально сложившуюся консьюмеризированную систему образования. Тогда как, по глубокому убеждению автора, без серьёзных изменений в ключе идей, сформулированных выше, ответить на вызовы современности нам, как народу и государству, будет крайне проблематично. **НО**

## Universities Of The Future: Global Trends And Challenges Of Dehumanization

Темыр А. Хагуров, Доктор социологии, Профессор Кубанского государственного университета, Краснодар

**Abstract:** The article examines some cultural and historical prerequisites for the crisis of modern university education. The author is inclined to consider this crisis not an alarmist fiction, but a completely ordinary symptom of modernity. The analysis of the history of transformations of the axiomatics and practice of university education is combined with the analysis of the socio-cultural consequences of these transformations for society and the state. Despite the pessimism of the main conclusions, possible contours of a way out of the crisis are outlined, which is seen in the opposite direction to the fashionable desire to make universities "effective" today, in preserving and returning the classical principles of university education. It is addressed to all those interested in the problems of modern education in its socio-cultural, sociological, anthropological and philosophical dimensions.

**Keywords:** university, understanding, goal-setting, activity, classical model of university education, competence approach, consumerization, dehumanization.

# ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ШКОЛЬНОМ инициативном бюджетировании: теория и практика



**Елена Николаевна Болотникова,**  
кандидат философских наук, доцент кафедры  
государственного и муниципального управления  
и правового обеспечения государственной службы  
Самарского университета государственного управления  
«Международный институт рынка», г. Самара,  
Vlad\_lena@mail.ru



**Нина Мироновна Филиппова,**  
кандидат педагогических наук, научный сотрудник  
Научно-исследовательского финансового института  
Министерства финансов Российской Федерации,  
Москва, ifilipovanina@gmail.com

**Использование игровых приёмов в школьном инициативном бюджетировании позволяет добиться вовлечённости учащихся, развивает их гибкие навыки, изменяет паттерны потребительского поведения и отношения к взаимодействию в общественных пространствах, соответствует ценностным ориентирам воспитания актуальной педагогической повестки, максимально бережно формирует субъектность личности учащегося.**

• геймификация • инициатива • субъектность • гибкие навыки

Среди ключевых трендов современного педагогического дискурса особое место занимает геймификация. Термин впервые употреблён Н. Пеллингом в 2002 г. [1, с. 6]. Под геймификацией в самом общем виде будем понимать использование игровых элементов в неигровых процессах. Интерес к теме геймификации связан с несколькими обстоятельствами. Во-первых,

эффективность игровых приёмов в педагогическом процессе и технологии их применения стали предметом активного теоретического осмысления с середины XX в. (А. Н. Леонтьев, В. Д. Пономарёв, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. А. Шмаков и др.) и в наши дни не вызывают сомнения. На сегодня существует обширная теоретическая база

и методические разработки различных игровых форматов, готовых к использованию в практике. Более того, эпоха всеобщего принятия геймификации в теоретическом поле уже закончилась, в наличии обширная критическая литература [2], которая, однако, не отменяет достоинств игризации образовательных процессов. Во-вторых, стремительная виртуализация социальной реальности, в том числе и педагогической практики, особенно интенсивная в годы пандемии/постпандемии COVID-19, приводит к необходимости максимально диверсифицировать традиционные педагогические инструменты. И здесь геймификация, в полной мере обеспеченная виртуальными и цифровыми сервисами, становится опорой для эффективного образовательного и воспитательного процесса. В-третьих, игровые технологии, создающиеся с учётом возрастных особенностей аудитории, культурными и национальными интересами, темами социальной повестки, способны стать успешными проводниками государственной политики в сфере образования для молодого поколения граждан страны.

Отметим, что геймификация эффективно используется как в образовательном, так и в воспитательном процессе, которые осуществляют образовательные организации. В образовательной деятельности педагоги прибегают к приёмам игрового взаимодействия с целью решения учебных задач, мотивирования к исследованию особенно сложных тем, значимых сюжетов, процессов. В воспитательной деятельности игровым элементам и механикам традиционно отводится значимое место, поскольку они соответствуют возрастной сензитивности учащихся и позволяют накапливать опыт функционирования в различных социальных позициях и ролях, аккумулировать идеи, инициативы, опыт конструктивного взаимодействия в командах, детско-взрослых общностях. Особенность игры состоит в том, что достичь успеха в ней возможно несколькими путями, что позволяет игроку выбрать собственную цель и стратегию поведения в игре. Это способствует развитию независимости, самостоятельности, го-

товности экспериментировать [3]. Субъектность личности учащегося формируется через накопление разнообразного опыта действий в различных социальных ролях в игровой форме, причём максимально безопасно и бережно.

Зачастую в образовательных организациях формируется специфический уклад именно на основе игровых технологий и практик, становясь отличительной чертой, конкурентным преимуществом конкретной образовательной организации перед другими. Интенсификация интереса к воспитательным практикам и появление нового импульса в методологии игровых приёмов, их классификации [4] в последние три года связана с созданием корпуса государственных проектов и программ, направленных на систематизацию воспитательной деятельности и привитие духовно-нравственных ценностей учащимся.

В современной социальной повестке остро стоит вопрос о вовлечении граждан в принятие бюджетных решений, интенсификации деятельности гражданского общества в направлении социального развития и прогресса. В последние годы организованы и действуют специальные проекты, конкурсы, фонды, которые занимаются как просвещением населения в этих вопросах, так и созданием платформ и практик вовлечения граждан в сферу бюджетной грамотности, финансовой компетентности, социальной солидарности и участия. Следует отметить тенденцию роста общественного участия в решении бюджетных вопросов. Как показывают статистические данные, увеличивается как число граждан, принимающих участие в инициативном бюджетировании (далее — ИБ), так и объём финансирования проектов, предложенных гражданами. Обратим внимание также на рост конкуренции среди субъектов Российской Федерации, принимающих участие в соответствующих конкурсах, возрастающее качество и глубину проработки конкурсных проектов, широту охвата проблем, которые могут быть решены через механизмы

инициативного бюджетирования. Всё это, очевидно, ведёт к росту социально-конструктивного поведения, укреплению социальной солидарности, ответственного и бережного отношения к общественным благам, в создании и распределении которых осознанно принимают участие сами граждане.

Деятельная позиция, которую занимают граждане в процедурах ИБ, является прямой противоположностью потребительских установок, получивших особенно сильное распространение в общественном сознании в последние годы. Массовая культура, в силу своих конститутивных черт, способствует формированию установок на индивидуализацию, эгоистическое преследование исключительно частных интересов, социальную пассивность, безответственное поведение и неограниченное потребление в первую очередь развлекательного контента. Всё это негативным образом сказывается на перспективах социального развития, солидарности и прогресса гражданского общества, способствует разобщённости и атомизации индивидуального существования. Тогда как среди национальных ценностей, присущих культуре российского общества, значимы совершенно другие установки: трудолюбие, созидательное взаимодействие, сотрудничество, взаимовыручка, деятельная поддержка, уважение к интересам других индивидов, народов, к культурам и традициям. Таким образом, механизмы инициативного бюджетирования, очевидно, комплементарно дополняют корпус национальных ценностных установок и ориентиров.

На наш взгляд, адекватным образом тенденция распространения инициативного бюджетирования может и должна быть отражена и в деятельности системы образования. Именно эта точка — формирование социальной компетентности, ответственное участие в решении социальных проблем, инициативное включение учащихся в совершенствование школьной жизни во всех её аспектах, от предметно-эстетической среды до событийного ряда школьных мероприятий, — может стать системообразующим элементом всей воспитательной и образовательной деятельности. Как это возможно? Какие технологии могут быть использованы в инициативном бюджетировании для учащихся среднего и старшего школьного возраста? Существуют ли игровые инструмен-

ты, способствующие образованию учеников в сфере бюджетных инициатив? Если в фокусе современных образовательных организаций находится активная системная воспитательная работа, то каким образом инициативное бюджетирование может быть сопряжено с ней?

Определённая перспектива ответов на поставленные вопросы открывается благодаря деятельности Центра инициативного бюджетирования, который функционирует в Научно-исследовательском институте Министерства финансов РФ. В публикациях и проектах этого Центра [5, 6] осуществляется стыковка нескольких проекций: образовательная деятельность и воспитательные эффекты инициативного бюджетирования; индивидуальное ответственное решение, собственно деятельность и коллективная рефлексия; педагогическая, психологическая, методическая обеспеченность реализации проектов инициативного бюджетирования и сама практика. Точкой отсчёта для запуска инициативного бюджетирования является игровая модель — симуляция технологии ИБ, представленная в форме настольной игры «ШКИБ» (школьное инициативное бюджетирование). Все этапы, которые необходимы для реализации ИБ во взрослом сообществе, смоделированы в игре таким образом, что учитывают возрастные особенности и обстоятельства потенциальной реализации ШКИБ с учащимися. Почему именно игровое взаимодействие является необходимым условием эффективного запуска и развития ИБ в аудитории учащихся? Эксперты справедливо отмечают, что «игра представляет собой форму деятельности, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта, зафиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий» [7, с. 24]. Кроме того, игровые приёмы в образовательном и воспитательном процессе являются инструментом формирования заданных компетенций, последние становятся видимыми, наглядно представимыми, фиксируемыми.

Общеизвестно, что структура ИБ имеет множество вариантов и специфические особенности в разных странах. Однако её инвариантная основа, то есть то, что собственно и есть ИБ, характеризуется наличием следующих компонентов: инициативный характер, определённое финансовое обеспечение, принципиальная реализуемость проекта, отсутствие противоречий с законодательством любого уровня (федерального, регионального), публичная процедура голосования населения, конкуренция проектов, информационное обеспечение.

С учётом специфики школьной аудитории игра-симуляция «ШкИБ» как бы «расширяет» указанные компоненты, делая их более объёмными в отдельных моментах и упрощая в других, в полной мере используя преимущества игровых технологий. Так, информирование о том, что представляет собой ИБ, организовано в первом игровом модуле и состоит из знакомства с опытом ИБ в других странах, проблематизации различных аспектов текущей школьной жизни, акцентуации внимания учащихся на возможностях конструктивного коллективного решения имеющихся трудностей. Так, одновременно проходят трансляция знаний об ИБ и формирование деятельной установки, активной позиции учащихся в определении приоритетов в опыте школьной жизнедеятельности. Использование интерактивных элементов в первом модуле задаёт серьёзность в формулировке проблем и в то же время рождает уверенность участников в том, что их идеи могут быть воплощены в реальной практике.

Второй игровой модуль организует переход от «я хочу» к «я могу», важнейшее действие в воспитательной практике и взаимодействии подростков с социальным окружением. В этом модуле ученики знакомятся с направлениями жизни образовательной организации, в которых возможно наличие каких-либо проблем, а следовательно, востребованы инициативы по их решению. Хорошо известно, что беспредметного мышления не существует, именно поэтому настольная

игра «ШкИБ» обеспечена эстетически оформленными материалами, которые конкретизируют не только направления, но возможные проблемные точки жизнедеятельности образовательной организации. Во втором модуле каждый участник игры индивидуально предлагает идею решения какой-либо проблемы, даёт этой идее короткое, но ёмкое название, аргументирует её достоинства для окружающих, защищает продуктивность и перспективы реализации своей идеи. Окончание второго модуля связано с голосованием внутри микрогрупп за лучшую идею из предложенных. Таким образом, в творческий процесс вовлекается каждый участник игрового взаимодействия, он получает и развивает навыки коммуникации, критического мышления и креативности. Если в первом игровом модуле субъектность личности ученика фиксируется на уровне восприятия информации предлагаемого содержательного материала, то второй игровой модуль запускает формирование субъектности в деятельностном режиме. Именно второй модуль игры предоставляет пространство для личностного прорыва, является местом выражения индивидуальности, творческого начала, даёт шанс проявиться каждому члену школьного коллектива.

Третий игровой модуль направлен на поиск лучших идей решения наиболее актуальных для сообщества проблем и формирование проектных команд. Для этого авторы идей, победивших в ходе голосования в микрогруппах, собирают команду из единомышленников в составе двух-трёх человек, которые уже однажды за них проголосовали, и отправляются представлять свою идею в другие микрогруппы. Слушающие могут задавать вопросы, выдвигать дополнения в ходе презентации идей. Знакомство с лучшими идеями других микрогрупп расширяет кругозор учащихся, а главное, позволяет каждому участнику ответить для себя на вопрос: в реализации какой именно идеи я хотел бы принимать участие? Возможна ситуация, при которой какие-



то из идей могут быть объединены и ребята обнаруживают это самостоятельно в процессе игрового взаимодействия. В любом случае оттачиваются и сама идея, и формулировки аргументов, применяется творческий подход к презентации идей. Важен тайминг, в противном случае игра, настолько полно и точно симулирующая процесс ИБ, рискует затянуться и превратиться в мировоззренческий конфликт, что совершенно не предполагается в конструктивном воспитательном и образовательном процессе. Окончание работы в третьем модуле означает формирование вокруг идей победителей из микрогрупп проектной команды. Она состоит из участников различных микрогрупп, предполагает готовность к дальнейшей командной работе, нацеленность на проработку и детальное представление идеи, объединившей сообщество, убежденность в принципиально возможной реализации этой идеи и желание лично принимать участие в решении конкретной проблемы школьной жизнедеятельности. Обратим внимание на то, что субъектность личности учащегося в третьем модуле создается в аксиологическом ключе. Ученик должен совершить ценностный выбор: между пассивной и активной позициями в решении проблем; между проблемами, наиболее острыми в школьной жизнедеятельности для него лично; между лидерами команд, в составе которых предстоит создавать проект. Это колоссальный опыт, который приобретается в игровой форме и потому — в максимально гуманных условиях.

Для организаторов (в качестве таковых может выступать как менеджмент образовательной организации, так и волонтеры, члены некоммерческих детских общественных организаций и объединений) игры-симуляции «ШКИБ» первые три этапа представляются крайне важными по ряду обстоятельств: во-первых, они видят круг наиболее значимых для учащихся проблем, направление их решений; во-вторых, они создают ситуацию для проявления инициативы и вовлечения в школьную жизнедеятельность всех учащихся, а не только тех, кто привычно и традиционно участвует во всех школьных делах и событиях; в-третьих, организаторы развивают не только soft skills каждого учащегося, но и формируют ценностное и деятельное отношение к образовательной организации.

Исходя из названий сообществ, появление которых происходит по окончании третьего игрового модуля, — проектных команд, становится понятно, что делом такой команды является подготовка и оформление проектной заявки. Именно эта работа и составляет основу четвертого игрового модуля. Опыт и знания в сфере проектной деятельности современные учащиеся приобретают ещё со времени обучения в начальной школе, так что некое общее представление о цели, задачах, целевой аудитории, актуальности проекта у них имеется. Получая от организаторов «ШКИБ» бланк проектной заявки, команда обнаруживает в ней не только традиционные пункты, но и новые для себя параметры. Например, необходимо как можно более детально прописать материальное обеспечение проекта, определить, какой именно вклад и в каком объеме готовы внести сами учащиеся в реализацию проекта, спроектировать дальнейшее развитие проекта. При заполнении проектной заявки понадобится применить имеющиеся и сформировать новые знания в сферах финансовой грамотности, бюджетной и проектной грамотности. Для этого у учащихся есть все необходимые ресурсы: время, поддержка взрослых членов школьного сообщества, информационные источники в сети Интернет, ресурсы научно-популярного контента и др. Процесс оформления проектной заявки — это командная работа, где каждый выбирает часть работы себе «по плечу»: кто-то занимается дизайном будущей презентации проекта, кто-то рассчитывает материально-техническое обеспечение, кому-то предстоит составить мониторинг цен комплектующих для реализации проектной заявки, необходимо также отточить формулировки целей и задач проекта таким образом, чтобы они стали понятными и убедительными для широкой аудитории. В четвертом игровом модуле ученик приобретает опыт балансирования между внутренним и внешним способами функционирования проекта: сохраняя

ценность идеи, необходимо найти ресурсы во внешнем окружении, тогда проектная заявка получает шанс стать реализованной.

Для того чтобы заполнение проектной заявки не превратилось в мечты Манилова из классического произведения Н. В. Гоголя, четвёртый игровой модуль включает в себя и момент получения экспертных заключений. Они состоят в подписи экспертов на бланке заявки и подтверждают реализуемость, логичность, актуальность и практическую значимость предложенного проекта. В образовательной организации, сохраняя игровую модель, в качестве экспертов могут выступать представители администрации, родительского сообщества, привлечённого к организации игры-симуляции. Приоритет в качестве экспертов имеют специалисты в конкретных областях, например, если проект предполагает изменение предметно-эстетической среды школы, то экспертом может выступать заместитель директора по административно-хозяйственной части; если проект касается событий школьной жизни, то экспертную функцию логичнее выполнить заместителю директора по воспитательной работе или советнику директора по воспитанию. Крайне важным организационным и смысловым моментом четвёртого модуля является возможность использовать в качестве экспертов потенциал родительского сообщества. Расчёт материально-технического обеспечения проектной заявки требует компетенции в области бухгалтерии и составления смет; графы проектной заявки, где планируется участие самих учащихся, должны быть рассмотрены с точки зрения безопасности и соответствия юридическим нормам. Таким образом, детско-взрослое школьное сообщество сплачивается через конструктивную совместную деятельность в достижении общего блага.

Опыт показывает, что важнейшим этапом игры-симуляции «ШКИБ» становится пятый игровой модуль — общее собрание. Его содержание: презентация проектных заявок, получивших положительную экспертную оценку; обсуждение проектных заявок; голо-

сование всех участников и избрание заявки-победителя. На первый взгляд, общее собрание — очевидный финал игры, который не предполагает особых сложностей. Однако это не совсем так. В ходе общего собрания учащиеся узнают и практикуют процедуры общественного взаимодействия в публичном пространстве, учатся специфическому языку этих процедур, формируют базис доверия к общественному участию и получают колоссальный опыт электорального поведения. Выборы председателя собрания и счётной комиссии, определение порядка выступающих, установление порядка голосования, прозрачность подсчёта голосов — всё это важнейшие компоненты вовлечённости учащихся в социально активное гражданское и ответственное взаимодействие. Получив этот опыт в игровой симуляции, максимально приближенной к реальным процессам ИБ, учащиеся в дальнейшем без труда будут этим пользоваться в социальной практике гражданского общества. Успех проведения пятого игрового модуля во многом зависит от предварительной подготовки организаторов игры. Инструкции для председателя собрания, счётной комиссии, следование таймингу и порядку выступлений, корректные формулировки вопросов и замечаний, ведение протокола, консультационное сопровождение избранных — пункты, на которые стоит обратить внимание при организации общего собрания. В комплекте настольной игры «ШКИБ» предусмотрены бланки для протоколов собрания и работы счётной комиссии, инструкция для председателя собрания, что эффективно структурирует процесс проведения пятого модуля игры.

Для участников проектных команд этот этап является наиболее важным: в полной мере им предстоит раскрыть и использовать свои навыки и знания в сфере PR, творческого представления проекта. Успех проекта во многом зависит не только от его содержания, но и от грамотной подачи проекта в публичной сфере, умения отвечать на вопросы председателя

и других участников собрания. В пятом модуле субъектность ученика формируется через несколько позиций: возможность участия в руководстве собранием и работе счётной комиссии, выход в публичное пространство для защиты собственной проектной заявки, диалоговое взаимодействие с другими проектными командами в процессе презентации проектных заявок — конкурентами, голосование за проекты.

Богатство опыта, полученного в ходе реализации ИБ / участия в игре-симуляции «ШкИБ», требует грамотного оформления итогов проведённой работы. Шестой игровой модуль обозначен авторами игры «ШкИБ» как дополнительный, что означает завершение чисто игрового взаимодействия и переход к реальной деятельности в двух направлениях. В зависимости от обстоятельств организации и проведения игры-симуляции эта деятельность включает в себя либо только коллективную рефлексию, либо рефлексию и внедрение в практику проекта-победителя. В любом из вариантов формируются и закрепляются ценностные установки гражданского, духовно-эстетического, интеллектуального и других направлений воспитательной деятельности, практикуются навыки креативности, критического мышления, командного взаимодействия и коммуникации, минимизируется влияние потребительской установки, присущей сознанию массового общества.

Особо стоит обратить внимание на достоинство настольной игры-симуляции «ШкИБ» — воспроизводимость. Игра может быть проведена на старте каждого цикла ИБ в образовательной организации (экспертами НИФИ рекомендуется два цикла — в первом и во втором учебном полугодиях), и каждый раз способна стимулировать творческое воображение, вовлечённость, и подтверждает все те достоинства геймификации, которые определены специалистами образования и воспитания. Использование настольной игры «ШкИБ» в запуске реальных процессов ИБ в образовательной организации позволяет сохранить тонкую границу между игрой и реальностью, в руках у организаторов ИБ оказывается многофункциональный инструмент. Генерирование воспитательной и образовательной деятельности в процессах ИБ с помощью

«ШкИБ» позволяет успешно формировать субъектность учащихся и создавать пространство конструктивной деятельности детско-взрослых школьных сообществ. Геймификация ИБ в образовательных организациях способна обеспечить постоянный интерес, вовлечённость учащихся, «снимает» страх перед тем, чтобы оперировать сложными понятиями и процессами, присущими финансовым процедурам бюджетирования. Очевидно, что в полной мере инициативное бюджетирование может использоваться суть геймификации, которая заключается в том, чтобы учитывать природную склонность человека к игре как ключ к вовлечению в процессы обмена и потребления информации и, более того, пойти дальше — использовать эту способность в трансформации социальной реальности.

Мы разделяем актуальное определение soft skills, или мягких, или гибких навыков в образовании, сформулированное профессором Д. С. Ермаковым: «...комплекс неспециализированных, надпрофессиональных, социально-психологических навыков, которые обеспечивают успешность деятельности, эффективность её выполнения, высокую производительность в целом и являются “сквозными” — не связаны с конкретной профессией» [8, с. 171]. На наш взгляд, каждый из модулей настольной игры «ШкИБ» и запуск процесса ИБ в образовательных организациях с помощью этой игры способствует развитию гибких навыков в полной мере. Интериоризация и экстериоризация гибких навыков осуществляются в процессе социально-конструктивной деятельности, формируя при этом представление и саму ценность общего блага.

На основе опыта проведения игры-симуляции «ШкИБ» в более чем 30 образовательных организациях РФ можно с уверенностью утверждать, что эффекты, которые достигаются в ШкИБ, существенно превосходят результаты,

которые могут быть достигнуты в ИБ взрослого сообщества. Геймификация позволяет аккумулировать воспитательный потенциал ИБ, ускорить «ответственное взросле-

ние» учащихся в соответствии с ценностными ориентирами современного российского общества, способствует его консолидации и прогрессивному развитию. **НО**

#### Список использованных источников

1. Алексеева, А. З. Геймификация в образовании / А. З. Алексеева, Г. С. Соломонова, Р. Р. Аетдинова // Вестник СВФУ, серия «Педагогика. Психология. Философия». 2021. № 4 (24). С. 5–11.
2. Салин, А. К критике проекта геймификации / А. Салин // Логос. 2015. №1 (103). С. 100–129.
3. Капкаев, Ю. Ш. Геймификация образовательного процесса / Ю. Ш. Капкаев, В. В. Лешкина, Д. С. Бенц // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–2. С. 213–216.
4. Акчелов, Е. О. Новый подход к геймификации в образовании / Е. О. Акчелов, Е. В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117–132.
5. Вагин, В. В. Выход из заколдованного круга отчуждения: опыт школьного инициативного бюджетирования / В. В. Вагин, Н. М. Филиппова, М. В. Кураколов // Народное образование. 2021. № 4 (1487). С. 36–43.
6. Лучшие практики инициативного бюджетирования в Российской Федерации в 2017–2020 годах / В. В. Вагин, Н. А. Шаповалова, В. А. Паксиваткина, И. В. Петрова [и др.]. М.: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2021. 264 с.
7. Абдыкеров, Ж. С. Геймификация в образовании / Ж. С. Абдыкеров, Д. А. Антипов, О. М. Замятина, П. И. Мозгалева, А. И. Мозгалева // Высшее образование сегодня. 2018. № 2. С. 24–28.
8. Ермаков, Д. С. Гибкие навыки в школьном образовании / Д. С. Ермаков // Народное образование. 2020. № 5. С. 165–172.

## Gamification In School Initiative Budgeting: Theory And Practice

Elena N. Bolotnikova, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of State and Municipal Administration and Legal Support of Public Service of the Samara University of Public Administration “International Institute of Market”, Samara, Vlad\_jena@mail.ru

Nina M. Filippova, Candidate of Pedagogical Sciences, Researcher at the Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation, Moscow, ifilippovanina@gmail.com

**Abstract:** *The use of game techniques in school initiative budgeting makes it possible to achieve student involvement, develops their flexible skills, changes patterns of consumer behavior and attitudes to interaction in public spaces, corresponds to the value orientations of education of the current pedagogical agenda, forms the subjectivity of the student's personality as carefully as possible.*

**Keywords:** *gamification, initiative, subjectivity, soft skills.*

#### References

1. Alekseeva, A. Z. Gejmifikaciya v obrazovanii / A. Z. Alekseeva, G. S. Solomonova, R. R. Aetdinova // Vestnik SVFU, seriya «Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya». 2021. № 4 (24). S. 5–11.
2. Salin, A. K kritike proekta gejmifikacii / A. Salin // Logos. 2015. №1 (103). S. 100–129.
3. Kapkaev, Yu. Sh. Gejmifikaciya obrazovatel'nogo processa / Yu. Sh. Kapkaev, V. V. Leshkina, D. S. Benc // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 63–2. S. 213–216.
4. Akchelov, E. O. Novyj podhod k gejmifikacii v obrazovanii / E. O. Akchelov, E. V. Galanina // Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium. 2019. № 1 (32). S. 117–132.
5. Vagin, V. V. Vyhod iz zakoldovannogo kruga otchuzhdeniya: opyt shkol'nogo iniciativnogo byudzhetrovaniya / V. V. Vagin, N. M. Filippova, M. V. Kurakolov // Narodnoe obrazovanie. 2021. № 4 (1487). S. 36–43.
6. Luchshie praktiki iniciativnogo byudzhetrovaniya v Rossijskoj Federacii v 2017–2020 godah / V. V. Vagin, N. A. SHapovalova, V. A. Paksivatkina, I. V. Petrova [i dr.]. M.: Izdatel'stvo ООО «Sam Poligrafist», 2021. 264 s.
7. Abdykerov, Zh. S. Gejmifikaciya v obrazovanii / Zh. S. Abdykerov, D. A. Antipov, O. M. Zamyatina, P. I. Mozgaleva, A. I. Mozgaleva // Vysshee obrazovanie segodnya. 2018. № 2. S. 24–28.
8. Ermakov, D. S. Gibkie navyki v shkol'nom obrazovanii / D. S. Ermakov // Narodnoe obrazovanie. 2020. № 5. S. 165–172.

# СОВРЕМЕННЫЙ ПОДРОСТОК МЕГАПОЛИСА: исследование интересов, характеристик, потребностей<sup>1</sup>

**Елена Васильевна Киселёва,**

*доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии  
Сибирского института управления — филиала РАНХиГС, г. Новосибирск*

**Мария Олеговна Рубцова,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Сибирского  
института управления — филиала РАНХиГС, г. Новосибирск*

**Светлана Дмитриевна Юдина,**

*кандидат психологических наук, доцент психологии Сибирского института  
управления — филиала РАНХиГС, г. Новосибирск*

В статье представлены частные результаты исследования, реализованного Сибирским институтом управления — филиалом РАНХиГС при поддержке Министерства образования и Уполномоченного по правам ребёнка Новосибирской области. Исследование связано с выявлением интересов, характеристик, потребностей подростков города Новосибирска. В статье проанализированы результаты изучения состояний школьников на основе применения методики многомерной шкалы удовлетворённости жизнью; представлены результаты социологического опроса мнений подростков г. Новосибирска об их интересах, увлечениях, взаимоотношениях со сверстниками и родителями, об их отношении к деструктивному поведению сверстников, жизненным трудностям, патриотической позиции и общественной деятельности.

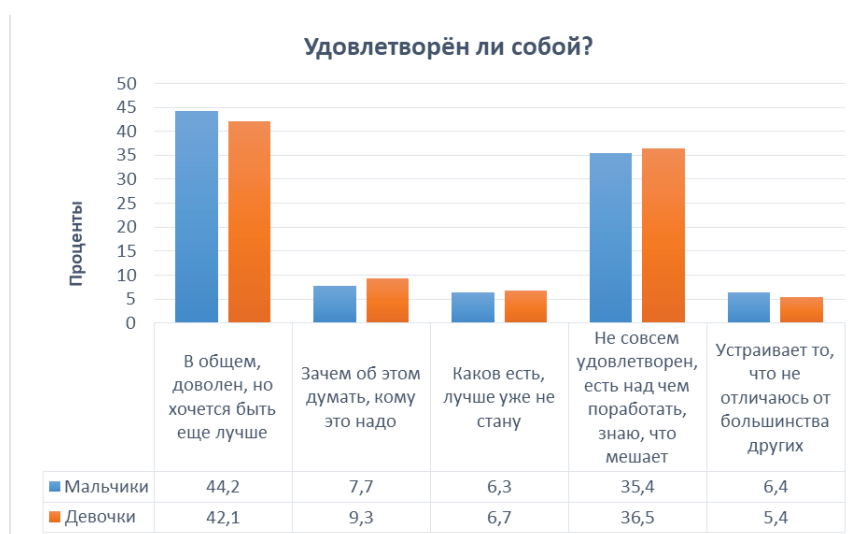
• исследование • СИУ — филиал РАНХиГС • подростки мегаполиса  
• интересы • характеристики

**Ц**ель статьи: научная группа кафедры психологии Сибирского института управления — филиала РАНХиГС ставила перед собой задачи проанализировать и обобщить результаты исследования характеристик, потребностей и интересов современных подростков города Новосибирска, важных как для формирования задач молодёжной политики в регионе, так и для формирования эффективных условий становления подрастающего поколения. Общая выборка исследования составила 3214 респондентов из 57 школ,

гимназий и лицеев; мальчиков — 1415 и девочек — 1799 (подростки 6–8-х классов образовательных организаций г. Новосибирска). Исследование методом фокус-групп осуществлялось в 12 образовательных организациях г. Новосибирска. Для изучения ценностных ориентаций, жизненных ценностей,

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке СИУ — филиала РАНХиГС в рамках научного проекта «Новосибирск в пространстве детства: характеристики, потребности, интересы детей г. Новосибирска».





**Рис. 1.** Мнения подростков об удовлетворённости собой

удовлетворённости жизнью были применены соответствующие батареи психологических методик: смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ); многомерная шкала удовлетворённости жизнью (ШУДЖИ), позволяющая вывести показатели по шкалам «семья», «школа», «учителя», «я сам», «друзья». Результаты исследования смысложизненных ориентаций были представлены в публикации ранее, в данной статье проанализированы результаты социологического исследования.

Социологический опрос в рамках исследования охватывал общее количество респондентов и представлял срез мнений подростков о различных характеристиках их личности и аспектах жизнедеятельности, опирался на социально-психологические исследования современных подростков [1, 2]. С результатами предлагаем ознакомиться ниже.

Как видно из диаграммы на рисунке 1, с одной стороны — почти половина подростков достаточно удовлетворены собой (44,2 % мальчиков и 42,1 % девочек), с другой — выраженное количество подростков не совсем удовлетворены, осознают, что есть над чем

работать, и даже знают, что им мешает в этом процессе (35,4 % мальчиков, 36,5 % девочек).

Способность дать оценку удовлетворённости собой может свидетельствовать о сформированности у подростков некоторого образа, с которым они сравнивают самих себя. Как правило, этот образ отражает набор требований общества к ребёнку, его социальной роли, формам взаимодействия и общения. Например, «должен быть воспитанным», «должен хорошо учиться», «должен любить Родину», «должен к чему-то стремиться» и т. д.

Представляет исследовательский интерес дальнейший сбор данных и сопоставление образов: «подросток глазами родителей», «подросток глазами учителей», «подросток глазами общества» и «подросток глазами подростков». Схожесть параметров образов позволит определить те требования, в отношении которых есть согласие. Различия в образах отразит линии конфронтации, причины сопротивления.

Также можно отметить, что знание своих зон роста не означает автоматическое желание подростка прикладывать усилия для изменений. Сегодня всё больше социоло-

гов, психологов отмечают рост среди молодёжи толерантности к особенностям своей личности и партнёра, принятие её неидеальности, что благоприятствует контактам, диалогу и уважению человеческого достоинства.

Результаты ответов на вопрос: какие чувства ты испытываешь чаще всего, — весьма положительны. Больше половины подростков, с их точки зрения, часто испытывают чувства бодрости и радости (59,4 % мальчиков, 50,9 % девочек), спокойствие и умиротворение также получили высокие значения (52,9 % мальчиков, 47,4 % девочек), но и немало ответов набрали другие чувства — вялости и усталости, особенно у девочек (41,8 % девочек, 27,2 % мальчиков) (рис. 2).

Как мы видим, палитра эмоциональных переживаний у подростков разнообразна, а состояния тревоги, страха, одиночества не являются доминирующими. Безусловно, на выраженность эмоциональных состояний у подростков оказывают влияние различные факторы: характер и объём учебной нагрузки, физическое самочувствие, качество межличностных отношений в классе, семье, группе друзей и т. д.

Более выраженное чувство вялости и усталости у девочек может быть связано, на наш взгляд, с традиционной для них большей усидчивостью, исполнительностью, вовлечённостью как в учебную, так и внеучебную деятельность, что

увеличивает объём их психической и физической нагрузки в сравнении с мальчиками.

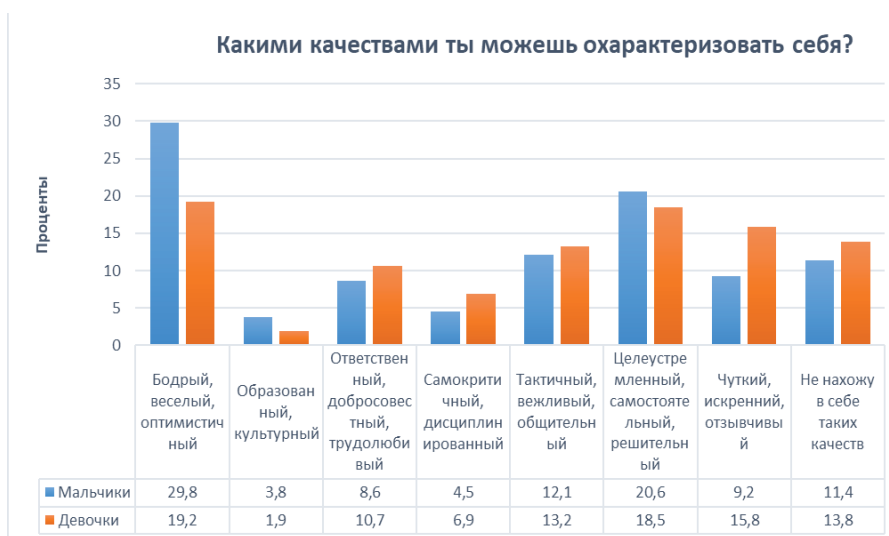
Перспективой дальнейшего исследования могла бы быть серия вопросов: с какими эмоциональными состояниями тебе сложно справиться самостоятельно, какими способами регуляции своего эмоционального состояния ты владеешь. Собранные данные позволили бы дать оценку умениям школьников в области саморегуляции (рис. 3).

Наибольшее количество выборов набрали такие качества, как бодрый, весёлый, оптимистичный, целеустремлённый, самостоятельный, решительный, но необходим дальнейший анализ, реально ли представлены данные качества или же это некий желаемый образ для подростка.

Можно отметить, что мальчики больше присваивают себе такие качества, как бодрость, весёлость, оптимистичность, целеустремлённость, самостоятельность и решительность, что вполне соотносится с традиционно мужскими качествами. Девочки идентифицируют себя как ответственных, добросовестных, трудолюбивых, дисциплинированных, вежливых



Рис. 2. Мнения подростков о часто преобладающих чувствах



**Рис. 3. Мнения подростков о своих выраженных качествах**

и чутких, что тоже соотносится с представлениями о традиционной феминности.

К перспективам исследования можно отнести расширение перечня характеристик, а также возможность подростков проранжировать их в порядке значимости для себя.

Максимальные значения, как видно из диаграммы на рисунке 4, набрали такие ценности, как своя семья, отношения в ней

(88,5 % мальчиков, 79,4 % девочек) и хорошие и верные друзья (80,7 % мальчиков, 81,3 % девочек). Ребята в приоритете выбирают очень хорошие ценности: свою семью и отношения в ней, хороших и верных друзей, здоровье, любовь, не забывают, конечно, про материальное благополучие, но не ставят это в приоритет. К сожалению, не так много подростков относят к значимым ценностям свой город.



**Рис. 4. Мнения подростков о том, что они ценят больше всего**

Закономерно, что к более значимым ценностям подростки отнесли семью, друзей, так как непосредственно включены в данные социальные группы. Значимость здоровья и достижений для подростков, на наш взгляд, также определяется тем, что утрата того и другого, как показали и события периода пандемии, существенно сужает социальную активность.

Большая выраженность ориентации на материальное благополучие у девочек можно соотнести с их более ранним выходом из пубертата в сравнении с мальчиками и формированием ориентации на будущее.

Здесь на первое место выбрали позиции «личные занятия и увлечения», далее «учёба» как основное занятие, и третье место занял «просмотр Интернета и общение в нём», а вот «встреча с друзьями» отодвинулась на четвёртое место (рис. 5). Индивидуальные увлечения, как мы видим, в приоритете.

Современные формы общения подростков характеризуются высокой проницаемостью границ. Так, личное занятие подростка может быстро переходить в сетевое обсуждение, обмен сообщениями в чате и т. д. Непосредственные физические контакты с друзьями легко заменяются общением с ними по Сети, что в условиях интенсивной учебной деятельности, посещения секций позволяет быть во взаимодействии.

На рисунке 6 очень интересно то, что занятия, связанные с совершенствованием, и занятия, не требующие усилий, но дающие отдых, набрали близкие значения. Но в то же время показан положительный результат в сравнении с более ранними исследованиями российских учёных, описанных выше, когда саморазвитие и самосовершенствование (14,2 %), нравственность (13,0 %) были отнесены к непопулярным среди подростков ценностям. Выбор подростков г. Новосибирска: 16,1 % — совершенствование умственного развития, 25,2 % — физическое совершенствование.

Интерес мальчиков к занятиям, в которых можно испытывать острые ощущения, чувство победы и выигрыша, а также проявлять свои физические качества, следует связать с тем, что в рамках школьной деятельности они удовлетворяются недостаточно. Включённость в такие формы досуга позволяет подросткам получить эмоциональную разрядку и удовлетворить такого рода потребности.

Как мы помним из диаграммы рисунка 2, у девочек более выражены чувства вялости и усталости, что побуждает их

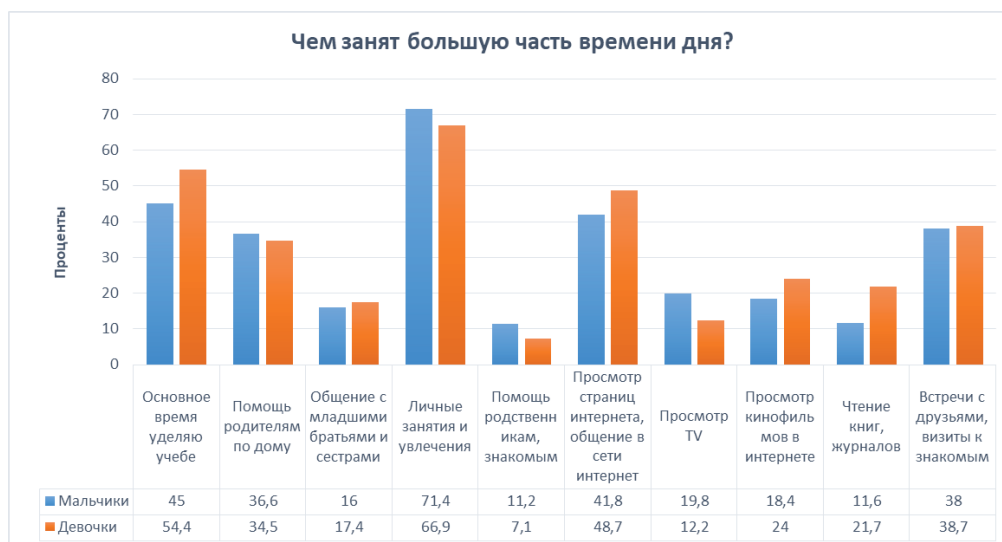


Рис. 5. Мнения подростков о том, чем они заняты большую часть времени

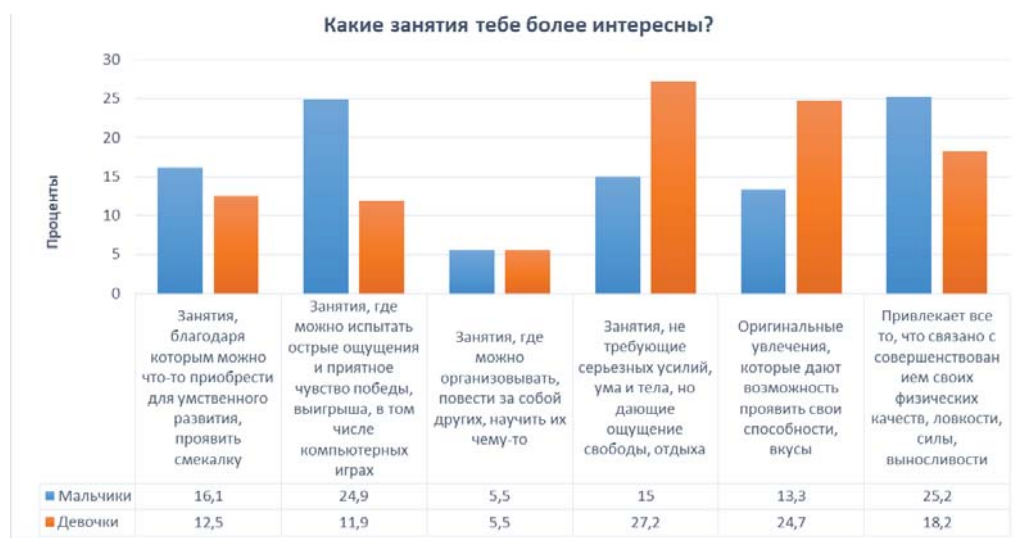


Рис. 6. Наиболее интересные для подростков занятия, по их мнению

в досуговой активности выбирать те формы, которые не требуют серьёзных усилий, дают ощущение свободы, возможность проявить себя более спонтанно и в соответствии со своим выбором.

Как видно из диаграммы на рисунке 7, в доминанте досуговых увлечений подростков — спорт и общение, прогулки с друзьями; девочки ещё отдали голоса изобразительному искусству, фотографии и рукоделию.

А вот посещение театров, концертов и музеев совершенно не популярны.

Можно предположить, что организованных форм занятости у подростков достаточно как в учебном, так и внеучебном форматах. В связи с этим «просто пообщаться с друзьями» — тот способ, который позволяет реализовывать спонтанную, свободную от целей и результата активность, стихийное общение.



Рис. 7. Мнения подростков о выборе своего досуга



Уже в 10–12 лет для ребёнка возрастает важность в его жизни группы сверстников, он осваивает горизонтальные связи, партнёрские отношения. Это необходимый этап взросления и подготовки к жизни. Диаграмма на рисунке 8 показывает, что именно в кругу сверстников подростки чувствуют себя независимыми, уважаемыми, душой компании и не представляют себя без своего окружения (наиболее высокие значения диаграммы). Но это достаточно характерные особенности подросткового возраста. Приверженность подростка компании, в которой «все наши», соответствие её правилам и ценностям — важное содержание его жизни. Это не каприз и не способ избежать неприятных и скучных дел. Общаясь со сверстниками, он учится завоёвывать авторитет, решать конфликты, понимать людей, переживать предательство, хранить верность, выбирать друзей, справляться с врагами.

Социальный статус подростка в группе часто измеряется полярными позициями «уверенный/неуверенный», «активный/пассивный», что в его представлениях может совмещаться с оценкой: «активность — хорошо», а «пассивность — плохо». Как мы видим из диаграммы рисунка 8, лишь треть группы оценивают себя как социометрических «звёзд» и «предпочитаемых». Подростки обоих полов имеют негативные переживания в отношении

своей недостаточной уверенности, смелости, заметности, что в поведении может проявляться как уход и дистанцирование от группы. На наш взгляд, задача развития здесь определяется не только возможностями формирования коммуникативных умений у учащихся, но и повышением их рефлексивной позиции и пониманием ограничений любой двухмерной шкалы.

В данном вопросе (рис. 9) наибольшее количество выборов проблемных сфер жизни набрали три позиции: процесс учёбы, отношения с родителями и поиск ответов на собственные переживания.

Отметим, что темы учёбы, взаимоотношений с родителями и учителями традиционны для подросткового возраста, часто обсуждаемы на различных общественных площадках. Зона внутренних переживаний подростка, напротив, мало доступна не только представителям школы, но и родителям. От стандартизированного школьного мониторинга общих показателей тревожности, агрессии в параллелях среднего звена уникальность и качественная сторона личных переживаний подростка также ускользает.

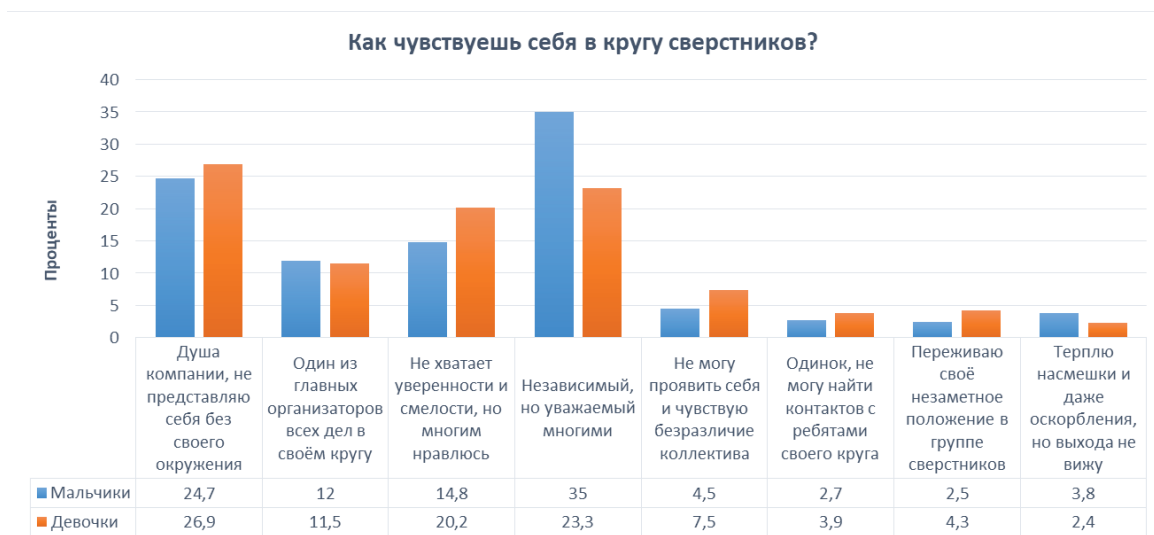


Рис. 8. Мнения подростков о том, как они чувствуют себя в кругу сверстников



**Рис. 9. Мнения подростков о наиболее проблемных зонах жизнедеятельности**

Представляет дальнейший исследовательский интерес изучение тех вопросов, ответы на которые так важно найти подростку. Относятся ли к ним традиционные доминанты дали, романтики, усилия, обозначенные ещё Л. С. Выготским, или нет [3]?

Можно лишь предположить, что если собственные переживания входят в противоречие с вопросами учёбы и отношений с учителями, то подросток оказывается в сложном для себя мотивационном конфликте с выраженной значимостью двух противоположных позиций.

Возможно, ещё спустя сколько-то веков люди найдут способ сделать переходный возраст менее травматичным для всех заинтересованных сторон. Но сегодня мы имеем то, что имеем. И очень важно понимать, что в наших конфликтах с подрастающими детьми очень многое идёт не от того, что они плохие дети или мы негодные родители, а от того, что мы с ними живём в такое время и по таким правилам. Мы увидели, что подростки обращаются к родителям при трудностях, но достаточно высоки также значения выбора «рассчитываю только на се-

бя», что не может не тревожить (рис. 10).

Обращение к друзьям в ситуации жизненных трудностей по-прежнему свидетельствует о значимости для подростков группы сверстников.

Готовность обратиться за помощью к родителям также соотносится с возрастными особенностями нашей выборки. Вполне возможно, что для учащихся 9–10-х классов выраженность этого показателя будет ниже.

Обращение за советом к более старшим друзьям менее популярная стратегия разрешения жизненных трудностей.

Обращение за помощью к педагогу-психологу, как видим, мало востребовано как способ разрешения трудностей. Доминирующей формой работы психолога в школе является диагностический мониторинг, нестандартизированные методы работы: индивидуальная беседа, индивидуальное консультационное сопровождение учащегося редки. Специалист зачастую совмещает работу психолога и ведение какого-либо предмета. В таких условиях он воспринимается подростком

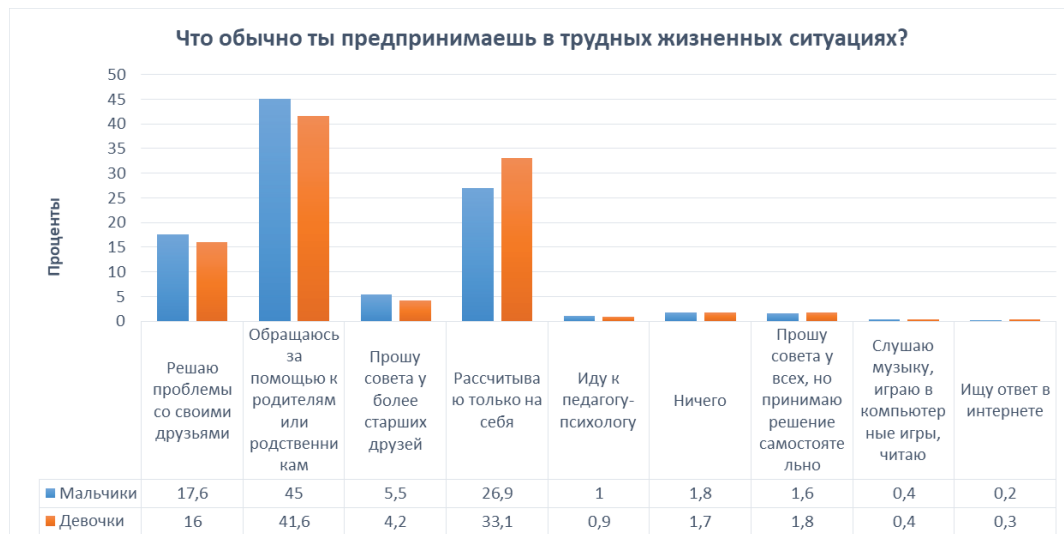


Рис. 10. Мнения подростков о том, что им делать в трудной ситуации

в большей степени как представитель школы, сторонник родительской позиции, дающий скорее оценку, чем поддержку.

Обращённость подростка к себе в решении жизненных трудностей также может быть связана с пониманием им существующих различий в ценностно-смысловых ориентирах его и семьи («они всё равно меня не поймут», «они из другой эпохи»). Представляет интерес дальнейшее уточнение: насколько обращённос-

ти к самому себе достаточно для разрешения жизненного затруднения и на чью помощь подросток рассчитывает и не получает её.

Конечно, в данное непростое время мы не могли не поинтересоваться мнением ребят о патриотических ценностях. Как можно увидеть из диаграммы на рисунке 11, подавляющее большинство подростков считают себя патриотами (74 %



Рис. 11. Мнения подростков о том, считают ли они себя патриотами



**Рис. 12.** Мнения подростков о том, в чём проявляется их патриотизм

мальчиков, 72 % девочек). А вот на вопрос, в чём проявляется их личный патриотизм (рис. 12), подростки дали следующие ответы:

- в уважении к своей Родине — 55,3 % мальчиков, 56,1 % девочек;
- в любви к Родине — 46,9 % мальчиков, 44,9 % девочек;
- в любви к своей семье, к близким — 44,2 % мальчиков, 45,8 % девочек;
- в любви к родному городу — 40,2 % мальчиков, 40,2 % девочек;
- в гордости за свою страну — 38,9 % мальчиков, 38,9 % девочек;
- в мечте о возрождении России как сильной державы — 38,4 % мальчиков, 28,5 % девочек.

Данные ответы, на наш взгляд, отражают достаточно хорошие ценностные патриотические позиции и в том числе чувство патриотизма к собственному городу.

По данным, представленным в диаграмме на рисунке 13, можем сделать вывод о том, что уровень удовлетворённости у подростков, обучающихся в гимназии, в целом выше, чем у подростков из средних образовательных школ. Об этом свидетельствует превалирование показателей по шкалам «семья», «шко-

ла», «я сам» и «друзья». Однако взаимоотношениями с учителями наиболее удовлетворены ученики больших образовательных организаций. Возможно, это связано с тем, что в новых больших школах достаточно молодые по составу коллективы и коммуникации с более молодыми учителями, вызывает меньше барьеров у школьников.

Можно предположить, что статус гимназиста, имеющий более высокий социальный рейтинг, позволяет учащимся гимназии ощущать себя несколько более значимыми, благополучными, что и переживается ими как составляющая удовлетворённости жизнью. Следует отметить, что социальный статус семьи, уровень доходов и образования родителей у учащихся гимназий может быть несколько выше в сравнении с общеобразовательной школой.

Кроме того, оказывает влияние и количество учеников. В образовательных организациях со значительно меньшим количеством школьников рождается более камерная атмосфера. Возможно, дети чувствуют себя более защищёнными, чем в школах с существенно большим количеством школьников. Обозначенные нами социальные, экономические, культурные факторы



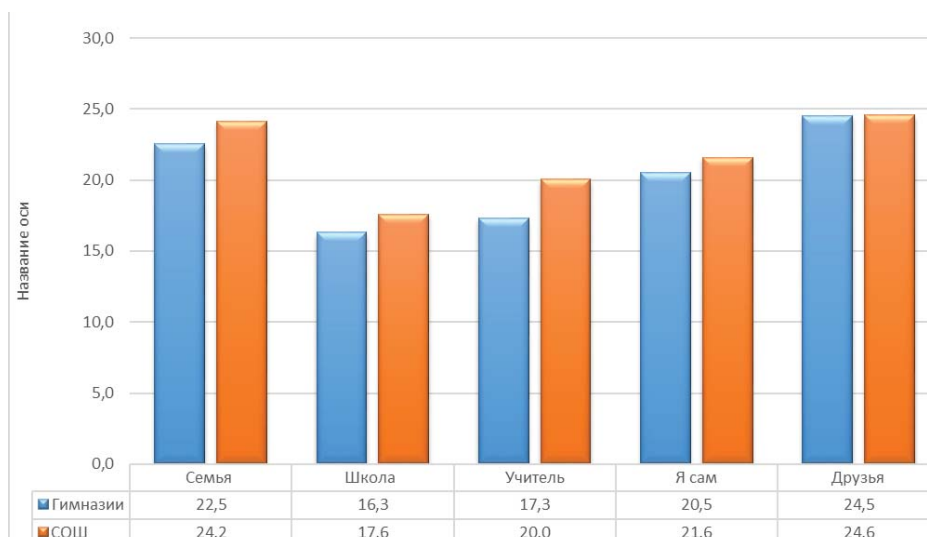
**Рис. 13.** Средние значения удовлетворённости жизнью у подростков из разных учебных заведений

могут вносить свой вклад в переживание подростками из гимназий с меньшим количеством учащихся несколько более выраженной удовлетворённости жизнью, чем у подростков из больших по количеству учеников школ.

Как показано на диаграмме рисунка 14, у мальчиков, обучающихся в средних образовательных школах с большим количеством учащихся, уровень удовлетворённости жизнью по критериям «семья», «школа», «учитель»,

«я сам» выше по сравнению с теми, кто посещает гимназию. Стоит отметить, что по шкале «друзья» у мальчиков из разных учебных заведений выявлены практически равные значения.

Участники нашей выборки — это ученики 6–8-х классов, переживающие период возрастных физиологических и психических изменений. Пубертатная трансформация у девочек традиционно



**Рис. 14.** Средние значения удовлетворённости жизнью у мальчиков из разных учебных заведений





**Рис. 15.** Средние значения удовлетворённости жизнью у девочек из разных учебных заведений

проходит раньше, чем у мальчиков. Изменение пропорций тела, тембра голоса, гормонального статуса относится к тем проявлениям превращения мальчиков в мужчину, противостоять которым подросток не в силах. Со стороны психической активности мальчики в этот период характеризуются ростом реактивности, повышенной чувствительностью, сниженной эмоционально-волевой регуляцией своего поведения.

Можно предположить, что уровень требований в лице родителей, учителей к учебной успеваемости, послушанию у мальчиков, обучающихся в гимназиях, более высокий в сравнении с учащимися общеобразовательных школ. Сниженная способность управлять своим поведением объективно препятствует возможности соответствовать данным требованиям, субъективно переживается как неудовлетворённость собой, жизнью (рис. 15).

В этом же случае, наоборот, по шкалам «семья», «школа», «я сам» и «друзья» среди девочек наиболее удовлетворены своей жизнью те, которые обучаются в гимназии. По критерию взаимоотношений с учителями у девочек из разных учебных заведений равный показатель.

Девочки подросткового возраста из процессов физического созревания выходят раньше мальчиков, завершение перестройки телесного образа «я» позволяет им продвигаться в сторону конструирования новой социальной идентичности. Если мальчики в раскачивании социальных норм удовлетворяют потребность в обретении силы и независимости, то для девочек соответствие обозначенным семьёй, учителями, школой требованиям становится новым измерением своей зрелости. Наше предположение состоит в том, что гимназии в большей степени, чем образовательной школе, удаётся обозначать и поддерживать систему требований, поощрять успешность девочек в учебной и внеучебной деятельности, создавать условия для углублённой образовательной активности и т. д. Более чёткие границы позволяют девочкам-гимназисткам снижать тревогу, ориентироваться на эталон, выстраивать траекторию будущего развития и оценивать себя как удовлетворённых жизнью. Вероятно, для подростков необходимо чаще предлагать нестандартные формы организации внеучебной деятельности, позволяющие снизить их тревогу и повысить показатели удовлетворённости жизнью. Это могут быть арт-терапевтические тренинги, медитативные практики, психологический театр [4].

Резюмируя результаты исследования, сделаем ряд выводов. Анализ мнений подростков в ходе социологического опроса по разным аспектам их жизнедеятельности показал следующее. Подростки г. Новосибирска ценят свою семью и отношения в ней, хороших и верных друзей, здоровье, любовь; примерно половина подростков из общего числа респондентов удовлетворены собой, а другая половина считает, что нужно развиваться и работать над собой дальше. Чуть больше половины респондентов ощущают, что чаще всего они испытывают положительные чувства радости и бодрости, спокойствия и умиротворения, но треть респондентов испытывает чувства вялости и усталости. Большинство подростков характеризуют себя такими качествами, как бодрый, весёлый, оптимистичный, целеустремлённый, самостоятельный, решительный, но необходимо исследовать, реально ли представлены данные качества, или же они описывают желаемый образ. Основную часть дня, как утверждают подростки, они тратят на личные занятия и увлечения, далее учёбу как основное занятие и затем просмотр Интернета и общение в нём, а вот встреча с друзьями отодвинулась чуть ниже в данной иерархии. Примерно одинаковые значения имеют для них занятия, связанные с совершенствованием, и занятия, не требующие усилий, но дающие отдых.

В доминанте досуговых увлечений у подростков г. Новосибирска — спорт и общение, прогулки с друзьями, девочки ещё отдали голоса изобразительному искусству, фотографии и рукоделию. К непопулярным относится посещение театров, концертов и музеев, и доступность этого занятия в мегаполисе не увеличивает данный выбор. В кругу сверстников подростки чувствуют себя независимыми, уважаемыми, душой компании и не представляют себя без своего окружения. Наибольшие проблемы у них вызывают процесс учёбы, отношения с родителями и поиск ответов на собственные переживания. При возникновении жизненных трудностей подростки чаще всего обращаются к родителям, но достаточно высоки также значения выбора «рассчитываю только на себя». Большинство респондентов ощущают себя патриотами, проявляют его в любви к Родине, своей семье и близким, в любви к городу. Таким образом, по многим

характеристикам у подростков преобладают чётко выраженные классические возрастные особенности, те, которые всегда выделялись как психологические особенности подростков, но тем не менее присутствуют и особые характеристики современного подростка, обозначенные выше. Также весьма актуальным становится вопрос профессиональной педагогической экспертизы условий формирования и воспитания личности подростка в различных сообществах [5].

Практическая направленность данного исследования заключается в формировании целостного портрета старшего подростка г. Новосибирска, в установлении приоритетных смысложизненных ориентаций подростков, в понимании конкретных путей помощи при решении индивидуальных проблем личностного становления и развития в консультативном процессе, в коррекции планирования и осуществления образовательного процесса, совершенствовании молодёжной политики по отношению к молодёжи мегаполисов, а также в разработке рекомендаций по развитию смысложизненной сферы сознания и экзистенциальной рефлексии старшего подростка. Развитие территорий, в том числе будущее муниципальных образований, зависит от уровня самосознания молодёжи, их духовно-нравственного развития и позитивных изменений прежде всего в этой сфере личности. Необходимой представляется целенаправленная работа органов муниципальной власти по формированию сферы сознания старшего подростка, концентрации внимания комитета по молодёжной политике на вопросах гражданского воспитания, активной жизненной позиции, вовлечения старших подростков в такие формы взаимодействия, которые бы позволили оптимизировать процесс поиска своего «я» в настоящий момент, сделать его более целенаправленным и предметным с обязательной организацией рефлексивного пространства. **НО**

Е. В. Киселёва, М. О. Рубцова, С. Д. Юдина. **Современный подросток мегаполиса: исследование интересов, характеристик, потребностей**

#### Список использованных источников

1. Черникова, Е. Г. Социально-психологические особенности современного подростка / Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова // Вестник ЮУрГГПУ. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-sovremennogo-podrostka> (дата обращения: 28.11.2022).
2. Тарасова, Е. М. Некоторые психологические особенности студентов поколения Z / Е. М. Тарасова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2020. № 2. С. 62–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-osobennosti-studentov-pokoleniya-z> (дата обращения: 29.11.2022).
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. М.: издательство «Юрайт», 2023. 160 с. (Антология мысли) // Образовательная платформа Юрайт: [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/513887> (дата обращения: 13.02.2023).
4. Исакова, Ю. Б. Возможности арт-терапевтического тренинга в формировании устойчивой модели саморегуляции у подростков / Ю. Б. Исакова, М. О. Рубцова // Агрессия: индивидуальная, групповая, межличностная. Патология, диагностика, терапия. Сборник материалов Конгресса специалистов помогающих профессий с международным участием. ООО «Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига». Новосибирск: НГТУ, 2017. С. 57–59.
5. Киселёва, Е. В. Теория и практика профессиональной педагогической экспертизы / Е. В. Киселёва; Новосибирский гос. пед. ун-т. Новосибирск: НГПУ, 2013. 159 с.

## The Modern Teenager Of The Megalopolis: Research Of Interests, Characteristics, Needs

Elena V. Kiseleva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology of the Siberian Institute of Management — Branch of RANHiGS, Novosibirsk

Maria O. Rubtsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of the Siberian Institute of Management — Branch of RANHiGS, Novosibirsk

Svetlana D. Yudina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology, Siberian Institute of Management — Branch of RANHiGS, Novosibirsk

**Abstract:** *The article presents the private results of a study carried out by the Siberian Institute of Management — a branch of the RANHiGS with the support of the Ministry of Education and the Commissioner for Children's Rights of the Novosibirsk region. The research is connected with the analysis of interests, characteristics, needs of teenagers of the city of Novosibirsk. The article analyzes the results of studying the life satisfaction of schoolchildren based on the use of the multidimensional life satisfaction scale methodology; the results of a sociological survey of the opinions of adolescents are presented. Novosibirsk about their interests, hobbies, relationships with peers and parents, about their attitude to the destructive behavior of peers, life difficulties, patriotic position and social activities.*

**Keywords:** *research, SIU branch of RANEPА, megalopolis teenagers, interests, characteristics.*

#### References

1. Chernikova, E. G. Social'no-psihologicheskie osobennosti sovremennogo podrostka / E. G. Chernikova, T. G. Ptashko, N. A. Sokolova // Vestnik YUUGGPU. 2018. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-sovremennogo-podrostka> (data obrashcheniya: 28.11.2022).
2. Tarasova, E. M. Nekotorye psihologicheskie osobennosti studentov pokoleniya Z / E. M. Tarasova // Vestnik MGOU. Seriya «Psihologicheskie nauki». 2020. № 2. S. 62–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-osobennosti-studentov-pokoleniya-z> (data obrashcheniya: 29.11.2022).
3. Vygotskij, L. S. Voprosy detskoj psihologii / L. S. Vygotskij. M.: izdatel'stvo «YUrajt», 2023. 160 s. (Antologiya mysli) // Obrazovatel'naya platforma YUrajt: [sajt]. URL: <https://urait.ru/bcode/513887> (data obrashcheniya: 13.02.2023).
4. Isakova, YU. B. Vozmozhnosti art-terapevticheskogo treninga v formirovanii ustojchivoj modeli samoregulyacii u podrostkov / Yu. B. Isakova, M. O. Rubcova // Agressiya: individual'naya, gruppovaya, mezhlichnostnaya. Patologiya, diagnostika, terapiya. Sbornik materialov Kongressa specialistov pomagayushchih professij s mezhdunarodnym uchastiem. ООО «Obshcherossiyskaya professional'naya psihoterapevticheskaya liga». Novosibirsk: NGTU, 2017. S. 57–59.
5. Kiselyova, E. V. Teoriya i praktika professional'noj pedagogicheskoy ekspertizy / E. V. Kiselyova; Novosibirskij gos. ped. un-t. Novosibirsk: NGPU, 2013. 159 s.

# «ОКНА ВОЗМОЖНОСТЕЙ» для развития детей



**Евгений Борисович Голубев,**  
заместитель главного редактора журнала  
«Санкт-Петербургский университет»,  
Санкт-Петербург, [egolubev@list.ru](mailto:egolubev@list.ru)

**Куда деваются способности детей-вундеркиндов, когда они становятся взрослыми? Как ребёнку реализовать свой потенциал? В статье рассматриваются «окна возможностей» для развития детей, которые открываются для каждого, но не всем удаётся их успешно использовать. Сенситивные периоды, врождённые рефлексы, критические возрасты — проанализированы способы реализации «окон возможностей».**

- сенситивные периоды • врождённые рефлексы • критические возрасты
- М. Монтессори • Л. С. Выготский • Б. П. Никитин

**П**римеры детей-вундеркиндов известны у многих народов в разные времена. И многие задумывались: куда же деваются их способности потом, когда они подрастают, когда становятся взрослыми? Лишь некоторые (например, Пушкин, Моцарт, Гаусс, Пикассо) смогли реализовать свои таланты. А остальные?.. В 1990-е годы московский журналист Валерий Хилтунен описал в газете грустную встречу взрослых, которых в детстве считали вундеркиндами. Они не могли похвастаться актуальными успехами и лишь вспоминали свои призы и медали, полученные в раннем возрасте.

Педагог Б. П. Никитин, посвятивший жизнь раннему опережающему развитию своих семерых детей, на основе собственных исследований выдвинул гипотезу НУВЭРС

(необратимого угасания возможностей эффективного развития способностей). Он считает: если способности «не развиваются, не функционируют, если у ребёнка нет необходимых видов деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать и тем быстрее, чем слабее функционирование» [1, с. 273].

Он объясняет такое угасание резкими изменениями их жизни. В раннем детстве малыши сталкиваются с множеством новых для них задач, решению которых их не обучали и которые они успешно решают самостоятельно, — и поэтому интенсивно развиваются их творческие способности. А что потом? «Стоит им пойти в школу и начать систематическое обучение, как количество “новых” задач резко сокращается. <...> В школе ребёнок почти не встретит задач, способных

продвинуть его в развитии творческих способностей» [1, с. 275], ведь редкий учитель даст задачу ученикам, не объяснив предварительно способ её решения. Вот поэтому «поступление в школу и переключение на усиленное формирование исполнительских способностей неизбежно приводит не только к остановке, но и к угасанию ярко вспыхнувших творческих способностей» [там же].

Некоторые дети проскакивают те «окна возможностей» для своего развития, которые открывает им жизнь. Открывает каждому... Рассмотрим три вида таких «окон».

### Сенситивные периоды

Родители замечают: их ребёнок внезапно чем-то увлекается (вдруг начинает рисовать, играет словами и сочиняет новые обороты речи и словосочетания, складывает пазлы или детальки конструктора), а через некоторое время так же внезапно очередное увлечение пропадает. Часто такой вспыхнувший интерес связан с одним из текущих сенситивных периодов.

Эти периоды универсальны: каждый ребёнок в своём развитии проходит ряд таких периодов повышенной чувствительности, периодов высших возможностей для наиболее эффективного развития какой-либо стороны психики, деятельности, поведения. Особое внимание сенситивным периодам уделяли итальянский педагог Мария Монтессори [2, с. 203] и советский психолог Л. С. Выготский [3, с. 222]. В своих исследованиях они и их последователи пытались определить границы сенситивных периодов, которые возникают в своё время, а затем уходят безвозвратно.

Например, выделяют такие основные сенситивные периоды формирования отдельных сторон психики:

- развития речи, освоения родного языка (от 0 до 6 лет);

- восприятия порядка (от 0 до 3 лет);
- сенсорного формирования (с 6 месяцев до 5 лет);
- восприятия мелких предметов (от 1,5 до 6,5 лет);
- формирования действий и движений (от 1 года до 4 лет);
- формирования социальных навыков (от 2,5 до 6 лет).

Важны несколько особенностей. Первая: если ребёнок делает всё правильно и вовремя (в рамках сенситивного периода), у него всё получается легко, играючи — он быстро, активно осваивает новые навыки, учится с интересом, плодотворно. Но если такое время по каким-то причинам пропущено, то наверстать упущенное очень трудно, а порой и невозможно. Вторая: чрезвычайно важна роль родителей и педагогов, которые могут создать соответствующие условия, чтобы помочь ребёнку усвоить новую информацию, сформировать новые умения, развить новый навык — или ограничить возможности ребёнка, лишит их. Третья: границы периодов — не жёсткие, а плавающие, и к тому же они индивидуальны: у разных детей начинаются и заканчиваются в разном возрасте (родители могут определить их только на опыте). Четвёртая: некоторые сенситивные периоды накладываются друг на друга.

Наиболее исследован сенситивный период освоения родного языка, развития речи — педагогами, психологами, лингвистами, педиатрами. М. Монтессори открыла, что ребёнок осваивает родной язык, впитывая его из окружения [4, с. 37]. Поэтому важна его погружённость в богатую языковую среду. И мать, которая с раннего детства гуляет с малышом по улицам, ездит в общественном транспорте, ходит по магазинам и даже по рынку (а не только по музеям), даёт возможность малышу услышать разные образцы речи и усвоить их. И такая языковая среда должна сопровождать ребёнка всегда в течение первых шести лет жизни.



Для развития других сторон психики, умений и навыков тоже важно создание особой развивающей среды. Например, с помощью материала, который используют последователями Монтессори [2, с. 236–237]. Там имеются бусины, плоды каштанов, бобы, пуговицы и нитки — для нанизывания мелких предметов; шумящие цилиндры с разными наполнителями, колокольчики — для развития слуха; дощечки гладкие и шершавые (в том числе в виде букв и цифр), лоскутки из разной материи — для развития осязания; объёмные геометрические фигуры (пирамидки, конусы, шары, кубики, цилиндры) и доски с отверстиями разной формы — для развития стереогностического чувства и изучения геометрии. Есть мебель и оборудование для упражнений в практической жизни, для развития речи, социальных навыков, двигательной активности.

Тут важно, что игры и прочие занятия не навязываются малышу, а предлагаются — они просто находятся рядом, и он в любой момент может взять то, что ему приглянулось. И заниматься с тем или иным материалом столько, сколько хочет, а затем выбрать что-то другое. Таким образом он всегда находится в своей зоне ближайшего развития и движется по собственной траектории. Многие родители оборудуют подобную среду у себя в квартире — не обязательно с помощью Монтессори-материала, а просто используя то, что имеется под рукой. Следует помнить цель (среда для развития, для использования сенситивных периодов) и к ней стремиться.

### Врождённые рефлексy

Они менее известны родителям, чем сенситивные периоды. Самое популярное — так называемое грудничковое плавание. Это тренировка нырятельного рефлекса, который остался у новорождённого, поскольку девять месяцев плод находился в утробе матери в околоплодных водах. Когда заживёт пупочная ранка, можно начать тренировки младенца в нырянии и плавании. К примеру, использовать широко известную методику Э. П. Фирсова «Плавать раньше, чем ходить» [5]. Родители с удивлением наблюдают, как их малыш в возрасте одного месяца при нырянии (на руках у мамы или папы, которые поддерживают его

под грудку) рефлекторно задерживает дыхание, радостно и весело выскакивает из воды.

Педиатрам известны и другие рефлексy новорождённых: хватательный, опорный, шаговый, поисковый и другие. Любопытные родители, наблюдая за поведением малыша, видят возможности организма младенца, которые можно использовать и тренировать. Например, мать при кормлении грудью замечает, что малыш держит руки сжатыми в кулачки и что он крепко хватается за пальцы взрослого. «Мы, к своему удивлению, обнаружили, что малыш с самого начала может даже висеть, ухватившись за пальцы папы или мамы» [6, с. 35]. Если взрослый потянет за пальцы, то ребёнок ухватится сильнее. Б. П. Никитин рассказал, что с трёх месяцев не брал сына, лежащего в кровати, под мышки, а протягивал ему руки — тот хватался за пальцы, и папа рывком вытаскивал его оттуда [6, с. 36]. Так можно тренировать хватательный рефлекс. От этого укрепляются мышцы и скелет младенца.

Был найден ещё один способ тренировки: «Если положить малыша головкой себе на плечо и одной рукой держать его у груди, а другую подставить ему под пяточки, то он моментально упрётся ножками в ладонь» [6, с. 35]. Это работает опорный рефлекс.

Физиолог И. А. Аршавский называет и другие вызванные рефлексy, которые возникают в ответ на раздражение кожи новорождённого: подошвенный, пяточный. Или, например, «феномен ползания»: «В положении на животе ребёнок рефлекторно отталкивается ножками от приставленной к его подошвам ладони» [7, с. 14].

Но в отличие от физиологов и педиатров родители не просто наблюдают эти рефлексy, но и используют их для развития ребёнка. «Тренировка врождённых

рефлексов даёт сильнейший толчок развитию скелетно-мышечной системы, от которой зависят увеличение и развитие головного мозга и укрепление всех внутренних органов» [1, с. 220]. Физиолог подтверждает это данными сравнительных исследований близких животных: у белок масса мозга в 3 раза больше, чем у крыс, а у зайцев — в 2,5 раза больше, чем у кроликов, из-за того, что дикие животные двигаются гораздо больше, чем домашние и городские [7, с. 15–16].

### Критические возрасты

Советский психолог Л. С. Выготский — один из тех, кто создал собственную периодизацию развития ребёнка. Путём чисто эмпирических исследований развития ребёнка он, вслед за П. П. Блонским, выделил два типа периодов — чередующиеся стабильные и критические возрасты (как устойчивые и нестабильные периоды в развитии сложных систем в теории синергетики у Ильи Пригожина). При этом Л. С. Выготский понимает развитие ребёнка как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [8, с. 248].

В стабильных периодах, которые хронологически занимают большую часть детства, происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития. Заметные изменения в личности ребёнка «выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития» [там же].

В отличие от них в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований. Здесь «сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребёнка. Ребёнок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности» [там же]. В каж-

дый кризисный период — меняется по-разному.

Л. С. Выготский выделил последовательность стабильных периодов: младенчество (2 мес. — 1 год), раннее детство (1–3 года), дошкольный возраст (3–7 лет), младший школьный возраст (8–12 лет), подростковый возраст (14–18 лет). С ними чередуются критические возрасты: кризис новорождённости, кризис первого года жизни, кризис трёх лет, кризис семи лет, пубертатный кризис. Последователи (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др.) продолжили его исследования, внесли свой вклад в изучение кризисов психического развития.

Вначале учёные обратили внимание на яркие особенности критических периодов: трудновоспитуемость, конфликты с окружающими, болезненные переживания.

«Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая ещё совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения» [8, с. 253]. А также на негативный характер развития, на скорее разрушительную, чем созидательную работу личности. Критические возрасты иногда называют фазой строптивости.

Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. В отличие от них, выделяя два пути развития (критический и литический), Выготский заметил, что каждый критический период имеет позитивные сдвиги — переход от прежних форм поведения к новым формам: «...негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теньевая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста» [8, с. 254].

Если ребёнка научить, то он может ответить, сколько ему лет исполнилось, — и даже показать «на пальцах». Но какой

у него психологический возраст, какой стадии развития он достиг, ребёнок сказать не в состоянии. Взрослые же могут определить стадию его развития — с помощью тестов. Раньше изучали и констатировали только уровень актуального развития (например, с помощью тестов IQ) — сравнивая с цифрами интеллектуальных достижений, средними для того или иного возраста. Л. С. Выготский выяснил, что этот уровень актуального развития является показателем только созревших функций мышления, и ввёл новое понятие «зоны ближайшего развития» — для определения процессов, ещё не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания [9]. А с помощью динамических тестов можно не только определить зону ближайшего развития, но и расширять её, способствуя обучению и развитию ученика.

Но даже если какие-то «окна возможностей» для своего развития ребёнок пропустил и не смог воспользоваться удачными обстоятельствами, ещё не всё потеряно. Известны случаи, когда люди в любом возрасте (в том числе и взрослые, и даже пожилые) совершали прорывы, совершенно неожиданные. Вспомним хотя бы Льва Толстого, который в 80 лет обучился кататься на велосипеде и на коньках,

римского сенатора Марка Катона, который выучил греческий язык в том же возрасте, или Сократа, который в 70 лет в совершенстве овладел несколькими музыкальными инструментами.

А вот пример нашего соотечественника. В одно почтово-телеграфное отделение небольшого города был назначен молодой начальник. Его «достали» подчинённые — девушки смеялись над почерком начальника (тот, несмотря на высшее образование и амбиции, писал как курица лапой). Чтобы выправить ситуацию, начальник сделал нестандартный ход: взял у сына-первоклассника прописи и начал... заново учиться писать. Каллиграфическим почерком — как порой мы осваиваем японские иероглифы, рисуя их кисточкой и тушью по рисовой бумаге. Примерно через месяц упорных занятий молодой папа (соревнуясь в обучении с сыном) стал заполнять почтовые документы почерком более красивым, чем у его смешливых подчинённых... Смог найти нужные резервы. **НО**

#### Список использованных источников

1. Никитин, Б. П. Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. 3-е изд., доп. М.: Молодая гвардия, 1989. 304 с.
2. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. М.: Карапуз, 2000. 272 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. М., 1934. 348 с.
4. Монтессори, М. Впитывающий разум ребёнка / М. Монтессори. Изд. 2-е. СПб.: Благотворительный фонд «Волонтёры», 2011. 320 с.
5. Фирсов, Э. П. Плавать раньше, чем ходить / Э. П. Фирсов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ФиС, 1980. 143 с.
6. Никитин, Б. П. Первый день, первый год / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. Знание, 1978. 96 с.
7. Аршавский, И. А. Ваш малыш может не болеть / И. А. Аршавский. М.: Советский спорт, 1990. 30 с.
8. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 томах. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
9. Голубев, Е. Б. Сегодня — в сотрудничестве, завтра — самостоятельно / Е. Б. Голубев // Народное образование. 2021. № 6. С. 76–82.

## “Windows Of Opportunity” For Children’s Development

Evgeny B. Golubev, Deputy Editor-in-Chief of the journal “Saint Petersburg University”, Saint-Petersburg, [egolubev@list.ru](mailto:egolubev@list.ru)

**Abstract:** *Where do the abilities of child prodigies go when they become adults? How can a child realize his potential? The article discusses the “windows of opportunity” for the development of children, which are open to everyone, but not everyone can successfully use them. Sensitive periods, innate reflexes, critical ages — the ways of implementing «windows of opportunity» are analyzed.*

**Keywords:** *sensitive periods, innate reflexes, critical ages, M. Montessori, L. S. Vygotsky, B. P. Nikitin.*

### References

1. Nikitin, B. P. My, nashi deti i vnuki / B. P. Nikitin, L. A. Nikitina. 3-e izd., dop. M.: Molodaya gvardiya, 1989. 304 s.
2. Montessori, M. Pomogi mne sdelat' eto samomu / M. Montessori. M.: Karapuz, 2000. 272 s.
3. Vygotskij, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskij. M., 1934. 348 s.
4. Montessori, M. Vpityvayushchij razum rebenka / M. Montessori. Izd. 2-e. SPb.: Blagotvoritel'nyj fond «Volontyory», 2011. 320 s.
5. Firsov, Z. P. Plavat' ran'she, chem hodit' / Z. P. Firsov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: FiS, 1980. 143 s.
6. Nikitin, B. P. Pervyj den', pervyj god / B. P. Nikitin, L. A. Nikitina. Znanie, 1978. 96 s.
7. Arshavskij, I. A. Vash malysh mozhet ne bolet' / I. A. Arshavskij. M.: Sovetskij sport, 1990. 30 s.
8. Vygotskij, L. S. Problema vozrasta / L. S. Vygotskij // Sobr. soch. v 6 tomah. T. 4: Detskaya psihologiya / Pod. red. D. B. El'konina. M.: Pedagogika, 1984. 432 s.
9. Golubev, E. B. Segodnya — v sotrudnichestve, zavtra — samostoyatel'no / E. B. Golubev // Narodnoe obrazovanie. 2021. № 6. S. 76–82.

УДК 371

## ПЕДАГОГИКА А. С. МАКАРЕНКО через призму современного детского лагеря: вопросы формирования ценностей у молодёжи



Сергей Александрович Петриченко,  
директор детского тематического лагеря  
«Заповедный Меридиан», г. Владивосток

13 марта исполнилось 135 лет со дня рождения А. С. Макаренко. Каждое время открывает его по-новому, обнаруживает в наследии педагога всё новые грани и глубины. В современных условиях вопросы воспитания молодёжи, формирования у неё базовых духовно-нравственных ценностей являются одной из самых актуальных задач педагогики. Применима ли теория и практика А. С. Макаренко в деятельности детского лагеря? Возможно ли использовать макаренковские подходы, приёмы и педагогическую технику в современных условиях? Все ли взгляды и идеи А. С. Макаренко являются пережитком далёкого прошлого? Автор статьи, директор детского лагеря, пытается ответить на эти вопросы.

- А. С. Макаренко • детский лагерь • летний отдых • воспитание
- временный детский коллектив • педагогика • ценности молодёжи

«Мне снились будущие дворцы  
педагогики» [1, с. 658].

Главная битва идёт сейчас не только на Донбассе. Грандиозное сражение разворачивается сегодня на наших

глазах совсем в другом месте — в сердцах и душах детей и подростков. Те, кому сегодня 12–16 лет, — ровесники XXI века, и лет через



30 их поколение определит, каким будет наш мир и наша страна. Это ответственный возраст, когда человек обретает основы своего бытия и у него формируются основные базовые человеческие ценности, которые могут быть и традиционными, и нравственными, и безнравственными. Здесь вызов для всех нас. Вероятно, с пониманием этого критического момента истории страны связано принятие 9 ноября 2022 года Указа Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». И в нём есть два сценария развития событий, в том числе и негативный, который чреват разрушением нашего государства.

В документе перечислены основные традиционные ценности (п. 5 Указа):

- жизнь;
- достоинство;
- права и свободы человека;
- патриотизм;
- гражданственность;
- служение Отечеству и ответственность за его судьбу;
- высокие нравственные идеалы;
- крепкая семья;
- созидательный труд;
- приоритет духовного над материальным;
- гуманизм, милосердие, справедливость;
- коллективизм;
- взаимопомощь и взаимоуважение;
- историческая память, преемственность поколений, единство народов России.

Мы провели среди слушателей нашей Школы подготовки вожатых (молодёжь в возрасте 16–20 лет) опрос, касающийся их личной оценки указанных традиционных ценностей: насколько каждый из них понимает эти ценности. В процессе опроса выявились наибольшие трудности, которые были связаны с пониманием таких ценностей, как свобода человека, служение Отечеству, созидательный труд, коллективизм.

## От образа человека к человеку образа?

*«Значит, надо нового человека по-новому делать» [1, с. 8].*

Сегодня, как и сто лет назад, очень остро стоит вопрос о формировании нового человека. Да, времена сильно изменились. Больше мы не говорим об идеалах социализма, и чудовищным нам кажется оценка людей по их происхождению (пролетарий, не пролетарий, дворянин, не дворянин и пр.). Но разве идея светлого будущего для наших детей кажется нам сегодня старомодной?

Общество в XX веке совершило невероятный кульбит. От патриархального государства, основанного на вечных и непреложных ценностях самодержавия и православия, сначала рвануло в стихию буржуазных отношений, а потом, разочаровавшись и в них, — к полному отрицанию всех основ мироустройства, в строительство светлого будущего и новой, невиданной доселе формации — коммунизма. А затем, обжёгшись и на этом, вновь вернулось в лоно старых и цепких объятий капитализма, низвергающего на современном этапе все национальные и культурные особенности народов и создающего глобальную империю потребления.

## Куда движемся? Назад к будущему или вперёд к неизведанному?

Перечитывая «Педагогическую поэму» А. С. Макаренко, испытываешь ощущение того, что это произведение написано не про детскую колонию несовершеннолетних преступников из-под Полтавы прошлого века, а про педагогику и практику сегодняшнего и, вероятно, завтрашнего дня.

Разве не главным вопросом всей нашей системы образования, да и государства в целом, является вопрос: как воспитать счастливого человека? «Да что вы?» — скажут деятели нашего Олимпа. —

Как об этом можно?» Ведь тогда придётся отразить хотя бы в перспективных линиях, что такое быть счастливым человеком в нашей стране, то есть нарисовать образ светлого будущего. А это нельзя. Ну никак нельзя. А если попробовать? Ну хотя бы так: взглянув на сегодняшний день и на нашу сегодняшнюю педагогику глазами А. С. Макаренко.

Недавно во Владивостоке автор статьи присутствовал на собрании педагогов дополнительного образования, где дали слово группе старшеклассников, которых привёл с собой один из педагогов. Он попросил им задавать любые вопросы. Из президиума прозвучал вопрос: «В чём для вас счастье?» Ребята несколько смутились. Вопрос неожиданный. Но потом один из учащихся всё же набрался мужества: «Счастье для меня — это когда есть много денег!» Мы переглянулись, а педагог сказал: «Они же правду сказали. Они сказали честно, как думают».

Эти дети действительно сказали правду и дали честную оценку всем нам и всей нашей системе образования. Это диагноз. Этому мы их научили. Это теперь **их** образ светлого будущего.

Говоря о формировании нового человека, человека нового светлого будущего, Макаренко писал: «Мы должны воспитать [человека] по-новому, то есть воспитать его так, чтобы он сделался не просто безопасным или безвредным членом общества, но чтобы он стал **активным деятелем новой эпохи** <...>, деятельность которого была бы **направлена на благо общества**» [1, с. 233], «**воспитывать гражданина страны**» [2, с. 62].

Согласитесь, взгляд Антона Семёновича на образ человека новой эпохи сильно отличается от образа, который нам явили дети на этой встрече педагогов.

Давайте попробуем в этом разобраться.

Может быть, А. С. Макаренко был большим идеалистом? Может, такой его подход связан с особенностью той далёкой от нас эпохи, когда возникла потребность в людях, прежде всего гражданах своей страны, активных деятелей новой эпохи, деятельность которых направлена

прежде всего на благо страны? Зачем вообще размышлять об этих идеях? Это же анахронизм!

Размышлять стоит. Вероятно, это самое актуальное в нашей педагогике — образ светлого будущего, образ нового человека.

Вот как А. С. Макаренко пишет о новом человеке: «Он должен быть весёлым, бодрым, подтянутым <...>, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день. <...> Воспитать человека — значит воспитать у него перспективные пути, по которым располагается его завтрашняя радость» [1, с. 617].

Антон Семёнович отнюдь не был идеалистом. Более того, за свои практические взгляды он подвергался у представителей кругов высокого Олимпа беспощадной критике. В практике своей работы руководителем колонии им. М. Горького и коммуны им. Ф. Э. Дзержинского он реализовывал принципы хозрасчёта и экономического развития. И с этим связаны его подходы к организации личной перспективы воспитанников. Он объяснял важность развития в первую очередь материальных интересов личности.

Он рисует два уровня в области организации перспективы развития детей и молодёжи. И первый — это «в оборудовании личной перспективы, при помощи воздействия на материальные интересы личности. <...> Зарплата [для воспитанников] — очень важное дело. На получаемой зарплате воспитанник вырабатывает умение координировать личные и общественные интересы, попадает в сложнейшее море советского промфинплана, хозрасчёта и рентабельности <...>. Наконец, приучается просто ценить заработок...» [1, с. 616].

Второй уровень — «организация сложнейшей системы коллективной перспективы. <...> Она заключается в организации новых перспектив, в использовании уже имеющихся, в постепенной подстановке более ценных. Начинать можно и с хорошего обеда, и с похода в цирк, и с очистки пруда, но надо всегда **возбуждать к жизни и постепенно расширять перспективы целого коллектива, доводить их до перспектив всего Союза (всей страны)**» [1, с. 617].

Вернёмся к нашим детям. В чём их проблема? С точки зрения Макаренко, они застыли на первом уровне своих представлений о счастье. На уровне личной перспективы. Но даже здесь они обмануты. Их интересуют деньги вообще, а не заработанные деньги. Просто деньги как главный смысл и ценность человеческого существования. Как якобы условие полной свободы и счастья. Это неправда, дезориентирующая молодёжь, воинствующая ложь пропитала все поры современного человека, превращая его в послушное орудие для манипуляций и извлечения выгоды! Разве такой человек зазвучит гордо?

### Как быть?

Нужно определиться в нашем родном государстве, каких людей мы должны готовить.

«Проектировка личности, — пишет А. С. Макаренко, — как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества» [2, с. 62].

Сегодня к основным задачам нашей общеобразовательной школы относят обучение детей, приобретение ими знаний, определённых компетенций и сдачу экзаменов. Лишь недавно в школе появилась задача воспитания детей. Но она второстепенна и как бы сопутствующая. Одним из социальных институтов современности, невероятным образом доживших до наших дней, который в полной мере призван заниматься воспитанием детей в коллективе, является детский загородный лагерь.

Хотя сегодня и называется он организацией отдыха и оздоровления детей, но в основе своей и фундаменте сохранил некоторые макаренковские принципы. Недаром большинство родителей до сих пор называют его пионерским.

Но возможно ли использовать приёмы и методы А. С. Макаренко при организации деятельности сегодняшнего детского лагеря? Попробуем осмыслить некоторые особенности макаренковского подхода к детству, чтобы выявить скрытые механизмы и пружины его успешной деятельности.

### Метод «обнажения чувств» (от педагога к детскому коллективу)

Макаренко ударил подростка Задорова. Произошло невероятное.

Педагогический взрыв. Всплеск эмоций захлестнул педагога в ответ на хамство воспитанника. Но воспитанники понимали, что он прав. Этим дерзким и грубым средством Макаренко достучался до их душ. Его благородный гнев подростки приняли. Это был тот удивительный момент, когда говорят не слова и действия, а когда «душа с душой говорит». Для налаживания такого диалога необходимо обнажение чувств. Побоями этих побитых жизнью ребят удивить было невозможно. Но эффект оказался неожиданным: вместо ответной агрессии в них пробудилась совесть.

«Во всей этой истории они не видят побоев, они видят только гнев, человеческий надрыв. Они же прекрасно понимают, что я мог бы и не бить, мог бы возвратить Задорова как неисправимого в комиссию, мог причинить им много важных неприятностей. Но я этого не делаю, я пошёл на опасный для себя, но человеческий, а не формальный поступок. А колония им, очевидно, всё-таки нужна. Тут сложнее. Кроме того, они видят, что мы много работаем для них. **Всё-таки они люди. Это важное обстоятельство**» [1, с. 24].

«Всё-таки они люди!» Неудержимая вера в нового человека, страстная и всепобеждающая уверенность в то, что в каждом ребёнке есть хорошее и надо всеми силами биться за это хорошее, и, конечно, бесконечная любовь к детям — вот что сломало привычное состояние этих ребят, всколыхнуло их зачерствевшие уже души.

Применим ли метод «обнажения чувств» в работе детского лагеря сегодня?

В современном детском лагере, конечно, такое категорически недопустимо ни при каких обстоятельствах. Метод «обнажения чувств» в детском лагере работает по-другому, хотя и служит тем же целям. Невозможно представить детский лагерь без вечерних «огоньков», где дети вместе с вожатыми делятся друг с другом самым сокровенным, учатся понимать и уважать особенности каждого члена детского коллектива; без «рефлексий», на которых дети искренне высказываются о событиях и делах, дают оценку себе и другим ребятам. Конечно, такие формы требуют от педагогов особых качеств и подготовки, создания доверительной атмосферы и особенной чуткой и тонкой работы вожатых. Но без них невозможно даже представить создание условий для формирования дружного и сплочённого детского коллектива. Метод «обнажения чувств» работает и сегодня, и макаренковский вектор от педагога к детскому коллективу остаётся прежним.

На занятиях нашей Школы подготовки вожатых мы спросили будущих вожатых: «Кто слышал имя Макаренко?» — в ответ тишина. А один старшеклассник ответил: «В школе мы его не проходим». Нам показалось это невероятным. Как такое может быть: отечественный педагог, признанный мировым сообществом (ЮНЕСКО, 1988 г.) одним из выдающихся педагогических мыслителей XX столетия, не удостоился внимания в современной российской школе? На его системе коллективного воспитания построено экономическое чудо Японии, его труды внимательно изучают в Германии и США, но воистину нет пророка в своём Отечестве. Понятно, далеко не всем нашим школьникам в будущем суждено быть педагогами и учителями, но родителями-то должны стать все! Или, может, не это важно?

Ну да, с грустью подумалось автору, школа же не готовит детей к будущей жизни.

Наши предки не были примитивными людьми. Они проходили через страшные испытания XX века: революции, войны, преодолевали невероятные тяготы и лишения с надеждой на лучшее будущее их детей и внуков. И вот это будущее настало. Какими стали эти дети?

Информационный век захлестнул человечество и проник во все поры нашего мира. Информация везде. Она легкодоступна и бесконечна. Гаджет — он теперь наше всё. Именно гаджет и Интернет способствовали созданию глобальной империи потребления.

Но стал ли современный ребёнок в этом мире более развитым и защищённым? Стал ли он более счастливым?

Возможностей для самореализации сейчас намного больше. Но появились и новые проблемы.

И одна из главнейших — неумение и нежелание детей общаться с другими людьми. Мы всё чаще сталкиваемся в своей работе с детьми несоциальными, замкнутыми и погруженными в свой мир. Что в этом их мире? Как реализуется непреодолимая тяга подростка к самовыражению и самоидентификации себя как личности? Что прячется в этих закрытых для посторонних уголках их душ? Убеждён, что в жизни человека есть очень непродолжительный, но чрезвычайно важный период, когда растущий человек должен получить ответы на самые важные для себя вопросы. Это возраст примерно 12–16 лет, и от того, какой человек находится рядом с ним, во что этот человек верит, что ценит и как живёт, зависит формирование основных жизненных ориентиров и ценностей ребёнка. Что он впитает, то и понесёт дальше. Потом взгляды



костенеют, затвердевают, как родничок у младенца. Важно не упустить это время! Не упустить человека!

### Зачем ребёнку быть в коллективе?

Вся система образования детей сегодня направлена на достижение ими личного успеха и успешной сдачи ЕГЭ. Это главные вопросы обучения детей в современной школе. Кругом масса предложений: как научиться сдавать экзамены, делать карьеру и достигать успеха. К услугам детей (и их родителей) огромная армия репетиторов. И вся эта гигантская система, пожирающая невероятное количество материальных и нематериальных средств государства и личных средств родителей, сопровождается мощной рекламной кампанией под лозунгом «Ваши дети должны быть успешными». А под успешностью часто понимается богатство. А под богатством — деньги. Система замкнулась.

Если сегодня серьёзные экономисты говорят, что прибыль не является главным двигателем развития экономики, а на её развитие влияют совсем другие механизмы, то как можно некую будущую мифическую прибыль делать целью образования подрастающего поколения? Это утопия, вернее ложь. Человек приходит в мир не для этого. Уникальность и непознаваемая глубина личности каждого человека несёт в себе потенциал неповторимых способностей и талантов, удивительной самобытности и невероятных возможностей. Но как это может проявиться в ребёнке? Только через коллективную деятельность. И вновь во весь свой «поэтический» рост встаёт почти забытое учение Макаренко о детском коллективе. И действительно, в жизни детям, чем бы они ни занимались, придётся действовать бок о бок с другими людьми, будь то спортивная команда, студенческий коллектив, научная деятельность, работа на предприятии, в сфере услуг или управления страной, даже в своей собственной семье, — везде человек находится среди людей. Система образования готовит сегодня

детей к этому? Нет. С большой тревогой государство ставит вопрос о формировании традиционных духовно-нравственных ценностей у детей. От решения этой задачи зависит сохранение России как государства. В Указе Президента это прямо сказано: «Негативный сценарий может быть реализован в случае отсутствия противодействия распространению деструктивной идеологии» (п. 22 Указа).

Учение А. С. Макаренко о коллективе — прямое обращение в наше время.

### Зарождение детского коллектива

*«В первый год нас особенно удручало их постоянное стремление к ссоре друг с другом, страшно слабые коллективные связи, разрушаемые на каждом шагу из-за первого пустяка. В значительной мере это происходило даже не из вражды, а всё из той же героизма...» [1, с. 63].*

Нет ничего нового под луной. Как и в те далёкие времена, первоначальный вопрос начала каждой смены: как из этих таких разных и таких далёких друг от друга детей, имеющих разный уровень культуры, воспитания, развития и устремлений, сложить детский коллектив, который должен стать дружным отрядом. Интересно, что само понятие отряда в детском лагере тоже изобретение Макаренко. Вот как он об этом пишет:

*«Мы — сторонники длительных коллективов. Конечно, кое-кто уйдёт, будут два-три новичка. Но если даже и большинство отряда обновится, в этом нет ничего опасного. Отряд — это коллектив, у которого есть свои традиции, история, заслуги, слава. Правда, теперь мы значительно перемешали отряды, но всё же ядра остались» [1, с. 615].*

Как прежде, так и сейчас первоначальный этап формирования детского коллектива остаётся самым важным и ответственным



и требует от педагогов и вожатых наибольшей самоотдачи. Дети попадают в новую среду, где всё для них новое: проживание, еда, воздух, нормы и правила, вокруг незнакомые им люди, непривычные им виды деятельности, режим дня и многое другое. Для детей, которые впервые приехали в детский лагерь, — это, конечно, большой стресс. К этому надо ещё добавить повышенную тревожность самих родителей, которые в эти часы находятся в постоянной и практически непрерывной коммуникации со своими детьми. И если что не так, то...

Наше время отражает и новые реалии. Одна из важнейших — это то, что содержание деятельности детского лагеря является *услугой*. Плохо это или хорошо, но факт остаётся фактом: в детском лагере мы оказываем *услуги*. Кому? Родителям. С общей точки зрения это такие же услуги, как и химчистка, доставка еды, парикмахерская. И правила защиты потребителя такие же. «А как же дети?» — возникает недоуменный вопрос. Какие дети? А, ну дети в наших юридических взаимоотношениях являются... выгодополучателями! Вот так и никак иначе.

Мы продаём наши *услуги*. А родители их покупают.

### **Закон параллельного взаимодействия развития коллектива и личности**

*«Я пришёл к глубокому убеждению, что непосредственного перехода от целого (так сказать, макро) коллектива к личности нет, а есть только переход через посредство первичного коллектива, специально организованного в педагогических целях» [3, с. 62].*

По Макаренко, основным путём прикосновения к личности является первичный коллектив. Концепция, построенная на необходимости организации жизни детей в коллективе, стала основой для разработки педагогики параллельного действия: *«В сущности это есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идёт параллельно сущности. <...> Сущность заключается в том, что педагог должен придерживаться определённой линии поведения — педагогический процесс строится таким образом, чтобы*

*личность чувствовала себя участником (трудовой) коллективной жизни, а не объектом воспитания. Сущность её в том, что, воздействуя не на отдельную личность, а на группу или коллектив в целом, педагог искусно превращает его из объекта в субъект воспитания. При этом воспитателя интересует как будто бы только коллектив, а в действительности он использует его как инструмент для прикосновения к каждой отдельной личности. Каждое воздействие в соответствии с этим принципом должно быть воздействием на коллектив, и наоборот» [3, с. 62].*

В современном детском лагере все усилия вожатых направлены на формирование временного детского коллектива. Это требует от них полной самоотдачи и является явным проявлением качества их работы. С каждым днём ростки этого коллектива всё крепнут, и он становится сильнее. Но параллельно совершенствованию отношений в детском коллективе и у ребёнка формируются новые социальные качества: умение общаться, дружить, взаимодействовать, находить общий язык с другими детьми, понимать и прощать товарищей, умение преодолевать конфликты, испытывать радость от достижения совместных результатов и от ощущения себя частью хорошего коллектива. Эти очень необходимые в жизни человека качества формируются только в коллективе. И процессы эти идут параллельно и неотрывно друг от друга. Только первый более на виду. Крепнет коллектив — меняется человек.

Очень важным элементом макаренковской системы воспитания является непрерывное развитие детского коллектива. Непрерывное развитие или движение постоянно требует постановки новых целей и усложнения задач.

*«Формы бытия свободного человеческого коллектива — движение вперёд, форма смерти — остановка» [1, с. 414].*

### Символы и события в макаренковской педагогике

Создавая педагогику завтрашней радости, А. С. Макаренко прежде всего проектировал те события, которые принесут ребятам эту радость.

*«В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы. Сначала нужно организовать самую радость, вызвать её к жизни и поставить как реальность. Во-вторых, нужно настойчиво претворять более простые виды радости в более сложные и человечески значительные. Здесь проходит интересная линия: от примитивного удовлетворения каким-нибудь пряником до глубочайшего чувства долга» [1, с. 617].*

Причём объединяло детей, спланивало детский коллектив не только само событие, но и подготовка к нему, предвкушение этого события.

### Тон и стремление детского коллектива

Для А. С. Макаренко развитие детского коллектива сопровождается его тоном, стилем и стремлением. Как хороший музыкант, прежде чем играть, настраивает свой инструмент, так и Макаренко старался настроить детский коллектив, вывести его на одну волну, вдохновить одним духом. Это редкий талант, большая и трудная работа, но такой подход приносит плоды и в наше время.

*«Область стиля и тона всегда игнорировалась педагогической “теорией”, а между тем это самый существенный, самый важный отдел коллективного воспитания. Стиль — самая нежная и скоропортящаяся штука. За ним нужно ухаживать, ежедневно следить, он требует такой же придирчивой заботы, как цветок» [1, с. 605].*

Автор часто наблюдает, как на некоторых тренингах и испытаниях нашего лагеря дети долго не могут собраться, дело не идёт, они ссорятся, ищут виновного, но потом опять приступают к выполнению задачи. И что-то происходит. Как будто что-то меняется в самом воздухе, которым дышат ребята. Они крепче начинают держать друг друга. Общая идея выстоять, решить задачу овладевает всеми. Физическая усталость и боль в мышцах уходят на второй план. Главное — выстоять, стать сплочённым отрядом, пройти испытание. Наблюдая со стороны, кажется, что это происходит почти сверхъестественным образом. Но факт остаётся фактом: пройдя один раз через это, отряд уже легко может пройти подобное испытание ещё не раз. Произошло великое. Дети сплотились. Детский коллектив набрал силу. В нём появились макаренковский тон и стремление. Нет ли в этих малоизученных пока процессах той удивительной тайны, в которой рождаются и укрепляются важные человеческие ценности в детских сердцах?

Как же происходит процесс формирования ценностей у детей и подростков? Но прежде, чем попытаться ответить на это, попробуем дать ответ на вопрос, а возможно ли в столь короткое время (в течение смены лагеря) вообще сформировать какие-либо ценности у детей? Ответаем: «Да, можно». И если не сформировать в полном объёме, то дать толчок началу этого детский лагерь может и должен. Приведу пример: Андреевка, Хасанский район Приморского края. Отряд идёт в поход к заповедной бухте Астафьева. Для этого надо преодолеть 8 км по крутому подъёму на гору. Это трудный путь. И вот мы на самом верху. Привал. Внизу перед нами раскинулся во своей непревзойдённой красоте залив Петра Великого с великолепными заповедными бухтами Горшкова, Средней, Нерпичьей, Астафьева. А там вдали, сквозь дневную мглу, проступают силуэты островов де Ливрона, Матвеева, Дурново, Большого Пелиса, Гильдебранта. Ребята



стоят замороженные невероятной красотой и величием открывшейся перед ними картины. Лёгкий тёплый ветерок треплет их волосы и проникает в самую глубь ощущений детей. Вероятно, те чувства, которые испытает ребёнок в эти мгновения, останутся с ним надолго, может быть навсегда. А что такое патриотизм? Патриотизм — это и есть ощущение своей Родины. Как бы ни складывалась жизнь, в какие дали бы ни забрасывала нас судьба, далёкие картины из нашего детства всегда с нами и твёрдо держат нас на этой земле. С этим ничего уже поделать нельзя. Это ощущение уже живёт в нас само собой. Именно оно заставляет нас чувствовать себя частичкой своей Родины.

#### Как же происходит формирование этих ценностей?

*«Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Это особенно заметно в области собственного воспитания, в школьной работе как-то легче. Именно потому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс...» [1, с. 607].*

Попробуем выстроить такой технологический процесс в виде основных опорных линий, вокруг которых и формируются основные нравственные ориентиры и ценности у детей.

Первая опорная линия — это **впечатление**. Педагогика впечатлений — особый раздел детской лагерной педагогики. Технология производства впечатлений на ребёнка очень разнообразна. Это и анимация, и увлечение творчеством, и многое чего ещё. Но, на наш взгляд, производство впечатлений не должно быть самоцелью. Впечатления сами по себе мало чего стоят, если за ними не стоят более грандиозные развивающие цели.

Вторая опорная линия — это **сопереживание**. Внутреннее возвращение к картине увиденного и переживание испытанных чувств (от красоты природы в нашем примере) вновь и вновь.

Третья опорная линия — это **сочувствие**. Вывод сопереживания на уровень осмысления. Это происходит зачастую подсознательно и способствует закреплению

впечатлений (например, так: это было классное место, это невероятно красивое место в краю, где я живу).

Четвёртая опорная линия — **соучастие**. Для развития соучастия одних впечатлений недостаточно. Необходимо узнать больше об этом месте, о его истории, событиях, может быть, легендах, связанных с этим местом, о людях, которые живут или жили рядом. Соучастие более глубокое чувство. Более стойкое, и от него напрямую пролегает мостик к ощущению Родины.

В качестве примера формирования у детей *соучастия* можем привести разработанную нами и успешно проведённую летом 2022 года смену — исторический детектив «Где однажды российский флаг был поднят». За основу сюжета мы взяли малоизвестные сегодня факты эпизодов Крымской войны на Дальнем Востоке (1853–1856 гг.). Два регулярных морских флота Англии и Франции в течение многих месяцев войны не могут найти куда-то пропавшую русскую Тихоокеанскую эскадру под руководством адмирала Завойко. Исследованы уже все известные бухты и заливы побережья Японского и Охотского морей, но русской эскадры нигде нет. Правительства Англии и Франции официально обращаются к нашим «частным» детективам с просьбой провести своё независимое расследование этого невероятного факта. Ребята дружно берутся за запутанное дело. Всё развивается по правилам самого настоящего детектива. Разрабатывая несколько возможных версий пропажи эскадры, ребята обнаруживают едва заметную линию, связанную с именем морского офицера Г. И. Невельского. За пять лет до событий этой войны он вёл какие-то активные исследования в районе Сахалина.

Чем дальше детективы изучают его деятельность, тем понятнее становится, что они на верном пути. Г. И. Невельской — блестящий русский морской офицер, имел прекрасную карьеру, ходил на Балтийском море на кораблях в свите брата царя Великого князя Константина. Но однажды с ним про-

изошло необычное происшествие. Будучи в Голландии, в обычном баре он встретился с японскими рыбаками, которые утверждали, что Сахалин не полуостров, а остров, и они его обходили на своих рыболовных судах. Геннадий Иванович был блестяще образованным морским офицером, и он точно знал, что на всех картах мира Сахалин, начиная со времён путешествия Лаперуза, обозначен как полуостров. Во время обучения в морском кадетском корпусе, где лекции читал в том числе и его директор, знаменитый мореплаватель Иван Фёдорович Крузенштерн, совершивший кругосветное путешествие, у кадетов возникало сомнение, полуостров ли Сахалин, и даже вышел острый спор вокруг вопроса, куда же деваются воды главной реки Дальнего Востока Амура. Ещё тогда Невельской засомневался, что воды этой великой реки теряются в песках и дюнах на материке вблизи Сахалина. И вот эта неожиданная встреча с японскими рыбаками изменила судьбу Невельского и в определённой степени судьбу России.

Наши детективы внимательно изучают все обнаруженные ими факты. Они пытаются раскрыть, что же двигало Г. И. Невельским, который неожиданно прекращает такую успешно складывающуюся карьеру и пишет рапорт о переводе его на Дальний Восток. Ребята дотошно изучают мотивы этого поступка: вопросы офицерской чести, чувство долга, понятие служения своему Отечеству и эту невероятную тягу русского человека к открытию нового, неизведанного. С этого момента вся жизнь Невельского подчинена одной цели и одной мечте: лично убедиться, является ли Сахалин полуостровом. Он добивается того, чтобы его назначили капитаном строящегося в Петербурге судна «Байкал», форсирует его строительство и переход на Дальний Восток таким образом, чтобы прибыть до начала наступления лета 1849 года. И вопреки запрету, обнаруживает пролив между материком и Сахалином, доказывая тем самым, что Сахалин является островом.



Далее вниманию дотошных детективов предстаёт документация членов российского правительства, прежде всего министра иностранных дел Нессельроде, о запрете дальнейших исследований поиска возможности входа в реку Амур со стороны моря и действий капитана Невельского, который, несмотря на запрет, в 1850 г. вошёл в Амур и, более того, основал на нём российский Николаевский пост, водрузив над Амуром российский флаг, за что Особый комитет постановил разжаловать Невельского в матросы. Тогда Николай I защитил Невельского, сказав знаменитую фразу: «Где однажды российский флаг поднят, опускаться не должен».

Мнение наших экспертов разделяется. Кто-то считает поведение Невельского недостойным, кто-то горячо доказывает, что в открытии новых земель всегда есть свои риски.

Расследование близится к завершению. Во время Крымской войны русская эскадра спокойно вошла в устье Амура и стояла там, надёжно защищённая берегами этой реки, пока англо-французская эскадра носилась по тихоокеанским морям, сверяя свои маршруты по картам Лаперуза. И однажды, совсем обесив от тщетных поисков, в районе бухты Де Фриза, иностранные мореходы сошли на берег, взяв с собой белый флаг и обратились к защищавшим тот берег казакам с вопросом: «Ну, где же российский флот?» И те, усмехнувшись в густые усы, ответили: «Географию, господа, надо лучше учить в школе!» Закончилась незнакомая нам война. И огромная часть Дальнего Востока от Амура до Усури и Тумангана вошла в состав России благодаря неукротимой воле, невероятному стремлению к цели и подвигу Геннадия Ивановича Невельского.

В результате участия в этой смене дети не только прикоснулись к увлекательным страницам истории нашей великой страны, но и по-настоящему ощутили дух той эпохи, стали соучастниками героических событий.

Тематические смены детского лагеря, основанные на историческом материале, имеют большое значение для формирования традиционных базовых духовно-нравственных ценностей у детей.

\* \* \*

Наследие А. С. Макаренко велико и в условиях современных реалий становится особенно востребованным. Много в нём, с высоты сегодняшнего дня, требуется переосмыслить. Долгие десятилетия учение Антона Семёновича считали то недостаточно советским, то недостаточно буржуазным, и лучшее место, которое для него было найдено, — это икона в углу избы, на которую можно молиться или вообще не замечать в обыденной жизни. Но глубина его педагогической мысли и эффективность педагогической практики настолько значимы, а результаты поразительны, что следует считать его нашим национальным богатством, из которого можно постоянно черпать новые подходы и новые идеи. И не только для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. А. С. Макаренко пишет:

*«Нормальные дети или дети, приведённые в нормальное состояние, являются наиболее трудным объектом воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразнее отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей тактики» [1, с. 676].*

Макаренко — певец завтрашней радости и светлого будущего. Вся его деятельность проникнута стремлением постичь невероятно сложную и тонкую организацию детской души для того, чтобы подобрать ключи к её развитию через влияние детского коллектива. Если мы хотим светлого будущего для наших детей, то необходимо произвести очень большие изменения в системе образования страны. Необходимо по-новому взглянуть и на загородный детский лагерь, который сегодня имеет уникальный и пока ещё далеко не раскрытый потенциал для формирования личности ребёнка, становления основных базовых духовно-нравственных ценностей.



Мы только в самом начале этого нового строительства. И очень важно, что и как будет заложено в его фундамент, какие базовые ориентиры и ценности лягут в основании этого нового здания. Антон Семёнович Макаренко даёт нам верное направление. Будущее начинается сегодня. И как говорит Святое Писание: «Ибо где сокровище ваше, там будет и сердце ваше» (Евангелие от Матфея, 6:12).

И если хотя бы часть колоссальных средств, что сегодня в нашей стране тратятся на спорт высоких достижений, всевозможные детские музыкальные шоу, проекты типа

«Игры будущего» с сомнительным педагогическим эффектом, перенаправить на развитие детских загородных лагерей, которые осуществляют программы, направленные на формирование у детей традиционных российских духовно-нравственных ценностей, если сформировать программу поддержки развития этих лагерей, сделать пребывание детей в них доступным, то это будет способствовать реализации задач, поставленных в Указе Президента от 9 ноября 2022 года. И тогда начнёт сбываться сон Макаренко о «будущих дворцах педагогики». Он стал бы вещим. **НО**

#### Список использованных источников

1. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. М.: Издательство «АСТ», 2022. 617 с.
2. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми тт. Том 1 / А. С. Макаренко // Педагогические работы 1922–1936. М.: Издательство: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми тт. Том 4 / А. С. Макаренко // Педагогические работы 1922–1936. М.: Издательство: Педагогика, 1984. 400 с.

## Pedagogy Of A. S. Makarenko Through The Prism Of A Modern Children's Camp: Issues Of Formation Of Values Among Young People

Sergey A. Petrichenko, Director of the children's theme camp "Reserved Meridian", Vladivostok

**Abstract:** March 13 marked the 135th anniversary of the birth of A. S. Makarenko. Every time he discovers it in a new way, discovers new facets and depths in the teacher's legacy. In modern conditions, the issues of educating young people, the formation of their basic spiritual and moral values are one of the most urgent tasks of pedagogy. Is the theory and practice of A. S. Makarenko applicable in the activities of the children's camp? Is it possible to use Makarenkov's approaches, techniques and pedagogical techniques in modern conditions? Are all the views and ideas of A. S. Makarenko a relic of the distant past? The author of the article, the director of the children's camp, tries to answer these questions.

**Keywords:** A. S. Makarenko, children's camp, summer vacation, education, temporary children's collective, pedagogy, values of youth.

#### References

1. Makarenko, A. S. Pedagogicheskaya poema / A. S. Makarenko. M.: Izdatel'stvo «AST», 2022. 617 s.
2. Makarenko, A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi tt. Tom 1 / A. S. Makarenko // Pedagogicheskie raboty 1922–1936. M.: Izdatel'stvo: Pedagogika, 1983. 368 s.
3. Makarenko, A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi tt. Tom 4 / A. S. Makarenko // Pedagogicheskie raboty 1922–1936. M.: Izdatel'stvo: Pedagogika, 1984. 400 s.

# ЭФФЕКТИВНЫЙ ДИАЛОГ сотрудничества лагеря с родителями



**Андрей Петрович Филимонов,**  
директор областного детского  
оздоровительно-образовательного  
лагеря «Остров детства», г. Тюмень,  
arfil@mail.ru

Работа с родительской общественностью — одна из значимых задач реализации воспитательного потенциала любого образовательного учреждения, независимо от его статуса, ведомственной принадлежности и прочих характеристик. Коллектив детского лагеря «Остров детства» на протяжении 16 лет постоянно внедряет разные формы работы с родителями, которые модернизируются и совершенствуются с течением времени. Все они направлены на то, чтобы привлечь родителей к совместной организации детского отдыха, основанной на диалоге и сотрудничестве через взаимопонимание и уважение.

- детский отдых • «Остров детства» • лагерь • родительская общественность • партнёрские взаимоотношения • работа с родителями
- потребитель услуг • «островитянские» семьи • родительский квест

Организация детского отдыха и оздоровления в России, а до этого в СССР, имеет очень большую и интересную историю. Мы знаем, что первые пионерские лагеря появились около века тому назад, а в 1925 г. начал свою деятельность лагерь «Артек». Это была чётко выстроенная и системная работа по организации летнего отдыха мальчишек и девчонок. Родители знали, когда и куда поедут отдыхать их дети, так как каждое предприятие имело свои традиционные базы отдыха в пригороде или на море.

Сегодня, когда система распределения профсоюзных путёвок отсутствует, каждое детское учреждение

отдыха самостоятельно занимается реализацией своих услуг. Мы все осознаём, что уже давно сфера детского отдыха

превратилась в одно из направлений большого бизнеса. Наряду с кострами и песнями, которые по-прежнему остаются неотъемлемой частью нашей работы, деятельность лагеря дополнилась всеми основными понятиями и требованиями большой бизнес-науки. А если есть бизнес, то есть и конкуренция. Мы всё это прекрасно понимаем, так как сами постоянно становимся непосредственными и невольными участниками конкурентной борьбы. Мы в обычной жизни выбираем продукто-

вую сеть, салон красоты, автомобиль и т. д., отдавая предпочтение наиболее интересным для нас предложениям. Не забывайте, что нас тоже кто-то выбирает, сравнивая наши услуги, определяется с отдыхом для своего ребёнка или своей семьи. Мы так или иначе становимся конкурентами, следовательно, конкурируем друг с другом. На конкурентном поле главной задачей любого субъекта является твёрдая позиция, которую важно не только заслужить, но и удержать. От того, как этих позиций добиваются, можно судить о добросовестной или грязной конкуренции. О грязной конкуренции мы говорить не будем, а вот примером здоровой и полезной совместной работы на одном бизнес-пространстве, несомненно, является сотрудничество лагерей и центров Тюменской области в рамках деятельности Ассоциации организаторов отдыха и оздоровления населения «Мы вместе». Главной задачей сегодняшнего дня у тюменских лагерей и центров остаётся обретение своего неповторимого стиля, «своего лица», и, как только это происходит, у лагеря появляется собственная клиентская база.

Несмотря на разнообразие типов лагерей, их форму собственности и прочие характеристики, услуга, предоставляемая подобными организациями, одинакова для всех — *организация отдыха и оздоровления детей*.

При этом все мы понимаем, что покупателями данной услуги являются физические и юридические лица, приобретающие путёвки для отдыха своих детей, либо детей сотрудников той или иной организации. Говоря о физических лицах, мы каждый год убеждаемся в том, что работа с родителями должна носить комплексный подход: она должна не просто нести информационный характер, но и погружать родителей внутрь того воспитательного пространства, которое создаётся в лагере.

Давайте поразмышляем. Всегда ли родитель, который приобретает путёвку, знаком с полным содержанием услуги? Является ли покупатель данной услуги её потребителем?

На наш взгляд, однозначного ответа получить практически невозможно: с одной стороны, главным потребителем услуг в лагере является ребёнок, который может наверняка ответить практически на все вопросы о внутреннем и внешнем содержании услуги. Именно ребёнок, скорее всего, скажет покупателю: «Да! Я хочу поехать в этот лагерь!» С другой стороны, родители, которые готовы инвестировать личные денежные средства в отдых своего ребёнка в том или ином лагере, на наш взгляд, тоже являются потребителями услуг.

Работа, проводимая коллективом «Острова детства» с родительской аудиторией, является одним из главных направлений деятельности организации и ведётся постоянно, начиная с 2006 года. Данный ход направлен на то, чтобы привлечь родителей к совместной организации детского отдыха, основанной на диалоге и сотрудничестве через взаимопонимание и уважение. Основной целью такого рода взаимодействия со взрослыми «островитянами» является формирование в родительской среде (среди клиентов) устоявшегося авторитета специалистов и учреждения в целом, а также высокого уровня заинтересованности клиентов в сотрудничестве с лагерем и, как следствие, беспрекословное выполнение законных требований учреждения. Сформированный авторитет позволяет избежать конфронтации между требованиями администрации лагеря и желаниями родителей, позволяет перейти к диалогу. Главной задачей данного диалога является вовлечение родителей в организацию отдыха детей, основанного на том, чтобы все «нельзя» в лагерной жизни превратить в элементы качества. Родители должны понимать, что все, что запрещено или не рекомендуется, — всё во благо. Однако для этого важны наличие со стороны учреждения чёткой системы работы и проявление требовательности не только к родителям, но и к себе.

В своей работе, в ходе взаимодействия с родительской аудиторией, коллектив

лагеря зачастую сталкивается с различными проблемными ситуациями, которые могут возникать на любых этапах данного взаимодействия. Начиная с момента приобретения путёвки и подписания договора, у родителей возникает множество моментов, которые им непонятны или, по известным только им причинам, неприемлемы. Большой стресс для родителей-новичков вызывают моменты, связанные как с адаптацией ребёнка к условиям лагеря, так и их самих к новому опыту, связанному с разлукой с ребёнком. На протяжении всей смены от родителей поступают частые вопросы: «Чем занят ребёнок?», «Что интересного у вас происходит?», «За что мы платим такие деньги?». Это происходит от недостаточной информированности родительской аудитории, отсутствия возможности посещения детей и наличия свободного времени в городе. Данные риски и их последствия только маленькая часть всех возможных вопросов и проблем, которые могут возникнуть в деятельности загородного лагеря. В целом все мероприятия, реализуемые в работе с родителями, направлены на то, чтобы последние понимали:

- качественный отдых детей — это не только профессионализм коллектива, но и понимание родительского корпуса, готовность к конструктивному диалогу, сотрудничеству;
- родители могут быть активными участниками организации процесса отдыха детей, решения воспитательных и педагогических задач;
- требования, предъявляемые лагерем, являются результатом большого практического опыта всего коллектива, а не просто выдумкой и желанием администрации;
- «дешёвый» родительский авторитет, который проявляется в неукоснительном выполнении всех капризов ребёнка (привезти запрещённые для питания в лагере продукты, добиться встречи в незапланированное время, забрать домой и прочее), служит главным препятствием для организации качественной работы специалистов лагеря с детьми;
- родители оказывают значительное влияние на настроение педагогов и вожатых, работающих с детьми.

Вся работа в данном направлении строится вокруг простой формулы, которую мы вывели в далёком 2011 году: **отдых ребёнка** — это сумма трёх слагаемых: **ребёнка** с его желанием, готовностью и целью на смену; **родителя** с его доверием, интересом к происходящему и участием; **лагеря** с его программой, кадрами и безопасными условиями пребывания детей. Данная формула становится эффективной при её дополнении разнообразными формами взаимодействия всех слагаемых.

В процессе многолетнего труда коллективом ОДОЛ «Остров детства» было разработано и успешно реализовано большое количество форм взаимодействия с семьёй, которые можно объединить в два блока: индивидуальная (семейная) и коллективная (отрядная).

К индивидуальным формам взаимодействия относятся:

- **комплекс мероприятий, направленных на развитие традиционных семейных ценностей** (презентация семейных традиций, изготовление стенгазет о любимых видах семейного отдыха, составление генеалогического древа, рассказ о достижениях членов семьи);
- **комплекс мероприятий, направленных на развитие межличностных детско-родительских отношений** (работа «семейной почты» — письма детям через официальный сайт учреждения, ответы детей, конкурс фото- и видеоприветов детям, подготовка видеороликов и других мультимедиа материалов для детей, например мастер-классы, элементарные опыты, утренняя зарядка, подвижные игры и другие формы самоорганизации досуга);
- **комплекс творческих и интеллектуальных мероприятий** (поделки на заданную тему, изготовленные родителями для детей, викторины с вопросами о лагере, загадки по тематике смены, головоломки);

• **комплекс праздничных мероприятий**, организованных на территории лагеря с приглашением семей клиентов (Масленица, новогодние утренники, семейные дни здоровья, показ спектаклей).

К коллективным формам взаимодействия относятся следующие.

**Блок «Творчество»:** изготовление коллективных работ, подготовка творческих номеров, коллективные фото- и видеосессии, конкурс аудиосказок, записанных командой родителей.

**Блок «Спорт»:** весёлые старты, эстафеты, многоборье, спортивные матчи.

**Блок «Интеллект»:** «Мозгобойня», КВИЗ, онлайн-викторины, конкурс кроссвордов, «Крокодил», чемпионат по шахматам и шашкам.

**Блок «Квест»:** квесты по улицам города, игры по станциям на территории лагеря, серия тематических заданий из разных сфер деятельности, которые необходимо выполнить за определённое время.

**Блок «Интернет»:** организация работы официального сайта — новостная лента, фотоотчёты, распорядки дней, меню, конкурсы, официальная группа «ВКонтакте», индивидуальные группы отрядов «ВКонтакте».

Независимо от того, какая форма взаимодействия используется, она может быть реализована в одной из двух форм: «Здесь и сейчас» и «Шаг за шагом» (табл. 1).

Следует отметить, что все вышеперечисленные формы взаимодействия с родителями — это действительно работающий инструмент, благодаря которому коллектив лагеря не просто организует досуг родителей в то время, когда их дети отдыхают в лагере, но и изучает особенности каждой семьи, знакомится с семейными традициями и достижениями. Для нас это крайне важно, прежде всего потому, что мы любим анализировать, делать выводы и расти в своих направлениях деятельности. Одной из отличительных особенностей нашей работы является регулярное общение как с детьми, так и с родителями и, как следствие, личное знакомство администрации лагеря с большинством мам и пап по имени-отчеству.

Общение с «островитянскими» семьями, особенно во время заезда или выезда детей, — это уникальная возможность для постоянного развития, стремления достичь максимума своих возможностей, а также формирования полноценной картины проделанной работы. Благодаря активному диалогу с родителями наш коллектив получает уникальную

Таблица 1

### Характеристика форм взаимодействия с семьёй

	«Здесь и сейчас»	«Шаг за шагом»
Что?	Комплекс мероприятий во время организованных дней встречи с родителями и семейных праздников	Комплекс заданий, которые необходимо выполнить семье ребёнка (или коллективу родителей), отдыхающего на смене, за ограниченный временной промежуток
Где?	Территория лагеря	В Интернете, дома, на работе, в школе, во дворе или любой территории города
Кто?	Совместное участие детей и родителей	Отдельные семьи, коллективы родителей
Сколько?	Короткая продолжительность по времени (1–2 часа)	Длительная продолжительность по времени (от 2 до 10 дней)



возможность оценить степень участия лагеря в развитии ребёнка, формировании его личностных и мировоззренческих установок, обретении им навыков в разных областях жизнедеятельности.

Для многих семей «Остров» стал уникальной площадкой, где организуется диалог о семье, её ценностях и традициях, формируются совместные привычки. Для некоторых семей «Остров» стал местом постоянного отдыха детей: младшие дети с нетерпением ждут, когда подрастут и смогут приехать в лагерь, как старший брат или сестра, а старшие ждут, когда смогут приехать в качестве волонтера или вожатого. Благодаря этому мы можем видеть динамику роста детей: от момента его первой смены, робких шагов на сцену, освоения навыков самостоятельной деятельности до его взросления и обретения им профессиональных навыков в сфере педагогики и воспитания. Условия нашего лагеря позволяют пригласить на смену относительно небольшое количество детей, что обеспечивает более глубокую работу с каждым ребёнком: коллектив, начиная с администрации и заканчивая работниками хозяйственных служб, имеет возможность общения с каждым ребёнком, тем самым вникая в его проблемы и помогая найти интересные для него направления работы. Это помогает нам быть в курсе всех событий, окружающих ребёнка, а также своевременно создавать условия, помогающие ему раскрыться и реализовать свой потенциал.

Лагерь — это не просто место отдыха детей, это свой уникальный мир, где ребёнок учится быть самостоятельным, пробует свои силы в новых видах деятельности, учится общаться со сверстниками и взаимодействовать со взрослыми. Приехав в лагерь, ребёнок оказывается в новой обстановке, где для него открыта масса возможностей, он может проявить свои скрытые таланты, попробовать то, о чём давно мечтал, но стеснялся. Как показывает практика, именно в лагере многие скромные и неконтактные в школе дети в лагере становятся настоящими звёздами. А в этом нам помогают многоуважаемые родители, которые своевременно сообщают о талантах детей и их увлечениях. Так, например, летом 2022 года были организованы настоящие профессиональные мастер-классы, на которых ребята расска-

зывали и показывали свои таланты: пекли торты, устраивали спортивные соревнования, обучали сверстников азам бальных танцев и ещё огромное множество увлекательных занятий. А помогает в этом живой и доверительный диалог с родителями, в котором обе стороны готовы помочь друг другу решить все возникающие вопросы на благо ребёнка.

Ещё одной особенностью в работе с родителями является организация диалога со специалистами, помогающими им подготовиться к отдыху ребёнка в загородном лагере, своевременно найти ответы на все вопросы и определить тактику своего поведения. С нашими родителями проводится огромная работа, направленная на формирование у них понимания психологических особенностей процесса адаптации ребёнка в лагере, в рамках которой психолог-консультант предлагает рабочий алгоритм психологической подготовки ребёнка к отдыху, а также оказывает помощь в оформлении ожидания и представления семьи о детском отдыхе в конструктивный и реалистичный формат. Большое значение мы уделяем знакомству родительской аудитории с инструментами психологической помощи и поддержки ребёнка, адаптация которого проходит с осложнением. Нам важно, чтобы каждый ребёнок смог достаточно мягко и комфортно адаптироваться к условиям детского загородного лагеря, а родители сумели оказать ему грамотную поддержку и правильно подготовить ребёнка к предстоящей поездке в лагерь.

Немаловажным фактором является тщательная подготовка педагогического коллектива, работающего с детьми. Для этого перед каждой сменой проходило дополнительное обучение сотрудников приемам работы с адаптационным стрессом у детей, что позволило подкрепить взаимодействие с родительской аудиторией ещё и со стороны педагогического коллектива лагеря.

Если говорить о психологическом сопровождении в целом, то можно выделить три больших направления:

- «Работа с педагогическими кадрами»;
- «Видеорекомендации родителям»;
- «Работа с родителями в день заезда».

### Работа с педагогическими кадрами

Перед каждой сменой в ходе инструктивного сбора вожатых проходило экспресс-обучение вожатых и педагогов лагеря, когда педагогический коллектив знакомился с особенностями адаптации детей в лагере.

В лекционном формате специалистам были даны:

- основные знания физиологии стресса;
- типы реагирования на стресс;
- особенности проявления адаптационных механизмов у детей с различными типами нервной системы;
- способы и инструменты скорой психологической помощи при адаптации детей в лагере.

С вожатыми и педагогами были отработаны ситуации из практики, а также те случаи, которые в теории представляли сложность или вызывали тревогу у педагогического коллектива.

### Видеорекомендации родителям

Работа в данном направлении представляет собой создание серии коротких видеорекомендаций для родителей, продолжительностью около 20 минут каждое, размещённых в родительских чатах в мессенджерах и на официальной странице лагеря «Остров детства» в социальной сети «ВКонтакте». В список вошли самые актуальные и значимые темы, освещение которых способствовало решению множества проблем в организационный период смены.

### Работа с родителями в день заезда

С целью организации живого общения с родителями в день заезда перед каждой сменой работают «диалоговые беседки», в которых каждый желающий родитель может подойти и задать интересующие вопросы не только административного и организационного характера у представителей администрации, но и вопросы психологу, связанные с личными переживаниями и опасениями. Личное общение, ответы на вопросы и полноценные консультации по вопросам адаптации ребёнка помогли снизить родительскую тревогу от разлуки с ребёнком. Родителям даются конкретные рекомендации и упражнения для собственного спокойствия, а также способы и приёмы общения с ребёнком и педагогическим составом лагеря, если адаптация ребёнка будет идти с осложнениями.

Все вышеперечисленные направления работы коллектива ОДООЛ «Остров детства» объединяет программа, осуществляющая организацию работы с родительской аудиторией, «Остров семейный», где раскрывается содержание ключевых мероприятий, обязательных для проведения в рамках каждой смены, реализуемой в лагере. К таким мероприятиям относятся следующие.

- **Система родительских собраний** — комплекс мероприятий информативного характера, который представляет собой организованный процесс общения директора лагеря с родителями детей, выезжающих в лагерь. Данная форма работы направлена на просвещение родительской аудитории в вопросах организации отдыха и оздоровления детей и подростков на территории «Острова детства».

- **Индивидуальная работа с родителями.** В ходе всей смены администрация и педагогический коллектив лагеря осуществляют индивидуальное сопровождение родителей, которое включает в себя: 1) круглосуточное дежурство представителей администрации и педагогов лагеря на телефоне;

2) регулярные беседы с родителями детей, плохо адаптируемых к условиям жизнедеятельности лагеря, поиск путей решения данной проблемы совместно с родителями;

3) проведение консультативной работы с родителями по вопросам, касающимся их ребёнка.

- **Работа сайта, официальной группы «ВКонтакте», телеграм-канала.** Данное направление работы предполагает ежедневное освещение всех событий, происходящих за смену, на официальном сайте учреждения.

- **Работа отрядных групп во «ВКонтакте».** Данное направление предполагает информирование родителей о жизни детей в рамках реализации программы смены об их отдыхе и развлечениях в течение каждого дня.

- **Работа чатов в мессенджерах до смены.** В рамках данного направления ведётся работа по информированию родителей в специальных созданных чатах в мессенджерах, персональных для каждой смены. Главной особенностью данной формы работы является стопроцентное информирование всей родительской аудитории. Это осуществимо благодаря включению всех родителей в чаты по номеру телефона, указанному при приобретении путёвки в лагерь.

- **Тематические локации на заезде.** Процесс регистрации детей на каникулярные смены в «Остров детства» вот уже пять лет проходит на территории лагеря. Такой вид регистрации позволяет реализовать данный формат работы и в полной мере решить все задачи, поставленные в рамках проекта. После того, как родители передают ребёнка представителям лагеря в процессе регистрации на смену, у каждого из них есть возможность пообщаться с работниками педагогической службы. Для этого в каждой смене коллективом лагеря организуется работа локаций, которые располагаются в гостевой зоне лагеря.

Если подвести итог всему вышеописанному, то можно определить несколько пунктов, которые достаточно понятно и доступно описывают то, зачем мы проделываем данную работу и чего хотим достичь:

- Нам очень важно, чтобы и родитель и ребёнок полноценно интересовались нашей услугой.

- Нам нужен не только заинтересованный ребёнок, но и заинтересованный родитель.

- Нам необходим родитель, который будет нашим партнёром в организации отдыха для своего ребёнка.

- Нам важно, чтобы родитель также являлся потребителем нашей услуги.

При этом немаловажно, чтобы, помимо родителей, услугой интересовались и другие родственники (бабушки, дедушки, дяди, тёти и т. д.), а это значит, что необходимо работать на семью в целом.

В качестве завершения приведём небольшую статистику, которую мы получили по итогам анкетирования родителей в период летней оздоровительной кампании 2022 года. Всего в анкетировании приняли участие **972** родителя, что составило **61 %** от общего количества родителей отдохнувших детей.

1. Количество родителей и других родственников, получивших организационную информацию в результате работы родительских чатов, — **2748 человек.**

2. Количество обращений от родителей, поступивших администратору чата в мессенджерах, — **4863 обращения.**

3. Общее количество участников групп отрядов в социальной сети «ВКонтакте» — **3102 человека.**

4. Среднее количество ежедневных уникальных пользователей, просмотревших официальную группу в социальных сетях, — **684 пользователя.**

5. Новые пользователи, вступившие в группу в социальных сетях, — **1483 пользователя.**

6. Увеличение охвата пользователей, просмотревших записи сообщества «ВКонтакте» на стене или в разделе «Новости», — **19 437 пользователей.**

7. Ежедневное количество просмотров сайта организации — **391 просмотр.**

Таблица 2

**Динамика роста количества физических лиц в приобретении услуги**

Год	Количество путёвок на летние смены, шт.	Количество путёвок за полную стоимость (коммерческие путёвки)	Физические лица
2017	854	854 (100 %)	254 (30 %)
2018	951	910 (96 %)	283 (32 %)
2019	1035	899 (87 %)	336 (37 %)
2021	1238	1105 (89 %)	653 (53 %)
2022	1581	1541 (97 %)	1102 (70 %)

8. Количество родителей, принявших участие в родительском квесте — **775 человек**.

9. Количество просмотров видеорекомендаций родителям — **17 883 просмотра**.

10. Количество родителей, получивших индивидуальные консультации психолога-консультанта в день заезда в лагерь — **36 человек**.

11. Количество вожатых и педагогов, принявших участие в психологическом экспресс-обучении, — **76 человек**.

Для наглядной картины эффективности работы с родительской аудиторией приведём статистику, отражающую динамику роста количества физических лиц, приобретающих

путёвки для своих детей за полную стоимость, а также количественный рост путёвок за последние пять лет (табл. 2).

Форм взаимодействия с родителями может быть огромное количество, но все они станут рабочими только в том случае, если обе стороны взаимодействия будут заинтересованы в активном диалоге, если все участники будут понимать цель диалога и видеть его результат. И как только детский лагерь наладит продуктивное взаимодействие с родителями, он получит надёжных партнёров в создании единого воспитательного пространства, готовых поделиться своими возможностями и стать активными проводниками во внутренний мир ребёнка для его дальнейшего развития. **НО**

## Effective Dialogue Of The Camp's Cooperation With Parents

Andrey P. Filimonov, Director of the regional children's health and educational camp "Childhood Island", Tyumen, apfil@mail.ru

**Abstract:** Working with the parent community is one of the significant tasks of realizing the educational potential of any educational institution, regardless of its status, departmental affiliation and other characteristics. The staff of the children's camp "Childhood Island" has been constantly introducing various forms of work with parents for 16 years, which are being modernized and improved over time. All of them are aimed at attracting parents to the joint organization of children's recreation based on dialogue and cooperation through mutual understanding and respect.

**Keywords:** children's recreation, "Childhood Island", camp, parent community, partnership, work with parents, consumer of services, islander families, parental quest.

УДК 371

## ВОЗВРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ...

**Евгений Александрович Ямбург,**

*директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 109», заслуженный учитель РФ, доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, Москва*

**Наталья Михайловна Курикалова,**

*кандидат филологических наук, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 109», методист Проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем», старший научный сотрудник лаборатории междисциплинарных исследований в области госпитальной педагогики Института возрастной физиологии Российской академии образования, Москва, k.nataliia.m@gmail.com*

**Настоящая статья по материалам интервью с академиком Е. А. Ямбургом посвящена истории научно-практического центра «ДАР» («Диагностика, адаптация, развитие»), ставшего прообразом современной госпитальной школы. В работе центра, созданного академиками Е. А. Ямбургом и А. Г. Румянцевым, были заложены основы междисциплинарного взаимодействия в целях обеспечения комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения длительно болеющих детей.**

• медицина • госпитальная школа • длительно болеющие дети • доказательная педагогика • междисциплинарная команда • продуктивная модель

**В** 80-е годы прошлого столетия был создан научно-практический центр «ДАР» им. Л. С. Выготского Министерства образования и науки РФ. Название центра является акронимом и складывается из первых букв слов «диагностика», «адаптация» и «развитие», которые по отдельности и в составе целого слова раскрывают предназначение этого научно-

практического центра. В основе его деятельности лежало новаторское понимание необходимости объединить достижения разных областей знания для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия для обучения длительно болеющих детей. В первую очередь это такие науки о ребенке и его развитии, как



педагогика, психология, физиология, медицина, дефектология и др. Уже тогда, в конце прошлого столетия, было очевидно, что медицина и физиология должны идти рука об руку с психолого-педагогическими практиками — для того чтобы процессы обучения и лечения длительно болеющего ребёнка стали взаимодополняющими, а не противостояли друг другу.

Одним из основателей центра «ДАР» и автором идеи о неразрывной связи педагогики и медицины в процессе лечения и реабилитации ребёнка является доктор медицинских наук, профессор, заслуженный врач Российской Федерации, академик Александр Григорьевич Румянцев. опережая время, академик А. Г. Румянцев, представляющий медицину, и сооснователь центра, заслуженный учитель России, доктор педагогических наук, академик Евгений Александрович Ямбург, представляющий образование, активно развивали и продвигали в научном обиходе идею о необходимости не только физической, но и социальной реабилитации ребёнка. В её основе, наряду с медицинской, лежит образовательная составляющая: именно через мотивацию к учебной деятельности и через стремление к достижению образовательных результатов достигается максимальный эффект всех медицинских реабилитационных мероприятий и процедур.

Основатели научно-практического центра «ДАР» осуществляли в нём смелые для своего времени эксперименты в этом направлении: дети со сложными и тяжёлыми диагнозами имели возможность, не прерывая учебный процесс, получать реабилитационное лечение с использованием самых современных достижений медицины, включая военную медицину. Центр располагал высокотехнологичным оборудованием, в том числе собственным энцефалографом, что было редкостью не только для школ, но и для многих медицинских учреждений того времени. Например, ребёнок с хроническим заболеванием (к примеру, онкологическим, если это не противопоказано) во время перемены между уроками заходил в специальную комнату, где на него надевалась кислородная маска и про-

водился сеанс интервальной гипокситерапии, основанной на применении для дыхания газовой смеси с изменённым содержанием в ней кислорода. Дыхание этой смесью чередуется с дыханием воздухом привычного для человека состава. То есть фактически, находясь в школе, ребёнок дышал воздухом, который по своему составу и свойствам максимально был приближен к свежему горному воздуху. Лечебное действие такого воздуха известно ещё с давних времён, и мы находим многочисленные примеры его исцеляющего действия в специальной литературе. Так, медики XIX века использовали горные курорты для лечения больных с различными заболеваниями (туберкулёзом, заболеваниями сердечно-сосудистой системы и даже депрессией). Естественно, применение такой современной аппаратуры в центре «ДАР» давало быстрые и стойкие результаты, заключающиеся в повышении адаптационных возможностей организма ребёнка, страдающего хроническими заболеваниями, — повышении выносливости, работоспособности. В настоящее время метод интервальной гипокситерапии нашёл своё широкое применение для подготовки космонавтов, пилотов, спортсменов, а также при лечении целого ряда заболеваний [1].

Проблема развития офтальмопатологии у детей и роста числа школьников с нарушениями зрения (близорукость, спазм аккомодации и др.) была тогда, даже несмотря на отсутствие гаджетов и смартфонов, и остаётся сейчас достаточно острой. В центре «ДАР» использовалась современная для своего времени аппаратура для профилактики нарушения зрения. Так, во время перемены ребёнок с проблемами зрения приглашался в отдельный медицинский кабинет, где осуществлялся пневмомассаж глаз. Это весьма продуктивная процедура, которая заключается в том, что специальные вакуумные очки массируют глаза ребёнка с окружающими их тканями, стимулируя тем самым микроциркуляцию крови и активируя обменные процессы глаз и области вокруг них.

Параллельно с этим разрабатывались новые педагогические методики, позволяющие учитывать индивидуальные особенности физического и когнитивного развития каждого ребёнка и выстраивать для него индивидуальный образовательный маршрут, учитывающий его диагноз и психофизическое состояние. Другими словами, выстраивалась мощная междисциплинарная система, которая включала в себя не только новейшие инструменты и методики, но и сильную команду профессионалов: педиатров, онкологов, педагогов, психологов, дефектологов, реабилитологов и др. Все они понимали, что успех в общем деле возможен только при взаимодействии команды специалистов различных профилей и их совместной целенаправленной деятельности.

Научные исследования научно-практического центра «ДАР», инновационные подходы к обучению длительно болеющих детей, синергический эффект взаимодействия образования и медицины заложили основы концепции госпитальной школы. Первая такая школа была открыта в Российской детской клинической больнице (далее — РДКБ), где отделением гематологии руководил в то время Александр Григорьевич Румянцев. Госпитальную школу в РДКБ возглавила заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук Галина Михайловна Грядунова, которая совместно с А. Г. Румянцевым и Е. А. Ямбургом занималась разработкой концепции новой школы, набором педагогических кадров, обучением персонала. В течение многих лет школа под руководством Г. М. Грядуновой демонстрировала устойчивые положительные результаты, в очередной раз доказав эффективность выбранного междисциплинарного подхода.

Таким образом, ниточки от научно-практического центра «ДАР» и первой госпитальной школы в РДКБ потянулись уже к сегодняшнему дню, к Проекту госпитальных школ России «Учим.Знаем» (руководитель проекта, профессор Сергей Витальевич Шариков) и от него — к тому, что называется доказательная педагогика, по аналогии с доказательной медициной, где есть строгие протоколы, которые нужно соблюдать для достижения результата, вне зависимости от личных талантов того или иного врача. Доказательная педагогика, как и доказательная медицина, базируется на результатах смелых

экспериментов и ставит своей целью применение наилучших педагогических практик и внедрение образовательных решений, основанных на научном методе. Именно такой подход был заложен в основу деятельности научно-практического центра «ДАР» и имеет большое значение не только для обучения детей с онкологическими диагнозами, но и для другой, более широкой, категории школьников — с иными нозологиями, получающих образование в стенах больницы.

Школьников с отклонениями в физическом и умственном развитии становится всё больше. Каждое новое поколение слабее и болезненнее предыдущего [2]. Статистика Минздрава подтверждает данные выводы [3, 4]. Поэтому необходимо пересмотреть требования к педагогу и к системе образования, поскольку хороший педагог — это тот, который соответствует своему времени, который гибко и чутко реагирует на изменения и вызовы окружающей действительности [5]. В связи с этим в профессиональном стандарте учителя нашла отражение совершенно новая идея о том, что любой учитель-предметник (будь то историк, физик, биолог), независимо от предметной области, в которой он работает, обязан знать основы дефектологии, психологии, психиатрии. Не потому, что это навязано сверху, а потому, что отвечает требованиям времени. И именно в русле этого профессионального стандарта в настоящее время работают тьюторы и педагоги госпитальных школ проекта «Учим.Знаем», осуществляется подготовка педагогических кадров для госпитальной школы [6].

Основные идеи научно-практического центра «ДАР» получили своё дальнейшее развитие на площадках федерального Проекта госпитальных школ России «Учим.Знаем», наглядно продемонстрировав, что симбиоз медицины, педагогики, психологии и других наук о человеке, нацеленный на повышение качества жизни и достижение образовательных

результатов всех без исключения школьников, независимо от состояния здоровья, должен определять современную образовательную политику.

В заключение отметим: возраст российской модели госпитальной педагогики насчитывает

уже 40 лет. Сегодня эта модель, реализуемая в Проекте госпитальных школ России «УчимЗнаем», не имеет аналогов в мире, так как в нашей стране удалось придать сети госпитальных школ вид устойчивой продуктивной модели, поддержанной на государственном уровне. **НО**

#### Список использованных источников

1. Воронина, Т. Интервальная гипоксическая тренировка как эффективный метод активационной терапии / Т. Воронина, Н. Гречко, А. Шихлярова, Н. Бобкова // *Cardiometry*. Вып. 10. Май, 2017. С. 93–99. URL: <https://www.grand-clinic.ru/library/intervalnaya-gipoksi-giperoksi-terapiya/intervalnaya-gipoksicheskaya-trenirovka-kak-effektivnyy-metod-aktivatsionnoy-terapii/> (дата обращения: 13.01.2022)
2. Демакова, Л. В. Сравнительная оценка здоровья двух поколений школьников / Л. В. Демакова, И. С. Акимова // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 4. С. 260–264. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33824> (дата обращения: 25.06.2022)
3. Намазова-Баранова, Л. С. Заболеваемость детей в возрасте от 5 до 15 лет в Российской Федерации / Л. С. Намазова-Баранова, В. Р. Кучма, А. Г. Ильин, Л. М. Сухарева, И. К. Рапопорт // *Методический Совет*. 2014. № 1. С. 6–10.
4. Барина, Г. В. Рефлексия проблем сохранения здоровья детей в российском обществе / Г. В. Барина, О. И. Разинкова // *Гуманитарные и социальные науки*. 2020. № 4. С. 2–14.
5. Ямбург, Е. А. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага / Е. А. Ямбург // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21. № 2. С. 35–43.
6. Иванова, О. И. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ / О. И. Иванова, М. М. Шалашова, С. В. Шариков, И. Ю. Долуев // *Мир науки, культуры, образования*. 2022. № 2. С. 260–263.

## Returning To The Origins...

**Evgeny A. Yamburg, Director of the State budgetary educational institution of Moscow “School No 109”, Honored Teacher of the Russian Federation, Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow**

**Natalia M. Kurikalova Candidate of Philological Sciences, State budgetary educational institution of Moscow “School No 109”, methodologist of the Project of hospital schools of Russia “UchimZnaem”, senior researcher at the Laboratory of Interdisciplinary Research in the field of Hospital Pedagogy of the Institute of Age Physiology of the Russian Academy of Education, Moscow, k.natalia.m@gmail.com**

**Abstract:** This article, based on an interview with Academician E. A. Yamburg, is devoted to the history of the scientific and practical center “DAR”, which became the prototype of the modern hospital school. In the work of the center, created by academicians E. A. Yamburg and A. G. Rumyantsev, the foundations of interdisciplinary interaction were laid in order to provide comprehensive medical, psychological and pedagogical support for long-term ill children.

**Keywords:** medicine, hospital school, long-term ill children, evidence-based pedagogy, interdisciplinary team, productive model.

#### References

1. Voronina, T. Interval'naya gipoksicheskaya trenirovka kak effektivnyj metod aktivacionnoj terapii / T. Voronina, N. Grechko, A. Shihlyarova, N. Bobkova // *Cardiometry*. Вып. 10. Май, 2017. С. 93–99. URL: <https://www.grand-clinic.ru/library/intervalnaya-gipoksi-giperoksi-terapiya/intervalnaya-gipoksicheskaya-trenirovka-kak-effektivnyy-metod-aktivatsionnoy-terapii/> (дата обращения: 13.01.2022)
2. Demakova, L. V. Sravnitel'naya ocenka zdorov'ya dnuh pokolenij shkol'nikov / L. V. Demakova, I. S. Akimova // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. № 4. С. 260–264. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33824> (дата обращения: 25.06.2022)
3. Namazova-Baranova, L. S. Zaboлеваemost' detej v vozraste ot 5 do 15 let v Rossijskoj Federacii / L. S. Namazova-Baranova, V. R. Kuchma, A. G. Il'in, L. M. Suhareva, I. K. Rapoport // *Metodicheskij Sovet*. 2014. № 1. С. 6–10.
4. Barina, G. V. Refleksiya problem sohraneniya zdorov'ya detej v rossijskom obshchestve / G. V. Barina, O. I. Razinkova // *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2020. № 4. С. 2–14.
5. Yamburg, E. A. Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobhodimost' vtorogo shaga / E. A. Yamburg // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2016. Т. 21. № 2. С. 35–43.
6. Ivanova, O. I. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya gosital'nyh shkol / O. I. Ivanova, M. M. Shalashova, S. V. Sharikov, I. Yu. Doluev // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022. № 2. С. 260–263.

# СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ХИМИИ В ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



**Анна Валерьевна Дзенис,**  
кандидат педагогических наук, государственное бюджетное  
общеобразовательное учреждение города Москвы  
«Школа № 109», тьютор Проекта госпитальных школ  
России «УчимЗнаем», Москва, [avdzenis@gmail.com](mailto:avdzenis@gmail.com)

**В статье представлены результаты исследования, посвящённого разработке и применению комплекса средств обучения химии длительно болеющих школьников в условиях медицинского стационара.**

• комплекс средств обучения • длительно болеющие учащиеся • тетрадь-учебник • презентации-тренажёры • обучение в госпитальной школе

**П**о данным статистики, ежегодно в России около 250 тыс. детей находится на длительном лечении в медицинских стационарах. Это дети с гематологическими и онкологическими патологиями, длительно текущими инфекционными процессами, последствиями тяжёлых травм. Обучение таких детей рассматривается врачами как вспомогательный механизм их излечения.

Для школьников, находящихся на длительном лечении в медицинском стационаре, характерны повышенная утомляемость и низкая работоспособность, возможна высокая психологическая уязвимость в ситуации стресса. У них, как правило, имеются накопившиеся учебные проблемы, связанные с пропусками занятий вследствие лечения.

Особенности учеников, а также специфику условий обучения в медицинском стационаре необходимо

учитывать педагогу госпитальной школы. Перед ним встаёт задача: принимая во внимание физическое состояние и имеющиеся учебные проблемы каждого ученика, организовать построение его индивидуальной траектории изучения предмета, используя при этом методы и приёмы, побуждающие школьника к активной учебной деятельности.

Однако вопросам обучения химии длительно болеющих учащихся в условиях медицинского стационара в методической литературе уделено мало внимания.

Использование традиционных средств индивидуализации обучения, предполагающих большую самостоятельную работу ученика, вызывает переутомление длительно болеющего школьника. Возникает необходимость разработки средств индивидуализации обучения, позволяющих учитывать физические возможности и учебные запросы ученика госпитальной школы.

Соблюдение принципов здоровьесбережения при обучении школьников, нуждающихся в длительном лечении, ставит перед педагогом задачу применения простых в использовании средств, которые соответствуют требованиям лечебно-охранительного режима медицинского учреждения. Однако не все средства обучения, применяемые в массовой школе, удовлетворяют данным условиям.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям С. Г. Шаповаленко [1], Т. С. Назаровой [2], С. А. Герус [3], обучение школьников происходит более успешно при применении комплексов средств обучения, так как при этом оказываются задействованы разные каналы восприятия.

Таким образом, была установлена необходимость разработки комплекса средств обучения химии, с помощью которых можно вовлечь в посильную познавательную деятельность учащихся в медицинском стационаре, учитывая их физические возможности, имеющиеся учебные проблемы и познавательные запросы.

В 2012–2019 годах было проведено исследование, в процессе которого выявлены требования к разработке комплекса средств обучения химии для госпитальной школы:

- соответствие компонентов комплекса требованиям санитарно-гигиенического режима медицинского стационара;
- наличие раздаточного материала, который останется у ученика в качестве опорного, и пособий, которые после обработки дезинфицирующими средствами могут быть применены многократно;
- взаимозаменяемость средств обучения для решения одной дидактической задачи;
- наличие средств обучения для организации устной работы на уроке химии;
- компактность.

На основе этих требований был обоснован и разработан комплекс средств обучения химии длительно болеющих школьников 8–9-х классов в условиях медицинского стационара.

Главной частью комплекса является *тетрадь-учебник* — средство обучения, индивидуализированное для каждого ученика. Оно создаётся совместно с учащимися и применяется для организации его посильной познавательной деятельности по изучению программного материала с частичным восполнением имеющихся пробелов.

В отличие от тетради с печатной основой, тетрадь-учебник:

- может быть использована в условиях больницы при работе по программе любого автора, так как не «привязана» к определённому учебнику;
- даёт возможность легко менять последовательность изучения материала для каждого ученика, поскольку не сброшюрована в виде единого пособия, а составляется из разных компонентов для решения определённых учебных проблем конкретного школьника.

Состав тетради-учебника для учащихся 8–9-х классов:

- Периодическая система химических элементов и таблица растворимости (необходимый компонент для всех тетрадей-учебников);
- опорные схемы, картотека определения, отдельные образцы выполнения заданий дают возможность снабдить ученика краткой теоретической информацией для восполнения имеющихся пробелов в его знаниях и умениях; применение этих учебных материалов позволяет решить проблему отсутствия у школьника учебника;
- бланки конспектов с неполной информацией [4], их применение помогает экономить силы длительно болеющего учащегося в процессе обучения, одновременно вовлекая его в посильную учебную деятельность по изучению программного материала.

Бланки конспектов с неполной информацией соответствуют темам уроков химии по сокращённому планированию, рассчитанному на 34 урока в учебный год. На одном листе А4 представлен материал, как правило, одного урока: опорная информация, образцы выполнения основных



видов заданий и минимальный набор разноуровневых упражнений для закрепления по теме урока. Пример бланка конспекта приведён на рисунке 1.

Такой состав бланка конспекта с неполной информацией позволяет:

- вовлечь длительно болеющего ребёнка в активную познавательную деятельность по изучению нового материала и формированию умений, минимизируя его письменную работу для предупреждения утомления;
- помочь школьнику составить краткий конспект рассмотренной темы, которым он в дальнейшем сможет воспользоваться как опорным материалом при повторении темы и выполнении заданий.

В зависимости от тех методических задач, которые нужно решить при работе с конкретным учеником (восполнение пробела в знаниях, дополнительное закрепление по изучаемой теме, углубление знаний и умений по определённому вопросу темы при желании учащегося), в от-

дельные файлы тетради-учебника помещаются необходимый опорный материал или выполненные данным школьником дополнительные задания.

По завершении обучения в госпитальной школе у каждого учащегося одного класса будет сформирована своя собственная тетрадь-учебник, в которой отразится тот образовательный маршрут, который был «пройден» именно этим учеником.

Изучение вопроса использования тетради-учебника во время учёбы в госпитальной школе и в школе по месту жительства после выписки ученика показало её высокую востребованность. Это подтверждается результатами анонимного анкетирования учащихся перед выпиской, а также в период от шести месяцев до двух и более лет после завершения лечения. Большинство опрошенных учеников отмечают

### 2.3. Валентность. Номенклатура бинарных соединений

**1) Валентность** – свойство атомов химического элемента присоединять определенное число атомов другого химического элемента.

Рисунок	Структурная формула	Химическая формула
		$\overset{I}{H} \overset{II}{O} H_2$ H <sub>2</sub> O
Каждый атом <b>водорода</b> образует ..... химическую связь.		Валентности атомов
Каждый атом <b>кислорода</b> образует ..... химические связи.		водорода (H) и кислорода (O) <u>постоянны.</u>

**2) Определение валентности элемента по формуле**

**Пример:**  $\overset{x}{N} \overset{II}{O}_2$

$x \cdot 2 = II \cdot 1$

$2x = II$

$x = I$

Ответ:  $\overset{I}{N} \overset{II}{O}_2$

Произведение числа атомов одного элемента на его валентность = произведению числа атомов второго элемента на его валентность

*Зная, что водород одновалентен, а кислород – двухвалентен, определите валентности других элементов в следующих соединениях:*

C<sub>2</sub>O; NaH; BaH<sub>2</sub>; HF; B<sub>2</sub>H<sub>6</sub>; CaO; K<sub>2</sub>O;  
MgH<sub>2</sub>; BeO; Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub>; LiH; SrO; Rb<sub>2</sub>O; ZnO

валентность	Элементы, проявляющие постоянную валентность
I	
II	
III	

**3) Названия бинарных соединений.**

$\overset{II}{O}$ - оксид	$\overset{I}{F}$ - фторид	$\overset{I}{I}$ - иодид
$\overset{II}{S}$ - сульфид	$\overset{I}{Cl}$ - хлорид	$\overset{I}{H}$ - гидрид
$\overset{III}{N}$ - нитрид	$\overset{I}{Br}$ - бромид	$\overset{III}{P}$ - фосфид

**Пример:**  $\overset{IV}{Sn} \overset{I}{Cl}_4$  - **хлорид олова(IV)**  
(олово проявляет переменную валентность, в данном соединении – валентность **IV**, что и указывается в скобках римской цифрой)

**4) Составление формул по валентности**

**Пример:**  $\overset{V}{As} \overset{II}{O}$

а) находим наименьшее общее кратное (НОК) валентностей:  
для **V** и **II** **НОК = 10**;

б) делим НОК на значение валентности каждого элемента:  
**10 : V = 2 (индекс)**  
**10 : II = 5 (индекс)**      Ответ:  $\overset{V}{As}_2 \overset{II}{O}_5$

*Составьте формулы следующих соединений по валентности:*

$\overset{VII}{Al} Cl$      $\overset{III}{Re} O$      $\overset{III}{In} S$      $Sr Br$      $Mg N$      $\overset{IV}{S} F$      $\overset{VI}{Te} O$      $Na S$

*Назовите каждое вещество.*

**5) Составление формул по названиям**

**Пример:** оксид селена(**VI**) -  $\overset{VI}{Se} \overset{II}{O}_3$

*Составьте формулы следующих соединений по названиям:*  
оксид серебра(I), хлорид кальция, сульфид сурьмы(V), нитрид лития, фторид циркония(IV), иодид калия, оксид марганца(VII)

Рис. 1. Пример бланка конспекта по теме «Валентность. Номенклатура бинарных соединений»

удобство использования данного средства обучения, доступность формы изложения учебного материала, компактность и лёгкость поиска необходимой информации в нём.

Высокая оценка уровня удовлетворённости школьников от работы с тетрадь-учебником, её применение при продолжении учёбы в своей школе после выписки свидетельствуют о том, что основные функции (информационную, адаптивную и компенсаторную) данное средство обучения выполняет.

Учитывать изменения самочувствия ученика во время урока, а также мотивировать школьника к учебной деятельности помогают *средства организации устной работы* на уроках химии, среди которых дидактический материал на магнитной основе, картотеки для устной работы, презентации-тренажёры, видеоматериалы.

Применение *дидактических материалов на магнитной основе* позволяет внести в процесс обучения элементы занимательности и игры, что создаёт положительный эмоциональный настрой, активизирует внимание и интерес школьников.

Использование этих материалов даёт возможность:

- 1) предупреждать утомление ученика с помощью перевода части письменных заданий для закрепления в устные, при этом оказываются задействованы разные каналы восприятия, что помогает ученику запомнить изученное, создаёт ситуацию успеха;
- 2) надёжная фиксация в любом положении позволяет организовывать активную учебную деятельность школьников, которые могут заниматься только лёжа.

Помимо рассмотренных компонентов, в составе комплекса целесообразны *презентации-тренажёры* [5]. Они помогают сформировать и закрепить у школьников умения выполнять задания, требующие осуществления нескольких действий в определённой последовательности. Выполнение подобных заданий вызывает особые сложности у дли-

тельно болеющих учащихся вследствие трудностей с запоминанием, как правило обусловленных воздействием лекарственных препаратов.

С помощью анимации в презентации-тренажёре ученик может увидеть последовательность действий при выполнении отдельных видов заданий, а с помощью гиперссылок получить справочную информацию, которая ему может понадобиться для решения.

Возможность многократного просмотра подробного решения различных примеров помогает ученику понять и запомнить алгоритм выполнения заданий. Помимо этого, меняется отношение учащегося к своим ошибкам: увидев при самопроверке, на каком этапе рассуждений он их допустил, ученик заново осмысливает задание. В результате ошибка становится для него началом приобретения опыта познания, а не отражением его неудач.

Данные презентации-тренажёры также востребованы для объяснения выполнения таких заданий учащимся, которые могут работать только лёжа. В этом случае анимированный разбор примеров в тренажёре позволяет учителю объяснить тему без использования учебной доски, что актуально при проведении уроков в палате.

В состав комплекса входят также *тематические картотеки для организации устной работы на уроке химии*.

Применение данного дидактического материала позволяет решать задачу предупреждения утомления учеников с помощью перевода некоторых видов письменных упражнений в устные, а также организовывать деятельностный подход при обучении школьников, которые по состоянию здоровья не могут выполнять письменную работу. При изучении школьниками свойств конкретных веществ соответствующий комплект ламинированных карточек заменяет тестовые задания на верность суждений и установление соответствия.

Сделать интересным для учащихся процесс закрепления знаний, а также формировать у них навык самооценки поможет применение другого компонента комплекса — разнообразных *интерактивных упражнений, созданных с помощью сервиса LearningApps.org.*

Возможность для ученика мгновенно получить обратную связь, увидеть и самому исправить допущенные ошибки, достигнуть желаемого результата, помогает создать ситуацию успеха, мотивировать длительно болеющего ребёнка на учёбу. При этом ученик непроизвольно запоминает наиболее важную учебную информацию. Это средство обучения особенно востребовано при обучении школьников, которые могут учиться только лёжа.

В ходе исследования было установлено, что для осуществления объективного бесстрессового оценивания текущих знаний школьников целесообразно применение Google Forms, что позволяет предоставить ученику мгновенную обратную связь и возможность самостоятельной коррекции ошибок до достижения желаемого результата.

Применение данного средства обучения в госпитальной школе помогает учащемуся увидеть и закрепить те вопросы темы, которые усвоены им недостаточно, а также изменить своё отношение к ошибке — рассматривать её как повод ещё раз обратиться к изучаемой теме.

В процессе выполнения подобного домашнего задания ученик самоорганизуется для осуществления познавательного усилия. В результате раз-

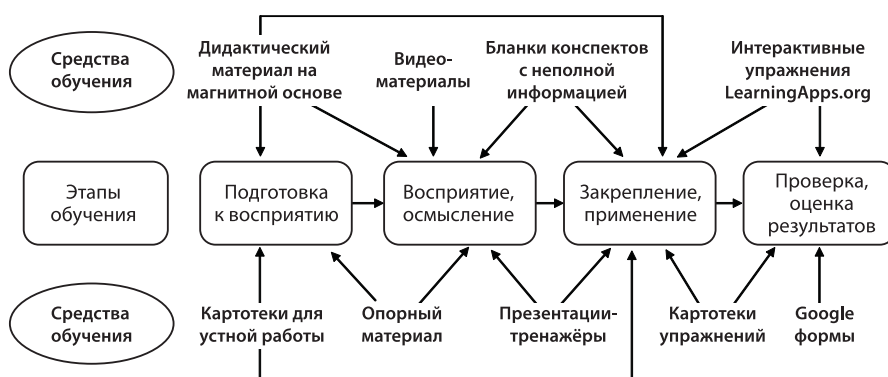
виваются его способности переосмысливать свою деятельность (рефлексия) и преодолевать трудности в процессе познания.

Кроме перечисленных средств обучения, в комплекс должны входить такие традиционные средства наглядности, как *видеоматериалы* (подобранные по темам комплекты видеопытгов, анимаций и фрагментов видеофильмов), а также средства текущего контроля на бумажной основе (картотеки упражнений и контрольные работы).

Для реализации здоровьесберегающего подхода при построении индивидуальной образовательной траектории учеников, находящихся на длительном лечении, используются все компоненты комплекса на разных этапах обучения на уроке (рис. 2). Учитель выбирает определённое средство в зависимости от самочувствия учащегося и необходимости решать его учебные проблемы в данный момент урока.

Совместное применение рассмотренных выше средств обучения химии школьников, нуждающихся в длительном лечении, позволяет учесть их особенности и специфику образовательной среды в медицинском стационаре.

Анализ результатов анонимного опроса учеников в начале обучения и перед выпиской показал увеличение числа школьников, выбирающих упражнения



**Рис. 2.** Применение компонентов комплекса средств, обеспечивающих обучение химии в условиях медицинского стационара, на разных этапах урока

с возможностью самопроверки в качестве домашнего задания, предпочитающих самостоятельно работать над своими ошибками для улучшения результата, положительно оценивающих своё отношение к предмету «Химия»; причиной этого многие учащиеся считают понимание изучаемого и появление интереса к нему.

Результаты анонимного опроса школьников показали: большинство из них полагает, что

изучать химию в условиях медицинского стационара не сложнее, чем в обычной школе. Следовательно, предлагаемый комплекс средств обучения химии выполняет свою адаптивную (учёт особенностей и возможностей учащихся, нуждающихся в длительном лечении), компенсаторную (достижение целей обучения с наименьшими затратами сил и времени учеников) и здоровьесберегающую функции. **НО**

#### Список использованных источников

1. Шаповаленко, С. Г. Вопросы теории и практики создания и использования системы учебного оборудования в советской общеобразовательной школе / С. Г. Шаповаленко // Материалы международной научной конф. соц. стран по проблемам школьного оборудования (27–30 ноября 1973 г.). М.: Изд-во АПН СССР. 1975. С. 176–213.
2. Назарова, Т. С. Теоретические основы создания и использования системы материальных средств обучения химии в средней школе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (химия)»: дис. ... доктора педагогических наук / Назарова Татьяна Сергеевна; Научно-исследовательский институт школьного оборудования и технических средств обучения. М., 1988. 467 с.
3. Герус, С. А. Теоретико-методические основы рационализации процесса обучения химии в средней школе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (химия)»: дис. ... доктора педагогических наук / Герус Светлана Александровна; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб, 2003. 461 с.
4. Дзенис, А. В. Конспекты с неполной информацией в практике обучения химии длительно болеющих детей в условиях медицинского стационара / А. В. Дзенис // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / редкол.: И. М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]: под ред. проф. Е. Я. Аршанского. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2018. С. 51–52.
5. Дзенис, А. В. К методике обучения детей в условиях стационара / А. В. Дзенис, П. А. Оржековский // Химия в школе. 2017. № 3. С. 11–16.

## Teaching Tools At A Chemistry Lesson At A Hospital School

Anna V. Dzenis, Candidate of Pedagogical Sciences, state budgetary educational institution of the city of Moscow "School No 109", tutor of the Project of hospital schools of Russia "UchimZnaem", Moscow, avdzenis@gmail.com

**Abstract:** The article presents the results of a study devoted to the development and application of a complex of chemistry teaching tools for long-term ill schoolchildren in a medical hospital.

**Keywords:** complex of teaching aids, long-term ill students, notebook-textbook, presentations-simulators, training in a hospital school.

#### References

1. Shapovalenko, S. G. Voprosy teorii i praktiki sozdaniya i ispol'zovaniya sistemy uchebnogo oborudovaniya v sovetskoj obshcheobrazovatel'noj shkole / S. G. Shapovalenko // Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konf. soc. stran po problemam shkol'nogo oborudovaniya (27–30 noyabrya 1973 g.). M.: Izd-vo APN SSSR. 1975. S. 176–213.
2. Nazarova, T. S. Teoreticheskie osnovy sozdaniya i ispol'zovaniya sistemy material'nyh sredstv obucheniya himii v srednej shkole: special'nost' 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (himiya)»: dis. ... doktora pedagogicheskikh nauk / Nazarova Tat'yana Sergeevna; Nauchno-issledovatel'skij institut shkol'nogo oborudovaniya i tekhnicheskikh sredstv obucheniya. M., 1988. 467 s.
3. Gerus, S. A. Teoretiko-metodicheskie osnovy racionalizacii processa obucheniya himii v srednej shkole: special'nost' 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (himiya)»: dis. ... doktora pedagogicheskikh nauk / Gerus Svetlana Aleksandrovna; Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A. I. Gercena. SPb, 2003. 461 s.
4. Dzenis, A. V. Konspekty s nepolnoj informaciej v praktike obucheniya himii dlitel'no boleyushchih detej v usloviyah medicinskogo stacionara / A. V. Dzenis // Aktual'nye problemy himicheskogo obrazovaniya v srednej i vysshej shkole: sbornik nauchnyh statej / redkol.: I. M. Prishchepa (gl. red.) [i dr.]: pod red. prof. E. Ya. Arshanskogo. Vitebsk: VGU im. P. M. Masherova, 2018. S. 51–52.
5. Dzenis, A. V. K metodike obucheniya detej v usloviyah stacionara / A. V. Dzenis, P. A. Orzhekovskij // Himiya v shkole. 2017. № 3. S. 11–16.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ и обучение родителей длительно болеющих детей



**Ольга Анатольевна Иванова,**  
*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва, ivanova0a@mgpu.ru*



**Марина Михайловна Шалашова,**  
*доктор педагогических наук, профессор, директор Института непрерывного образования Московского городского педагогического университета, Москва, shalashovamm@mgpu.ru*

**В статье авторы рассматривают проблему профессиональной адаптации и обучения родителей детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях; представлена инновационная практика профессиональной переподготовки родителей длительно болеющих детей; описываются особенности программ и организации образовательного процесса обучения родителей данной категории детей в условиях медицинских учреждений.**

**• профессиональная переподготовка родителей • тьюторское сопровождение длительно болеющих детей • обучение родителей в условиях медицинского учреждения**

**В** настоящее время проблемы, связанные с обучением и воспитанием детей, находящихся на длительном лечении в медицинских учреждениях, а также с подготовкой педагогов, являются актуальными для современной педагогической науки.

При этом не менее важным остаётся вопрос оказания профессиональной

помощи родителям данной категории детей, так как они по ряду причин не могут продолжать свою прежнюю профессиональную деятельность (необходимость постоянного присутствия рядом с ребёнком, социальные проблемы и т. д.). Отметим, что, как правило, это молодые мамы и папы, полные сил, имеющие



хорошее образование и здоровые амбиции для собственной самореализации, готовность оказать помощь ребёнку на этапе выздоровления и адаптации к изменившимся жизненным условиям.

В зарубежной и отечественной педагогике накоплен определённый опыт по сопровождению детей, длительное время находящихся в стационарах, отсутствует практика привлечения родителей к сопровождению детей как полноправных участников образовательного процесса. Заметим, что в отдельных странах разработаны и реализуются различные программы подготовки педагогов, однако не встречались практики обучения родителей и опыт совместного обучения педагогов и родителей длительно болеющих детей. А это, на наш взгляд, представляется важным с точки зрения лучшего понимания дефицитов как родителей, так и детей, а также совместного создания развивающей и поддерживающей среды для каждого ребёнка.

Идея создания среды совместного обучения педагогов, работающих в госпитальных школах, и родителей детей, находящихся на длительном лечении, принадлежит руководителям проекта «УчимЗнаем», педагогам госпитальной школы Национального медицинского исследовательского центра детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачёва и Российской детской клинической больницы. Это позволило создать площадку для обмена опытом работы, постановки и совместного обсуждения актуальных проблем коммуникации и обучения разных категорий длительно болеющих детей. При непосредственном участии специалистов проекта «УчимЗнаем» седьмой год реализуется проект по разработке моделей и программ обучения педагогов и родителей детей, находящихся на длительном лечении в условиях медицинского учреждения, что позволяет исследовать их образовательные запросы, потребности педагогов госпитальных школ и родителей данной категории детей, находить эффективные для них модели обучения и профессиональной поддержки в трудных условиях.

В 2015 году Московский городской педагогический университет впервые предложил дополнительные профессиональные программы для родителей и педагогов госпитальных школ. Среди них — программа повышения квалификации педагогов и родителей длительно болеющих детей, которые имели педагогическое образование, «Индивидуальное сопровождение обучающихся в образовательном процессе общего образования», объёмом 72 часа. Данная программа направлена на развитие профессиональных компетенций в области организации индивидуального сопровождения образовательной деятельности учащихся в условиях медицинского стационара. Кроме того, для родителей предлагалась дополнительная общеразвивающая программа «Психологическая поддержка ребёнка, находящегося на длительном лечении в медицинских учреждениях, в процессе обучения», объёмом 50 часов. Были организованы интерактивные лекции, семинары, практические занятия, тренинги: «Жизненная навигация семьи особого ребёнка: учимся ставить и реализовывать цели»; «Образовательное пространство особого ребёнка: учимся ориентировать и выстраивать»; «Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)»; «Оценка родителями возможностей обучения ребёнка с ОВЗ»; «Правовое ориентирование родителей особого ребёнка»; «Родители особого ребёнка: преодоление переживаний»; «Семья особого ребёнка в обществе: барьеры и их преодоление»; «Семья особого ребёнка: гармоничные и устойчивые отношения» [1].

Кроме того, была разработана и реализована программа профессиональной переподготовки «Тьютор», направленная на формирование профессиональных компетенций в области тьюторского сопровождения длительно и тяжело болеющих детей.

При разработке программы, отборе содержания и технологий профессиональной переподготовки педагогов и родителей длительно

тельно болеющих детей, а также учитывая специфику условий медицинского учреждения и особой категории учащихся, необходимость смены профессиональной траектории родителей (новая квалификация), привычная жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, происходило переосмысление практики подготовки тьюторов.

При подготовке программы преподаватели МГПУ обратили внимание на необходимость изучения образовательных потребностей, проблем, с которыми сталкиваются педагоги и родители при взаимодействии с детьми при организации процесса обучения в условиях медицинского учреждения. В ходе исследования были использованы различные методы: опрос, анкетирование, интервью, наблюдение, рефлексия, обобщение результатов исследования.

Результаты проведённого анкетирования показали, что более 95 % (% от числа опрошенных) родителей испытывали потребности в изучении психологических особенностей тяжело болеющих детей, особенностей их эмо-

ционально-волевой, когнитивной и коммуникативной сфер, а также в создании оптимальных условий для взаимодействия и обучения тяжело болеющих детей. Родители отмечали проблемы во взаимодействии с ребёнком в стрессовой ситуации (53 %); в организации коммуникации с ребёнком (35 %); в помощи ребёнку в борьбе со страхом перед неизвестностью и болезнью (30 %); в помощи ребёнку, имеющему трудности в обучении (35 %). Родители волновали проблемы адаптации детей к новым обстоятельствам (30 %), психологической поддержки и эмпатии (26 %), преодоления стресса в разрешении конфликтов между партнёрами в семейных отношениях (44 %); подходы к выстраиванию взаимоотношений между болеющим ребёнком и другими детьми (членами) в семье (50 %); помощи ребёнку в адаптации среди сверстников за пределами больницы (37 %).



Рис. 1. Проблемные вопросы, обозначенные родителями длительно болеющих детей

Не менее сложными для данной категории родителей являлись вопросы: «Как жить дальше, вне больницы?» (53 %); «Каковы перспективы дальнейшего развития длительно болеющего ребёнка?» (60 %). Ответы на эти вопросы повлияли на отбор содержания и тематики практикумов, тренингов в процессе обучения. И только после выявления образовательных потребностей педагогов и родителей, а также на основе проекта профессионального стандарта тьютора была разработана программа профессиональной переподготовки.

Каждый год программы профессиональной переподготовки и обучения педагогов и родителей детей, находящихся на длительном лечении, совершенствуются, перерабатываются с учётом изменений, происходящих в обществе и системе образования.

Например, в 2018–2019 учебном году преподаватели МГПУ разработали и апробировали интегрированную программу формального и неформального дополнительного образования родителей детей, находящихся на длительном лечении, «Тьюторское сопровождение длительно болеющих детей». Целью программы стало формирование у слушателей профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение нового вида профессиональной деятельности по педагогическому сопровождению реализации индивидуальных образовательных маршрутов и проектов учащихся, в том числе длительно и тяжело болеющих.

Данная программа рассматривала возможность использования ресурсов не только формального (самого процесса обучения), но и неформального образования, использования интернет-пространства для подготовки тьюторов. Интернет-технологии, социальные сервисы, позволяющие организовывать совместную коллективную работу с разными ресурсами, стали играть всё большую роль в коммуникациях медицинских работников, пациентов, родителей и педагогических работников (открытая группа «Книга в помощь»

(<http://onkobook.ru/>), портал «Так здорово» (<http://www.takzdorovo.ru/>), мобильное приложение Всемирной организации здравоохранения «Дети в стационаре»).

В 2020–2021 учебном году реализовывалась программа профессиональной переподготовки «Тьюторское сопровождение воспитания и социализации детей, находящихся на длительном лечении с использованием ресурсов городской среды», где педагоги и родители освоили технологию разработки индивидуальных образовательных программ и маршрутов воспитания и социализации детей с учётом их запросов, интересов, используя ресурсы городской среды в организации образовательных путешествий, экскурсий, проектов, исследований.

Особенностью программ профессиональной подготовки является их модульность, что позволяет слушателям формировать собственную траекторию освоения образовательной программы, конструируя образовательный маршрут из обязательных к изучению тем и отдельных вариативных образовательных модулей.

Обучение по вышеперечисленным программам проводится с использованием дистанционных образовательных технологий, включая систему дистанционного обучения на платформе MOODLE и сетевой образовательный портал <http://uchimznaem.ru/> (УчимЗнаем), на которых размещались учебно-методические и образовательные материалы. Родители имеют возможность осваивать программы в своём индивидуальном темпе в удобное для обучения время.

Кроме этого, в программы профессиональной переподготовки включена стажировка, в ходе которой слушатели разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты детей. Родители приобретают первый педагогический опыт, включаясь в разработку индивидуального образовательного маршрута и определение

объёма ежедневной нагрузки для ребёнка в соответствии с рекомендациями врача, в зависимости от длительности нахождения ребёнка в стационаре, его уровня знаний, потребностей и интересов, состояния здоровья и самочувствия.

Программы реализуются преподавателями университета совместно с педагогами обособленного структурного подразделения Центра образования № 109 г. Москвы, волонтерами и активистами благотворительных фондов и некоммерческих организаций, работающих с длительно болеющими детьми и их родителями.

В процессе апробации программ происходят изменения не только в содержании, но и в выборе наиболее эффективных форм и технологий обучения. Практика показала, что программы должны реализовываться в очно-заочном формате с дистанционной поддержкой, так как родители не всегда могут очно присутствовать на занятиях из-за плохого самочувствия ребёнка. В этой связи имеется необходимость в организации видеозаписи занятий, чтобы родитель, просмотрев их, мог освоить содержание занятий.

После успешного освоения программы родители получают диплом о профессиональной переподготовке, дающий им право заниматься профессиональной деятельностью — тьюторским сопровождением длительно болеющих детей. Это позволило родителям трудоустроиться по полученной специальности «тьютор» и оказывать квалифицированную психолого-педагогическую помощь своему ребёнку и другим детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации.

С 2015 по 2020 годы по программам профессиональной переподготовки, реализуемым МГПУ, прошли обучение более 700 педагогов и родителей длительно болеющих детей, и востребованность данных программ возрастает.

Проведённое исследование позволяет сделать следующее заключение.

Родители длительно болеющих детей нуждаются в освоении технологий оказания своевременной психолого-педагогической помощи по сопровождению своего ребёнка, его социализации. При этом важно обратить внимание на самого родителя, оказавшегося в непростой жизненной ситуации, оказывая ему помощь и поддержку, предоставляя возможности для смены профессиональной траектории с целью последующего трудоустройства.

Программы дополнительного профессионального образования, интегрирующие возможности и ресурсы формального и неформального обучения, оказались более продуктивными. Учебные модули, входящие в формальную часть программы переподготовки, дополнялись лучшими инициативными практиками по работе с длительно болеющими детьми. Предоставлялся доступ к ресурсам открытого неформального образования, позволяющим дополнять, расширять возможности для самостоятельного изучения, выбора, тем самым формируя индивидуальную траекторию обучения каждого слушателя.

На наш взгляд, важно обратить внимание на создание на сетевой основе ресурса постпрограммного сопровождения и поддержки родителей тяжело и длительно болеющих детей, прошедших обучение по данным программам, в том числе и с целью расширения и совершенствования технологий обучения и программ профессиональной переподготовки для родителей и педагогов госпитальных школ. **НО**

**О. А. Иванова, М. М. Шалашова. Профессиональная адаптация и обучение родителей длительно болеющих детей**

**Список использованных источников**

1. Иванова, О. А. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ / О. А. Иванова, М. М. Шалашова, С. В. Шариков, И. Ю. Долуев // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 211–214.

## **Professional Adaptation And Training Of Parents Of Long-term Ill Children**

**Olga A. Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Continuing Education, Institute of Continuing Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow, ivanovaoa@mgpu.ru**

**Marina M. Shalashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of Continuing Education of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, shalashovamm@mgpu.ru**

**Abstract:** *In the article, the authors consider the problem of professional adaptation and training of parents of children who find themselves in difficult life situations; innovative practice of professional retraining of parents of long-term ill children is presented; the features of programs and organization of the educational process of training parents of this category of children in medical institutions are described.*

**Keywords:** *professional retraining of parents, tutor support for long-term ill children, training of parents in a medical institution.*

**References**

1. Ivanova, O. A. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya gospital'nyh shkol / O. A. Ivanova, M. M. Shalashova, S. V. Sharikov, I. Yu. Doluev // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022. № 2 (93). S. 211–214.



УДК 613.955

## **ДОМАШНЯЯ РАБОТА ШКОЛЬНИКОВ в условиях цифровизации образования: гигиенические проблемы**

**Ирина Эрнстовна Александрова,**

*доктор медицинских наук, заведующий лабораторией комплексных проблем гигиены детей и подростков Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей, Москва, [accialex@ya.ru](mailto:accialex@ya.ru)*

**Надежда Олеговна Березина,**

*кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник лаборатории комплексных проблем гигиены детей и подростков Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей, Москва*

**Марина Викторовна Айзятова,**

*младший научный сотрудник лаборатории комплексных проблем гигиены детей и подростков Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей, Москва*

**Светлана Александровна Чекалова,**

*доктор медицинских наук, заместитель руководителя Национального медицинского исследовательского центра здоровья детей, Москва*

Перемены, происходящие в современном образовании, способствуют изменениям и в домашней учебной работе, являющейся неотъемлемой частью процесса обучения. Результаты научных исследований свидетельствуют о значительном превышении продолжительности выполнения домашней работы современных школьников. С целью профилактики чрезмерного утомления учащихся необходима оценка существующего положения дел для дальнейшего обоснования физиолого-гигиенических требований к содержанию, объёму и организации домашней учебной работы с учётом вызовов времени.

• домашняя учебная работа • школьники • утомление • профилактика

Процессы цифровизации общества, конкуренция на рынке труда приводят к повышению требований к школьному образованию. Объём знаний, который нужно усвоить ученику, непрерывно растёт. Наблюдается увеличение как объёма учебной нагрузки в школе, так и домашних заданий. Это обуславливает перегрузку школьников, нарушение режима дня: сокращение времени прогулок, ночного сна, увеличение экранного времени и возникновение различных жалоб на нарушение здоровья, что беспокоит врачей, педагогов и родителей [1–5].

В проблеме оптимизации учебной домашней работы как части процесса образования тесно переплетены две составляющих: педагогическая, имеющая отношение к её дидактическому сопровождению, и физиолого-гигиеническая, связанная с созданием безопасных для здоровья учащихся условий и организацией занятий.

Гигиеническое нормирование данного вида учебной деятельности школьника представлено в действующем санитарном законодательстве (как и в предыдущих) максимальной продолжительностью её выполнения (в целом по всем предметам) [6]. Как показывает опыт, при определении объёма домашних заданий педагогам сложно реально оценить возможность его реализации детьми в рамках выделяемого времени. Наряду с этим переменные, происходящие в современном образовании (активная цифровизация, метапредметность и т. д.), способствуют преобразованиям и в домашней учебной работе, что актуализирует обращение к вопросу её физиолого-гигиенической оптимизации.

В современной научной литературе дидактическим вопросам организации домашней учебной работы посвящён целый ряд педагогических исследований; вопросам гигиенической оптимизации условий и организации данного вида учебной деятельности уделяется недостаточно внимания [7–9].

Для обоснования гигиенических рекомендаций по оптимизации процесса выполнения

домашней учебной работы необходимо оценить её организацию в современных условиях, в первую очередь учитывая мнения педагогов, что и явилось целью данной статьи.

Было проведено медико-социологическое исследование 265 педагогов общеобразовательных организаций с использованием специально разработанной анкеты. Предлагаемые педагогам вопросы касались подходов к подготовке и организации домашней учебной работы школьников, её содержанию; соответствия индивидуальным возможностям учащихся; путей оптимизации данного вида деятельности и т. п. Для установления степени соответствия вопросов изучаемой теме была проведена экспертная валидизация разработанных анкет, подтверждена их надёжность.

Для определения степени взаимосвязи выявленных в ходе анкетирования различных переменных, характеризующих организацию домашней учебной работы, был применён многомерный факторный анализ. Его результатом является получение новых интегральных показателей — факторов, число которых значительно меньше изучаемых переменных, поскольку последние классифицируются на основе структуры взаимосвязей между ними. Это позволяет вычленивать наиболее важные разделы изучаемого вопроса.

Кроме того, результаты опроса педагогов представили в процентных долях с указанием границ 95 % доверительного интервала (95 % ДИ), рассчитанного по методу Уилсона.

В результате проведённого факторного анализа выделили семь значимых факторов, объясняющих различные аспекты совершенствования организации домашней учебной работы с целью профилактики утомления и риска возникновения переутомления детей и подростков. Вклад факторов и, соответственно, их значимость характеризуются величиной дисперсии (величиной разброса значений пере-

менных). Общая дисперсия полученных факторов составила 71,2 %. Методом логической интерпретации определили значение выявленных факторов.

Первый фактор связан с рациональной организацией процесса выполнения домашней учебной работы (соблюдение режима труда и отдыха, баланс контроля и самостоятельности, адекватность подготовки школьника к выполнению задания, мотивированность и т. д.) и особенно с использованием электронных средств обучения при её выполнении, что должно способствовать снижению временных затрат, повышению заинтересованности школьника и несущественно увеличивать его ежедневное экранное время (коэффициенты корреляции — 0,52–0,54). Вклад этого фактора в общую дисперсию наибольший — 13,5 %, что говорит о его значимости в исследуемой проблеме.

Второй фактор (12,8 % общей дисперсии) отражает рациональное распределение педагогом объёма задаваемой на дом учебной работы: её минимизация или полная отмена при перегрузке учащихся, после проведения контрольных, сочинений, в выходные дни, каникулы и т. п. (коэффициенты корреляции 0,34–0,47).

Третий фактор (10,8 % дисперсии) связали с необходимостью учёта педагогом наличия заданий одновременно и по другим общеобразовательным предметам, что значимо увеличивает общий объём домашней учебной работы, в том числе предлагаемой к выполнению и в каникулярное время, предназначенное для отдыха и восстановления организма ребёнка после учебной четверти (коэффициенты корреляции — 0,35–0,64).

Четвёртый фактор (9,6 % дисперсии) интерпретировали как необходимость обоснованности педагогом целесообразности использования учащимися электронных средств обучения, сети Интернет при выполнении домашней работы по тому или иному предмету (коэффициенты корреляции — 0,55–0,57).

Пятый фактор (9,3 % дисперсии) объединил такие подходы к оптимизации организации домашней работы как использование педагогами индивидуальных заданий для учеником с учё-

том их уровня знаний, склонностей, интересов, а также — практику межпредметных домашних заданий (одно задание по нескольким предметам) (коэффициенты корреляции — 0,41–0,67).

Шестой фактор (7,9 % дисперсии) отражает взаимосвязь адекватности суммарной образовательной нагрузки психофизиологическим возможностям школьников и оптимального режима «дозирования» педагогом домашней работы (коэффициенты корреляции — 0,55–0,56).

Седьмой фактор (7,3 % дисперсии) связали с различным содержанием и формой домашних учебных заданий на разных ступенях школьного обучения, то есть для учащихся разного возраста (коэффициенты корреляции — 0,71–0,46).

Таким образом, методом многомерного статистического анализа подтверждена многокомпонентность понятия физиолого-гигиенической оптимизации процесса подготовки домашней учебной работы, включающей:

- рациональный режим труда и отдыха;
- минимизацию домашней работы при перегрузке;
- учёт суммарной нагрузки (по всем заданным предметам);
- обоснованность использования электронных средств обучения;
- использование индивидуальных и межпредметных заданий;
- дозирование домашней работы;
- соответствие содержания и форм домашней работы ступеням обучения.

Анализ результатов опроса педагогов о подходах к подготовке и организации домашней учебной работы школьников, к её содержанию, о соответствии индивидуальным возможностям учащихся, путях оптимизации данного вида деятельности и т. д. показал, что 61,2 % (95 % ДИ составляет 55,1–66,9 %) из них задают домашнюю работу после каждого урока, остальные делают это

не всегда. Причём 87,5 % (ДИ — 78,9–92,9 %) учителей заявляют о том, что учитывают наличие заданий и по другим учебным предметам.

Однако при определении объёма домашних заданий педагоги в большинстве случаев не оценивают возможность их выполнения в рамках выделяемого времени. Так, 60,0 % (50,44–68,86 %) респондентов считают, что в 5-м классе дети выполняют их задания не более получаса в день, а по мнению 37,1 % (ДИ 28,5–46,6 %) учителей, школьники тратят на подготовку задания по их предмету в среднем около часа.

Анализируя домашнюю учебную нагрузку 11-го класса, более половины (57,6 %; ДИ 47,8–66,9 %) опрошенных учителей считает, что подготовка данного ими задания на дом продолжается не менее часа.

Принимая во внимание, что ежедневно учащемуся нужно подготовиться не менее чем к четырём-пяти урокам, то, согласно полученным данным, в целом на эту деятельность затрачивается значительное время, преимущественно за счёт уменьшения пребывания на свежем воздухе, продолжительности ночного сна и т. д.

Отраден тот факт, что почти половина опрошенных учителей практикует межпредметные домашние задания (одно задание по нескольким предметам), что снижает затраты на его выполнение. Кроме того, значительная часть респондентов (85,8 %; ДИ 81,1–89,5 %) задаёт индивидуальные домашние задания, учитывая уровень знаний, склонности и интересы ребёнка. Наряду с этим, 40,1 % (ДИ 34,1–46,5 %) учителей нередко в качестве творческих заданий предлагают выполнить презентации и доклады, что является достаточно трудоёмким процессом, занимающим значительное время и предполагающим использование электронного средства, что увеличивает и без того значительное экранное время современного школьника.

Более половины (54,4 %; ДИ 48,3–60,4 %) опрошенных учителей обычно задают домашние задания и на выходные; а 22,9 % (ДИ 18,2–28,4 %) — на каникулы. Как правило, учебная домашняя работа не задаётся: после контрольной проверки знаний, тестирования и т. п. (ответили 60,3 % учителей; ДИ 53,5–66,8 %); если много задано по другим предметам (по мнению 33,8 % педагогов; ДИ 27,7–40,5 %); когда весь учебный материал успешно пройден на уроке (9,8 % ответов; ДИ 6,4–14,7 %).

По мнению педагогов, оптимизация данного вида учебной деятельности может заключаться в качественной подготовке к выполнению домашнего задания как самого учителя, так и учащегося (в том числе в процессе урока); в обязательности объёма и трудности учебного материала индивидуальным особенностям школьника; в мотивировании, повышении заинтересованности ученика в выполнении домашней работы; правильной организации процесса её выполнения (гигиена умственного труда); разнообразии предлагаемых видов работы и т. п.

Таким образом, цифровая трансформация общества и образования, способствующая увеличению использования электронных средств обучения, многозадачности, метапредметности, большей самостоятельности и ответственности школьника, определяет необходимость новых подходов к обеспечению безопасных для здоровья условий и организации домашней учебной работы.

Данные исследования свидетельствуют о том, что педагоги применяют тот или иной арсенал подходов, содействующих оптимизации выполнения школьниками домашней работы. Наряду с этим отмечают слабые места: проблемы, связанные с недооценкой необходимости регламентации её продолжительности, учёта утомительности определённых видов заданий (например, презентации, проекты предполагают использование электронных

средств и увеличивают экранное время школьника) и т. д.

Необходимой является подготовка учителей по вопросам здоровьесберегающей организации домашней учебной работы (на этапе обучения в колледжах, вузах, повышения квалификации и т. п.).

В целом проблема физиолого-гигиенической оптимизации данного вида учебной деятельности

ти в современной цифровой среде может быть решена при тесном взаимодействии педагогов, врачей-гигиенистов, школьных врачей, родителей и школьников, что обеспечит отсутствие чрезмерного утомления учащихся, сохранение их оптимального функционального состояния, профилактику школьно обусловленных заболеваний и в конечном счёте сохранение здоровья. **НО**

#### Список использованных источников

1. Баранов, А. А. Состояние здоровья детей России, приоритеты его сохранения и укрепления / А. А. Баранов, В. Ю. Альбицкий / Казанский медицинский журнал. 2018. 9 (4). С. 698–705.
2. Li, S., Yang, Q., Chen, Z., Jin, X., Jiang, F. & Shen, X. Homework schedule: an important factor associated with shorter sleep duration among Chinese school-aged children // *Behav. Sleep Med.*, 2014; 12(5). P. 389–97. doi:10.1080/15402002.2013.821654.
3. Ren, H., Zhou, Z., Liu, W.K., Wang, X. & Yin, Z. Excessive homework, inadequate sleep, physical inactivity and screen viewing time are major contributors to high paediatric obesity. *Acta Paediatr.* 2017; 106(1). P. 120–127. doi:10.1111/apa.13640.
4. Sun, WQ., Spruyt, K., Chen, WJ., Jiang, YR., Schonfeld D., Adams R., Tseng CH., Shen XM. & Jiang F. The relation among sleep duration, homework burden, and sleep hygiene in chinese school-aged children. *Behav Sleep Med.* 2014; 12(5). P. 398–411. doi: 10.1080/15402002.2013.825837.
5. Суворова, А. В. Гигиенические проблемы организации внеурочной деятельности школьников / А. В. Суворова, И. Ш. Якубова, Л. А. Аликбаева [и др.] // Профилактическая и клиническая медицина. 2021. № 4 (81). С. 20–26. DOI: 10.47843/2074–9120\_2021\_4\_20
6. Санитарные правила и нормы СанПин 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания. Приложение 6 «Гигиенические нормативы по устройству, содержанию и режиму работы организаций воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573500115>
7. Александрова, И. Э. Физиолого-гигиенические аспекты организации домашней учебной работы школьников (научный обзор) / И. Э. Александрова // Здоровье населения и среда обитания. 2022. № 8. С. 17–24.
8. Скокова, Л. В. Здоровьесберегающий подход к организации домашней самостоятельной работы учащихся инновационных образовательных учреждений: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Скокова Людмила Вениаминовна; Бурятский государственный университет. Улан-Удэ, 2005. 21 с.
9. Ускова, И. В. Дидактическое обеспечение домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Ускова Ирина Владимировна; Институт стратегии развития образования РАО. М., 2019. 254 с. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43009397>

## Homework Of Schoolchildren In The Conditions Of Digitalization Of Education: Hygienic Problems

Irina E. Alexandrova, MD, Head of the Laboratory of Complex Problems of Hygiene of Children and Adolescents of the National Medical Research Center for Children's Health, Moscow, [accialex@ya.ru](mailto:accialex@ya.ru)

Nadezhda O. Berezina, Candidate of Medical Sciences, Leading Researcher at the Laboratory of Complex Problems of Hygiene of Children and Adolescents of the National Medical Research Center for Children's Health, Moscow

Marina V. Aizatova, Junior Researcher at the Laboratory of Complex Problems of Hygiene of Children and Adolescents of the National Medical Research Center for Children's Health, Moscow

Svetlana A. Chekalova, MD, Deputy Head of the National Medical Research Center for Children's Health, Moscow



И. Э. Александрова, Н. О. Березина, М. В. Айзятова, С. А. Чекалова. **Домашняя работа школьников в условиях цифровизации образования: гигиенические проблемы**

**Abstract:** *The changes taking place in modern education also contribute to transformations in home study, which is an integral part of the learning process. The results of scientific research indicate a significant excess of the duration of homework for modern schoolchildren. In order to prevent excessive fatigue of students, an assessment of the current state of affairs is necessary to further substantiate the physiological and hygienic requirements for the content, volume and organization of homework, taking into account the challenges of the time.*

**Keywords:** *homework, schoolchildren, fatigue, prevention.*

#### References

1. Baranov, A. A. Sostoyanie zdorov'ya detej Rossii, priority ego sohraneniya i ukrepleniya / A. A. Baranov, V. Yu. Al'bickij / Kazanskij medicinskij zhurnal. 2018. 9 (4). S. 698–705.
2. Li, S., Yang, Q., Chen, Z., Jin, X., Jiang, F. & Shen, X. Homework schedule: an important factor associated with shorter sleep duration among Chinese school-aged children // Behav. Sleep Med., 2014; 12(5). R. 389–97. doi:10.1080/15402002.2013.821654.
3. Ren, H., Zhou, Z., Liu, WK., Wang, X. & Yin, Z. Excessive homework, inadequate sleep, physical inactivity and screen viewing time are major contributors to high paediatric obesity. Acta Paediatr. 2017; 106(1). R. 120–127. doi:10.1111/apa.13640.
4. Sun, WQ., Spruyt, K., Chen, WJ., Jiang, YR., Schonfeld D., Adams R., Tseng CH., Shen XM. & Jiang F. The relation among sleep duration, homework burden, and sleep hygiene in chinese school-aged children. Behav Sleep Med. 2014; 12(5). R. 398–411. doi: 10.1080/15402002.2013.825837.
5. Suvorova, A. V. Gигиенические проблемы организации внеурочной деятельности школьников / A. V. Suvorova, I. Sh. Yakubova, L. A. Alikbaeva [i dr.] // Профилактическая и клиническая медицина. 2021. No 4 (81). S. 20–26. DOI: 10.47843/2074-9120\_2021\_4\_20
6. Санитарные правила и нормы СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания. Приложение 6 «Гигиенические нормативы по устройству, содержанию и режиму работы организаций воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/573500115>
7. Aleksandrova, I. E. Физиолого-гигиенические аспекты организации домашней учебной работы школьников (научный обзор) / I. E. Aleksandrova // Здоровье населения и среда обитания. 2022. № 8. S. 17–24.
8. Skokova, L. V. Zdorov'esberegayushchij podhod k organizacii domashnej samostoyatel'noj raboty uchashchihsya innovacionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij: special'nost' 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Skokova Lyudmila Veniaminovna; Buryatskij gosudarstvennyj universitet. Ulan-Ude, 2005. 21 s.
9. Uskova, I. V. Didakticheskoe obespechenie domashnej учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды: special'nost' 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Uskova Irina Vladimirovna; Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO. M., 2019. 254 s. // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43009397>

УДК 371

## А. С. МАКАРЕНКО – УЧИТЕЛЬ дореволюционной начальной школы<sup>1</sup>



**Светлана Сергеевна Невская,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
педагог-организатор школы № 656  
им. А. С. Макаренко, Москва

*Посвящается памяти  
Алексея Михайловича Кушницра*

Статья посвящена периоду педагогической деятельности А. С. Макаренко в Долинском железнодорожном училище (1905–1911 гг.): раскрывается активная практическая деятельность педагога, рассматриваются его отношения с учащимися, педагогами и друзьями.

• личность Макаренко • педагогическое мастерство • межличностные отношения • организация досуга детей

### Часть III. Учитель Долинского железнодорожного училища: 1911–1914 гг.

24 сентября 1911 года 23-летний Антон Макаренко, проработав в течение 6 лет учителем Крюковского 2-классного железнодорожного училища, по собственному прошению переводится в Долинское железнодорожное училище, которым уже несколько лет руководил М. Г. Компанцев.

1 июня 1912 года был составлен формулярный список о службе А. С. Макаренко, в котором сказано:

«Антон Семёнович Макаренко, 23 лет, православного вероисповедания, учитель Долинского 2-классного железнодорожного училища М[инистерства] н[ародного] просв[ещения] Херсонской

<sup>1</sup> Продолжение, начало в №№ 1 и 4 за 2022 год.

губернии Александровского уезда; знаков отличия не имеет. Содержание получает 480 рублей и квартирных 120 рублей в год.

Сын цехового г. Харькова.

Окончил Кременчугское 4-классное городское, по положению 31 мая 1872 г., училище, 1904 г.

Получил свидетельство от Педагогических курсов при Кременчугском 2-классном городском училище на звание учителя начальных училищ, с правом преподавания в сельских 2-классных училищах М[инистерства] н[ародного] просв[ещения] и обучения церковному пению, 1905 г., 11 авг[уста].

Распоряжением г. Директора народных училищ Полтавской губернии назначен на должность учителя Крюковского 2-классного железнодорожного училища <...> Кременчугского уезда согласно прошению, 1905 г., 19 сент[ября].

Распоряжением г. Инспектора народных училищ 6-го района Херсонской губернии перемещён на должность учителя Долинского 2-классного железнодорожного училища <...> согласно прошению, 1911 г., 24 сент[ября]. Холост» [1, с. 117–118].

Студенту реального училища в Кременчуге Виталию Семёновичу Макаренко 20 апреля 1911 года исполнилось 16 лет. За три года работы Антона Семёновича в Долинском 2-классном железнодорожном училище брат Виталий приезжал к нему раз десять; по его словам, отношение старшего брата к нему было самое дружеское, тёплое, участливое, особенно после 1912 года.

Виталий Семёнович Макаренко писал, что «трудно представить себе дыру более глухую, чем Долинская». Его огорчало пребывание старшего брата-учителя в глухой глубинке. «Расположенная на полпути между Кременчугом и Николаевым, эта станция находилась среди голой степи, вдали от куль-

турных центров. Станция была небольшая, при ней оборотное депо, церковь, училище, три-четыре небольших лавочки и с сотню небольших домишек — это всё. Ни клуба, ни кинематографа и ни одного книжного магазина. А кругом, насколько глаз хватает, — голая степь» [2, с. 45].

При училище было создано общежитие для учащихся, чьи родители — железнодорожные служащие — жили на линии Знаменка — Николаев. Антон Семёнович был и учителем и надзирателем в общежитии, где ему была предоставлена комната. Виталий при посещении брата не заметил обычного для Антона обилия книг, а значит, он «почти ничего не читал».

Жизнь педагогов училища показалась Виталию скучной и тоскливой. Преподаватели «приглашались в гости то к одному, то к другому служащему, где компания засиживалась до поздней ночи. Если не было приглашений — шли к попу. Поп зарабатывал много денег, любил выпить, и у него стол был накрыт каждый день с утра до вечера. У попа оставались иногда до позднего вечера: ели, пили, слушали граммофонные пластинки, которых у него было, правда, много. Если в крайнем случае попа не было дома и не было никаких приглашений — шли на вокзал один-два класса и там объединялись у буфета. Это было единственное место, где было светло, тепло и уютно, где был какой-то признак жизни».

Летом училище и общежитие при нём закрывалось и Антон Семёнович уезжал к родителям в Крюков, «снова попадал в привычную обстановку и снова обкладывался книгами. Но иногда он уезжал в Полтаву и Киев, куда приезжала и Е. Ф. (Елизавета Фёдоровна Григорович — С. Н.)» [3, с. 52].

В своих воспоминаниях Виталий Семёнович неоднократно подчёркивает, что Антон «всегда был сосредоточен, замкнут,

серьёзен, порою даже грустен и молчалив. Это было его нормальное состояние». «Впрочем, — уточнял Виталий Семёнович, — я его не помню, он никогда не был тем, кто называется “жизнерадостным” человеком» [2, с. 34].

В письме от 8 декабря 1970 года марбургским учёным В. С. Макаренко писал: «Я уже говорил вам, что был период, когда Антон ничего не читал и вообще был на краю пропасти. Эти три года в Долинской, где я никогда не видел у него ни одной книги. Это было ежедневное пьянство, грубое, болезненное, с тяжёлым похмельем и головной болью и пр. Вообще, это был кошмар. Спасло Антона то обстоятельство, что на летние месяцы (каникулы) он приезжал в Крюков. А потом его спасло окончательное открытие в 1914 г. Полтавского института. О Долинской можно было бы написать целую книгу» [2, с. 88].

Рисуя безысходную картину пребывания старшего брата в Долинской, Виталий пришёл к неутешительному заключению: «Если когда-нибудь на своём пути А[нтон] рисковал споткнуться, то это именно в Долинской». Виталию пребывание Антона в Долинской показалось почти трагическим этапом его жизни.

Но так ли это? Всё ли было покрыто беспросветным мраком, как описывает только десять раз посетивший Антона Семёновича младший брат-студент? И так ли «грустен и молчалив» был старший брат-учитель? Обратимся к первоисточникам.

### 1. Долинское железнодорожное училище

Деятельность А. С. Макаренко в Долинском железнодорожном училище продолжалась три учебных года: 1911/1912; 1912/1913; 1913/1914.

Как учитель и наставник-воспитатель, Антон Семёнович имел «полную нагрузку: учебные часы русской словесности в старших классах, то есть в четвёртых, пятых, шестых, в задачу — черчение в этих же классах» [4, с. 49].

Летом школа не работала и А. С. Макаренко возвращался в Крюков к родителям или в Киев, где в то время находилась Е. Ф. Григорович (обучалась на 2-м курсе медфакультета Фребельского педагогического института).

В своём литературном творчестве А. С. Макаренко не оставил без внимания свою работу на небольшой узловой станции Долинская на Херсонщине. В рассказе «О человеческих чувствах» (1937) педагог рассказывает о героизме лётчиков того времени, рассуждает о человеческом подвиге.

«Жизнь наша, — начинает повествование Антон Семёнович, — протекала более чем скромно: какие приключения могли произойти в херсонской степи в 1912 году?»

И вдруг первого декабря в морозный бесснежный день над станцией закружил аэроплан. Не только мои ребята, но и учителя аэроплан видели впервые в жизни» [5, с. 319].

Самолёт был военный и по особому заданию совершал перелёт Киев — Севастополь. Посадка была вынужденной из-за поломки в моторе. Аэроплан приземлился у здания школы. К обрадованным и ошеломлённым детям «спустился человек в кожаной куртке, а на куртке блестели золотые погоны поручика»; за ним вышел механик. Поручика пригласили в гости в школу, механик же уехал в Киев за запчастью.

Гость, по словам Макаренко, «оказался настоящим человеком: простым, весёлым, добродушным», и «ребята сдружились с ним очень быстро, и нельзя было не полюбить его: так необычно было видеть человека, летавшего в воздухе».

Ни у кого не вызывало сомнения то, что «это человек страшной, невиданной ещё в мире смелости, человек крайней отваги и человеческой доблести».

Лётчик «не гордился перед нами своим героизмом, что он умел пошутить, поговорить с ребятами, что он запросто разделял с нами наш скромный обед, ещё больше увеличивало его человеческую прелесть» [5, с. 320].

В другом рассказе — «Из истории героизма» (1937) — Антон Семёнович ещё раз описывает случай с лётчиком, но само действие переносит на декабрь 1913 года и добавляет новые эпизоды. Например, проявив интерес к аэроплану, 14-летний ученик-сирота Алёша Сидоркин заинтересовал военного лётчика, и тот начертил для него «схему аэропланного руля и ещё каких-то хитростей» [5, с. 323].

В этих рассказах Антон Семёнович передаёт своё ощущение «заточения» в обособленном от большого мира жизненном пространстве.

«Станцию и посёлок при ней, — пишет А. С. Макаренко, — можно было охватить одним взглядом. Нас окружала степь, однообразная, ровная, молчаливая. А что там было в степи? Два кургана на горизонте, да скрытое в балке село, да на большой дороге столбы и пыльные вихри.

На станции было маленькое депо, так называемое обратное; работало в нём народу несколько десятков человек, и на самой станции ещё меньше — тихое было место, пыльное и бедное.

И школа наша богатством не отличалась. Она была предназначена для детей линейных служащих: путевых и барьерных сторожей, стрелочников с маленьких станций и полустанков. Было у нас много и сирот. Большинство моих учеников жили в общежитии при школе. Всё это было организовано в «приютном» стиле: бедно, казённо, угрюмо и неподвижно» [5, с. 321].

Что касается культурной жизни, то, по словам Макаренко, «она доходила до нас в сборниках “Знания”, в изданиях “Донской речи”, в “Журнале для всех” и, разумеется,

в газетах». Педагоги не видели, а только «чувствовали и дыхание новой техники, напряжённую борьбу человечества с природой». Антон Семёнович отметил, что всё это было дорого и важно, но они никогда не были свободны от тяжёлого ощущения заброшенности и беспросветности. Для учеников тоже не было перспектив, так как «они уезжали на маленькие станции и полустанки продолжать ту же степную страду своих отцов», для них «ни в какую особенную жизнь не было путей» [5, с. 322].

Между тем атмосфера в 2-классном железнодорожном училище была весьма благоприятной. Преподавались не только общеобразовательные предметы, но и столярное, слесарное и токарное дело. Антон Семёнович пользовался большим авторитетом и имел определённую свободу действий в учебно-воспитательной работе. Он организовал обязательный для всех проживающих в общежитии распорядок дня, назначал дежурства. То есть установил строгий и чёткий порядок, что позже повторил в работе с малолетними правонарушителями в колонии им. М. Горького.

Выпускники училища вспоминали, что в училище проводились интересные театрализованные представления, игры, экскурсии, походы, новогодние и другие праздники. И даже по инициативе А. С. Макаренко в училище был организован духовой оркестр.

Для Антона Семёновича это был новый опыт педагогической работы, когда ему приходилось круглосуточно быть с учащимися. По этому поводу он писал:

«Мы, учителя — а нас было человек восемь, — всё своё время проводили с ребятами, впрочем, у нас другого выбора и не было. По старой учительской традиции мы, конечно, предавались прекрасным мечтам: сеяли разумное, доброе, вечное, из года в год делали выпуски и радовались, провожая хлопчиков и девчат в жизнь» [5, с. 322].



\* \* \*

Книга И. Л. Евсеева «Удивительный человек», посвящённая педагогической деятельности А. С. Макаренко на станции Долинская, вышла в 2008 году в авторском переводе с украинского языка. Автор раскрывает малоизвестные страницы «долинского» периода жизни Антона Семёновича, что является ценным вкладом в макаренковедение. Однако некоторые публикуемые сведения и фрагменты, к сожалению, противоречат архивным источникам. Например, ошибочно называется год смерти отца Антона и Виталия Макаренко — 1914 год, а не 1916-й. Эта ошибка искажила многие факты биографии Антона Семёновича.

И. Л. Евсеев был назначен директором 2-й средней школы (ранее — железнодорожного училища) в 1950-е годы. Он вспоминает: «В школе было всего семь классных комнат, рядом — деревянная пристройка начальной школы. Поэтому я сразу же начал строительство и школы, и мастерской. В это время познакомился с Лаврентием Тимофеевичем Степанченко, бывшим заведующим земской школы, открытой в пристанционном посёлке Кефалино в 1903 г. для детей крестьян. С 1912 по 1914 год Степанченко был близким другом А. С. Макаренко» [6, с. 188].

В 1965 году было завершено строительство 2-й школы, мастерской, и, сообщает И. Л. Евсеев, на открытие был приглашён Л. Т. Степанченко.

По словам В. С. Макаренко, группа друзей Антона Семёновича «составилась в силу сложившихся условий и как следствие общей социальной ситуации», поэтому «сказать, что Антон “выбирал” друзей — нельзя». [3, с. 112]. Тем не менее Антон Семёнович был дружен с М. Г. Компанцевым и Г. В. Орловым (их называли «три мушкетёра»). Лавр Степанченко — молодой талантливый педагог обычной школы — присоединился к этой троице в 1912 г. — так появились в Долинском «четыре мушкетёра».

Страницы воспоминаний Л. Степанченко раскрывают яркую и незабываемую личность А. С. Макаренко как учителя и организатора.

## 2. Организация досуга детей

А. С. Макаренко внимательно относился к досугу детей. По его инициативе зимой 1911–1912 учебного года был устроен каток. Педагог уже имел подобный опыт во время учёбы на учительских курсах в Кременчуге, когда на небольшом озере со старшеклассниками училища и курсантами создавали каток и карусель. Школьники учились кататься на коньках, а младшие ученики и городская детвора катались на карусели. Этот опыт пригодился и в Долинском училище.

Развивая тему организации досуга детей, И. Л. Евсеев писал: «Ребята где-то достали колесо от телеги, хорошие вместительные санки, длинный ольховый шест. Колесо надели на лом. Потом прикрепили шест, санки. Вот и вся карусель. Двое ребят посильнее брали хороший дрючок, вставляли в колесо и крутили его. Да и постарше тоже. Только теперь менялись местами. <...> Антон Семёнович спросил, кто может купить коньки, а потом заказал хозяевам магазинов, чтобы они завезли их для продажи тем, кто захотел приобрести» [4, с. 63]. «Вскоре было организовано соревнование — сначала на льду возле школы, а потом на большом Маловодянском пруду, откуда станция брала воду для паровозов. В соревновании приняли участие не только те, кто мог кататься на коньках, а почти вся школа, учителя, родители учеников. Это было впервые. Были награждения, поощрения, был праздник» [4, с. 63–64].

Ещё в Крюковском железнодорожном училище А. С. Макаренко принимал активное участие в подготовке и проведении новогодних праздников. Готовились подарки детям, музыкальные номера, костюмы к новогоднему бал-маскараду, украшалась ёлка. Подготовка к новогоднему празднику стала радостной перспективой для учащихся, а следующей перспективой явилась организация спектакля

«Бородинское сражение» на свежем августовском воздухе. В работе с несовершеннолетними правонарушителями Антон Семёнович развил эту потрясающую по результативности идею перспективных линий.

В устройстве новогодней ёлки 1912 года не могли помочь родители — большинство детей жили в интернате. Но идею поддержали все, и работа закипела.

Ранее, устраивая каток и заказывая коньки для школьников, А. С. Макаренко уже успел сблизиться с хозяевами магазинов. Педагог смог найти подход к этим людям и в этот раз и получить в виде новогодних подарков дешёвые цветные ткани, цветную бумагу, краски, картон, клей, нитки для оформления праздника. Главная забота — изготовление разных костюмов для бал-маскарада к встрече нового, 1912 года, которые шились дома, в школе после уроков и в интернате. Своими силами готовили ёлочные украшения, картины для оформления сцены, из дендрария привезли ёлку. Главным организатором и консультантом был А. С. Макаренко.

И. Л. Евсеев так описывает подготовку и проведение бал-маскарада: «Макаренко с группой ребят готовил обстановку сцены. Поскольку специального зала в школе не было, использовали два самых больших класса, которые имели раздвижную стенку. Вот здесь Антон Семёнович с ребятами мастерили в сарае раскладную эстраду и всё, что на ней должно быть, как на настоящей сцене. Готовили картины зимы, звёздного неба, рисовали лесных жителей: волка, зайца, лису, белок, зимних лесных птиц, Деда Мороза в белом тулупе, красной папахе и красных варежках, с ёлкой и большим мешком подарков для детей» [4, с. 65–66].

А. С. Макаренко активно помогал его друг ещё по Крюкову Григорий Иванович Орлов — учитель рисования и чистописания (каллиграфии). По словам И. Л. Евсеева, Макаренко рисовал очень хорошо, но Орлов «был художником от бога».

Вместе они готовили сцену и сценарий бал-маскарада. «Сцена получилась просто чудесной, ничего подобного до этого дети ещё не видели» [4, с. 66].

Вот как проходил сам праздник:

«Открывается занавес. Зимний пейзаж, снег, что падает с неба, картины, которые своим видом раскрывают содержание новогоднего праздника, — всё это вызывало восхищение у зрителей: не только учеников и педагогов, но и родителей, и тех, кто материально обеспечивал подготовку праздника, членов семей долинских продавцов магазинов. Они потом были приглашены на это диво. Громкими, долго не смолкающими аплодисментами, радостными возгласами одобрения всего увиденного наградили зрители многодневный труд участников подготовки праздника». Как только зал умолк, где-то тихо заиграли трубы. Через сцену медленно, согнувшись, прошёл старый, 1911 год, махая на прощание присутствующим в зале. В это время стрелка часов на стене медленно приблизилась к цифре 12, и, когда часовая и минутная стрелки сошлись, часы (огромные, творение мастера-самоучки, взятые Макаренко взаймы в комнате начальника депо) пробили двенадцать раз, и старый, 1911 год скрылся за кулисами. Зайцы, белочки, лиса, волк и медведь, которые его провожали, помахали ему лапами и повернулись в ту сторону, откуда должен появиться Новый 1912 год. Сначала на сцену вышел Дед Мороз. В центре сцены он поставил разукрашенную ёлку, а потом снял с плеча мешок с подарками и стал раздавать их лесным жителям. В это время на сцене появился Новый 1912 год вместе со Снегурочкой, и они спросили Деда Мороза: «Дед Мороз, а нам подарки ты принёс? Если нет, мы вернёмся туда, откуда прибыли». Дед Мороз: «Принёс, принёс, и тебе, Новый год, и Снегурочке. Хорошие подарки. Чтобы ты все двенадцать месяцев был ко всем нам — и людям, и зверям, и всей природе — щедрым и добрым. А ты, Снегурочка, чтобы со своими

сёстрами хорошо прикрыла голую землю. Чтобы я обходил свои владения не по голым земляным кочкам, а по пушистому, белому, чистому снегу» [4, с. 66–67].

Веселье было в самом разгаре. Дед Мороз поздравил с новым, 1912 годом и Снегурочку; «заиграли снова трубы и ангелы, херувимы и другие обитатели неба заполнили сцену. Все вместе взялись за руки и начали хоровод вокруг ёлки» [4, с. 67]. После торжественной части праздника под духовую музыку, песни и танцы началась раздача подарков. В конце торжества заведующий училищем своим приказом объявил благодарность всем активным участникам подготовки и проведения этого новогоднего праздника.

Так проходила встреча нового, 1912 года. А в августе все жители станции Долинская станут свидетелями незабываемого спектакля «Бородинская битва». Подготовка к этому празднику и сам праздник запомнились детям и взрослым на всю жизнь.

### 3. «Бородинская битва» 1912 года

Новый, 1912 год знаменателен тем, что в России отмечался 100-летний юбилей Бородинского сражения.

Для жителей Долинской этот год стал особенным. «Россия готовилась отметить этот юбилей торжественно, — писал И. Л. Евсеев. — Ведь как-никак великий полководец Франции, завоевав всю Западную Европу, Египет, нашёл в России свою погибель. Слава российской армии, которая разгромила шестисоттысячную армию Наполеона, освободила Европу от супостата, гремела долго не только в Европе, а далеко за её пределами. <...>

Любил Антон Семёнович стихи Лермонтова и Пушкина, где речь шла о славе русского воина, русского оружия, так как любил историю своей великой Родины, хотя она и звалась Российской империей, да ещё и царской, Романовской. На эту тему он часто проводил содержательные беседы со своими интернатскими воспитанниками, читал и в интернате, и на уроках страницы из произведений, где речь шла о героизме русского народа в борьбе

с иностранными захватчиками. Мечтал поступить в Киевский университет на историко-филологический факультет...» [4, с. 67, 69].

А. С. Макаренко прекрасно знал историю. В 1922 г. в документе «Вместо коллоквиума» он писал: «История — мой любимый предмет. Почти на память знаю Ключевского и Покровского. Нескольким раз прочитывал Соловьёва. Хорошо знаком с монографиями Костомарова и Павлова-Сильвинского. Нерусскую историю знаю по трудам Вишпера, Аландского, Петрушевского, Кареева. Вообще говоря, вся литература по истории, имеющаяся на русском языке, мне известна» [7, с. 9–10].

А. С. Макаренко не разделял историю Отечества на украинскую и русскую. Вот что писал по этому поводу В. С. Макаренко в письме к марбургским макаренковедам:

«2 мая 1980 г.

<...> На украинском языке никто не говорил ни в Крюкове, ни в Кременчуге, ни во всей Украине, даже при гетмане, даже при Петлюре, и почти никто не говорит теперь (см. «Континент», № 3, 10 — В. Некрасов, «Взгляд и нечто», с. 29–30).

За всю мою жизнь в России я не держал в руках ни одной украинской книги, да и Антон не держал.

На укр[аинском] языке говорили только крестьяне, ну и, конечно, такие редкие троглодиты, как Димара или И. Чернышев.

Я вспомнил, как на одном пикнике после горячего спора Антон выпалил Димаре: «Ваша Украина никогда не существовала как суверенное государство, у вас нет истории, а если есть, то она вмещается на полустранице. Вся ваша культура — это ваш

Шевченко, который не переведён ни на один иностранный язык, да и в России почти никто его не читает...” Я вынужден был схватить Димару за шиворот, так как он бросился на Антона с кулаками.

Конечно, иногда пели укр[аинские] песни, два-три раза в год бывал какой-нибудь укр[аинский] спектакль (всё тот же “Наталка-Полтавка”).

У нас дома, если и произносилось укр[аинское] слово, то случайно, в шутку: иногда “хата”, иногда “батько” вместо отец.

Отец не знал ни одного слова на укр[аинском]. Украинцев всех мастей он ненавидел люто, называл их не иначе как “мазепы, куркули проклятые”.

Отец родился в Харькове, а в Харькове говорили на самом красивом русском языке.

Мама и подавно не знала “украинской мовы” — её родные были выходцы из Орловской губ[ернии]» [2, с. 166–167].

Трудно согласиться с позицией Виталия Семёновича Макаренко по поводу отношения родительской семьи к украинскому языку и украинской культуре. Также трудно представить, чтобы старший брат видел Украину обособленной от России. История доказывает, что территория эта есть «окраина» России. То, что Антон Семёнович ценил украинскую культуру, нет сомнения. В этом убеждает письмо бывшего воспитанника Макаренко В. И. Ключника редактору научно-педагогического сборника «А. С. Макаренко» от 14 апреля 1965 года. Читаем отрывок:

«Несколько слов по второму поднятому вами вопросу. В том, что Антон Семёнович отрицательно относился к украинскому вопросу, как вы пишете, товарищи, ставящие перед вами так вопрос, не правы.

Антон Семёнович горячо любил свой народ и свою Украину, отлично знал её историю не

по изданиям того периода, а по подлинным документам. Он отрицательно относился не к украинскому вопросу, а к показному национализму, к худшим формам его проявления, к использованию национального вопроса во вред народа, к петлюровщине, разорявшей и торговавшей Украиной, к бандитизму, куркулям как основному источнику бандитизма».

\* \* \*

Итак, А. С. Макаренко заразил всех идеей Бородинской битвы. Идею поддержали все. Поддержал и богатый авторитетный хозяин магазина на улице Вокзальной Я. И. Грузкий. Он ответил на просьбу А. С. Макаренко словами: «Мы сами на тот день закроем наши паршивые лавки и пойдём смотреть ваш спектакль. От вас сейчас потребуются список всего того, что надо, чтобы одеть, вооружить, накормить две армии — русскую и французскую» [4, с. 74].

Но вернёмся к предстоящему спектаклю «Бородинская битва». Антон Семёнович не только сам разработал его сценарий, но и подготовил предварительную смету, указал перечень необходимых материалов, провёл переговоры со станционным начальством и с заведующим школой. Мероприятие было запланировано на конец августа. Место проведения «сражения» обозначили перед школой, вокзалом и кирпичным заводом; отобрали ребят, которые в школьных мастерских под руководством учителя труда Ивана Степановича Проценко в летние каникулы готовят оружие. Встала ещё одна проблема: необходим материал для оружия. Помогли руководители станции: им это было сделать нетрудно, так как под их управлением на кирпичный завод поставлялись пиломатериалы. С вузовского учебника истории была скопирована карта Бородинской битвы.

С 15 августа началась подготовительная работа. Главное — выбор позиции. Макаренко, Компанцев, Орлов и активные

учащиеся «обошли площадь от школы и до кирпичного завода, от вокзала до начала магазинов». Это было вполне подходящее место для спектакля «Бородинская битва». По сторонам площади, со стороны железнодорожного полотна и от кирпичного завода, остались небольшие курганы, насыпи и могилы от прокладки железной дороги от Знаменки до Николаева. И. Л. Евсеев отмечает, что «всё это Макаренко планировал использовать в ходе построения “войск” и самой “битвы”. Предварительно провели три репетиции, чтобы “солдаты” обеих “армий” в ходе “битвы” не перепутали, где наступать, как отступить, где размещаются главнокомандующие и т. д.» [4, с. 74–75].

И. Л. Евсеев так описывает «Бородинскую битву»:

«26 августа грянул бой со всеми атрибутами настоящей битвы — артподготовка, атака, контратака, отступление, вынос раненых с поля битвы, действия в ставках Кутузова и Наполеона. Одним словом, битва гремела нешуточная. Репетиции (а их было три), проведённые за время каникул, не прошли даром. Вся игра шла как по нотам. Для многих, кто наблюдал за этой игрой, так и осталось загадкой, откуда Макаренко добыл лошадей и посадил на них донских казаков Платова и конников Уварова. Когда русские, теснимые французами, начали отступать, эта конница появилась в тылу французов. Французы вынуждены были ретироваться, спасти ставку Наполеона, но прорыв русских был настолько сильным, что Наполеон не успел уйти со своего наблюдательного пункта и был захвачен в плен, доставлен пред ясные очи Кутузова. Это было, пожалуй, единственным нарушением исторической правды, а так битва была разыграна в духе той, что прогремела сто лет назад» [4, с. 75].

Как раз в разгар «Бородинского сражения» приехал на станцию Долинское уже известный нам Лавр Степанченко. «В разгар этого спектакля, — пишет о его появлении И. Л. Евсеев, — из подземного перехода, что соединял станцию и вокзал с посёлком, вышел высокий, статный, чертовски красивый молодой человек, лет 20–21, с небольшим плетённым из лозы баулом в одной руке. В другой руке он дер-

жал лёгкую летнюю шляпу и такой же лёгкий летний плащ. Проходя между постовыми (их выставил Макаренко, чтобы они провожали прибывших с поезда пассажиров), молодой гость был удивлён увиденным. Мелькнула мысль: “Куда это я попал? Что означают эти выстрелы, крики “ура”, весь этот шум на этой площади?” В это самое время “русские” пошли в “контратаку” с таким мощным криком “ура-ура-ура!”, что заглушили сигнал паровоза. Незнакомец застыл от неожиданности» [4, с. 75].

Мужчина в железнодорожной форме объяснил молодому человеку, что это «Бородинская битва» — сегодня её столетие. И добавил несколько слов об организаторе битвы:

«Здесь учитель железнодорожного училища Макаренко и разыграл эту битву со своими воспитанниками. Скажу вам, удивительный этот учитель. Что он только не затевает со своими учениками. Сколько лет существует школа, кажется двадцать один год, но таких у нас учителей ещё не было. Далеко пойдёт этот молодой учитель, если только ему не помешают. За что ни возьмётся, всё у него отлично получается. Всего только год у нас, а уже и все ученики и их родители полюбили этого непоседу-человека» [4, с. 75].

Лавра Тимофеевича Степанченко чрезвычайно заинтересовал А. С. Макаренко — организатор «сражения» на при вокзальной площади.

#### 4. Уроки А. С. Макаренко

Вскоре, посетив железнодорожное училище, Л. Т. Степанченко встретился лично с Макаренко. Он обратился к Антону Семёновичу со словами:

«— Я, собственно, к вам, уважаемый Антон Семёнович. С вами я познакомился, если можно это назвать знакомством,



в день своего приезда, когда вы командовали “Бородинской битвой”. Очень хорошо это у вас получилось. Тогда я и узнал, что вы учитель железнодорожного училища. Было желание раньше с вами встретиться, да и с вашей школой познакомиться, но хлопот было полно, надо было набрать детей и школу, как-то их рассортировать, усадить, начать учёбу. В моей школе в одном классе пятьдесят учеников разных возрастов. Вот целый месяц и ушёл на всё это. Выбрал день посвободнее и решил нанести визит в ваше училище, а более конкретно — хочу побывать у вас на уроках. Я учитель начинающий, полезно побывать на уроках опытных учителей. Вы, я так думаю, учитель со стажем. О вас я много слышал.

— Ну, услышать обо мне можно всякое.

— Нет, только хорошее слышал. Извините, я, кажется, не дал вам договорить.

— Нет. Всё нормально. Сейчас начинается урок, прошу. Зайдём на минутку к заведующему, поставим его в известность. Такой порядок» [4, с. 79].

Первым уроком был русский язык (урок изучения русской словесности). Цель урока — изучение типов предложений: «Простые, сложные, их образование, правописание, разделительные знаки при написании, интонация при чтении, зависимость слов и составных членов предложения».

По свидетельству И. Л. Евсеева, «Степанченко сразу бросилась в глаза высокая культура построения урока, организаторское единение работы учителя и учеников, чёткие, понятные ответы учеников, комментарии одних к ответам других, умение делать выводы после анализа какого-нибудь предложения. Учащиеся буквально были привязаны к каждому слову, движению учителя. И что главное, в этом не наблюдалось какого-то особого напряжения, а всё в тоне спокойного течения мысли, слова, фразы. Создавалось впечатление, что не учитель учит своих пи-

томцев, а наоборот. За урок ребята полностью усвоили, что такое простое, а какое называется сложным предложением. Когда стали приводиться примеры предложений, они брались из прочитанных раньше рассказов, стихотворений Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Чехова, Короленко. Всё это заинтересовало Степанченко. Ведь это простой, рядовой урок, а не специально подготовленный» [4, с. 80–81].

Лавр Степанченко посетил и урок литературного чтения. Читали «Песню о Соколе» А. М. Горького.

«Вот тут, надо сказать, Антон Семёнович выложил до конца. Сначала Макаренко опросил учащихся, что им уже известно из произведений Горького, как они оценивают его творчество, кому нравятся его произведения, за что, кому они безразличны (таких не оказалось). И только после этого объявил, что сегодня он познакомит их ещё с одним произведением раннего периода его творчества — с “Песней о Соколе”. Нескольким ученикам предложил прочитать первыми, при этом старался, чтобы каждый читал по-своему отлично от прежнего. Ученики читали это произведение впервые, но техника чтения, можно сказать, была на высоте. Это что касается быстроты, безошибочности, выразительности. Но не хватало художественности. Это сразу бросилось в глаза. Посадив последнего чтеца, Макаренко сказал:

— Читали неплохо, даже хорошо, хотя и видите этот текст впервые. А теперь я попробую прочитать, может, у меня получится немного хуже, чем у вас (по классу сразу пошёл лёгкий шёпот — мол, чудит Антон Семёнович), но вы меня поправьте. Так что прошу вашего внимания. И начал читать. С первой фразы класс замер в буквальном смысле этого слова.казалось, в классе никого нет, кроме самого учителя. Степанченко слушал, как и все ученики, очень внимательно, затаив дыхание, следя за выражением лица учителя.

И думал: “Это же артист и не просто артист, а талантище. Он бы прекрасно сыграл любую серьёзную роль, например какого-нибудь трагика или диктатора. Да, наверное, любая роль такому таланту по плечу”.

Как только Макаренко закончил читать, посмотрел на класс, а там уже десяток рук поднято учениками, желающими прочитать так, как читал учитель. Степанченко заинтериговали эти ребята. “Неужели скопируют учителя?” И скопировали. Три парня и две девочки повторили своего учителя. Прочитали выразительно, красиво, художественно. Казалось, непроницаемое лицо учителя вдруг засветилось чуть заметной радостью. “Да, на такой урок надо водить таких молодых желторотиков, как я и мои недавние друзья — выпускники семинарии”. На третий урок Степанченко не пошёл, кажется, черчение в шестом классе.

— Антон Семёнович, вы этот урок проводите без моего присутствия, дайте мне возможность “переварить” увиденное и услышанное на этих двух уроках» [4, с. 81].

Педагогические приёмы А. С. Макаренко поражали Лавра Тимофеевича своей исключительностью. Вот как он описал один из уроков Антона Семёновича:

«То, что я увидел и услышал на уроке Антона Семёновича, меня поразило. Заходим в класс. Ребята бесшумно встали. Но это, как мне показалось, были не отдельные индивидуумы, а сплошное, единое радостное улыбка-свечение, в которое как-то органично влилась и широкая улыбка педагога.

Тут никогда не стоял вопрос дисциплины: отношения строились на полном понимании и, не боюсь сказать, взаимной любви. Недаром же, когда Антон Семёнович оставлял школу, он перецеловал учащихся своего класса, многие из которых плакали, плакал и он сам. Нельзя было спокойно наблюдать эту картину расставания близких людей. Картина была столь трогательной, что при представлении её у меня и сейчас текут слёзы. Но я сильно отклонился. На доске чётким почерком Антон Семёнович вывел: “Все люди — братья”. Потом тут же нарисовал толстопузого челове-

ка с денежной сумкой в руках, а перед ним — тощенького несчастного человека в позе просителя. Класс взорвался от смеха.

— Так вот, все ли люди действительно братья? — последовал вопрос педагога. В ответе сомневаться было нельзя.

И пошла беседа о структуре общества, о классовом расслоении, об интересах классов, о фальши и лицемерии, вложенных во фразу: “Все люди — братья”.

— Как же ты не боишься заниматься такими вещами? — спросил я его после.

— А я уверен, что мои ребята не подведут меня, — последовал ответ.

Ученическая любовь к нему была всеобщей. И не удивительно: он всё время был с детьми. Осень и весна — мяч, городки, канат-перетяжка. Веселье, смех и бодрость! И всюду он организующий, веселящийся вместе с ребятами. Зима — ученические вечера: интересные, красочно оформленные, с массой участников» [8, с. 26–27].

Следует воспроизвести в пересказе И. Л. Евсеева урок Антона Семёновича по литературному чтению, который был дан им в самом начале работы в Долинском.

Антон Семёнович решил прочитать рассказ Л. Н. Толстого из сборника «Севастопольские рассказы». Он взял эпизод о рядовом матросе Кошке, который «не растерялся, когда во время раздачи матросам и солдатам каши внезапно возле самого котла, не зацепив никого из стоящих в очереди, упало большое ядро, выпущенное или французами, или англичанами из пушки. Ядро шипело и крутилось, как юла. Солдаты и матросы в растерянности смотрели, как замороженные, не соображая, что им делать, то ли

падать, то ли разбежаться. Запальная трубка зловеще дымилась. Вот ещё одно мгновение, и взорвётся. И лягут на землю убитые и тяжело раненные. Матрос Кошка, который большим черпаком разливал по котелкам кашу, посмотрел на эту смертоносную “юлу”, в один миг сообразил, чем грозит она людям, бросил черпак в кашу, подбежал к ядру, присел, схватил полами шинели ядро и бросил его в котел с кашей. Оно ещё чуть зашипело в каше и затихло. Сначала никто ничего не мог сообразить, что делает их кашевар с ядром. Но это длилось несколько секунд. Потом все бросились к Петру, подхватили на руки и начали подбрасывать вверх с криком «Ура-а-а Кошке, нашему спасителю!» [4, с. 52].

Этот рассказ был прочитан Антоном Семёновичем настолько художественно и выразительно, подчёркивает И. Л. Евсеев, и «с такими ударами, что, казалось, он сам, а не Кошка, спас десятки людей от неминуемой смерти. Учащиеся буквально были заморожены услышанным». После взволнованных выступлений учащихся А. С. Макаренко так прокомментировал поступок Петра Кошки:

«Героический поступок матроса Кошки, рядового защитника Севастополя, настолько был смелым и необычным, что за это он был награждён Георгиевским крестом, высшей воинской наградой солдат и матросов. Памятник матросу Кошке стоит рядом с памятниками адмиралам, что командовали обороной Севастополя. Таких героев из простых солдат и матросов история войн с иностранными захватчиками знает немало. Мы с вами и дальше будем на уроках русского чтения знакомиться с героическим прошлым нашего народа. А сейчас я хочу услышать, как вы читаете» [4, с. 53].

Дети читали монотонно, неверно ставили ударения. Антон Семёнович отметил, что они читают неплохо, но спросил: кто хочет научиться ещё лучше читать? Желание

детей читать лучше педагог одобрил следующими словами:

«Главное в этом деле — ваше желание. А раз есть желание, обязательно научитесь, а я вам в этом помогу. Будем учиться читать не просто правильно, хорошо, а красиво, выразительно, чтобы ваше чтение у слушателей вызывало определённые чувства, эмоции, желание слушать и слушать. Помните, чем человек лучше, красивее, выразительнее читает, тем лучше и он сам, и слушатели понимают содержание прочитанного. А это в жизни очень важно. Правильное, сознательное чтение нужно везде: в школе, на уроках, в том учебном заведении, где вы продолжите свою учёбу, приобретая специальности, например машиниста паровоза, телеграфиста, стрелочника, билетного кассира, какой-нибудь другой профессии по обслуживанию вашей станции, железнодорожного транспорта. Ведь наша школа, Долинское железнодорожное училище, и открыта для того, чтобы вы в будущем стали рабочими и служащими этой железной дороги. Кроме того, вы должны знать, что человек, научившийся красиво читать, так же красиво будет выражать свои мысли, говорить о своих планах, об услышанном или прочитанном, короче — объясняться с окружающими. А без этого жить в обществе нельзя. Вот видите, ребята, как жизненно важно уметь красиво, правильно читать» [4, с. 53].

Дети впервые за годы учёбы слышали такие проникновенные речи. Урок подошёл к концу, и Антон Семёнович сказал: «А теперь откройте свои учебники на той странице, до которой вы дочитали до моего к вам прихода. Этот новый текст вы дома постарайтесь вслух прочитать несколько раз, так же, как я читал в классе. Попробуйте меня “передразнить”, — пошутил Макаренко. — Ну, я думаю, вы хорошо поняли, что значит “передразнить”. Прочитать подобно тому, как я вам читал на уроке. До свидания, идите на перемену, урок окончен» [4, с. 53–54].

А. С. Макаренко понимал, что техника чтения не была привита детям прежним учителем и они не знают, что такое художественное чтение. А без художественного чтения глубоко не понять ни литературу, ни историю, ни естествознание, ни географию и другие предметы. Педагог добился на уроке главного — дети загорелись желанием красиво читать. Его ученики загорелись так же красиво писать, как писал их любимый учитель. Они вспоминали, что восхищались не только его чтением, но и его чётким, каллиграфическим почерком, старались подражать ему. Почерк Антона Семёновича напоминал рисунок, рождал в его учениках чувство аккуратности, эстетики, культуры.

Следует отметить, что Макаренко высоко ценил Л. Н. Толстого, называл его патриархом русской классической литературы. Ещё в Крюкове Антон Семёнович нарисовал карандашом портрет Льва Николаевича; портрет висел на стене в доме отца. А. С. Макаренко прививал детям интерес к книге, передавал им свою любовь к мировой классической литературе. Как-то Л. Т. Степанченко признался, что А. С. Макаренко, обнаружив в его голове литературный вакуум, советовал прочитать произведения Лескова, Тургенева, Некрасова, Достоевского, Л. Н. Толстого, Бальзака, Джека Лондона, Горького.

Однажды А. С. Макаренко посетил школу для крестьянских детей, которой руководил Лавр Степанченко. Занятия начинались в 8 часов. В одной комнате учитель проводил занятия с тремя группами (отделениями). Одна группа получала задание на весь урок, вторая — на половину; в это время проходила работа с малышами (третья группа) в течение 25 минут, затем они работали самостоятельно по заданию, а учитель переходил ко второй группе, а затем к третьей.

Антон Семёнович дал высокую оценку работе Лавра Тимофеевича одновременно в трёх группах. «А утром, — вспоминал Л. Степанченко, — к моему удивлению, перед началом занятий появился снова и попросил разрешения позаниматься вместо меня.

— Хочу побывать в твоей школе, — объяснил он» [8, с. 29].

Л. Степанченко было интересно посмотреть, как учитель железнодорожного училища справится с тремя группами в одной классной комнате. А посмотреть было на что! Вот как вспоминает Лавр Тимофеевич этот необычный урок.

«Задав самостоятельную работу двум старшим группам, Антон с широкой тёплой улыбкой подошёл к первогодкам.

— Так покажите мне, друзья (не дети или детки, а “друзья”), что и как вы уже умеете читать.

“Друзья”, конечно, сразу поняли, что учитель не сердитый, расцвели улыбками и наперебой стали шумно объявлять о своих достижениях.

— Т-с-с!.. — Приложил палец к губам Антон и показал на старшие группы. Мешать, мол, будем.

Дети, конечно, притихли. Антон почему-то подошёл к самой задней парте, положил руку на голову одной девчурки.

— Вот ты, Анечка, нам и считаешь...

— А меня зовут Соня, — поднявшись и доверчиво глядя учителю в глаза, объявила девочка.

— Ах, извини, Соня, я перепутал: это твою соседку зовут Аня.

— И нет, меня зовут Вера, — весело заявила она.

— Ах, та-ак? Опять я напутал. Ну, не беда, зато теперь я уж не забуду, что ты Соня, а ты Вера. А тебя как зовут? А тебя? Перезнакомился со всеми. Вот идёте, Соня и Вера, наперёд и считаем вслух для всех.

Читали потом по очереди все — охотно, весело, с подъёмом. К моему удивлению, читал даже мальчик, которому грамота давалась довольно трудно.

А я слушал чтение и думал: не успеет он показать новую букву.

Но он успел.

— Ах, как вы, друзья, замечательно читаете! Прямо-таки — ах, ах, ах!...

— Так какое слово я сказал самое последнее? — немного помолчав, спросил он.

— “Ах, ах, ах”, — ответили дружно дети.

— Правильно: слово “ах” я сказал три раза. А теперь давайте скажем его один раз все вместе.

И под взмах обеих рук учителя дети сказали.

— Вот так. А теперь я скажу “ах” без вас, а вы внимательно слушайте, — и сказал кратко одно “а”.

— Так вы же сказали не все!

— Вы сказали неправильно!

— Вы не сказали ещё “х”!

Весело посыпались детские замечания.

— Чего, чего я не сказал?

— “Х”, — дружно выдохнули дети...

— Видимо, это “х” такое твёрдое, что где-то у меня в горле зацепилось и не успело выскочить вслед за “а”.

Дети, конечно, дружно смеялись, смеялся и учитель. Но смеялся он уже, как я заметил, чётко выделяя “ха-ха-ха”...

— А знаете, друзья, мы это слово «ах» можем сейчас же написать на доске и прочитать. Букву “а” вы уже знаете, а буква “х” — вот она. Вот иди, Ваня, к доске и напечатай, а мы будем читать. — Дети с удовольствием, со смехом заахали.

— Вот вы смеётесь, а ваш смех тоже можно напечатать и прочесть. Люди смеются по-разному: ха-ха-ха, хи-хи-хи, хе-хе-хе, хо-хо-хо.

— Ну и пошло...

— Вот так. Но мы с вами напечатаем сейчас только “ха-ха-ха”, — смеясь, произнёс он это “ха-ха-ха” и вслед за этим направился к доске. — А, может, из вас кто напечатает?

Нашлись, конечно, желающие, и на доске появилось “ха-ха-ха”. Дети смеялись вместе с учителем. Потом букву, конечно, писали.

На работу с малышами было потрачено около 30 минут. (Продолжительность урока в те поры была 50 минут.) Весело проводили дети “нового учителя”, и всё спрашивали, будет ли он учить “насовсем”?

Когда потом я спросил его, зачем он вызывал читать всех детей, да ещё и перед классом, — я обычно ограничивался несколькими и с места, как это проводилось на практических уроках в семинарии, — он с удивлением воскликнул:

— А как же! Зачем же кого-то из малышей обижать? Ты заметил, как они были довольны?

— Я, конечно, заметил.

— А чтение перед лицом класса привносит элемент торжественности, настраивает на важность момента и, если хочешь, налагает ответственность. А к этому надо приучать с пелёнок» [8, с. 29–31].

Л. Степанченко признавался, что, работая с детьми, не думал о таких вещах. К тому же этому не учили в семинарии, а «думать об уроке и о детях глубже — не требовалось». Лавр Тимофеевич поинтересовался у Макаренко, «в каких педагогиках он всё это вычитал». И получил



искренний дружеский ответ: «Вот в этой и в этой, — ткнув себе пальцем в лоб и в грудь, сказал он с улыбкой. — Ведь наша с тобой профессия — дело сугубо творческое. Думать надо и чувствовать — глубоко, ответственно: че-ло-ве-ка строим!.. — Всё это звучало для меня откровением» [8, с. 31].

Для А. С. Макаренко важно было построить работу с младшими школьниками так, чтобы им было интересно, чтобы элементы игры приносили радость, торжество. Л. Степанченко тонко подметил, что «торжественность открытия настраивает первоклассников на важность момента познания, налагает ответственность. Макаренко режиссирует урок и делает это виртуозно!»

Методика обучения младших школьников Антона Семёновича носила ярко выраженный воспитывающий характер.

Лавр Тимофеевич навсегда запомнил Антона («Тосю», «Долгоносика», «Ростика», «Тоську-Горчичника», «Антонио Макаренко») — «этого редкого человека, умницу, общего любимца, признанного в нашем кругу авторитета» [8, с. 32].

А. С. Макаренко высоко оценил Лавра Степанченко — талантливого учителя, виртуозно владеющего скрипкой. Когда А. С. Макаренко искал для колонии им. М. Горького педагогов-виртуозов, глубоко знающих преподаваемый предмет и любящих детей, он уговаривал Л. Степанченко перейти на работу к нему. Но об этой истории речь пойдёт позже. **НО**

*(Продолжение следует.)*

#### Список использованных источников

1. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми тт. Т. 8 / А. С. Макаренко; сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1986. 336 с., с илл.
2. На разных берегах... Судьба братьев Макаренко. М.: Издательский центр «Витязь», 1997. 384 с., илл. ISDN 5-87567-020-7.
3. Макаренко, В. С. Мой брат Антон Семёнович. Воспоминания. Письма / В. С. Макаренко; ред., авт. комментариев Гетц Хиллиг. Марбург, 1985. 201 с.
4. Евсеев, И. Л. Удивительный человецище / И. Л. Евсеев. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 176 с. ISDN 978-5-91447-002-6.
5. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми тт. Т. 6 / А. С. Макаренко; сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1985. 384 с., с илл.
6. Евсеев, И. Начало пути молодого Макаренко: училище у железнодорожной станции / И. Евсеев // Народное образование. 2006. № 6. С. 188-189.
7. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8-ми тт. Т. 1 / А. С. Макаренко; сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1983. 368 с., с илл.
8. Степанченко, Л. Антон Семёнович Макаренко в моей жизни / Л. Степанченко; сост. и автор вступ. статьи С. С. Невская // Серия «Неизвестный Макаренко». Вып. 7. М.: НИИ Семьи, 1998. С. 20-47.

## A. S. Makarenko – Teacher Of The Pre-Revolutionary Elementary School

Svetlana S. Nevskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, teacher-organizer of school No. 656 named after A. S. Makarenko, Moscow

**Abstract:** *The article is devoted to the period of A. S. Makarenko's pedagogical activity at the Dolinsky Railway School (1905–1911): the active practical activity of the teacher is revealed, his relations with students, teachers and friends are considered.*

**Keywords:** *Makarenko's personality, pedagogical skills, interpersonal relations, organization of children's leisure.*

### References

1. *Makarenko, A. S. Pedagogical essays. In the 8th tt. Vol. 8 / A. S. Makarenko; comp.: M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. M.: Pedagogika, 1986. 336 p., with fig.*
2. *On different shores... The fate of the Makarenko brothers. M.: Publishing Center "Vityaz", 1997. 384 p., fig. ISDN 5–87567–020–7.*
3. *Makarenko, V. S. My brother Anton Semenovich. Memories. Letters / V. S. Makarenko; ed., author of comments by Getz Hillig. Marburg, 1985. 201 p.*
4. *Evseev, I. L. Amazing human being / I. L. Evseev. M.: Research Institute of School Technologies, 2008. 176 p. ISDN 978–5–91447–002–6.*
5. *Makarenko, A. S. Pedagogical essays. In the 8th tt. Vol. 6 / A. S. Makarenko; comp. M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. M.: Pedagogy, 1985. 384 p., with fig.*
6. *Evseev, I. The beginning of the path of the young Makarenko: the school at the railway station / I. Evseev // National education. 2006. No. 6. pp. 188–189.*
7. *Makarenko, A. S. Pedagogical essays. In the 8th tt. Vol. 1 / A. S. Makarenko; comp. L. Y. Gordin, A. A. Frolov. M.: Pedagogy, 1983. 368 p., with fig.*
8. *Stepanchenko, L. Anton Semyonovich Makarenko in my life / L. Stepanchenko; comp. and the author of the intro. articles by S. S. Nevskaya // The series "Unknown Makarenko". Issue 7. Moscow: Family Research Institute, 1998. pp. 20–47.*

# CONTENTS

## Editor-in-Chief's Column

**Народные проекты в журнале  
«Народное образование»**

**7**

## EDUCATIONAL POLICY

V. I. Slobodchikov,  
A. A. Ostapenko  
**The Time Has Come. About The  
Principles And Foundations Of  
The Education Of A Person Of  
The Russian Mir**

**11**

Faith, People, Fatherland as the fundamental principles and the civilizational core of the Russian mir. The civilizational space and cultural and historical bonds of the Russian mir. The metahistorical image of the Russian mir.

A. B. Viflee msky  
**Expected Results Of School  
Digitalization**

**23**

The composition of the digital educational environment, the conditions created for the digital transformation of the school. Violations during the experiment on the implementation of DSP. Objectives of the use of public-private partnership mechanisms. Voluntary use of DSP. Preservation of opportunities for general education outside the DSP.

S. G. Novikov  
**Strategic Guidelines Of  
Education In Russia: A Look  
Into The Future Through The  
Prism Of The Past**

**35**

The strategy of education as a reflection of objective trends in the development of mankind and historically established basic values of the Russian socio-cultural community. Education of a "creative person".

S. M. Zverev  
**On The Ideological  
Foundations Of The Transition  
To National Education**

**44**

Ideological aspect and value-semantic content of the draft national doctrine of education in the Russian Federation. The development of domestic education through its systemic transformation.

V. L. Panteleev  
**Substantiation Of The  
Relevance Of The Transition To  
Independent Education  
In Russia**

**56**

The need for mass transfer of secondary school students to independent study. The basic principles of independent learning. Secondary school in the light of modern trends.

**Resolution Of The XXI All-Russian  
Makarenkov Forum With  
International Participation**

**67**

## CONTENTS

### METHODOLOGY OF EDUCATION

A. V. Shuvalov  
**On The Importance Of  
The Human Factor In Ensuring  
The Psychological Health Of  
Children**

**71**

Qualitative characteristics of communication systems and relationships in the child-adult co-existence community. Typology of basic pedagogical positions. Variants of psychological health disorders in children in situations of dysfunctional and destructive relationships between a child and an adult. Sources of occurrence, forms of occurrence and conditions for overcoming psychological health disorders.

### CONTROL OF EDUCATION

M. M. Potashnik  
**Metropolitan And Provincial**

**87**

Capitals and provinces in philosophical, cultural, sociological and anthropological aspects.

M. N. Yemelyanova  
**Digital Transformation Of  
The School: Expectations  
And Reality**

**97**

The need to change the school education system in connection with the penetration of digital technologies in all spheres of life. Strategic initiatives for the development of digital services. Difficulties in implementing the strategy in schools.

### TECHNOLOGY AND PRACTICE OF EDUCATION

E. A. Yamburg  
**With Their Own Names**

**103**

About the civil feat of the Karachai people who saved Jewish children during the Nazi occupation.

T. A. Hagurov  
**Universities Of The Future:  
Global Trends And Challenges  
Of Dehumanization**

**111**

Cultural and historical background of the crisis of modern university education. Preservation and return of classical principles of university education as a method of overcoming the crisis.

E. N. Bolotnikova,  
N. M. Fillipova  
**Gamification In School  
Initiative Budgeting:  
Theory And Practice**

**117**

Gamification as one of the trends of modern pedagogical discourse. The use of game techniques in school initiative budgeting: characteristics of modules.

## CONTENTS

E. V. Kiseleva,  
M. O. Rubtsova,  
S. D. Yudina  
**The Modern Teenager Of  
The Megalopolis: Research Of  
Interests, Characteristics,  
Needs**

**125**

Formation of an integral portrait of an older teenager in Novosibirsk. The establishment of its priority life-meaning orientations. The level of satisfaction with the life of a modern teenager from different educational institutions.

E. B. Golubev  
**“Windows Of Opportunity” For  
Children’s Development**

**139**

The potential of child prodigies. The problem of the child’s fading abilities. Sensitive periods, innate reflexes, critical ages as ways of realizing “windows of opportunity”.

## SUMMER COLUMN

S. A. Petrichenko  
**Pedagogy Of A. S. Makarenko  
Through The Prism Of  
A Modern Children’s Camp:  
Issues Of Formation Of Values  
Among Young People**

**145**

The upbringing of children and adolescents, the formation of their basic spiritual and moral values as one of the urgent tasks of pedagogy. The possibility of using approaches, techniques and pedagogical techniques of A. S. Makarenko in the activities of a modern children’s camp.

A. P. Filimonov  
**Effective Dialogue Of  
The Camp’s Cooperation  
With Parents**

**157**

Working with the parent community on the example of the children’s camp “Childhood Island”: secrets and pedagogical findings. Characteristics of individual (family) and collective (squad) forms of interaction.

## PEDAGOGY OF HOSPITAL SCHOOLS

E. A. Yamburg,  
N. M. Kurikalova  
**Returning To The Origins...**

**165**

The need to provide comprehensive medical, psychological and pedagogical support for long-term ill children. The history of the scientific and practical center “DAR” as a prototype of a modern hospital school.

A. V. Dzenis  
**Teaching Tools At A Chemistry  
Lesson At A Hospital School**

**169**

Development of means of individualization of chemistry teaching taking into account physical capabilities, cognitive needs of the student and their application in a medical hospital.



## CONTENTS

O. A. Ivanova,  
M. M. Shalashova  
**Professional Adaptation And  
Training Of Parents Of  
Long-Term Ill Children**

**175**

Innovative practice of professional retraining of parents of long-term ill children. Features of programs and organization of the educational process of teaching parents of this category of children in medical institutions.

## TECHNOLOGY AND PRACTICE OF TEACHING

I. E. Alexandrova,  
N. O. Berezina,  
M. V. Aizatova,  
S. A. Chekalova  
**Homework Of Schoolchildren  
In The Conditions Of  
Digitalization Of Education:  
Hygienic Problems**

**181**

Homework as an integral part of the learning process. Significant excess of the duration of homework by modern schoolchildren. Substantiation of physiological and hygienic requirements for the content, volume and organization of homework.

## NATIONAL PROJECT

S. S. Nevskaya  
**A. S. Makarenko – Teacher  
Of Pre-Revolutionary  
Elementary School**

**187**

Characteristics of the period of A. S. Makarenko's pedagogical activity at the Dolinsky Railway School: active practical activity, relations with students, teachers and friends.

ISSN 0130-6928



9 770130 692000 >

И н д е к с ы :

П1702, 73244, 79040

<http://narodnoe.org>

**Читайте в НО-4/2023:**

Ресурсы и возможности трудового  
воспитания в современных  
школах-хозяйствах

Ценности отечественного  
народного образования

Обшноривание низов  
и зашоривание верхов

Институты повышения  
(или понижения?)  
квалификации учителей

К вопросу о проблеме чтения  
в современном обществе

Наши партнёры:

[www.trizway.com](http://www.trizway.com)

[www.adobe.ru](http://www.adobe.ru)

