

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 1 (23)
2018

№ 1 (23)
2018

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук.

Редакционная группа

Корректор: Горбунова Л. А.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка:

Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.

Тел.: +7 84-22-44-16-98; redpoisk@mail.ru

Подписано в печать. 10.04.2018

Формат 70×100/16.

Усл. печ. л. 26,16

Тираж 500 экз.

Заказ №525

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия.

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФГАУ «Федеральный институт развития образования», академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва, Россия.

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, ректор ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАЕ, профессор кафедры социальной работы и педагогики, советник при ректорате по стратегическому развитию ФГАУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск)

«Педагогика осознанности» в эпоху «сознательного капитализма» 8

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Асмолов А. Г. (Россия, г. Москва)

Сложный человек как вызов педагогике возможностей 13

Гусельцева М. С. (Россия, г. Москва)

История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах. Часть первая: «К постановке проблемы» . . . 20

ВОРКШОП

Фёдоров А. И., Мальцева А. П., Данилов С. В., Семёнова И. А., Семикашева И. А.
(Россия, г. Ульяновск)

Интернет-зависимость: от определения проблемы к поиску решения (по материалам воркшопа «Школьники – Учителя – Ученые – Горожане» в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова 7 февраля 2018 года) 33

РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Поляков С. Д. (Россия, г. Ульяновск)

Детское общественное объединение в современной школе: опыт проблемного анализа . 44

Евлешина Н. А., Аверьянов П. Г., Дикова Н. В., Петренко Е. Л. (Россия, г. Ульяновск)

Взаимодействие школы и Российского движения школьников: результаты интернет-опроса 54

Стрюкова Г. А., Едышев Д. В. (Россия, г. Ульяновск)

Использование метода фокус-группы в исследовании взаимодействия Российского движения школьников и школы 62

Касаткина Н. М., Солтис В. В., Мищенко А. В. (Россия, г. Ульяновск)

Мониторинг организационной и содержательной деятельности федерального и региональных отделений «Российского движения школьников» в Интернете 73

Можейко О. В. (Россия, Туапсинский район, Краснодарский край)

Взаимодействие РДШ и всероссийских детских центров: проблемы, модели, перспективы. . 80

Мирошкина М. Р. (Россия, г. Москва)

Российское движение школьников: сбывшийся прогноз 87

ПРАВОВЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Зорин А. Н. (Россия, г. Ульяновск)

«Электронная информационно-образовательная среда» в вузах: правовые и практические аспекты 94

Лукашевич С. В., Лукьяненко В. Е. (Россия, г. Ульяновск)

Образовательное право как учебная дисциплина 101

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кузьмина Н. А., Лобас Г. А. (Россия, г. Ульяновск)

О «фокусах» и «чудесах» в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» 109

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Суетин И. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Роль отечественных музыкально-образовательных традиций в культурной жизни Аргентины: к постановке проблемы 117

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Родионовский А. Ю., Тимошина И. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование вариативности специализированных технико-тактических действий в тренировочном процессе айкидоистов 17 – 18 лет 123

Шелтаганова А. В., Панова Е. О. (Россия, г. Ульяновск)

Физическое воспитание младших школьников на основе применения фитнес-технологий 132

Костюнина Л. И., Авдонин К. В., Аринахин А. И. (Россия, г. Ульяновск)

Профессионально-прикладная физическая подготовка бойцов специальных подразделений: методика сопряженного развития физических качеств и формирования навыков ведения рукопашного боя 138

РЕЦЕНЗИЯ

Матлин М. Г., Чередникова М. П. (Россия, г. Ульяновск)

Золотова Т.А., Крашенинникова Ю.А., Поздеев В.А. Эволюция этнических маркеров вятских северных и южных этноконтактных зон. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. 154 с.: Рецензия на коллективную монографию 146

Сведения об авторах 150

CONTENTS

THE WORD OF THE EDITOR-IN-CHIEF

- Maltseva Angela P.** (Russia, Ulyanovsk)
«Pedagogy of Mindfulness» in the Era of «Conscious Capitalism» 8

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION AND TRAINING

- Asmolov Aleksandr G.** (Russia, Moscow)
Complex Person as a Challenge to Pedagogy of Opportunities 13
- Guseltseva Marina S.** (Russia, Moscow)
History of Russian Pedology: Problem of Searching for New Interpretational Models of Developing Science in Authoritarian Systems. Part One: «Formulating the Problem» . 20

WORKSHOP

- Fedorov Aleksandr I., Maltseva Angela P., Danilov Sergei V., Semenova Ia A., Semikasheva Inna A.** (Russia, Ulyanovsk)
Internet Addiction: from Problem Definition to Solution Search (Based on the Materials of the Workshop «Schoolchildren – Teachers – Scientists – Citizens» Held in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov on February 7, 2018) 33

RUSSIAN MOVEMENT OF SCHOOLCHILDREN

- Poliakov Sergei D.** (Russia, Ulyanovsk)
Children's Public Association in a Modern School: Experience of Problem Analysis . . . 44
- Evleshina Nina A., Averianov Petr G., Dikova Natalia V., Petrenko Elena L.** (Russia, Ulyanovsk)
Interaction of a School and Russian Movement of Schoolchildren: Online Survey Results . . 54
- Striukova Galina A., Edyshev Denis V.** (Russia, Ulyanovsk)
Using Focus Group Method in the Study of the Interaction between the Russian Movement of Schoolchildren and a School. 62
- Kasatkina Natalia M., Soltis Vitalii V., Mishchenko Andrei V.** (Russia, Ulyanovsk)
Monitoring of the Organizational and Content Activities of the Federal and Regional Offices of «Russian movement of schoolchildren» on the Internet. 73
- Mozheiko Oksana V.** (Russia, Krasnodar region, Tuapse district)
Interaction of the RMS and All-Russian Children's Centers: Problems, Models, Prospects . . 80

Miroshkina Marina R. (Russia, Moscow) Russian Movement of Schoolchildren: Come True Forecast.	87
---	----

LEGAL AND PRACTICAL ASPECTS OF EDUCATION

Zorin Aleksandr N. (Russia, Ulyanovsk) «Electronic Informational and Educational Environment» in Universities: Legal and Practical Aspects	94
--	----

Lukashevich Svetlana V., Lukianenko Vladimir E. (Russia, Ulyanovsk) Educational Law as a Discipline.	101
--	-----

PHILOLOGICAL RESEARCHES

Kuzmina Nadezhda A., Lobas Galina A. (Russia, Ulyanovsk) «Tricks» and «Miracles» in the Novel by M. A. Bulgakov «Master and Margarita»	109
--	-----

HISTORIC RESEARCHES

Suetin Ilya N. (Russia, Ulyanovsk) Role of Russian Musical and Educational Traditions in the Cultural Life of Argentina: Stating the Problem.	117
---	-----

PEDAGOGY OF PSHYSICAL CULTURE AND SPORT

Rodionovskii Aleksandr Iu., Timoshina Irina N. (Russia, Ulyanovsk) Forming Variability of Specialized Technical and Tactical Actions in the Training Process of Aikidoists (17 – 18 years old).	123
---	-----

Sheltaganova Anastasia V., Panova Evgenia O. (Russia, Ulyanovsk) Physical Education of Junior Schoolchildren Using Fitness Technologies.	132
--	-----

Kostiunina Liubov I., Avdonin Kirill V., Arinakhin Artem I. (Russia, Ulyanovsk) Professional-Applied Physical Training of Soldiers of Special Units: Method of Conjugated Developing of Physical Qualities and Forming Skills of Managing Fighting.	138
---	-----

REVIEW

Matlin Mikhail G., Cherednikova Maina P. (Russia, Ulyanovsk) Zolotova T.A., Krasheninnikova Iu.A., Pozdeev V.A. Evolution of Ethnic Markers of Vyatka Northern and Southern Ethnocontact Zones. Kirov: Raduga-Press LLC, 2015. 154 p. : Review of the Collective Monograph.	146
---	-----

Our Authors.	150
-------------------------------	-----

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

УДК 378

ББК 72.5

«Педагогика осознанности» в эпоху «сознательного капитализма»

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Автор обращает внимание читателей на ключевую идею современного бизнеса и наук об управлении – осознанность и показывает, что адаптация этой идеи системой российского образования и педагогикой может принести большую пользу стране в целом, повысить уровень социального доверия, сделать преподавателей и обучающихся счастливее.

Ключевые слова: актуальные темы и направления гуманитарных исследований, феномен осознанности, сознательный капитализм, эмоциональный интеллект, учебные программы в постиндустриальную эпоху, навыки XXI века, социальное доверие, социальный капитал, курационизм.

«Pedagogy of Mindfulness» in the Era of «Conscious Capitalism»

Maltseva Angela P.,

Doctor of Philosophical sciences, Chief Researcher, Editor-In-Chief, scientific journal «Volga Region Pedagogical Search», Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The author draws the reader's attention to the key idea of modern business and management sciences (awareness) and shows that adapting this idea to the system of Russian education and Pedagogy can bring great benefits to the country as a whole, increase the level of social trust, make teachers and students happier.

Keywords: actual topics and directions of humanitarian research, the phenomenon of awareness, conscious capitalism, emotional intelligence, educational programs in the post-industrial era, skills of the 21st century, social trust, social capital, curationism.

В данной статье я продолжаю обзор и анализ мировых образовательных трендов (от англ. «trend» – тенденция) и прорывных научных исследований, направленных на решение социально значимых проблем [Мальцева 2017]. Мне представляется очень важным знакомить читателей и/или будущих авторов нашего журнала с инновационными идеями, открытиями и технологиями, появляющимися в смежных с педагогикой научных

областях, а также в сферах человеческой деятельности, на первый взгляд далеких от системы образования.

В этом я следую совету Рохита Бхаргавы, профессора маркетинга, экспертными оценками которого пользуются многие организации, включая Intel и Всемирный банк, рекомендуя систематически отслеживать «неочевидные тренды», которые на первый взгляд не содержат в себе ничего примечательного, но в будущем могут привести к значительному коммерческому, социальному или научному успеху [Бхаргава 2016].

Знакомство с книгой Бхаргавы, а также с трудами других специалистов в области менеджмента и маркетинга, наук об управлении и психологии [Наварро, Карлинс 2009; Ророва 2018¹], вновь убеждает в важности задумывать и проводить исследования (широкомасштабные наблюдения и эксперименты с оригинальным дизайном) эмоционального интеллекта.

Бхаргава пишет, что эмоциональный интеллект развивается при неспешном изучении явлений. И вообще, спокойные, ничем не прерываемые размышления – это в современном мире большая роскошь [Бхаргава 2016]. (Поэтому не случайно, наверное, в передовых университетах можно обнаружить сады, аквариумы и водные конструкции (РУДН)). Но что еще может влиять на эмоциональный интеллект? Какие высокоэффективные условия должны быть созданы в учреждениях образования, чтобы он развивался у преподавателей и обучающихся? Как ЭИ связан с физическим воспитанием, физической культурой, уровнем физического развития человека? Какое воздействие среда, уровень социального доверия оказывает на эмоциональный интеллект человека? Можно ли говорить о некоем среднем уровне ЭИ страны, социальной общности/группы? Вот вопросы, которые могли бы лечь в основу новых научных исследований, побудить кандидатов и докторов педагогических, психологических, социологических и культурологических наук инициировать научно-исследовательские проекты.

Почему такое большое внимание уделяется сегодня эмоциональному интеллекту? Ответ прост: в наши дни повсеместно наблюдается «подъем сознательного капитализма» [Бхаргава 2016]. Осознанность, которая связана с заметной результативностью, высоким уровнем производительности труда, ощущением счастья и удовлетворением сотрудников, становится мейнстримом. В экономически развитых странах поощряются практики, приветствуется практикование, утверждается ценность осознанности; осознанность делают компонентом корпоративной философии, ищут пути и способы ее повышения в деловой и приватной сферах, вводят осознанность в сферу обучения и образования. Детям преподают экологическую осознанность, бизнес-осознанность, психологическую осознанность и т.п. Например, разработчики и специалисты австралийской программы Smiling Mind берутся помочь вам сделать школьные классы более тихими и чистыми, детей – более вовлеченными и успешными, а процесс освоения знаний – более осознанным².

Патрик Гриффин, профессор Мельбурнского университета, руководитель международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI

1. «Эврика», 3.01.2013: «Мария Попова, автор популярных блогов Brain Pickings и ExpLore, активный твиттерянин, "охотник-собиратель интересностей", как она сама про себя говорит, приехала в Америку из Болгарии. Ежедневно она прочитывает около сотни информационных материалов, чтобы выбрать лучшее в искусстве, дизайне, науке, технологиях, философии, политике, психологии, социологии, экологии, антропологии и других "you-name-itology". Мария тратит на эту увлекательную работу 450 часов в месяц, стремясь расширить и углубить найденные интересные идеи и факты, в крайнем случае, ответить, почему они важны. В этом году Мария Попова попала в список 100 самых креативных бизнесменов». [Электронный ресурс]. URL:<http://eureka-info.ru/2013/01/03/brainpickings/> (дата обращения 09.04.2018).

2. Smiling Mind – очень популярный проект, поскольку в Австралии 45% жителей хотя бы раз в жизни испытывали психологические проблемы, один из пяти австралийцев страдает от того или иного душевного расстройства хотя бы раз в каждом году, 75 % душевных заболеваний дали о себе знать в период до достижения респондентами 24 летнего возраста [Smiling Mind].

века (ATC21S), считает, что «учебные программы в постиндустриальную эпоху должны быть направлены на развитие критического мышления, коммуникативных навыков, творческой изобретательности и навыков взаимодействия, потому что наиболее востребованными в эту эпоху оказываются способности к выстраиванию межличностных отношений» [«Навыки XXI века»]. На смену учителю-предметнику придут учителя критического мышления, учителя взаимодействия или учителя любознательности». Наиболее ценными станут «навык коллективного решения сложных задач» и «умение обучаться самостоятельно». Гриффин уверен: «Форма экзаменов, тестов тоже в скором будущем станет новой. В тех тестах, которые мы разрабатываем, от студентов не требуется найти значение *x* в уравнении, запоминать названия столиц стран, формулы, исторические даты и тому подобное. Вместо этого они, общаясь друг с другом посредством компьютерных устройств, совместно будут решать различные задачи, а компьютер записывать их шаги – всё, что они говорят и пишут. После этого мы будем просматривать эти записи и, исходя из них, оценивать их навыки коммуникации, критического мышления, творческие способности и так далее». Университеты ближайшего будущего прежде всего и по преимуществу будут заняты разработкой новых методов определения и оценки навыков и поиском новых заданий, нежели преподаванием [«Навыки XXI века»].

Специалисты в области менеджмента и маркетинга считают, что сегодня нужны люди не просто с развитыми лидерскими качествами. Все более сложная действительность требует **внимательного и вдумчивого лидерства** [Бхаргава 2016].

Интересен анализ нового явления – курационизма (*curationism*), проведенный главным редактором журнала «Canadian Art», искусствоведом Дэвидом Бальцером [Balzer 2014]. Куратор – это человек, который формирует коллекции, *внося в них смыслы и конструируя ценности*. Придя из сферы искусства в сферу бизнеса, современные профессиональные кураторы способны продать всё – от индивидуальности до бутерброда, от корпорации до жизненного стиля. Но не это главное. Автор настаивает, что осуществлять кураторство сегодня может каждый. **Распространение курационизма в реальном мире приобретает глобальные масштабы**. Огромное количество людей в наши дни получают удовольствие, собирая вещи, соединяя их в коллекции, делясь ими с другими людьми, выступая при этом в роли хозяина, формирующего вкусы. Непрофессиональные создатели ценностей, выкладывающие свои коллекции, например, в Instagramm или What's Up, отрицают тем самым значимость академических курсов, профессиональных сообществ, социальный элитизм в целом.

Оставлю в стороне проблемы, вызываемые последним. Мне важно обратить внимание читателя на то, что в обществе, по всей видимости, уже формируется запрос на новую профессию или компетентность – «конструктора ценностей» или «дизайнера смыслов». Представим, что педагогический университет начал подготовку *учителей - смысловиков*. И это не слишком оторванная от реальности фантазия, ведь каждый учитель школы будущего должен будет уметь – как верно заметил автор статьи этого номера академик А. Г. Асмолов – «рисовать смысловые перспективы» и «раздвигать смысловые горизонты».

«Естественное недосвершенство», малые данные, описание жизни и деятельности конкретных людей, объединяющихся в малые группы для решения социально значимых проблем и создающих тем самым запасы социального капитала, – вот, что интересно и важно сегодня. Идея эта пришла из бизнеса, осознавшего, что от контроля нужно переходить к сотрудничеству, от централизованных моделей управления – к распределенным, от сбора больших данных – к экономике малых данных. Передовые

системы образования адаптировали эту идею. Представителям педагогической науки следует изучать, как в той или иной стране, в той или иной школе/колледже/университете учатся *реальные* люди, как и за счет чего *на самом деле* они достигают определенных успехов в учебе. Не-формализованный анализ работы конкретного учителя в конкретной школе неизмеримо ценнее, чем сбор огромных массивов данных о характере макрорасходов, местоположении учащихся, медицинских расходах семей и т.п. «Малые данные приносят пользу немедленно», – пишет профессор маркетинга о современном образовании [Бхаргава 2016].

Осознанность нужна во всём, особенно в контроле системы образования, а также – процессов образования и воспитания. Философия малых данных, внимательное и вдумчивое лидерство, а также институциализированное недоверие – взаимосвязанные явления. Уже давно доказано на примере успешных в образовательном плане стран и давно сказано специалистами по социальному доверию [Bachmann 2001; Edelenbos, Eshuis 2012; Фукуяма 2006; Кови, Меррилл 2018 и др.], что формализованный контроль без учета специфики контролируемых процессов обесмысливает и творческое отношение к работе. «Формализм выбора контролируемых индикаторов, как будто специально побуждающий людей имитировать деятельность», очень вреден. Необходима институционализация недоверия – содержательный, глубокий, обоснованный редкий контроль по небольшому и неизменному числу совершенно конкретных и значимых, заключающих в себе смысл, позиций [Мальцева 2016: 9].

Нам всем вместе стоит поработать над тем, чтобы сделать нашу систему (образования) более осознанной, нашу деятельность более осмысленной, наши отношения внутри системы более человечными. Опубликованные в этом номере статьи А. Г. Асмолова, М. С. Гусельцевой, А. Н. Зорина, статьи раздела «Российское движение школьников», а также коллективная статья о воркшопе посвящены проблеме превращения отечественной педагогики в *осознанную педагогику* и в *педагогику осознанности* (что не одно и то же, конечно).

Мы приглашаем читателей к обсуждению дискуссионных идей и ждем от педагогов, социологов, психологов, философов и культурологов «рассказа» о проведенных ими исследованиях, адаптация результатов которых способствует повышению общего уровня социального доверия, наведению/укреплению связей между школой, местными сообществами и университетом.

Источники и литература:

1. Бхаргава Р. Не очевидно. Как выявлять тренды раньше других. Пер. с англ. О. Медведь. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 288 с.
2. Кови С., Меррилл Р. Скорость доверия. То, что меняет всё. М.: Альпина Паблишер, 2018. 432 с.
3. Мальцева А. П. Актуальные темы исследований в науках о человеке и обществе. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 4 (22). С. 8 – 12.
4. Мальцева А. П. Социальное доверие и системы управления образованием: проблема взаимообусловленности институтов. // Образовательная политика. 2016. № 4(74). С. 1 – 12.
5. Наварро Дж., Карлинс М. Я вижу, о чём вы думаете. М.: Попурри, 2009. 269 с.
6. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании. [Электронный ресурс]. // HR-Portal. Сообщество и публикации. URL: <http://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения 10.04.2017).
7. Фукуяма Ф. Социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ, 2006. 730 с.
8. Bachmann R. Trust, power and control in trans-organizational relations. // Organization Studies. 2001. № 22 (2). P. 337 – 365.
9. Balzer D. Curationism: How Curating Took Over the Art World and Everything Else. Pluto Press, 2015. 144 p.
10. Edelenbos J., Eshuis J. The interplay between trust and control in governance processes: A conceptual and empirical investigation. // Administration & Society. 2012. № 44 (6). P. 647–674.

11. Popova M. Isaac Asimov on Science and Creativity in Education. What vintage science fiction has to do with the future of self-directed learning. [Электронный ресурс].// Brainpickings. URL: <https://www.brainpickings.org/index.php/2011/01/28/isaac-asimov-creativity-education-science/> (дата обращения 09.04.2018).
12. Smiling Mind. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.smilingmind.com.au/about-us#why-we-exist-anchor> (дата обращения 10.04.2017).

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 008.2, 001.18

ББК 74.04(2)

Сложный человек как вызов педагогике возможностей¹

Асмолов Александр Григорьевич,

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия

Аннотация. Обозначено содержание и предложены основные смыслы перспективной и «человекообразной» модели образования XXI века – «сада культуры достоинства» для «сложных свободных людей».

Ключевые слова: вызовы современности, смена парадигмы образования, реформа образования, модель образования XXI века.

Complex Person as a Challenge to Pedagogy of Opportunities

Asmolov Aleksandr G.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Personality Psychology Department, School of Psychology, Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Director of Federal Institute of Education Development, Moscow, Russia

Abstract. The author states the content and proposes the main meanings of the perspective and «humane» model of education of the XXI century - the «garden of culture of dignity» for «complex free people».

Keywords: challenges of the present, paradigm shift of education, educational reform, 21st century education model.

Перед современной педагогикой особенно остро стоит вопрос: как воспитывать, не ущемляя при этом достоинство? Как воспитать свободного человека, способного к самоограничению и саморазвитию? Как воспитать человека, способного ценить и развивать собственную уникальность, но и понимать и признавать сложность и инаковость Другого? Ответы на эти вопросы пытается отыскать педагогика достоинства – сложная педагогика сложных людей.

Когда мы говорим о педагогике достоинства, следует указать тех, чьи идеи и личности являются ее символами.

¹ По материалам видеоконференции «Педагогика достоинства. Сложный человек в сложном мире» издательского дома «Первое сентября» от 22 декабря 2017 года.

Первое имя – Петр Яковлевич Чаадаев. Чаадаев был странным. Чаадаев был непонятным. Живя в царской России, он писал «Философические письма» и пришел к выводу, что главной ценностью в культуре является личность и ее внутренний, смысловой, стержень («Стою на том и не могу иначе»), что главное для человека – обозреть *ценностные* горизонты жизни.

В «Апологии сумасшедшего» Чаадаев признается: «Больше, чем кто-либо из вас, поверьте, я люблю свою страну, желаю ей славы, умею ценить высокие качества моего народа; но верно и то, что патриотическое чувство, одушевляющее меня, не совсем похоже на то, чьи крики нарушили мое спокойное существование и снова выбросили в океан людских треволнений мою ладью, приставшую было у подножья креста. Я не научился любить свою родину с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами. Я нахожу, что человек может быть полезен своей стране только в том случае, если ясно видит ее; я думаю, что время слепых влюбленностей прошло, что теперь мы прежде всего обязаны родине истиной... Мне чужд, признаюсь, этот блаженный патриотизм лени, который приспособляется все видеть в розовом свете и носится со своими иллюзиями и которым, к сожалению, страдают теперь у нас многие дельные умы. Я полагаю, что мы пришли после других для того, чтобы делать лучше их, чтобы не впадать в их ошибки, в их заблуждения и суеверия. Тот обнаружил бы, по-моему, глубокое непонимание роли, выпавшей нам на долю, кто стал бы утверждать, что мы обречены кое-как повторять весь длинный ряд безумств, совершенных народами, которые находились в менее благоприятном положении, чем мы, и снова пройти через все бедствия, пережитые ими. Я считаю наше положение счастливым, если только мы сумеем правильно оценить его; я думаю, что большое преимущество – иметь возможность созерцать и судить мир со всей высоты мысли, свободной от необузданных страстей и жалких корыстей, которые в других местах мутят взор человека и извращают его суждения. Больше того: у меня есть глубокое убеждение, что мы призваны решить большую часть проблем социального порядка, завершить большую часть идей, возникших в старых обществах, ответить на важнейшие вопросы, какие занимают человечество. Я часто говорил и охотно повторяю: мы, так сказать, самой природой вещей предназначены быть настоящим совестным судом по многим тяжбам, которые ведутся перед великими трибуналами человеческого духа и человеческого общества» [Чаадаев]. Как современно это звучит!

Далее следует упомянуть педагогическую антропологию великого Ушинского, которая была *человековедением*. Особенно показательна глава «Воля как противоположность неволе: стремление к свободе» [Ушинский 1869]. Ушинский писал: «Стремление к свободе является пищею человеческой жизни и основой человеческого достоинства». Удивительно современно звучат следующие слова Ушинского: «Если же, наконец, сбросив все стеснения, человек или даже целый народ начинает отыскивать их, придумывать, создавать, чтобы насладиться их удалением, то такая страсть является как один из важных элементов тиранства. Тираном может быть и народ и деспот, когда, не видя более стеснений своей воле, они начинают выискивать их и создавать, чтобы еще раз опрокинуть их и еще раз наполнить жадную пустоту души своей наслаждением расширения границ своеволия». И далее: «Свобода составляет такое существенное условие для человеческой деятельности, что без удовлетворения этого условия сама деятельность невозможна. Отнять у человека свободу значит лишить его возможности своей деятельности, а деятельность, ему навязанная, которую он выполняет против желания, есть уже для него не своя, а чужая, и человеку в таком положении остается

или искать наслаждений, или обмануть деспота и подменить его деятельность своею. Вот почему деспотизм и тиранство так быстро превращают всех людей, входящих в сферу их действия, или в плутов, или в развратников, а чаще всего в развратных плутов, с неистовством выкидывая из окружающей сферы все, что не подходит под эту мерку...» [Ушинский 1869].

Говоря о педагогике достоинства, мы не можем не вспомнить имена, связанные с появлением «Республики ШКИД», где обсуждалась логика свободы [Белых, Пантелеев 2016].

Обязательно нужно упомянуть и моего учителя, писателя Владимира Федоровича Тендрякова, который в личных беседах неоднократно говорил, что без достоинства ничего не будет в этой стране, и связывал это с развитием ценности личности человека, который отказывается принимать решения по формуле «У2 - Угадать! Угодить!» [Тендряков].

Далее в списке имен мастер педагогики сотрудничества – С. Л. Соловейчик. В середине 1980-х годов, работая в «Учительской газете», Симон Львович инициировал научно-практическое педагогическое движение – педагогику сотрудничества, в рамках которой воспитание рассматривалось не как воздействие на ребенка, а как диалог педагога и ученика. Под переделкинским Манифестом, главными идеями которого были идеи учения без принуждения, трудной цели, свободного выбора, опережения, самоанализа, сотрудничества с родителями, личностного подхода, сотрудничества учителей и др., подписались известные учителя и директора школ, методисты и ученые (С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, В. А. Караковский, М. П. Щетинин, Е. Н. Ильин, Ш. А. Амонашвили) [Педагогика Сотрудничества 1986].

В 1994 году Симон Львович Соловейчик написал манифест «Человек свободный», в котором очень кратко и понятно выражены основные идеи воспитания свободного человека, даны определения внутренней свободы, совести, свободного ребенка, свободной школы, рассказано о пути к воспитанию свободных людей [Манифест «Человек свободный» 1994].

Автор манифеста говорит о том, что деловое сотрудничество между учителем и учеником, между учителями и детьми имеет право на существование только тогда, когда есть уважение достоинства личности. Сам Соловейчик писал в статье «Талант свободы. Заметки к Манифесту», что манифест «Человек свободный» дополняет идею сотрудничества [Талант свободы].

Я считаю, что всё, связанное с манифестом «Человек свободный», можно отнести к попытке понять безмерную сложность человека. Формула Протагора «Человек есть мера всех вещей существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют» может быть прочитана и так, что человек не имеет одной, предустановленной заранее, объективно существующей цели, не является рабом одного мотива, поэтому его нельзя «роботизировать», «запрограммировать», сделать объектом «строевой педагогики». Человек достоин педагогики достоинства, достоин сложной педагогики.

Это перекликается с мыслью В. Тендрякова, который говорил, что нельзя растить ребенка как простое существо, втискиваемое в прокрустово ложе одинаковых для всех норм. Отбрасывая мотивы, вы ребенка демотивируете, переходя от психологии свободной сложной личности к психологии незначительности [Тендряков].

К сожалению, психология и педагогика незначительности, педагогика деперсонализации быстрее усваиваются и легче распространяются. Люди вообще быстрее усваивают именно инструментальные технологии, инструментальные инновации. Простое решение

сложных задач – мечта и стратегия любой закрытой системы. Страхи перед всем сложным материализуются либо в образе Франкенштейна («запрограммированного» человека), либо в образе Левиафана («запрограммированного» государства). Свободная педагогика сложна, но без учета ценностной составляющей личности мы проигрываем сами себе.

Страх перед сложным – это страх непонимания. На самом деле следует бояться «упрощения» - упрощений, сведения сложного к простому, тотальной универсализации, программирования, превращения человека в робота.

Ключевые вызовы XXI века – это вызовы Сложности, Неопределенности и Разнообразия [Асмолов 2017]. Сложный мир – это мир, где не только ученики, но и учителя не знают, что будет дальше, что будет завтра, это мир, где студенты университета им. Н.Э. Баумана сталкиваются с тем, что знания, полученные ими на четвертом курсе, устаревают уже на пятом. И таких примеров можно привести много.

В связи с вышесказанным мы должны ответить на связанные между собой и взаимоперекликающиеся вопросы, которые были поставлены перед нами в этом «текущем мире»:

1. Кто мы для самих себя?
2. Кто мы для наших детей?
3. Зачем мы для наших детей?
4. Нужны ли мы будущему?

Сегодня, когда мы стремимся себя осознать, переосмысливаем свои устремления, нам следует начать с вопроса: как остаться человеком в бесчеловечную эпоху? Как не расчеловечиться в сложном мире? Ведь расчеловечиться просто – убежать в простые решения, стать роботообразным, лишиться человечности. Нам очень важно найти ключевые навыки будущего.

М. Мид в своей классической монографии «Культура и мир детства» писала о трех типах межпоколенческих отношений. Речь идет о «постфигуративной культуре», с традициями как механизмом трансляции опыта, «конфигуративной культуре», с культом современников и обучением на равных (дети учатся у взрослых, взрослые – у детей, но образцы все берут у современников), и «префигуративной культуре», с культом будущего, когда дети говорят взрослым: «Вы никогда не жили в "будущем мире". Какое же право вы имеете нас учить?».

О последнем типе межпоколенческих отношений сказано следующее: «Дети стоят сегодня перед лицом будущего, которое настолько неизвестно, что им нельзя управлять так, как мы это пытаемся делать сегодня, осуществляя изменения в одном поколении с помощью конфигурации в рамках устойчивой, контролируемой старшими культуры, несущей в себе много постфигуративных элементов». И далее: «Сегодня же вдруг во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ. Сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие, но некоторые из взрослых предвидели, что так будет. Те, кто предвидел, оказались предвестниками префигуративной культуры будущего, в которой предстоящее неизвестно» [Мид 1988: 360 – 361].

Кто же они, наши дети? Понимаем ли мы их? И здесь проблема: как мы, взрослые, можем понимать их, если мы – всего лишь *гости* того сложного мира, в котором дети

уже живут? Следует признать парадокс «известной неизвестности», являемый сегодняшними детьми. Но если это так, то нужно говорить о *драме* отставания родителей и учителей от детей. И о проблеме, которая заключается в том, что мир меняется быстрее, чем система образования, готовящая к жизни в нём.

Время производит тектонические сдвиги в ментальности современного ребенка, особенно в последние годы его обучения в школе. Ключевой вопрос: какое образование нужно нашим детям? Риски слепоты к горизонтам развития нового поколения связаны с вопросами, лежащими в основе методологии системно-деятельностного подхода к образованию как институту социализации и персонализации человека:

- Ради чего их учить?
- Чему их учить?
- Кто должен их учить? (Каким должен быть тот, кто будет их учить?)
- При помощи каких ресурсов их учить?

Эпоха сложности, неопределенности и разнообразия может быть понята как эпоха *возможностей*. И это *оптимистический* взгляд на состояние дел, который следует в себе развивать и который очень сложно в себе развивать.

Эпоха сложности, неопределенности и разнообразия уже диктует свои правила, но все ли «взрослые» готовы к этому? Многие люди избирают стратегию бегства и от свободы, и от неопределенности. Но наши дети вслед за Алисой уже нырнули в «кроличью нору», они уже несутся навстречу неопределенности. Они уже следуют совету героини «Алисы в Стране чудес»: «Мы должны все это делать точно как попало». Отвечающие за образование взрослые привыкли быть уверенными в будущем, привыкли жить в культуре полезности и порядка, когда есть «центр», который всё знает, за всё отвечает и всё решает. Но настройка системы образования только на «типичные задачи» – это гарантированный проигрыш выпускника школы в сложном мире. Ребенка нужно готовить к решению задач с избыточными данными, с недостаточными данными, находить выход из вероятностных, проблемных ситуаций, нужно учить его быть свободным.

Сегодня в образовании возникла ситуация, которую мы слабо рефлекслируем. С одной стороны, благодаря идеологии развития, идущей от Чаадаева, Выготского, Мамардашвили, Соловейчика и других, мы создали образовательные стандарты, благодаря которым наша страна стала первой в мире, опередив Сингапур и Финляндию (по результатам международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS, позволяющего сравнить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира, Россия в 2016 году заняла первое место). Это – акцент на развитие критического мышления, универсальных учебных действий, умения находить информацию. Это путь, который создает новые возможности, развивает ребенка, предоставляет ему свободу. С другой стороны, наша школа сегодня превратилась в «дрессуру на ЕГЭ» с выбором упрощенных ситуаций и технологий обучения. Это путь, который лишает ребенка готовности к жизни в сложном мире. Как снять это противоречие?

Есть, конечно, педагоги, которые решили, что достоинство ребенка важнее всего, и работают «сложно» (стараясь и готовить к сдаче единого государственного экзамена, и развивать детей), но им приходится очень тяжело. Они испытывают разочарование, так как дети – не дети вообще, а конкретные дети, старшеклассники, которым предстоит сдавать ЕГЭ, – привыкли к «выстроенным дорогам» и отказываются рисковать. Однако, как это ни трудно, мы не имеем права не учитывать то, что если ребенок вырастает в мире «проложенных дорожек» и несвободы, он не прорвется к самому себе и не станет

самостроящимся человеком. А ведь идеология достоинства может быть выстроена лишь *от самодисциплины к самостоянию, от самостояния – к величию* (человека).

Сложный и неопределенный мир разнообразия – это мир многих конкурирующих между собой мотивов. Дети так много хотят, и это счастье. Нет ничего хуже положения, когда ребенок перестает желать. Рассуждая об умственно отсталом ребенке, Выготский приводит слова Э. Сегена из книги последнего «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей» (СПб., 1903): «Он бы и мог, и знал, если бы только он хотел; но вся беда в том, что он прежде всего не хочет» [Выготский, Лурия 1993: 218]. Депрессии, причинение себе вреда, отсутствие желаний – еще один бич нашего времени. Всё больше появляется демотивированных молодых людей, желание которых погублено гиперопекой. Эпоха разнообразия требует овладения технологией вариативности. Учитель – переводчик *сегодняшних возможностей* ребенка в его *будущие мотивы*. При этом нужно учитывать, что мир возможностей чрезвычайно расширился, а монополия школы на развитие ребенка кончилась.

Миссия образования сменилась: от образования как трансляции знаний, умений и возможностей следует перейти к образованию как индустрии возможностей (разнообразных мотивов, действий смыслов). Сегодня выигрывают книги/учебники, которые мотивируют, предлагают изменение, развивают субъектность. Современная педагогика должна отказаться от принципа дрессуры. Главные идеи современного образования: идея человека свободного, идея развития, идея самореализации, идея ответственного выбора, идея сложных задач.

Урок как закрытая форма коммуникации взломан миром неопределенности. Главный вектор образования сегодня – отказ от безличного восприятия (обобщенного и условного) Другого и развитие эмоционального интеллекта как органа понимания (конкретного и неповторимого) Другого и самого себя. Главная линия современного образования – персонализация. В наши дни все крупные фирмы на первое место при обучении своих менеджеров ставят искусство понимания другого человека, развитие у сотрудников эмпатии, сочувствия, сострадания. Персонализированная коммуникация становится главным драйвером развития. Не запрограммированные роботы нужны сегодня, а сложные люди, которые могут самостоятельно поставить задачу и решать ее, понимая, *зачем*.

Искусство мыслить – искусство «вертеть задачу» (С. А. Колмогоров), выбирая *главное*, задаваемое не столько краткосрочной, сколько *долгосрочной* перспективой. Поэтому современное образование должно формировать у ребенка *компетентность самостоятельного обновления компетенций*. Ребенок должен учиться искусству рефлексии, проходя путь от овладения универсальными учебными действиями к смысловому метапредметному пониманию.

Всякое «зачем» относится к пониманию. Быть человеком – быть «смыслоухватчиком». Задача школы – формировать не столько целостную, сколько *смысловую* картину мира, когда ребенок не просто знает, но понимает, *ради чего* мы познаем мир. Ведь только понимание сможет породить ответственность личности перед другими людьми и перед самим собой.

Вместо заключения. Важно развивать мужество быть личностью: нам нужны не подданные, но граждане.

От диагностики отбора следует идти к диагностике развития, от культуры полезности – к культуре достоинства.

Важно учить детей «глубокому» чтению, способности обнаруживать гипертекст, переходить из одного портала смыслов в другой, удерживать в воображении многие реальности, ценить многозначность, потому что всё настоящее – полисмысловое и потому – мотивирующее.

Учитель XXI века – это значимый Другой: мотиватор, навигатор, коммуникатор. Сегодня просто хорошо знать свой предмет – мало, нужно думать о том, как дать ребенку «лоцию» сложного мира, научить учиться. И здесь студенту педагогического вуза важно помнить, что работа в школе никогда не была простым делом. Но это сложное дело может стать чрезвычайно увлекательным, если учитель умеет рисовать смысловые перспективы и раздвигать смысловые горизонты.

Многие сегодня готовы усомниться в том, что обществу нужны сложные люди. Отвечу этим людям так: прежде всего, сложные люди нужны самим себе. Сложные люди, как бы ни было им тяжело, смогут добиться успеха и помочь обществу увидеть другие цели, они противостоят попыткам «схлопывания» разнообразия. Именно они будут развивать педагогику осмысленности, педагогику достоинства. Ведь люди с большой эмоционально-когнитивной сложностью умеют видеть мир цветным и многооттеночным, и в этом залог их оптимизма. Сложные люди вытаскивают других из болота примитива, выводят из тупика однообразности на бесконечные просторы свободной жизни. И именно такие люди должны приходить в школу, работать в школе, учиться в университетах, учить студентов педагогических вузов, задавать траекторию развития образования, которое поможет найти своё «Я» и изменить мир к лучшему.

Источники и литература:

1. Асмолов А. Г. Гонки за будущим: «... и вот наступило потом». // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2(20). С. 60 – 67.
2. Белых Г., Пантелеев Л. Республика Шкид. М.: Клевер-Медиа-Групп, 2016. 512 с.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
4. Мид М. Культура и мир детства. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. 429 с.
5. Педагогика Сотрудничества. [Электронный ресурс]. // Учительская газета. 18 октября 1986 года. URL: http://www.uznajka.com/images/pdf_files/20151216_1764.pdf (дата обращения 19.03.2018).
6. «Симон Соловейчик». [Электронный ресурс]. // «Readly» (сайт). URL: <http://readly.ru/author/18466/> (дата обращения 19.03.2018).
7. Соловейчик С. Манифест Человек Свободный. [Электронный ресурс]. // Искусство жить (сайт). URL: <https://искусствожить.su/idei/163-manifest-chelovek-svobodnyj.html> (дата обращения 19.03.2018).
8. Талант свободы. Заметки к Манифесту. [Электронный ресурс]. // ИД «Первого сентября». URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201001305> (дата обращения 19.03.2018).
9. Тендряков В. Ф. Собрание сочинений в 5 томах. М.: Художественная литература, 1987 - 1989.
10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том I. 1867. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml (дата обращения 19.03.2018).
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том II. 1869. [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1869_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_2.shtml (дата обращения 19.03.2018).
12. Чаадаев П. Я. Апология сумасшедшего. [Электронный ресурс]. // Библиотека «Вехи». URL: <http://www.vehi.net/chaadaev/apologiya.html> (дата обращения 19.03.2018).

УДК 008.2, 001.18

ББК 74.04(2)

История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах

Часть первая: «К постановке проблемы»

Гусельцева Марина Сергеевна,

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт РАО»; главный научный сотрудник ФГАУ ФИРО, Москва, Россия

К 90-летию I-го Всесоюзного педологического съезда

Аннотация. Страницы отечественной истории психологии XX в. содержат существенные лакуны, которые были связаны как с недоступностью источников, так и с идеологическими искажениями в восприятии и интерпретации реальной действительности. По мысли автора, педология, как и другие антропологические науки, могут быть отнесены к «репрессированному знанию». Однако научные идеи не исчезали после разгрома исследовательских направлений, расформирования коллективов, даже физического уничтожения ученых, перетекая в дисциплинарные поля смежных наук, эволюционируя в качестве малых исследовательских традиций. Педологические идеи были интегрированы в философию образования, возрастную и педагогическую психологию, исследования детского развития. Показано, что методология латентных изменений помогает сфокусировать внимание историков науки на этих «малых», маргинальных исследовательских традициях и «неочевидном движении» идей.

Автор обосновывает необходимость применения «сетевой» историографической модели, адекватно отражающей процессы, происходившие в психологии и педагогике после разгрома в годы репрессий целого ряда направлений, течений и школ.

Доказывается, что использование при анализе эволюции психолого-педагогического знания новых схем интерпретации, учитывающих динамику сложных и противоречивых социокультурных контекстов, позволяет сфокусировать «оптику» исследования на латентных течениях в культуре и обнаружить не схватываемые ранее процессы самоорганизации науки, включающие в себя подпольные культурные и интеллектуальные течения, исподволь и «незаметно» подготавливающие смену ценностей и стилей повседневной жизни.

Применяя методологию латентных изменений к анализу истории развития педологии в России и СССР, автор получает множество свидетельств того, что мощная волна

развития детской психологии, пришедшаяся на 1950–1960-е гг., имела своими предпосылками не только очевидную преемственность научных школ, но и выпавшие из поля зрения официальной истории науки интеллектуальные потоки.

Автор обосновывает важность реконструкции неполной и идеологически искаженной картины развития психологии в XX веке через совмещение макроисторического уровня анализа с микроисторическим, что, на его взгляд, может способствовать преодолению двадцатилетнего отставания русскоязычной историографии психологии и смежных дисциплин от большинства ее международных (в первую очередь, англоязычных) аналогов.

Ключевые слова: педология, история психологии, методология латентных изменений, ревизионистский поворот, «репрессированное знание».

History of Russian Pedology: Problem of Searching for New Interpretational Models of Developing Science in Authoritarian Systems

Part One: «Formulating the Problem»

Guseltseva Marina S.,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of the Adolescent, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Abstract. Russian history of Psychology of the twentieth century contains significant gaps that have been associated with both inaccessibility of sources and with ideological distortions in the perception and interpretation of reality. According to the author's opinion, pedology, like other anthropological sciences, can be referred to as «repressed knowledge». However, scientific ideas did not disappear after the destruction of research directions, the disbanding of teams, even the physical destruction of scientists, flowing into the disciplinary fields of related sciences, evolving as small research traditions. Pedological ideas were integrated into the Philosophy of Education, Age and Pedagogical Psychology and studies of child development. It is shown that Methodology of latent changes helps to focus the attention of historians of science on these «small», marginal researching traditions and the «unobvious movement» of ideas. The author justifies the necessity of using a «networked» historiographic model that adequately reflects the processes that took place in Psychology and Pedagogy after the defeat of a number of trends and schools during the repressions.

It is proved that the use of the evolution of psychological and pedagogical knowledge of new patterns of interpretation that take into account the dynamics of complex and contradictory sociocultural contexts makes it possible to focus the «optics» of a research on latent currents in culture and to detect previously unintelligible processes of self-organization of science that include clandestine cultural and intellectual currents, gradually and «imperceptibly» preparing a change in the values and styles of everyday life.

Applying the methodology of latent changes to the analysis of the history of the development of pedology in Russia and the USSR, the author receives a lot of evidence that the powerful wave of development of child psychology that occurred in the

1950s-1960s had as its prerequisites not only the evident continuity of scientific schools, but also intellectual flows.

The author justifies the importance of reconstructing an incomplete and ideologically distorted picture of the development of psychology in the twentieth century by combining the macrohistorical level of analysis with a microhistorical level, which, in his opinion, can help overcome the 20-year gap in the Russian-language historiography of psychology and related disciplines from most of its international (primarily English) analogues.

Keywords: pedology, history of psychology, methodology of latent changes, revisionist turn, «repressed knowledge».

В истории отечественной психологии и педагогики XX век представлен не только педагогическими открытиями, экспериментами, новыми подходами и теоретическими достижениями, но и разгромом научных школ, подрывом целых исследовательских направлений, таких как генетика и кибернетика, этнография и гуманитаристика, педология и психотехника [Алымов 2009; Асмолов и др. 2000; Дмитриев 2014; Репрессированная наука... 1991; Репрессированные этнографы... 2002, 2003; Страницы истории... 1989; Трагические судьбы: репрессированные ученые... 1995; Этнология – антропология – культурология... 2009; Vyford 2016; и др.).

Антропологические науки в нашей стране существенно пополнили список так называемого репрессированного знания. В 1920–1930 гг., с одной стороны, появлялись новые направления педагогики и психологии, а с другой – исчезали разнообразные научные школы. В 1925 г. был закрыт Государственный психоаналитический институт, содержащий в структуре детский дом-лабораторию (директор института И. Д. Ермаков погиб в лагере в 1942 г.). В 1931 г. расформирована Государственная академия художественных наук и репрессированы практически все работавшие в ней ученые [Полева 1999]. В том же 1931 г. прекратил деятельность этнологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. В 1930–1950 гг. было репрессировано критическое число специалистов из сферы социогуманитарного знания. В 1937 г. расстрелян философ и психолог, теоретик искусства, полиглот и переводчик Г. Г. Шпет; в 1937 г. приговорены к высшей мере наказания и расстреляны ученый, философ и богослов П. А. Флоренский, философ, лингвист и психолог И. Н. Шпильрейн; в 1941 г. расстрелян автор фундаментального учебника «Этнология» П. Ф. Преображенский [Марцинковская 2001; Репрессированные этнографы 2002, 2003; Этнология – антропология – культурология 2009]. «Аресты 1936–1937 гг. захватили все научные академические учреждения Ленинграда: институты, Главную астрономическую обсерваторию, библиотеку, типографию, издательство и т.д. Но особенно тяжело пострадал Институт востоковедения, где были репрессированы А. И. Востриков, Ю. К. Щуцкий, Ц. Ж. Жамцарано, А. Ф. Искандеров, М. С. Троицкий, П. Е. Скачков, Д. П. Жуков, М. И. Тубянский, Б. А. Васильев и многие другие» [Репрессированные этнографы... 2002: 209]. Показательным для жестокости эпохи является тот факт, что в 1937–1938 гг. оказались расстреляны практически все ученые-японисты; цепочки арестов охватывали «целые научные учреждения – от дворника до директора института, от аспиранта до академика и члена-корреспондента. Такой участи подвергся и Институт востоковедения – бывший Азиатский музей, гордость отечественной науки, где концентрация специалистов мирового уровня была едва ли не наибольшей во всей Академии. Сегодня то, что произошло с востоковедением в 1930-е гг., признано

катастрофой» [Там же: 210]. Подчеркнем, что последствия культурно-психологических травм XX в., дегуманизации и деперсонализации не только не изжиты, но даже и не осмыслены психологической наукой по сей день [Гусельцева 2013].

Эти трагические социокультурные обстоятельства, с одной стороны, явились предпосылками текущего рессентимента (*ressentiment*) в обществе, а с другой – предопределили тот факт, что в эволюции российского психологического знания первой половины XX в. не случилось свободного развития разнообразных психологических школ и подходов. Тем не менее следует отметить, что некоторые идеи не исчезали даже после разгрома научных направлений и физического уничтожения ученых, а развивались незаметно, латентно, перетекали в дисциплинарные поля смежных наук, эволюционировали в качестве малых исследовательских традиций [Гусельцева 2014]. Так, например, гуманитарные аспекты психологического знания и педологические идеи интегрировались в разработку философии образования, возрастную и педагогическую психологию, междисциплинарные историко-культурные исследования, изучение детского развития.

Российская психолого-педагогическая наука при авторитарных режимах: о необходимости разработки новых историографических моделей при описании «мигрирующих идей» и «латентных состояний». Напомним, что впервые педология как наука о комплексном развитии ребенка возникает в начале XX в. и ее появление обусловлено развитием прикладных областей психологии, проникновением в психолого-педагогическую практику эволюционной и генетической методологии, успехами антропологических наук, появлением новых педагогических воззрений и изменением взглядов на развитие ребенка. Если основные традиции европейской психологии – английская, немецкая и французская – сформировались еще во второй половине XIX в., то становление американской и российской психологии происходило в первые десятилетия XX в., и это создавало между ними немало общего. Например, вызовы трансформации повседневной жизни при переходе от традиционного общества к индустриальному; интерес к управлению поведением; происходящий из учения Г. Спенсера методологический подход, предлагающий судить о внутреннем мире на основании анализа внешней деятельности; мессианский пафос психологии в деле формирования нового человека¹.

Исторически педология складывалась как синтетическое и междисциплинарное учение о ребенке и закономерностях его развитии. В наше время одни исследователи считают данный термин устаревшим, другие же, напротив, возрождают педологические идеи, придавая им в свете трансдисциплинарного поворота второе дыхание [Байфорд 2013]. Основания педологии заложили такие зарубежные ученые, как Г. С. Холл, Дж. Болдуин, Дж. Селли, Э. Мейман, Э. Клапаред и др. Возникновение собственно термина «педология» относят к работам О. Крисмена [Chrisman 1920]. В России в начале XX в. педологические идеи развивали В. М. Бехтерев, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, Н. А. Рыбников и др., а в истории отечественной педологии принято выделять несколько этапов [Марцинковская 2005].

В 1900–1907 гг. на подготовительном этапе институализации психологического знания происходило зарождение детской психологии и основных педологических идей, открывались первые экспериментальные лаборатории и подготовительные курсы, выходили книги и периодические издания по вопросам детского развития. Заметим, что становление той или иной науки происходит в поляризации базовых принципов.

1. В 1928 г. в выступлении на I Педологическом съезде А. В. Луначарский подчеркивал: «Педология, изучив, что такое ребенок, по каким законам он развивается, ... тем самым осветит перед нами самый важный... процесс производства нового человека параллельно с производством нового оборудования, которое идет по хозяйственной линии» [цит. по: Эткинд 1990: 15].

Так, предпосылками развития российской психологии в целом служили две интеллектуальные традиции: одна, более сильная и ориентированная на естествознание, шла от учения И. М. Сеченова; другая, гуманитарная и гуманистическая, опиралась на идеи В. С. Соловьева и П. Д. Юркевича, а также включала исследовательскую программу К.Д. Кавелина [Кавелин 1872]. Эти направления по-разному представляли вопросы психического развития ребенка: первые фокусировались на проблемах практической деятельности и физического созревания, воздействия на организм внешней среды; вторые – на задачах социализации, духовного развития, роли культуры и творчества в развитии личности. Последователем В. С. Соловьева являлся, например, педагог и психолог М. М. Рубинштейн, утверждавший, что движущими силами развития выступают активность субъекта, свобода воли и культура. Он подчеркивал, что личность ребенка есть не «дар природы», а «дитя свободы», где в повседневной жизни человек творит самого себя [Рубинштейн 2008].

В свою очередь, сторонником идей И. М. Сеченова являлся биолог, врач и педагог П. Ф. Лесгафт, разработавший систему физического воспитания ребенка и настаивающий на ведущей роли деятельности в познании. Он доказывал, что воспитание ума и тела есть единый процесс детского развития. В трудах «Семейное воспитание ребенка и его значение», «Задачи антропологии и методы ее изучения» он проводил учение об «идеально нормальной личности», описывая желательные условия, которые помогают человеку достичь совершенства (это атмосфера любви; высоконравственный воспитатель; систематический радостный общественно полезный труд в присутствии ребенка и т.д.).

П. Ф. Лесгафт полагал, что ведущими факторами индивидуальных различий служат семейное воспитание и окружающая ребенка среда. В антропологическом этюде, посвященном изучению школьных типов, он выделил периоды развития способностей детей: 1) хаотический период (новорожденный); 2) рефлексивно-опытный период (до появления речи); 3) подражательно-реальный период (до наступления школьного возраста); 4) подражательно-идейный период (охватывая весь школьный возраст, длится до 20 лет); 5) критико-творческий период (зрелый возраст). Характерные школьные типы в описании П. Ф. Лесгафта качественно определены как лицемерный; честолюбивый; добродушный; забитый-мягкий; забитый-злостный; угнетенный [Лесгафт 1991].

У истоков отечественной детской психологии (педологии) стояли такие ученые, как А. П. Нечаев, Н. П. Румянцев, В. М. Бехтерев. Ее предмет был определен как изучение физической и духовной природы ребенка, и перед новой наукой ставились задачи систематизации данных других наук о детском развитии; выделение основных закономерностей развития ребенка, построение периодизаций; выяснение роли воспитания и обучения.

В 1904 г. в Петербурге были организованы первые педологические курсы, выходили периодические выпуски журналов «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминологии, антропологии и педологии». Петербургский родительский кружок объединял ученых, врачей и педагогов, дискутировавших о вопросах детского развития. В 1907 г. при Петербургском неврологическом институте усилиями В. М. Бехтерева был создан междисциплинарный центр педологических исследований. Примерно в это же время его ученик и сподвижник А. Ф. Лазурский совместно с А. П. Нечаевым открывает психологическую лабораторию. В 1905–1906 гг. психологию в качестве учебного предмета начинают преподавать в школе, психологическое знание отчасти популяризируется, проникает в повседневную культуру.

А. Ясницкий справедливо отмечает, что именно зародившееся после реформы 1864 г.

земское движение лежало в основе самоорганизации психологии как прикладной науки. В 1887 г. в Москве состоялся I съезд психиатров; в 1906 г. в Санкт-Петербурге организован I Всероссийский съезд по педагогической психологии; в 1910 г. – I Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике в Москве; в 1911 г. – I съезд Русского союза психиатров и невропатологов. «Именно этим съездам суждено было заложить основы тех профессиональных союзов, общественных объединений и массовых движений, подлинный расцвет которых мы наблюдаем по всей стране после прихода к власти большевиков в 1917 г. <...> Именно на этих съездах, а вовсе не в каком-нибудь ...столичном институте, фактически возникло то, что впоследствии будет названо "психологией" в ее прикладном варианте» [Ясницкий, Ламдан 1917: 263].

В 1907–1917 гг. на дореволюционном «общеметодологическом» этапе сформулированы основные исследовательские принципы, появились первые теории детского развития, созданы исследовательские центры, объединившие теоретическое знание и психолого-педагогическую практику. Инструментарий изучения детского развития включал прежде всего разработанные в области физиологии, педиатрии, психиатрии «объективные» методы, но также использовались «субъективные» методы – исторические, этнографические, философские.

В 1917–1924 гг. становление советской детской педагогики и психологии было подчинено реформаторскому тренду преобразования «старой школы». С одной стороны, происходила ревизия и жесткая критика интеллектуального наследия в свете прогрессистских идей, с другой – спонтанный рост и полемика различных психологических подходов. А. М. Эткин обращает внимание на резко изменившееся нормальное развитие науки и выраженный характер прагматической и утилитарной направленности исследований. «Формируется множество прикладных отраслей науки и новые области практического ее использования. В гуманитарной области это педология, психотехника, педагогика» [Эткин 1990: 13]. После 1917 г. при поддержке новых властей педологическое движение интенсивно развивалось. Не удивительно, что немало ученых позитивно восприняли общественные перемены. Так, А. Б. Залкинд, один из ярких лидеров педологического движения, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, В. М. Бехтерев и др. с оптимизмом смотрели на первые шаги Советской власти [Залкинд 1930; Бехтерев 1997].

В. М. Бехтерев в это время изучал развитие детского коллектива, взаимодействие сообщества и личности, феномены группового давления. В сочинениях «Коллективная рефлексология» (1921) и «Об изучении личности» (1923) он показывал, что, несмотря на тот факт, что личность развивается в коллективе, влияние последнего не всегда является благотворным, ведь именно здесь ярко проявляются феномены внушения и конформизма. Как и М. М. Рубинштейн, В. М. Бехтерев полагал, что подлинное самоопределение личности разворачивается в автономном пространстве между полюсами социализации и индивидуализации [Бехтерев 1997; Рубинштейн 2008].

Становление педологии как самостоятельной отрасли исследований пришлось на 1925–1928 гг. Это была эпоха окончательного оформления авторитарных тенденций и одновременно консолидации психолого-педагогического знания. На данном этапе педология институализируется, оформляется в науку о комплексном развитии ребенка, объединяя теоретические и прикладные исследования, активно разрабатываются диагностические процедуры и тесты. Социокультурный контекст побуждает науку к методологическому, концептуальному и инструментальному единству знания, особенно выраженной становится практическая ориентация психологии на помощь

школе. Буквально на стыке 1927 и 1928 гг. проходит I Всесоюзный педологический съезд, появляется программная работа А. Б. Залкинда «Основные вопросы педологии» [Залкинд 1930]; под его же редакцией с 1928 г. издается журнал «Педология». 1930-й год завершается преобразованием Психологического института в Институт психологии, педологии и психотехники, и А. Б. Залкинд сменяет Н. К. Корнилова на посту директора института [Эткинд 1990]. 1924–1928 гг. – *педологический период* в интеллектуальной эволюции П. П. Блонского, чья биогенетическая позиция противостояла представленному А. Б. Залкиндром социогенетическому направлению в советской психологии [Блонский 1924, 1925, 1931, 1934; Основные проблемы педологии в СССР 1928].

П. П. Блонский с 1927 г. возглавлял Московское тестологическое объединение. В области педагогики он выступал за отмену наказаний и детских судов, мотивируя это тем, что ребенок не является преступником; наказание делает человека либо агрессивным, либо забитым; стимулирует страх, но не развивает моральное сознание; помимо этого законченное действие наказания освобождает ребенка от естественного процесса раскаяния и пробуждения совести; некоторые дети настолько привыкают к наказаниям, что начинают бравировать этим; наказание унижает человеческую личность и воспитывает морального циника; более того, наказание развращает и наказывающего педагога как человека; под воздействием обманчивой простоты и непосредственного эффекта от наказания, педагог забывает про иные способы воспитания ребенка [Блонский 1924].

В психологии П. П. Блонский разработал генетический метод, с помощью которого установил этапы развития памяти и мышления у ребенка. Одним из первых он осмыслил значимость неформальных отношений в становлении личности (лидерство, латентные нормы и ценности), настаивал на необходимости соотносить возможности обучения и развития с ростом и созреванием биологического организма. В свою очередь, А. Б. Залкинд доказывал, что ведущим источником детского развития является социальная среда, а психологическая наука должна развиваться на основе марксизма, сражаясь с так называемым «хвостизмом» и не поддаваясь влиянию идей о наследственности. А. М. Эткинд справедливо замечает, что недооценивать влияние среды в это время – означало «выступить против марксизма» [Эткинд 1990: 15].

В 1929–1931 гг. на пике расцвета педологии происходило всестороннее изучение закономерностей и механизмов детского развития. В это время были написаны и опубликованы фундаментальные труды М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского [Азбукин, Выготский, Занков 1930]. Одновременно в сфере образования и в прикладных психологических отраслях ощущалась нехватка квалифицированных кадров, в результате чего в школах избыточно увлекались тестированием в ущерб комплексной психологической диагностике. В периодическом издании «На путях к новой школе» П. П. Блонский в порядке обсуждения опубликовал статью «О некоторых встречающихся у педологов ошибках» [Блонский 1931].

В 1931 г. вышло второе издание «Общих основ педологии» М. Я. Басова [Басов 1928]. Как отмечает А. Ясницкий, данный труд послужил основой для аналогичных учебников Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и др. Создавая концепцию человека как активного деятеля в среде (в «определенном образом структурированной ситуации»), М. Я. Басов подчеркивал, что деятельность выступает посредником между внутренним миром человека и его социокультурным окружением, при этом психическое и физическое развитие ребенка представляет различные процессы и потому описывается разными законами. На основании этих идей

М. Я. Басов, которого не без оснований называют «пионером деятельностного подхода» [Ярошевский и др. 1992], разработал функциональную периодизацию развития деятельности, а также ввел в психологию собственно категорию деятельности в обосновании ее социокультурной и исторической обусловленности [Ясницкий 2015; Valsiner, Van der Veer 1991]. В небольшой статье «Борьба между детьми» М. Я. Басов утверждал, что, несмотря на тот факт, что «конкуренция и антагонизм, властвование и покорность» есть составляющие человеческой природы, задачей воспитания является профилактика «злобного и деспотического характера, а также рабского образа чувств и мыслей» [Басов 2009].

В 1932–1936 гг. произошел так называемый разгром педологии, обусловленный оформлением тоталитарного государства и тотальной идеологизацией, пронизывающей практически все сферы жизни [Марцинковская 2005]. «В 1932 г. А. Б. Залкинд перестает быть директором Института психологии, педологии и психотехники (его, бывшего на этом посту не более года, сменяет В. Н. Колбановский) и главным редактором журнала "Педология". Самому журналу, впрочем, тоже остается жить всего год» [Эткинд 1990: 20]. Между тем в анализе ликвидации педологии в СССР нередко не учитывается тот факт, что подавлялись не только науки о разнообразии, но и педологическое движение, продемонстрировавшее потенциал самоорганизации и легко возникающие горизонтальные связи [см.: Эткинд 1990]².

Важным замечанием А. Ясницкого является указание на необходимость смены парадигмы интерпретации: от модели противопоставления жестокой власти и научного сообщества – к пониманию сложной картины исторической реальности, где одни ученые искренне поддерживали политику властей, в то время как другие пытались ей сопротивляться [Ясницкий 2015]. Эта схема более нюансированного анализа переплетений различных интересов и мотиваций в повседневной жизни может быть использована и для понимания подобного рода расколов в современном обществе. Смысловые глубины рассуждений о том, что всякий народ имеет ту власть, которую заслуживает [Серов 2005], по-новому раскрывают картину отечественной истории, демонстрируя единый процесс взаимопревращений, где власть форматирует общество и задает ему определенные горизонты развития, но одновременно сама эта власть существует в тех диапазонах и конфигурациях, в которых общество готово ее принимать. И когда вдруг оказывается (и осознается), что общество более не устраивает прежняя модель взаимоотношений, неожиданным образом она изменяется. При этом от не сфокусированного на этих процессах взгляда исследователя, как правило, ускользают подпольные культурные и интеллектуальные течения, подготавливающие смену ценностей и стилей повседневной жизни. Все это имеет самое непосредственное отношение и к теме нашей статьи.

Новые схемы интерпретации, учитывающие динамику социокультурных контекстов при анализе эволюции психологического (в данном случае – педологического) знания развивает Э. Байфорд [Байфорд 2013]. Во-первых, он предлагает отличать в анализе педологию как науку от педологии как научного движения³. Во-вторых, в историческом

2. Так, А. М. Эткинд обращает внимание, что в ходе развития педологического движения, удивительным образом охватившего горизонтальной сетью страну, начиная с 1920-х гг., «профессиональное сообщество самоорганизуется, идет естественный процесс формирования коллективных субъектов научной деятельности – обществ, ассоциаций. <...> Это научное движение развивалось в большей степени снизу, чем сверху» [Эткинд 1990: 17].

3. «Научные движения по определению противоречивы. Можно даже сказать, что они неизбежно, даже принципиально занимают стратегическую позицию на границах между "наукой" и "лженаукой". Поскольку они бросают вызов существующим (установленным, институциональным и, следовательно, общепринятым) способам исследования, присущим институционализированным научным кругам, им изначально не хватает легитимности или, вернее сказать, именно в борьбе за нее они самоопределяются» [Байфорд 2012: 49]. «Другим ключевым аспектом таких "научных движений", как педология, является их

контексте XX в. он предлагает увидеть разные измерения становления педологии: с одной стороны, «рассматривать педологию не как "науку", но как "научное движение"», а с другой – выделить в этом движении институциональное (ракурс организационного становления науки), интеллектуальное (развитие идей), профессиональное (развитие практик) и социальное (ракурс коммуникации ученых и самоорганизации науки) течения. Он также отмечает, что активное участие в развитии педологии «принимали не только "ученые", но и более широкие круги учителей, врачей и представителей других профессий и специальностей, а также некоторые группы "профанов", такие как родители-активисты или спонсоры из политики» [Там же: 48].

В целом кульминация авторитаризма и репрессивная политика государства пришлись на 1930–1950-е гг., что привело к подавлению гуманитарных аспектов развития психологии, а также практически ориентированных отраслей педагогической психологии, педологии и психотехники. Идеи гуманизма и ценности индивидуальности личности вытеснялись из общественной жизни и культуры в глубокое подполье. В эти же годы произошел существенный отрыв отечественной психологии от мировой науки, что совокупно послужило причиной отставания в социогуманитарной сфере.

4 июля 1936 г. вышло известное Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», в результате которого институционально ликвидированы педология и психотехника⁴. В этой исторической ситуации следует особо отметить личное мужество П. П. Блонского, одним из немногих осмелившегося открыто выступить против Постановления, направив аргументированное письмо протеста наркому просвещения РСФСР А. С. Бубнову [Леонтьев и др. 2005].

Своим следствием политические репрессии имели критическое уничтожение психологических кадров. Тем не менее попытка послевоенного возрождения психологии была предпринята в 1945 г. В это время С. Л. Рубинштейн возглавил сектор психологии при Институте философии в Академии наук СССР, где получили поддержку разные направления психологической науки, в том числе и зоопсихология. Однако в 1950 г. состоялась известная «павловская сессия», чреватая ликвидацией психологии [Павлов 1996]. Началась кампания против космополитизма, в результате которой С. Л. Рубинштейн был смещен с кафедры психологии в Московском университете [Страницы истории... 1989]. От репрессий существенно страдали и смежные области знания. Так, 1929, 1932 и 1947–1948 гг. – наиболее яркие вехи политической травли этнографов. «Рубеж 1940–1950-х гг. ...справедливо считается мрачным временем разгула идеологических обвинений, которым подвергались наиболее независимо мыслящие советские ученые» [Алымов 2009].

Напомним, что в 1929 г. на совещании этнографов в докладе «Этнология и ее метод» П. Ф. Преображенский изложил исследовательскую программу, предлагавшую расширение границ науки в сферы смежных исследований. Однако за ним последовал доклад

эпизодичность – в том смысле, что по самой своей природе эти исторические явления существуют довольно ограниченный период времени, затем навсегда растворяясь или преобразовываясь во что-то иное. Например, в 1936 г. некоторая часть работы, проводившейся в рамках "педологии", не исчезла бесследно, но была подхвачена более распространенными институциональными дисциплинами, а именно психологией и педагогикой» [Там же: 51].

4. «Только головотяпским пренебрежением к делу развития советской педагогической науки можно объяснить тот факт, что широкий, разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не разрабатывается и не обобщается и советская педагогика находится на задворках у Наркомпросов, в то время как представителям нынешней так называемой педологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производство массовых, более чем сомнительных, экспериментов над детьми. ЦК ВКП(б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии. К таким положениям относится, прежде всего, главный "закон" современной педологии – "закон" фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды» [Постановление ЦК ВКП(б)... 1936].

В. Б. Аптекаря с характерным названием «Марксизм и этнология», где разъяснялось, что советская этнография должна изучать не этническое и культурное разнообразие, а социологические аспекты общественной жизни; этнология как таковая советскому государству не нужна, а ее предметная сфера поглощается социологией [Иванова 2002]. Здесь напрашивается сопоставление с вышеупомянутой «павловской сессией», в результате которой психологическая наука едва не оказалась поглощена физиологией. Настаивая на независимости этнологии, П. Ф. Преображенский не устранился отразить в резолюции совещания этнографов особое мнение, что не обошлось без последствий. «Представители молодого поколения, считавшие себя проводниками марксистских принципов в науке, не могли поддерживать сугубо научные споры: на это у них не хватало эрудиции. Но их раздражали "...терминологическая разногласица, расплывчатость формулировок, неустановленность методов этнографической работы"» [Там же: 255]. Стилистические разногласия этих культур – уходящей академической и новообразованной пролетарской – проявлялись и в учебном процессе. Поддерживающие преемственность дореволюционных интеллектуальных традиций профессора стремились привить студентам вкус к междисциплинарности, широте мышления, критическому разбору разных точек зрения. «К сожалению, подготовленность тогдашнего студенчества не отвечала требованиям наставников. Студенты и аспиранты, особенно из числа "выдвиженцев", предпочитали "проработывать" своих профессоров, считая, что в их работах недостаточно высок уровень марксистской методологии, а если говорить по существу – отсутствует входивший в силу марксистский догматизм» [Там же]. Как уже отмечалось, в 1931 г. этнологический факультет был ликвидирован, этнология осуждена как буржуазная наука, ей противопоставлена советская этнография, которая изучает экономику и уклад народов, находящихся на ступенях докапиталистического развития⁵. Дважды, в 1933 и в 1937 гг., П. Ф. Преображенский был репрессирован, в 1941 г. – расстрелян.

Некоторые выводы. Как правило, в тоталитарных обществах прежде всего страдает социогуманитарное знание, науки об обществе и человеке. Они либо подвергаются идеологическому искажению, либо уничтожаются в ходе реинституализации.

Несмотря на разгром антропологических наук, педологии и психотехники в годы репрессий, идеи своеобразия детского развития, значимости наследственности и культурно-психологических различий между людьми продолжали развиваться в контексте иных направлений и подходов. А. М. Эткинд обратил внимание, что «под флагом педологии успешно развивались одно время исследования психологов, антропологов, социологов» [Эткинд 1990: 14]. Логично предположить, что все эти исследования после официального разгрома педологии и подавления этнографии перетекли в дисциплинарные пространства смежных наук. Так, если в 1920-е гг. разные психологические исследования сгруппировались под «зонтиком» педологии, то на рубеже 1930–1940-х педологическая деятельность продуктивно «растворилась» в педагогике и детской психологии.

Сфокусировав оптику на изучении латентных течений в культуре, мы обнаруживаем процессы самоорганизации науки, феноменология которых удачно описана А. Ясницким: «Мы начинаем видеть, каким именно образом административный "запрет" на что-либо в науке – от использования и применения какого-либо метода, теории (и ее

5. «В Большой Советской Энциклопедии появилась статья "Этнология", в которой говорилось: "Этнология – термин буржуазной этнографической науки, отвергнутый марксистско-ленинской этнографией". Статья "Этнография" в этом же томе не имеет авторской подписи. Вот ее начало: «Этнография, наука, изучающая экономику, общественно-политический уклад, быт и проч. народов, стоящих на различных, часто довольно ранних ступенях докапиталистического развития...». В этой же статье осуждена «группа идеологов либеральной буржуазии», к которой, в частности, причислены П. Ф. Преображенский, Б. А. Куфтин, В. В. Богданов. Им ставился в вину «...лозунг некритического восприятия буржуазного наследства (от классиков к марксизму)» [Иванова 2002: 256].

концептуального аппарата, т.е. конкретных терминов), "ликвидация" направления, научного движения или даже целой научной дисциплины сравнительно легко, при желании, могут быть обойдены и фактически бойкотированы научным сообществом. Так, например, "педологи" в зависимости от базового образования и (или) их профессиональной аффилиации в мгновение ока превращаются в "педиатров", "педагогов" или "детских психологов" (т.е., соответственно, в специалистов по здоровью, обучению или психологическому развитию детей), а метод "тестов" путем сравнительно несложных манипуляций с исходными формулировками в его проведении и описании становится методом "опроса", "анкетирования", "интервьюирования", "беседы" или "собеседования"» [Ясницкий, Ламдан 2017: 256].

Отсюда также следует, что мощная волна развития детской психологии, пришедшая на 1950–1960-е гг., возникла не на пустом месте и имела своими предпосылками не только очевидную преемственность научных школ, но и незамеченные интеллектуальные потоки. В это время появились новые экспериментальные исследования, работы молодого поколения психологов – А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, М. И. Лисиной и др. В относительно спокойные от драматических событий 1960–1980-е гг. в областях детской, возрастной и педагогической психологии работали П. Я. Гальперин, Л. А. Венгер, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов и др.

В последние десятилетия XX в. наметился методологический поворот, во многом обусловленный трансформацией изоляционистского проекта советской психологии в режим открытой и активно реципирующей как зарубежные, так и дореволюционные источники российской психологии. В это время шла интенсивная работа по освоению как отечественного наследия первой половины XX в. (до того недоступного и собранного в спецхранах), так и зарубежных концепций. Однако следует заметить, что вписаться в трансдисциплинарный дискурс и выйти на уровень мировой науки российской психологии не удалось и по сей день: во многом такое положение дел обусловлено привычкой к самозамкнутости, отсутствием культурно-исторической практики свободных научных дискуссий, а также массовым незнанием российскими учеными иностранных языков (см: [Интервью с Д. А. Леонтьевым... 2017; Интервью с В.А. Ключаревым... 2017; Ясницкий 2013, 2015, 2017].

А. Ясницкий выделены и четко описаны факторы советской академической жизни, находящие отражение в мировоззрении, дискурсе и текстах тех или иных ученых – как классиков, так и современников: «централизация и контроль, клановая ментальность, ритуальность, разрыв между теорией и практикой, интеллектуальный изоляционизм, культизм и агиографичность» [Ясницкий 2015: 236]. Тем не менее взгляд с позиции методологии латентных изменений обнаруживает тот факт, что, несмотря даже на выраженный (магистральный) государственный тренд изоляционизма, в научном сообществе имели место противоположные, но неочевидные (латентные и маргинальные) течения, направленные на продуктивное международное и междисциплинарное сотрудничество [Гусельцева 2014].

Если мы попытаемся лаконично сформулировать изменение парадигмы российской психологии при все еще продолжающейся трансформации из XX в XXI в., то наряду с режимом открытости, полипарадигмальности и трансдисциплинарности, в глаза бросается переход от тотальной и линейной модели истории психологии к «сетевой» модели, отражающей разнообразные, сложноразветвленные, витиевато переплетающиеся, требующие насыщенного описания, латентные изменения и трансформации.

(продолжение следует)

Источники и литература:

1. Азбукин Д. И., Выготский Л. С. Занков Л. В. (Ред.). Педология умственно-отсталого и физически-дефективного детства. М.: Госиздат, 1930. 84 с. [Электронный ресурс]. URL: https://нэб.рф/catalog/000200_000018_gc_2846932/viewer/ (дата обращения: 04.03.2018).
2. Алымов С. С. Космополитизм, марризм и прочие «грехи»: отечественные этнографы и археологи на рубеже 1940–1950-х годов. // Новое литературное обозрение. 2009. № 97. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru:81/nlo/2009/97/al2.html> (дата обращения: 13.01.2014).
3. Асмолов А. Г., Марцинковская Т. Д., Умрихин В. В. Педология. Из истории репрессированной науки. // Педология: Новый век. 2000. № 1. С. 16–18.
4. Байфорд Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движения» (и их истории) для современной педагогике. // Преподаватель XXI век. 2013. № 1 (1). С. 43–54.
5. Басов М. Я. Борьба между детьми // Бим-Бад Борис Михайлович. Официальный сайт. 2009. [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=9 (дата обращения: 27.02.2018).
6. Басов М. Я. Общие основы педологии. М. – Л.: Государственное издательство, 1928. 744 с.
7. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.
8. Блонский П. П. Педология. М.: Госуд. уч.-пед. изд-во, 1934. 356 с. [Электронный ресурс]. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya_1934/go,2;fs,1/ (дата обращения: 28.02.2018).
9. Блонский П. П. О наказаниях. // На путях к новой школе. 1924. № 1. С. 59–63.
10. Блонский П. П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках. (В порядке обсуждения). // На путях к новой школе. 1931. № 6. С. 41–50.
11. Блонский П. П. Педология. М.: Работник просвещения, 1925. 318 с.
12. Гусельцева М. С. Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход): монография. М.: Акрополь, 2014. 424 с.
13. Гусельцева М. С. Психология зла как культурно-историческая психология. // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 156–161.
14. Дмитриев А. Н. Демон истоков: как (поздне)советские гуманитарии утверждались в своем прошлом. // Неприкосновенный запас. 2014. № 1 (93). [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2014/1/2d.html> (дата обращения: 03.11.2014).
15. Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии. М.: Работник просвещения, 1930. 264 с.
16. Иванова Ю. В. Петр Федорович Преображенский: жизненный путь и научное наследие. // Репрессированные этнографы. Вып. 1 / сост. Д. Д. Тумаркин. М.: Восточная литература РАН, 2002. С. 235–264.
17. Интервью с Д. А. Леонтьевым о будущем социальной психологии. // Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 3 (7). С. 234–248.
18. Интервью с В. А. Ключаревым о будущем психологии. // Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 4(8). С. 215–216.
19. Кавелин К. Д. Задачи психологии: Соображения о методах и программе психологических исследований. // Сочинения К. Кавелина. Санкт-Петербург: тип. Ф. Сушинского, 1872. 239 с.
20. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.
21. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. М.: Педагогика, 1991. 174 с.
22. Марцинковская Т. Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 544 с.
23. Основные проблемы педологии в СССР (по тезисам Первого всероссийского педологического съезда 27.12.1927 – 3.01.1928). М.: Издание Оргбюро съезда, 1928. 188 с.
24. Павлов И. П. Из выступлений И. П. Павлова с критикой сталинского режима. // Мозг и психика. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 311–316.
25. Полева Н. С. Сравнительно-исторический анализ психологических концепций научной школы Государственной академии художественных наук: дис. канд. психол. наук. М., 1999. 178 с.
26. Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1933&page=2> (дата обращения: 29.02.2018).
27. Репрессированная наука / под общ. ред. М. Г. Ярошевского. Л.: Наука, 1991. 560 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://ihst.ru/projects/sohist/os.htm> (дата обращения: 25.02.2018).
28. Репрессированные этнографы. Вып. 1 / Сост. Д. Д. Тумаркин. М.: Восточная литература, 2002. 343 с.
29. Репрессированные этнографы. Вып. 2 / Сост. Д. Д. Тумаркин. М.: Восточная литература, 2003. 495 с.
30. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. II / под ред. Н. С. Плотникова и К. В. Фараджева. М.: ИД «Территория будущего», 2008. 376 с.
31. Серов В. В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М.: Локид-Пресс, 2005. 852 с.

32. Страницы истории: о том, как был уволен С. Л. Рубинштейн (из архива МГУ). // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 73–101; № 5. С. 56–64.
33. Трагические судьбы: репрессированные ученые Академии наук СССР / сост. И. Г. Арефьева. М.: Наука, 1995. 253 с.
34. Этнология – антропология – культуuroлогия: новые водоразделы и перспективы взаимодействия: материалы международной научной конференции, состоявшейся 3–5 апреля 2008 г. / [отв. ред. К. Э. Разлогов]. М.: Весь мир, 2009. 159 с.
35. Эткинд А. М. Общественная атмосфера и индивидуальный путь ученого: опыт прикладной психологии 20-х годов. // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 13–22. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/905/905013.htm#a1> (дата обращения: 28.02.2018).
36. Ярошевский М. Г., Сироткина И. Е., Даниличева Н. А. Пионер деятельности подхода (к 100-летию со дня рождения М. Я. Басова). // Психологический журнал. 1992. Т. 24. № 1. С. 156–169.
37. Ясницкий А. Дисциплинарное становление русской психологии первой половины XX века. // Науки о человеке: история дисциплин / Под общ. ред.: А. Н. Дмитриев, И. М. Савельева. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2015. С. 299–329.
38. Ясницкий А. «Орудие и знак в развитии ребенка»: Самая известная работа Л. С. Выготского, которую он никогда не писал. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 4. С. 576–606.
39. Ясницкий А. Среднеазиатские психологические экспедиции 1931–1932. Хроника событий в письмах и документах. // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 3. С. 114–166. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2013/3/2013n3a7/2013n3a7.pdf> (дата обращения: 28.02.2018).
40. Ясницкий А., Ламдан Э. «В августе 1941-го»: Неизвестное письмо А. Р. Лурии в США как зеркало ревизионистской революции в историографии русской психологии. // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. № 2. С. 225–292.
41. Byford A. Imperial normativities and the sciences of the child: the politics of development in the USSR, 1920s-1930s. // *Ab imperio*. 2016. № 2. P. 71–124. [Электронный ресурс]. URL: <http://dro.dur.ac.uk/19689/> (дата обращения: 28.02.2018).
42. Chrisman O. *Paidology: The Science of the Child. The historical child*. Boston: R.G. Badger, 1920. 471 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://archive.org/details/paidologyscience00chri> (дата обращения: 25.02.2018).
43. Valsiner J. Van der Veer R. Mikhail Basov: An intellectual biography // *Soviet Psychology*. 1991. Vol. 29. P. 6–13. [Электронный ресурс]. URL: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/10538/7_703_016.pdf;sequence=1 (дата обращения: 27.02.2018).

ВОРКШОП

УДК 159.913, 316.6, 371.4

ББК 74.200.58, 74.205, 88.8

Интернет-зависимость: от определения проблемы к поиску решения (по материалам воркшопа «Школьники – Учителя – Ученые – Горожане» в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова 7 февраля 2018 года)

Фёдоров Александр Иванович,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Данилов Сергей Вячеславович,

кандидат психологических наук, профессор кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Семёнова Ия Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Семикашева Инна Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Представлен протокол, а также результаты инновационного по составу участников воркшопа, состоявшегося на площадке педагогического университета. В работе приняли участие подростки (14-18 лет) и родители (основной заказчик решения актуальных проблем), учителя и заместители директоров средних и средне-специальных учебных заведений по учебной / воспитательной работе, а также ученые педагогического вуза, специалисты по разным аспектам обсуждаемой проблемы: аддикции, отклоняющегося и зависимого поведения, социального доверия, особенностям подросткового возраста, повседневной жизни старшеклассников, «вызовам» современной школе. Перед участниками стояла задача проблематизации

интернет-зависимости и обсуждение проектов памяток детям, учителям и родителям (отредактированные тексты памяток приводятся в статье). Авторы статьи доказывают, что воркшоп можно считать наилучшей формой сотворчества людей, озабоченных решением проблем, которые, в силу своей комплексности, могут быть решены только совместными усилиями всех членов общества, которым для этого понадобится изменить свой образ жизни, социальные привычки и поведение.

Ключевые слова: психологическая зависимость, интернет-зависимость, душевное здоровье детей, университет как культурный хаб, педагогический университет XXI века, воркшоп, вызовы современной школе, забота о ребенке, памятка учителям, памятка детям, памятка родителям, советы современному учителю, советы современным детям, советы современным родителям.

Internet Addiction: from Problem Definition to Solution Search (Based on the Materials of the Workshop «Schoolchildren – Teachers – Scientists – Citizens» Held in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov on February 7, 2018)

Fedorov Aleksandr I.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Maltseva Angela P.,

Doctor of Philosophy, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Danilov Sergei V.,

Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Semenova Ia A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Semikasheva Inna A.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article presents the protocol of the workshop, as well as the results of the innovative workshop that took place at the pedagogical university site. The workshop was attended by teenagers (14-18 years) and their parents (the main customer of the solution of actual problems), teachers and deputy directors of secondary and secondary special educational institutions, as well as scientists of the pedagogical university, specialists in various aspects of the discussed problem: addiction, deviant and dependent behavior, social trust, the characteristics of adolescence, the daily life of high school students, the «challenges» of a modern school. The participants discussed problematizing Internet addiction and projects of memos to children, teachers and

parents (the edited texts of the memos are shown in the article). The authors of the article argue that the workshop can be considered the best form of collaboration of people who are concerned with solving problems that, due to their complexity, can be solved only by joint efforts of all members of society who need to change their way of life, social habits and behavior.

Keywords: psychological dependence, Internet addiction, children's mental health, the university as a cultural hub, pedagogical university of the 21st century, workshop, challenges to the modern school, caring for the child, a teacher's note, a memo to children, a memo to parents, advice to a modern teacher, tips for modern children, advice to modern parents.

Введение. Повышенное внимание к теме интернет-зависимости (определению этого понятия, выявлению сущности феномена и его всесторонним исследованиям), наблюдаемое как в обществе, так в научной среде развитых стран (прежде всего, Великобритании и США), результаты социологических опросов, психологических экспериментов и журналистских исследований, впечатляющих по выборке, глубине проникновения в проблему и общественному резонансу, побудили нас сделать эту тему объектом рассмотрения на воркшопе, участниками которого мы пригласили стать учеников и родителей (не именно этих учеников), школьных учителей и методистов по научной и/или воспитательной работе, а также ученых педагогического вуза (специалистов по разным аспектам обсуждаемой на воркшопе проблемы: аддикции, отклоняющегося и зависимого поведения, социального доверия, особенностям подросткового возраста, повседневной жизни старшеклассников, «вызовам» современной школе) – авторов этой статьи (см.: [Федоров 2003, 2005, 2015, 2017], [Семикашева 2003], [Мальцева, Поляков, Семикашева, Силакова, Еремина 2017], [Мальцева 2014] [Поляков, Семикашева, Чередникова 2010], [Гурылева, Белозерова, Семенова 2016], [Морозова, Семикашева 2003], [Лукиянова, Данилов 2017]).

Для начала мы хотели понять, почему российская общественность «не бьет в колокола». Мы предположили, что люди просто не видят проблему, не знают о ее масштабах, – возможно, в силу слабой ее изученности в российской науке, технологического отставания России (в начале XXI века практически каждое домохозяйство крупных городов США имело подключение к сети Интернет, в то время как не всякий университет России имел на кафедрах компьютеры), иного уровня жизни россиян (нельзя впасть в зависимость от того, чего нет в собственности). Мы подумали, что если по законам экономической и культурной глобализации россиянам в ближайшее время предстоит с этой проблемой столкнуться, то лучше заранее к этому подготовиться: вооружить общественность конкретными критериями определения наличия у человека интернет-зависимости, а также сразу же – научно обоснованными рекомендациями, как с этим (уже повредившим другим странам и сообществам) «злом» бороться.

С целью выяснить, как на самом деле обстоят дела, а затем совместно с учениками, их родителями и педагогами разработать практические рекомендации по «недоведению» до проблемы (в случае, если ее нет) или по ее решению (если проблема все-таки существует), был задуман и проведен воркшоп.

Это проблема? На Западе – однозначно «да». Проблемы, связанные с появлением новых технологий, средств связи и гаджетов, – игромании и других форм интернет зависимости, эмоциональных рисков включённости детей в социальные сети, душевного здоровья детей, – вышли в развитых странах на государственный уровень [Prime Minister 2017] и находятся

на первых позициях актуальных научных исследований [Wakefield 2018; Twenge 2014, 2017] и сильно беспокоящих общество тем [Burns 2016; £1.4m mental health project...2017; Mental health 2018; Schools 2018; Coughlan 2016, 2018].

«Интернет зависимость, как психологический феномен, образовалась на пересечении сразу нескольких мощных человеческих желаний – любопытства, желаний общаться и самоутверждаться, прославиться и влиять на важные процессы» [Психологическая зависимость]. Вот почему проблема появления и увеличения числа интернет-зависимых людей (и особенно – детей) должна с самого начала рассматриваться как *комплексная*¹. Для ее решения потребуются *междисциплинарные* исследования – социологические, психологические, культурологические, педагогические (чем и была обусловлена специализация привлеченных к работе воркшопа ученых).

Совместный поиск решения. Для проведения подобных исследований наилучшей площадкой становится университет. В его возможностях – организовать высокодоверительное взаимодействие представителей разных социальных групп, заинтересованных в поиске путей комплексного решения проблемы интернет-зависимости.

Сама идея такой площадки наглядно представлена в замечательной статье «Университет как культурный хаб»². Её автор – эксперт Фонда развития моногородов СКОЛКОВО, руководитель Центра Прикладной Урбанистики С. А. Мурунов верно отмечает, что университет в наши дни должен превратиться в социальный институт, помогающий студентам и горожанам находить «ответы на насущные жизненные вопросы», которые «обязательно возникают у тех, кто вступает на дорогу подлинных перемен». Обществу нужна практически ориентированная и обращённая к современной городской реальности гуманитарная наука. В университете должно происходить «систематическое изучение и последовательное усложнение переживаний и смыслов, которые город несёт в себе и продолжает накапливать». Университету по силам разработать новые гуманитарные технологии, при помощи которых «смыслы и впечатления, чувства и ощущения людей переводились бы в новое качество». «Я считаю, – пишет известный российский урбанист, – что университет может и должен стать неким культурным хабом, со структурами и институтами, площадками и «опытными станциями», предназначенными для настройки тонких сложных процессов взаимопонимания и взаимодействия между городскими активистами, местными сообществами и культурными учреждениями» [Мурунов 2017: 35]. Для этого субъектам городской жизни необходимо выработать «общее мировоззрение, общую модель жизни и деятельности», перейти в «в позицию продуктивной кооперации с другими» [Там же: 35 – 36], преодолевая всем нам присущее «нежелание/неумение/страх погрузиться в реальность» [Там же: 38], с целью «профессиональной «упаковки» её проблем» [Там же: 39]. Автор совершенно справедливо замечает: «Необходимо преодолевать самовлюблённость, феодальное мышление, необоснованные страхи... **В современном мире невозможно создавать уникальное не коллективными экономическими субъектами**» [Мурунов 2017: 43].

Воркшоп как способ поиска решения. Поиск адекватных форм для исследования проблемы интернет-зависимости остановил наш выбор на воркшопе. Почему был избран такой формат, – воркшоп с участием людей разного возраста, социального статуса, профессиональных интересов и компетенций? Воркшоп (от англ. «workshop» – мастерская) – интенсивное

1. Интернет-зависимость детей связана с особенностями подросткового возраста, серьезно влияет на душевное здоровье ребенка, сказывается на отношениях детей и взрослых, требует психологических коррекций и педагогического вмешательства, связана с уровнем социального доверия и не отделима от проблемы безопасности пребывания детей в Сети.

2. Хаб (англ. «Hub», – ступица колеса, центр, основа) – в общем смысле, узел какой-то сети; единое специализированное пространство; место, где что-то собирается и распределяется.

групповое взаимодействие с целью получения инновационного знания и практикования умений и навыков. В ходе такого взаимодействия роль генераторов решений исполняют сами участники. В силу этого воркшоп предоставляет организаторам и участникам «возможность открыть для себя, что знаешь и умеешь больше, чем думал до сих пор, и научиться чему-то от людей, от которых этого не ожидал» [Фопель 2003: 16].

Сделать процесс коллективного поиска решений как можно более легким и эффективным – обязанность модераторов (от лат. «moderor» – «умеряю», «сдерживаю»). Модераторы участвуют в работе групп, имея при этом более широкие права, чем гости. Руководитель воркшопа, фасилитатор (от лат. «facilis» – «лёгкий, удобный»), – человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Следя за соблюдением правил встречи, ее процедуры и регламента, фасилитатор позволяет ее участникам сконцентрироваться на целях и содержании встречи.

Структура воркшопа включает в себя несколько последовательных действий: знакомство участников, определение целей, описание практической ситуации, выделение и ранжирование задач, поиск вариантов решений, выбор из них наиболее оптимальных, подведение итогов.

Важнейшей характеристикой воркшопа является многообразие различных методов, которые активизируют участников, делая их не просто слушателями. Можно сказать, что на воркшопе учатся посредством получения актуального опыта и личного переживания, что гораздо легче достигается в групповом, чем в индивидуальном обучении. В воркшопе могут применяться ролевые игры, решение практических ситуаций, дискуссии и другие методы, которые включают все три компонента обучения – эмоциональный, поведенческий и познавательный [Шустова 2011: 49 – 52].

Названные характеристики воркшопа дали нам необходимые основания для того, чтобы рассматривать его как наилучшую форму сотворчества людей, озабоченных решением проблем, которые, в силу своей комплексности, могут быть решены только совместными усилиями всех членов общества, которым для этого понадобится изменить свой образ жизни, социальные привычки и поведение.

Из протокола воркшопа. Участники были разделены на три группы (учащиеся, родители, завучи школ). После введения в тему группам были предложены вопросы для обсуждения, для каждой из трех групп – свои.

Затем группам были предложены черновики памяток для тех социальных групп, представителями которых являются они сами. В памятки были включены рекомендации и советы, касающиеся не только интернет-зависимости, но и других ее типов, а также – деструктивного поведения и просто «вредных привычек». Это было сделано намеренно, чтобы выявить действительный интерес и реальные тревоги респондентов.

Участникам сообщили, что в каждой группе присутствует модератор, их познакомили с каждым ученым, присутствующим на воркшопе (модераторами, экспертами, секретарями, ведущим).

Между тремя группами в качестве наблюдателей за ходом обсуждения, с правом подходить и включаться в работу групп, работали два эксперта. Участникам групп можно было обращаться к ним за советом/помощью. За всей работой воркшопа наблюдал ведущий. Два секретаря вели протокол воркшопа.

На этапе обсуждения результатов групповой работы модераторы должны были высказаться по поводу качества «погружения» в тему, назвать вопросы, которые удалось/не удалось обсудить, вопросы, вызвавшие наибольший интерес/оставившие

респондентов равнодушными, назвать причину, по которой некоторые вопросы остались неосвещенными. Предполагалось, что каждая группа выберет наиболее активного участника обсуждения, который от имени группы озвучит ответы на вопросы, по которым удалось достичь согласия.

Обсуждение заканчивалось выступлением ведущего, который обратился ко всем участникам с просьбой высказаться по двум поводам: А) Что было упущено в текстах памяток? Что вы считаете необходимым добавить в памятки? Что мы обсудили в достаточной степени, а что показалось вам рассмотренным лишь поверхностно? Что так и осталось не выясненным? Б) Считаете ли Вы формат обсуждения удобным, эффективным? Стоит ли продолжать в таком же формате? Если нет, то что следует изменить/добавить/убрать?

По окончании обсуждения состоялись краткие выступления двух экспертов, которые высказали свое мнение о работе групп, свое видение того, почему какие-то вопросы захватили внимание аудитории, а какие-то – нет, предложили ответы на вопросы, возникшие в ходе обсуждений в группах и в финальной рефлексии.

Вопросы на обсуждение в группе «Дети»:

1. Кого можно назвать интернет-зависимыми?
2. Что приобретает и что теряет человек от чрезмерного нахождения в интернете?
3. Что можно посоветовать тем, у кого сформировалась зависимость от интернета?

Вопросы на обсуждение в группе «Родители»:

1. Запрещать или не запрещать....?
2. Если запрещать, то что?
3. Как контролировать ребенка в интернете?
4. Интернет как инструмент поощрения и наказания?
5. Как можно сделать Интернет ресурсом социальной успешности ребенка?

Вопросы на обсуждение в группе «Завучи»:

1. Должны ли родители проверять телефоны и компьютеры детей?
2. Должны ли родители регулярно беседовать с детьми об опасностях во время нахождения в сети?
3. О чем родители *обязаны* говорить с детьми?
4. О чем классный руководитель *обязан* говорить с детьми?
5. Можно ли, и если можно, то как, контролировать использование учениками гаджетов в школе?

Обсуждение проектов «памяток».

Во второй части групповой работы участникам предстояло обсудить проекты памяток (в каждой из трех групп – «свои»), отвечая на вопросы:

- Какие пункты в проекте памятки вам показались очень важными?
- Что мы забыли указать?
- Что нужно убрать?

Памятка учащемуся: Проект

1. Постоянное пребывание в сети может быть причиной твоего беспокойства, депрессии, внезапных приливов страха, чувства одиночества и безнадежности.
2. Доказано, что 60% участников социальных сетей дают о себе ложную информацию.
3. Если все время лежать с телефоном в руках, ты будешь набирать вес.
4. Помни, что человек генетически запрограммирован сильнее реагировать на негативную информацию, чем на позитивную, верить в плохие новости с большей

готовностью, чем в хорошие. В действительности мир стал здоровее, богаче, образованнее, толерантнее и безопаснее, чем в прошлых столетиях. Ищи знакомства с теми, кто хочет сделать его еще лучше.

5. Поверь: счастье не измеряется лайками и положительными отзывами. Лайки и комментарии – это всего лишь торопливое и равнодушное касание пальцем сенсорного экрана.

6. Люди очень переменчивы: сегодня они поставили тебе сто лайков, завтра стали тебя дразнить, послезавтра выкинули смартфоны на помойку и купили себе новые игрушки.

7. Некоторые люди получают удовольствие, когда дразнят, разыгрывают, пугают других. Это, как правило, несчастные, неуверенные в себе люди. И их меньше, чем хороших, которые прямо сейчас заняты добрыми делами.

8. Знай, что твой мозг формируется до 24 лет. Если пробовать алкоголь или вести нездоровый образ жизни, – пренебрегать прогулками и занятиями спортом, – можно серьезно и непоправимо повредить ему.

9. Если не уйти от «экрана» за час до сна, сон будет тревожным, не- глубоким, могут сниться кошмары.

10. Физическая активность улучшает память, речь, концентрацию, владение собой; занимаясь спортом, ты будешь меньше потеть, спокойнее реагировать на неприятности.

11. Если ты получил 150 лайков, это не значит, что тебя любят. Любовь не измеряется лайками.

12. Ты вовсе не обязан быть классным или выглядеть каким-то строго определенным образом.

13. Подлинные ценности (здоровье, самоуважение) находятся по другую сторону от лайков и того, как люди выглядят на фотографии.

14. У всех людей очень разное представление о красоте. Если кто-то кому-то не понравился, это не значит, что этот человек некрасивый.

15. Не стоит стремиться быть как кто-то, будь самим собой, ведь ты уникален.

16. Стремясь понравиться кому-то, признаешься в том, что ты слабее.

17. Люди часто приукрашивают свою жизнь. Не стоит верить всему, о чем они пишут и рассказывают в сети.

18. Вещи и люди, еда и природа выглядят в Инстаграмме иначе, чем в жизни.

19. Уже доказано, что если начать заботиться о себе в самом раннем возрасте, то начнешь стареть на 20 – 30 лет позднее сверстников, которые о себе не заботились; кроме того, можно будет прожить до ста лет и даже дольше. А тогда уже изобретут средства продления жизни и прожившие до этого времени смогут ими воспользоваться.

Памятка родителям (проект):

1. Нужно, чтобы у ребенка было какое-то хобби. Выбор большой: создание любительского кино, книжные и киноклубы, хор, рок-группы, робототехника, драмкружки и садоводство.

2. Правильное питание.

- Ребенок должен иметь горячую пищу не менее двух раз в день.
- Не покупайте колу, лимонады.
- Запрет на энергетические напитки и газировку до 16 лет.
- Не покупайте пиццу и другие виды готовой еды, готовьте вместе с детьми, это очень увлекательно и, кроме того, полезно.

- Никакого алкоголя до 15 лет, в идеале – до 24-х, так как именно до этого времени формируется мозг. Точно установлено, что те, кто пробует алкоголь до 15 лет, плохо учатся, имеют поведенческие проблемы, проблемы с зависимостью в старшем возрасте.

- Вместо конфет – сладкие фрукты.
- Кормление новорожденного грудью – как можно дольше.

3. Спорт.

Подростки 11 – 17 лет: 5 – 6 раз в неделю – занятия спортом, сразу после школы до 17:30 (плавание, верховая езда, волейбол, баскетбол, хоккей).

4. Активности на свежем воздухе.

- Не меньше часа, в идеале – 2 часа в день активного движения на открытом воздухе.
- У ребенка должно быть место во дворе для активных игр на воздухе.
- Физическая активность положительно сказывается на усвоении материала, поведении, концентрации и самоуважении.

- 60 минут физической активности в день – норма.

5. Совместное времяпрепровождение.

- Будьте дома не позднее пяти вечера и будьте с детьми до момента, когда они отправятся спать в 8 часов вечера.

- Стоит сильно беспокоиться, если вы можете уделять ребенку только 2,5 часа 5 дней в неделю. Этого мало!

- Важны совместные поездки в музеи, в театр, походы в лес.
- Виды совместной активности – лыжи, аквапарк, катание с горок, прятки, резинки.
- Вместе читайте, смотрите фильмы, пойте караоке, играйте в шахматы, готовьте еду, шейте, вяжите, стройте.

- Не сидите в Интернете часами сами.

- Обедайте и ужинайте за столом, глядя друг на друга, а не на экран телевизора. Разговаривайте друг с другом, рассказывайте каждый, как прошел день. Старайтесь сообщать о проблемах и бедах спокойным тоном, разумно и совместно ища выход из создавшегося положения. Спрашивайте совета у ребенка, относитесь к его словам серьезно.

- Богатство означает, не то, что у ребенка есть много игрушек, или всё, что он пожелает, но – свежие фрукты и овощи на столе каждый день, новые книги хотя бы время от времени, крепкая удобная обувь по сезону и одежда по размеру. Пусть ребенок чувствует и понимает, что на нем не экономят, но и не одевают лучше, чем взрослых, словно откупаясь от него и заглаживая вину вечного отсутствия дома.

- Можно попробовать соседские семейные обеды (семь детей едят в одной из семи семей в воскресенье по очереди).

6. Играйте и разговаривайте с ребенком. Говорите с ребенком, а не читайте лекцию, выбирайте правильное время (не когда он собрался поиграть в футбол с товарищами), ищите повод, чтобы начало разговора выглядело естественно (эпизод в фильме, реклама), будьте честны, расскажите о себе в детстве и о том, о чем вы сожалеете.

7. Держите детей все время занятыми, закрепите за ними постоянные сложные обязанности по дому (не только выбрасывание мусора).

8. Помните, что подросток чувствует себя защищенным только тогда, когда у него есть границы, правила и инструкции.

- Вместе со всеми членами семьи разработайте правила для вашей семейной команды, напишите их и повесьте на видном месте (на холодильнике). Соблюдайте эти

правила. Например, каждый возвращается до 9 часов вечера. Каждый, кто не пришел в 9 вечера, обязательно звонит. Первый, кто пришел домой, начинает готовить ужин. Тот, кто готовил еду, не моет посуду. Тот, кто вымыл полы, не готовит еду.

- До 16 лет компьютерные игры с 12 до 6 утра необходимо строго запретить.
- Особенно уязвимы к социальным медиа дети с 6 до 12 лет, опасно уязвимы дети первого и пятого года обучения в школе.
- Стоит напоминать ребенку, что он находится в сетях больше часа без перерыва.
- Скажите ребенку, что если не уйти от гаджета за час до сна, сон может быть тревожным, неглубоким, могут сниться кошмары.

9. Личный пример.

- Самый эффективный способ борьбы с зависимостями детей – собственный пример неприятия наркотиков, алкоголя, курения и других форм «цепей».
- На большой выборке и в ходе многолетних исследований установлено, что на приобретение человеком зависимостей влияет:
 - *максимально сильно* – пример родителей (даже если всего лишь дважды за все детство ребенок видел родителей в алкогольном опьянении);
 - *очень сильно* – товарищи, которые считают алкоголь/наркотики допустимым времяпрепровождением;
 - *сильно* – фильмы, в которых положительные герои курят, пьют, употребляют наркотики.

10. Несомненные поводы для беспокойства и обращения к специалистам: ваш ребенок отказывается от любых видов очного общения, игр с детьми, предпочитает не выходить из дома, отказывается кушать, мыться, менять белье, расчесывать волосы, причиняет себе вред, испытывает приливы страха, сильного беспокойства, скрипит зубами во сне, просыпается среди ночи из-за кошмарных снов или не может уснуть часами, категорически отказывается идти в школу, говорит, что ему страшно, что он не хочет жить.

Памятка завучам по воспитательной работе (проект):

1. Придумывайте конкурсы и выдавайте призы, сертификаты, стикеры самым физически активным детям (больше всех прошли/пробежали за месяц, за год...).
2. Подавайте пример детям, сами занимаясь физической активностью и творческой деятельностью.
3. При составлении расписания учитывайте, что 5 минут интенсивных упражнений в день серьезно улучшает усвоение материала на уроке.
4. Договоритесь с учениками о запрете на газировку и энергетики на внеклассных мероприятиях до старших классов.
5. Составьте и предложите родителям списки замечательных кинофильмов, художественных книг для совместного просмотра/прочтения.
6. Подпишитесь на рассылку информации о культурных событиях в городе. Информировать детей и родителей о предстоящих интересных выставках, мастер-классах, кинопоказах, премьерах. Награждайте самые активные семьи.
7. Подумайте о воркшопах с учителями, на которых были бы получены ответы на вопросы о том, что учитель должен знать и уметь, чтобы помочь ребенку, которого дразнят, разыгрывают, пугают, не «любят» одноклассники в интернет-пространстве, какими знаниями и умениями следует вооружить ученика, готового отправиться в «бессрочное плавание» в Интернете (например, умением отличать достоверную информацию от ложной).

8. Рассмотрите возможность организации дополнительных занятий с детьми (начиная с первого класса) о том, какие эмоциональные риски заключают в себе «социальные сети», как справляться с эмоциональными реакциями в связи с отсутствием лайков/игнорированием, дразнением, запугиванием, угрозами, приглашением к разговорам на сексуальные темы.

По итогам работы воркшопа было запланировано утвердить для дальнейшего распространения/тиражирования отредактированные участниками воркшопа *памятки* учащимся, родителям, завучам школ и договориться о теме, формате, составе участников и дате следующей встречи.

Обсуждение.

Дети проблемы не видят.

Родители обеспокоены скорее тем, что не имеют ясного представления о том, что считать зависимостью, и тем более интернет-зависимостью. У них сформировался запрос на критерии наличия/отсутствия у детей интернет-зависимости. Больше всего родителей задело в предложенных их вниманию «Памятках» то, что им рекомендуют проводить с детьми больше времени. Все согласились с тем, что дети и так очень загружены и свободного времени на совместные прогулки, экскурсии и т.п. просто нет.

Методисты проблемы не видят. Их и учителей больше волнуют проблемы интернет безопасности детей, правовой защищенности учителя-участника социальных сетей, они хотели бы также обсудить тему образа учителя в социальных сетях.

Эксперты склоняются к тому, что россияне интернет-зависимость пока не считают социально значимой проблемой. Было также высказано предположение, что родители не считают «интернет-погружение» проблемой, так как сами являются активными пользователями различных сетей.

Вместо заключения.

1. О форме в целом. Следует признать предложенную форму сотворчества/сотрудничества (воркшоп) инновационной, эффективной и продуктивной. Благодаря высокодоверительной форме сотрудничества коммуникативные и институциональные «разрывы» между высшей школой и школой общеобразовательной, между университетом и городом, между школой и обществом, между детьми и взрослыми преодолеваются. Родители и ученики обретают уверенность в своих силах что-то менять, влиять на институты и практики, их чувство самоуважения укрепляется. Учителя и методисты получают возможность озвучить свои проблемы, получить не отсроченную помощь по научной «упаковке» своих предложений. Ученые учатся говорить на понятном обществу языке, получают социальный заказ, корректируют свои проекты. Рефлексия развивает самокритику и повышает уровень научно-методических разработок. Сокращается «дистанция» между идеей и воплощением, теорией и практикой.

Через воркшоп университет предлагает новые образцы социального поведения, формирует моду на новые социальные привычки, тиражирует социально полезные практики, «заражает» общество конструктивными/созидательными/оптимистическими смыслами и идеями.

Воркшоп становится постоянно действующей площадкой, на которой отбираются активисты, создаются рабочие группы, формируется экспертное сообщество.

2. О теме состоявшегося воркшопа. В России интернет-зависимость детей не является социально значимой проблемой, поскольку относится, по всей видимости, к социально одобряемым аддикциям. Таким, например, как трудоголизм.

Эта тема требует дальнейших специальных междисциплинарных исследований, а их результаты – последовательной экспертизы и апробации.

Источники и литература:

1. Гурылева Л. В., Белозерова Л. А., Семенова И. А. К проблеме исследования образа тела у современных подростков. // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 3 – 2 (59). С. 242 – 248.
2. Лукьянова М. И., Данилов С. В. Социальные вызовы современному образованию: параметры и анализ содержания. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 45 – 53.
3. Мальцева А. П., Поляков С. Д., Семикашева И. А., Силакова М. М., Еремина Л. И. Социальное доверие как новое направление исследований в педагогике. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 38 – 45.
4. Мальцева А. П. Социальное доверие в современной России: состояние, причины кризиса, условия «излечения». // Власть. 2014. № 11. С. 49 – 52.
5. Морозова Г. В., Семикашева И. А. Проблема психологической зависимости в отношениях со значимыми другими. // Сохранение психологического здоровья школьников в условиях образовательного учреждения: Сборник научно-методических трудов конференции. Ульяновск: ИПК ПРО, 2003. С. 90 – 95.
6. Мурунов С. А. Университет как культурный хаб (по материалам воркшопа в городе Ульяновске 15 сентября 2017 года). // Поволжский педагогический поиск. 2017. №3(21). С. 34 – 45.
7. Поляков С. Д., Семикашева И. А., Чередникова М. П. Повседневная жизнь старших школьников в общеобразовательном учреждении. // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2010. № 3 (60). С. 172 – 181.
8. Психологическая зависимость. [Электронный ресурс]. // Psychodisease.ru URL: <http://psychodisease.ru/psixologicheskaya-zavisimost-izbavlenie-ot-psixologicheskoy-zavisimosti.html> (дата обращения 02.04.2018).
9. Семикашева И. А. Организация социально-психологической работы с подростками-участниками территориальных группировок. // Девиантное поведение современных подростков: проблемы и пути их решения. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н.Ульянова, 2003. С. 61 – 69.
10. Федоров А. И. Нетерпеливость как один из факторов риска формирования аддиктивного поведения: возникновение, развитие, способы коррекции. // Девиантное поведение современных подростков: проблемы и пути их решения. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н.Ульянова, 2003. С. 16 – 25.
11. Федоров А. И. Профилактика зависимого поведения в современной семье. // Православная культура в современном обществе: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2015. С. 21 – 25.
12. Фёдоров А. И. Психология зависимости: влияние темпоральных нарушений на формирование и развитие аддиктивного поведения. Ульяновск: УлГПУ, 2005. 153 с.
13. Федоров А. И. Аддиктивное поведение: психологические особенности хронотопа зависимой личности в образовательной среде. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 4 (22). С. 67 – 74.
14. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. М.: Генезис, 2003. 368 с.
15. Шустова Л. П. Воркшоп как особый формат обучения взрослых. // Новые технологии образования взрослых: материалы внутринститутской научно-практической конференции (19 декабря 2010 года) / под общ. ред. С. В. Данилова, О. Г. Мукиной. Ульяновск : УИПКПРО, 2011. С. 49 – 52.
16. Burns J. Social media harms moral development, parents say. // BBC News. 18.07.2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.com/news/education-36824176> (дата обращения 03.04.2018).
17. Coughlan S. The end of watching TV as a family. // BBC News. 01.02.2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.com/news/education-42887044> (дата обращения 03.04.2018).
18. Coughlan S. Safer Internet Day: Young ignore 'social media age limit' / BBC News. 09.02.2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.com/news/education-35524429> (дата обращения 03.04.2018).
19. Mental health. South Wales Police want mental health lessons for young people. // BBC News. 10.01.2018. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/news/uk-wales-42622297> (дата обращения 10.01.2018).
20. Prime Minister Pledges U.K. Action on Mental Health. // European Association for Counselling. 09.01.2017. [Электронный ресурс]. <http://eac.eu.com/action-on-mental-health/> (дата обращения 10.01.2018).
21. Schools 'should help children with social media risk'. // BBC News. 04.01.2018. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/news/uk-42563173> (дата обращения 10.01.2018).
22. Twenge J. M. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us. Atria Books, 2017. 352 p.
23. Twenge J.M. Generation Me - Revised and Updated: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled--and More Miserable Than Ever Before. Atria Books, 2014. 314 p.
24. Wakefield J. Gaming addiction classified as disorder by WHO. // BBC News. 02.01.2018. [Электронный ресурс]. <http://www.bbc.com/news/technology-42541404> (дата обращения 10.01.2018).
25. £1.4m mental health project to help school pupils // BBC News. 25.09.2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-wales-41361491>

РОССИЙСКОЕ ДВИЖЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Предисловие к разделу

Данный раздел журнала посвящён изложению результатов научно-практического исследования, осуществлённого по Госзаказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 27.4350.2017/НМ.

Различные стороны этой работы отражены в шести статьях участников исследовательской группы.

В статье С. Д. Полякова приводятся результаты теоретического анализа деятельности детских общественных объединений в школе в контексте становления общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

Результатам исследования представленности процесса становления Российского движения школьников в Интернете посвящена статья Н. М. Касаткиной, В. В. Солтиса, А. В. Мищенко.

Представленность взаимодействия детских общественных объединений с общеобразовательными организациями в сознании учащихся, студентов и педагогов рассматривается в двух статьях. Одна из них (авторы Н. А. Евлешина, П. Г. Аверьянов, Н. В. Дикова, Е. Л. Петренко) содержит результаты массового анкетирования школьников и педагогов на данную тему, вторая описывает результаты исследования этой проблематики методом фокус-групп вожатых и студентов (авторы Г. А. Стрюкова и Д. В. Едышев).

Результаты наблюдений, опросов и анализа двухлетней практики взаимодействия методистов всероссийских детских центров с РДШ представлены в статье О. В. Можейко.

К этим материалам примыкает текст московского автора, доктора педагогических наук М. Р. Мирошкиной, в котором аргументируется один из вариантов интерпретации места и роли «Российского движения школьников» в детском общественном движении.

УДК 371.146

ББК 74.204

Детское общественное объединение в современной школе: опыт проблемного анализа

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу функционирования детских общественных объединений в школе в контексте становления общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». В тексте статьи, с опорой на авторитетные научно-педагогические

и психолого-педагогические источники, предлагаются модели функционального и содержательного различения деятельности детских общественных объединений в школе, внеурочной деятельности (по ФГОС) и «школьного воспитания»; выделяются варианты позиций педагогов в каждой из этих сфер; описываются модели взаимоотношения и взаимодействия «старых» детских общественных объединений и «Российского движения школьников»; анализируются проблемы РДШ как социально-воспитательной инновации; предлагается модель анализа эффективности деятельности детского общественного объединения.

Ключевые слова: детские общественные объединения, «Российское движение школьников», РДШ, модель анализа эффективности деятельности детского общественного объединения, социально-воспитательные инновации.

Children's Public Association in a Modern School: Experience of Problem Analysis

Poliakov Sergei D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of children's public associations in a school in the context of the formation of all-Russian children's and youth organization «Russian movement of schoolchildren». The author mentioning particular scientific pedagogical and psychological sources, suggests models of functional and meaningful discrimination of the activities of children's public associations at school. He speaks about the roles of teachers in each of these spheres; models of the relationship and interaction of «old» children's public associations and the «Russian movement of schoolchildren»; the problems of the RMS as a social and educational innovation. He proposes a model for analyzing the effectiveness of the activities of a children's public association.

Keywords: children's public associations, «Russian movement of schoolchildren», RMS, model of analysis of the effectiveness of children's public association, social and educational innovations.

1. Проблема.

Педагогическая практика, практика образования развивается прецедентами [Тубельский 2012]. Педагогическая наука развивается **анализом** прецедентов, возникающих в пространстве образования.

Одним из ярких, значимых социально-педагогических прецедентов последнего времени является возникшее в 2016 году и относительно быстро развивающееся «Российское движение школьников» (точнее, общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ) [Российское движение школьников]).

Отделения РДШ есть во всех регионах Российской Федерации. На ноябрь 2017 года, по словам ответственного секретаря Координационного совета РДШ Крюковой А. А., движением охвачено более 8000 школ (примерно 20 % от всех общеобразовательных организаций страны) [Каримов 2017].

Появление и развитие Российского движения школьников актуализировало и обострило такие научно-практические вопросы, как:

- проблема социального, педагогического и психологического смыслов детских общественных объединений;
- проблема соотношения деятельности детских общественных объединений, воспитательной работы и внеурочной деятельности (задаваемой ФГОС общего образования);
- закономерности распространения социальных инноваций в социально-образовательной сфере;
- проблема соотношения деятельности детских общественных объединений¹ и их представленности в пространстве СМИ и Интернета;
- проблема образов детских общественных объединений и – шире – социальности детства, у самих детей, у педагогов, у «непедагогических взрослых», в частности, у представителей политических и властных структур.

К 2017 году проблема взаимодействия детских общественных объединений и образовательных организаций оказалась на пересечении действия четырёх «коллективных акторов»: организации школьной воспитательной работы, организации внеурочной деятельности, деятельности «старых» детских общественных объединений и организаций и деятельности новой, претендующей на особый статус, детской организации «Российское движение школьников».

Анализ этой проблемы имеет теоретический интерес (каковы могут быть модели, наиболее адекватно отражающие новую ситуацию), методический смысл (какие рекомендации, основанные на разрабатываемых моделях, можно дать школьным практикам и практикам детского движения) и технологическое наполнение (какие управленческие и социально-воспитательные технологии в аспекте влияния на личностные компетенции и социализацию школьников адекватны новой ситуации).

Данная статья посвящена прежде всего теоретическим аспектам проблематики «РДШ и школа».

2. Основания.

Анализ является научным, если он опирается на определённые, выработанные в данной науке относительно признаваемые научным сообществом основания, положения, формулировки.

Исходные научно-педагогические концепции и идеи, значимые для нашего исследования:

- трактовка социального воспитания как относительно планомерного создания условий для социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации детей и молодёжи в контексте данных социальных организаций и групп [Мудрик 2011];
- идеи программности, вариативности и социального творчества как оснований для деятельности детских общественных организаций в современных отечественных условиях [Волохов 1999; Титова 2017; Куприянов, Рожков, Фришман 2004];
- концепция «воспитательной системы школы» как реализации в целостном процессе жизнедеятельности общеобразовательной организации педагогами и детьми (в выраженной субъектной позиции) согласованных и принятых ими социально-позитивных ценностных оснований [Караковский, Новикова, Селиванова 1996];
- применение концепции организационной культуры к общеобразовательной организации [Ушаков 2011];

1. Детские общественные объединения - общественные формирования (группы, клубы, ассоциации, организации и пр.), в которых самостоятельно или совместно со взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности.

- теоретические и эмпирические разработки по социологии детства [Майорова-Щеглова, Митрофанова 2017; Майорова-Щеглова, Колосова 2016; Детство... 2017];
- представления о роли самоорганизации в жизнедеятельности детских и молодёжных общественных объединениях [Мирошкина 2017];
- представление о множественности позиций педагогов в образовательном процессе [Бедерханова 2001; Борытко 2001; Слободчиков 2009];
- идея полиотражения педагогических явлений в сознании его участников [Аверьянов, Кривцова, Поляков, Семикашева, Стрюкова 2014];
- представление о виртуальном измерении уклада школы [Вачкова 2014];
- закономерности распространения социальных инноваций [Кожаринов, Кордонский 2008; Поляков 2007; Rodgers 2003].

Анализ проблемы влияния детских и молодёжных общественных объединений на формирование личностных компетенций и социализацию школьников уходит в советскую педагогическую историю, где она представала в темах взаимоотношений деятельности пионерской и комсомольской организации и школы [Ширвиндт 1968; Хозе 1972]. Несмотря на достаточно хитроумные теоретические схемы разведения деятельности пионерии и комсомола, с одной стороны, и воспитания в школе, с другой, в практике большинства школ эти два явления были «слеплены». Выведение в 1991 году пионерской и комсомольской организаций из школьной жизнедеятельности создало потребность в осмыслении того, что же на разных этапах советской истории представляли собой пионерия и школьный комсомол не «идеологически», а «социально-педагогически» [Кудинов 1994 и др.].

3. Различение деятельности детских общественных объединений, внеурочной деятельности и «школьного воспитания».

Появление на педагогическом горизонте такого яркого явления как общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» вернуло в центр педагогических дискуссий проблематику соотношения деятельности детских общественных организаций и школьного воспитания, а появление в рамках ФГОС общего образования понятий *организованной внеурочной деятельности* и *личностных компетентностей* придало ей особую остроту.

Наиболее общие организационно-педагогические проблемы детских общественных объединений в школе – это проблемы различения внеурочной деятельности, деятельности детского общественного объединения (ДОО) и воспитательной работы и, соответственно, вопрос о различении позиций педагога как (1) руководителя внеурочной деятельности, (2) организатора воспитательной работы и (3) участника детского общественного объединения.

Опираясь на концепцию организационной культуры в её модификации для российской социальной реальности [Пригожин 1996 и др.], конкретизированную для образовательных организаций К. М. Ушаковым [Ушаков 2011], следует различать два плана жизни организаций: план функциональный, непосредственной жизнедеятельности (общения, отношений, деятельностей), и ценностный план, существующий в форме норм, традиций, легенд, символов. Эти два слоя организационной культуры взаимно отражаются друг в друге и порождают интегративность организации. Учёт этих характеристик организационной культуры школы как образовательной организации позволяет предложить модели решения проблемы различения деятельности детского общественного объединения (ДОО) и школьного воспитания.

Решение проблемы различения ДОО и воспитательной работы актуально для школ в двух планах: целефункциональном и практическом.

Первый (функциональный) план сводится к вопросу: чем по целям и функциям отличаются внеурочная деятельность (в контексте ФГОС), деятельность детского общественного объединения (ДОО) и воспитательная работа в школе?

Модель содержательного (по функциям) разрешения данной проблемы такова:

– **Внеурочная деятельность** – деятельность освоения практических умений, относящихся к различным социокультурным сферам (спорту, искусству, информационной и другой технике, исследованию, проектированию, организационным умениям и пр.).

В отношении деятельности детских общественных объединений внеурочная деятельность может быть *предпосылкой повышения качества деятельности* ДОО через освоение школьниками во внеурочной деятельности социальных и творческих умений (как аспекта личностной компетентности).

– **Деятельность детских общественных объединений** – деятельность, имеющая *открытый для школьников социальный и социокультурный смысл* (как деятельность не для личного развития, а для развития себя через развитие других людей, социума), – может быть, в свою очередь, мотивационно-ценностным ресурсом (как ещё одним аспектом личностной компетентности) для участия школьников во внеурочной деятельности.

Социальное воспитание в школе («**школьное воспитание**») – весь спектр деятельностей педагогов, имеющих педагогическую цель – позитивно-ценностное развитие учащихся.

Формы проявления ценностного плана существования организационной культуры – групповые нормы, традиции, символы.

Наличие символического оформления деятельности организации позволяет предложить особый вариант различения деятельности детского общественного объединения, внеурочной деятельности и воспитательной работы – **различение как представление, внешнее позиционирование** деятельности ДОО, внеурочной деятельности и части социального воспитания (традиционно обозначаемой как воспитательная работа) в виде символизации места, времени и содержания деятельности детских общественных объединений и внеурочной деятельности.

Например, в день (час) «мероприятия»/акции детского общественного объединения в месте проведения появляется баннер объединения, символика его деятельности.

Если, приходя в определённый день (час) туда, где есть расписание кружков, секций, театров, ансамблей и т.п., школьники имеют с собой некую «книжку» своего «продвижения» во внеурочных знаниях, умениях, то для них (и для педагогов) место и смысл внеурочной деятельности становятся более ясными и понятными.

4. Деятельность ДОО, внеурочная деятельность, «школьное воспитание» и позиции педагогов.

Вторая проблема внеурочной деятельности, деятельности детского общественного объединения (ДОО) и воспитательной работы носит психолого-педагогический характер: это вопрос различения позиций педагога как руководителя внеурочной деятельности, как организатора воспитательной работы и как участника детского общественного объединения.

Наш опыт включённого наблюдения и обсуждение темы позиций педагогов со слушателями курсов повышения квалификации позволяет предположительно, «модельно»

выделить следующие ведущие (демонстрируемые) и скрытые позиции для трёх типов педагогов:

– для руководителей внеурочной деятельности ведущие позиции – *мастер и преподаватель* (скрытая позиция – *воспитатель*);

– для организаторов воспитательной работы ведущая позиция – *организатор соответствующей деятельности и коммуникатор* (скрытые позиции – *участник совместной деятельности, мастер и практический психолог-педагог* как регулятор отношений школьников);

– для педагогов – участников детских общественных объединений ведущая позиция – *участник совместных социально ориентированных дел и один из лидеров* детского объединения (скрытые позиции – *воспитатель, мастер и общественный деятель*).

Адекватная реализация этих позиций является условием формирования тех или иных аспектов личностных компетентностей школьников (например, позиции демонстративного участника совместных социально ориентированных дел и лидера объединения становятся предпосылкой – в соответствии с идеей зоны ближайшего развития по Л. С. Выготскому – формирования таких составляющих личностных компетентностей, как умения сотрудничать с ровесниками, с взрослыми, осознанная ориентация на ценностно значимую активность).

5. «Старые» детские общественные объединения и «Российское движение школьников».

Наш анализ форм существования ДОО позволил выделить три вида школьных детских общественных объединений «эпохи до РДШ»:

– Относительно *автономные* детские общественные объединения, не входящие (на уровне восприятия школьниками) в какие-либо региональные, межрегиональные или общероссийские организации. Например, волонтерский отряд данной школы.

– *Включённые в* региональные, межрегиональные или общероссийские организации. Например, скаутский отряд, входящий в одну из российских скаутских организаций.

– *«Школьные республики»* (с выборами школьного президента по модели взрослых выборов), которые являются не столько общественными объединениями, сколько популярной формой ученического самоуправления.

Какие варианты взаимодействий, «поведения» РДШ в школе, где уже есть ДОО, возможны?

Анализ реального опыта и практик (материалы фокус-групп, анкетирования, интервью, включённого наблюдения; общее число школ – более 50) позволил сформировать следующие *модели* взаимодействия школ и РДШ: **«Зонтик»** (РДШ как бренд для воспитательной работы в школе), **«Слияние»** (вхождение в РДШ активного «живого» детского школьного общественного объединения, оформляемое общим названием, например: РДШ-ДИМСИ), **«Социальное партнёрство»** (совместные дела, акции, действия школьного детского общественного объединения и Российского движения школьников с сохранением организационной самостоятельности и с использованием технологии социального партнёрства), **«Становление»** (РДШ как форма становления социально-творческой деятельности школьников данной школы)².

Проведенное исследование позволяет утверждать, что «присоединение» организаторов детских общественных объединений и «воспитания» в школе к одной из данных моделей является предпосылкой эффективности взаимодействия Российского

2. Эти варианты соотнесены с видами существующих в школах ДОО и степенью их активности.

движения школьников и школы (как воспитательной организации) в деле формирования личностной компетентности и позитивной социализации школьников.

6. Распространение «Российского движения школьников» как социально-воспитательной инновации.

В ходе анализа процессов распространения Российского движения школьников, взаимодействия РДШ с образовательными организациями и имеющимися детскими общественными объединениями используется представление М. Кордонского и М. Кожаринова [Кордонский, Кожаринов 2008] об «инкубаторах», «репликаторах» и «мультипликаторах» как базовых формах, запускающих и удерживающих диффузию социальных инноваций.

Исследование показывает, что к декабрю 2017 года Росдетцентром, проектным и методическим центром РДШ, в некоторой мере решена проблема «инкубаторов» как социально-организационных форм порождения и развития инноваций. В то же время не решены проблемы создания и действия «репликаторов» (как относительно устойчивых, мало меняющихся при распространении средств и форм продвижения новшества) и «мультипликаторов» (относительно устойчивых организационных форм, в которых содержится потенциал для «переёма», передачи деятельности и ценностной стороны инновации).

Другой способ анализа социально-педагогических инноваций – различение четырёх «поточков» распространения новшества: распространение названия и идеи новшества, распространение знания о содержании инновации, распространение самого факта её практической реализации и, – «пронизывающее» предыдущие потоки, – распространение социального и личного отношения к инновации (в частности, образа данной инновации в различных социальных группах) [Поляков 2007; Rodgers 2003].

При анализе эффективности инновационных потоков распространения РДШ нами было выделены такие феномены, как «неизвестность» (незначительная известность) словосочетания «Российское движение школьников» в непедагогических сферах, слабая распространённость знания содержания и способов деятельности Российского движения школьников в профессиональной педагогической среде, социокультурные и социобразовательные факторы торможения и стимулирования распространения Российского движения школьников как социальной инновации, дефицит художественно-образной составляющей в предъявлении социуму современных детских общественных объединений.

В практическом плане вопрос о вхождении Российского движения школьников в общеобразовательную организацию не может быть решён без учёта типа школ в зависимости от их расположения (село, посёлок, город) и наличия/отсутствия в школе активных детских общественных объединений до «прихода» в школу РДШ.

Нами предложены определённые алгоритмы действий инициаторов распространения Российского движения школьников на конкретную школу, но это уже не теоретический, а методический аспект инновационной проблемы [Школа и Российское движение школьников.... 2017].

7. Проблема эффективности деятельности детского общественного объединения.

При построении моделей анализа эффективности деятельности детского общественного объединения в условиях общеобразовательных организаций имеет смысл опираться, во-первых, на концепцию критериев результатов социального воспитания «факт – отношение – смысл» [Караковский, Новикова, Селиванова 1996; Поляков 2004] и, во-вторых, на идею различения результатов и эффектов педагогической работы [Поляков 2016; Степанова, Степанов 2014; Фруммин 1999].

При анализе феномена **фактом** будет считаться факт участия школьников в организованных с участием детского общественного объединения (в частности РДШ) воспитывающих ситуациях (коллективных делах, мероприятиях, дискуссиях, акциях и пр.).

Показатели этого факта – факт **присутствия** школьников в данной организованной ситуации, факт **восприятия и адекватного понимания** школьниками соответствующих ситуаций, факт **деятельного участия** в них и определенная **мера их активности** в этих действиях.

Отношение – в контексте темы данного анализа – это отношение школьника к данным воспитывающим ситуациям, к своему участию в них, к товарищам, коллективу, общности, с которыми он участвует в данной ситуации.

Показателями могут быть **оценки школьниками ситуации** (дела, мероприятия) как важного – не важного, привлекательного – не привлекательного, значимого для него – не значимого и пр.

Смысл в контексте нашей темы – это то, какой личный смысл, значение имеет данная ситуация для школьника.

Показателями могут быть ответы школьника на *вопросы, обращённые к интерпретации причин* его участия в данной ситуации и причин его оценок данного действия.

Именно смысловой уровень последствий включения школьников в деятельность РДШ (шире – в деятельность детских и молодёжных общественных объединений) «обнаруживает» степень сформированности личностных, индивидуальных образований как составляющих личностной компетентности.

В нашем исследовании мы придерживаемся традиции различения результатов и эффектов педагогической работы, воспитательных целей и эффектов.

Мы исходим из трактовки **целей** социального воспитания, в том числе социально-воспитательного аспекта деятельности детских общественных объединений как создания условий для порождения позитивного социального опыта. То, как этот опыт откликается во «внутрииндивидуальном пространстве», в какой мере он станет основой личностной характеристики, свойства, – относится к **эффектам** воспитания. Эффекты в данном случае – это индивидуальные и групповые последствия деятельности и её результатов, которые не планируются, не заложены в цели организаторами данного действия, но могут, в силу разнообразных причин – как внутриличностных, так и внешних (социально-психологических и социально-педагогических), – «случаться» с данной группой, человеком.

Дополнительным критерием результатов социального воспитания (по В.А. Караковскому) является стремление участников организуемой ситуации/дела вернуться в неё при отсутствии соответствующих помогающих «внешних» обстоятельств. По Караковскому, это проявляется, в частности, в стремлении выпускников школы/общественного объединения продолжить в них деятельность/сохранить участие [Караковский, Новикова, Селиванова 1996]³.

8. Выводы.

– Современные педагогическая и психолого-педагогическая науки дают достаточно оснований для теоретического анализа деятельности детских общественных объединений в школе, а также для постановки проблем становления «Российского движения школьников».

– Вопрос о соотношении деятельности детских общественных объединений, воспитательной работы и внеурочной деятельности модельно может решаться в двух планах:

3. Материалы эмпирической части нашего исследования (анкетирование участников Российского движения школьников) показывают: с частью «неофитов» движения именно это происходит (положительные ответы на вопросы анкеты о намерении респондента участвовать в деятельности РДШ до конца школьного курса/ после школы).

как функционально-содержательное различие (этих видов деятельности) и как позиционирование соответствующих видов деятельности в разных символических формах.

– С каждой из анализируемых деятельностей (деятельности ДОО, внеурочной деятельности, воспитательной работе, организуемой педагогом) корреспондируют определенные позиции педагогов. Выделены такие ведущие демонстрируемые позиции: руководителя внеурочной деятельности – мастер и преподаватель, организаторов воспитательной работы – организатор и коммуникатор, педагога в детском общественном объединении – участник социально-ориентированных дел и один из лидеров объединения.

– Сакцентированы задачи наработки «репликаторов» (относительно устойчивых форм продвижения РДШ как «новшества») и «мультипликаторов» (относительно устойчивых организационных форм, потенциально приспособленных к передаче деятельности и ценностной составляющих социально-воспитательных инноваций).

– Выделены проблемные эффекты, связанные с распространением «Российского движения школьников»: его незначительная известность в непедагогических сферах, поверхностная информированность педагогов о деятельности РДШ, дефицит образных форм предъявления социуму современных детских общественных объединений.

– Предложена модель анализа эффективности деятельности детского общественного объединения, опирающаяся на концепцию «факт – отношение – смысл», где «факт», «отношение» и «смысл» представлены в качестве критериев *результатов* социального воспитания.

Источники и литература:

1. Аверьянов П. Г., Кривцова Н. С., Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя и цели психологического образования. // Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2014. С. 11–18.
2. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. Краснодар: Куб. гос. ун-т, 2001. 218 с.
3. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
4. Вачкова С. Н. Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2014. 40 с.
5. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 1999. 32 с.
6. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления, понятия. / Научный редактор С. Н. Майорова-Щеглова. М: РОС, 2017. 203 с.
7. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
8. Каримов Н. «Российское движение школьников» подключит к конкурсу 8 тысяч школ. // Практика. 24.11.2017. [Электронный ресурс] // URL: <https://praktika.ru/news/rossijskoe-dvizhenie-shkolnikov-rodsklyuchit-k-konkursu-8-tysyach-shkol/> (дата обращения 11.01.2018 г.)
9. Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. Учебное пособие для лидера молодежной неформальной группы. (Серия: Технология группы.) М.: Net2Net, 2008. 336 с.
10. Кудинов В. А. Общественные движения и организации детей и молодежи в России в XX веке: Автореф. дис. докт. историч. наук. Кострома: Костромская СХА, 1994. 366 с.
11. Куприянов Б. В., Рожков М. И., Фришман И. И. Организация и методика проведения игр с подросткам. Взрослые игры для детей. М: Владос, 2004. 215 с.
12. Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А. Детство как объект междисциплинарных исследований: противоречия, пути решения методологических проблем. // Материалы V Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость». М.: Российское общество социологов, 2016. С. 179 – 181.
13. Майорова-Щеглова С. Н., Митрофанова С. Ю. Детство в социогуманитарной перспективе: методологические и технологические основы создания научно-прикладного тезауруса. // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2017. № 2 (8). С. 57 – 67.

14. Мирошкина М. Р. Детское и молодёжное движение в России: история и современность. // Социальная педагогика в России. 2017. №4. С.3 – 10.
15. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие. 3-е издание, исправленное и дополненное. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 624 с.
16. Поляков С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 195 с.
17. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. 176 с.
18. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
19. Пригожин А. И. Современная социология организаций. М.Интерпакс, 1996. 296 с.
20. Российское движение школьников: [сайт]. [Электронный ресурс] // URL: <https://рдш.рф> (дата обращения 11.01.2018 г)
21. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 263 с.
22. Степанова И. В., Степанов П. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе. М.: Просвещение, 2014. 80 с.
23. Титова Е. В. Невыученные уроки детского движения: 95-летию основания пионерской организации. // Непрерывное образование: XXI век. 2017. № 2 (18). С. 103 – 126.
24. Тубельский А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. М.: Первое сентября, 2012. 440 с.
25. Ушаков К. М. Управление школой: кризис в период реформ. М.: Сентябрь, 2011. 175 с.
26. Фруммин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1999. 256 с.
27. Хозе С. Е. Педагогический коллектив и комсомольская организация школы. М.: Просвещение, 1972. 152 с.
28. Ширвиндт Б. Е. Воспитание в пионерском отряде. Вопросы содержания и методики работы. М.: Просвещение, 1968. 272 с.
29. Школа и Российское движение школьников: в 3-х частях. / Под ред. С. Д. Полякова. Ульяновск: УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2017.
30. Rodgers E. M. Diffusion of Innovation. 5th Edition. New York: Simon and Schuster, 2003. 576 p.

УДК 371.146

ББК 74.204

Взаимодействие школы и Российского движения школьников: результаты интернет-опроса

Евлешина Нина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Аверьянов Петр Геннадиевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г.Ульяновск, Россия

Дикова Наталья Владимировна,

педагог дополнительного образования МОУ ДОД Центр детского творчества № 6, г.Ульяновск, Россия

Петренко Елена Леонтьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья рассматривает проблему взаимодействия общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» с общеобразовательными организациями. В тексте приводятся результаты исследования этой проблемы методом анкетирования, проводившегося с привлечением интернет-ресурсов среди учащихся и педагогов школ, членов организации РДШ. На основе анализа ответов на вопросы анкеты составлена характеристика данной организации, излагаются основные проблемы, связанные с особенностями взаимодействия образовательной организации и «Российским движением школьников».

Ключевые слова: история образования в России, детское движение, детское общественное объединение, детско-юношеские организации, общественно-государственные организации, «Российское движение школьников».

Interaction of a School and Russian Movement of Schoolchildren: Online Survey Results

Evleshina Nina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogics and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Averianov Petr G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Dikova Natalia V.,

Teacher of Children's Creativity Center № 6, Ulyanovsk, Russia

Petrenko Elena L.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article considers the problem of interaction between the national children's and youth organization «Russian movement of schoolchildren» and other educational establishments. The authors provide the results of their study conducted by the method of questioning with the involvement of Internet resources popular among students and school teachers and members of the organization. The characteristics of this organization are drawn up, the main problems related to the specifics of the interaction between the educational organization and the «Russian movement of schoolchildren» are outlined.

Keywords: history of education in Russia, children's movement, children's public establishment, children's and youth organizations, public organizations, «Russian movement of schoolchildren».

1. Проблема.

Детское движение как одна из форм социально значимой деятельности детей и молодёжи за последние десятилетия претерпело множество качественных изменений. Так в 90-е годы прошлого столетия в нашей стране на смену единой и единственной детской (пионерской) организации пришло большое количество разнообразных детских и молодежных общественных объединений, отличающихся организационно-правовой формой, направленностью деятельности, а также по количественному, возрастному и половому составу. Основная цель деятельности этих объединений заключалась в самостоятельном добровольном объединении несовершеннолетних граждан (как правило, вместе со взрослыми) для совместной деятельности, удовлетворяющей социальные потребности и интересы участников [Радина, Титова 2005: 68].

Тенденции в развитии и новые явления, происходящие в детском движении, требовали и новых подходов в их исследовании.

Необходимо отметить, что проблемы детского движения в последние десятилетия изучались достаточно разносторонне и глубоко. В частности:

- социально-педагогическая значимость детского общественного движения была обоснована в работах Л. В. Алиевой, С. В. Тетерского [Алиева 2002; Тетерский 2001];
- вопросы методологии, содержания и характера взаимодействия детей и взрослых в детских общественных объединениях и организациях рассматривались А. В. Волоховым, М. Е. Кульпединовой, И. И. Фришман [Волохов 1999; Кульпединова 2005; Фришман 2005];
- определение подходов к типологии детских объединений было осуществлено М. В. Богуславским и С. В. Тетерским [Богуславский 2007; Тетерский 2001];

– вопросы деятельности детских общественных объединений в различных формах и в различных социальных средах освещались в работах А. Г. Лазаревой, М. Р. Мирошкиной, К. В. Хомутовой, Н. А. Евлешиной [Лазарева 2005; Мирошкина 1995, 2014; Хомутова 2006; Евлешина 2010];

– подход к пониманию детского движения как фактора социализации ребенка исследовался в работах Л. В. Алиевой, А. В. Волохова, Р. А. Литвак [Алиева 2002; Волохов 1999; Литвак 1997];

– становление и развитие системы подготовки педагога-организатора детского общественного объединения рассмотрено И. В. Руденко [Руденко 2010].

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 года № 536 в целях совершенствования государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействия формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (далее – РДШ). От имени Российской Федерации учредителем РДШ выступило Федеральное агентство по делам молодёжи.

28 марта 2016 года прошел Съезд учредителей РДШ. 19 мая 2016 года состоялся первый съезд с участием делегатов из регионов России, где было провозглашено создание Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (РДШ), подтверждена цель деятельности РДШ, заключающаяся в совершенствовании государственной политики в области воспитания подрастающего поколения и содействии формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей [Устав... 2016].

Во исполнение решений съезда в каждом регионе были определены десять пилотных школ, деятельность которых рассматривается как источник опыта, который будет внедряться в другие школы.

Важно учитывать то обстоятельство, что и в прошлом, и в настоящем детская самоорганизация в нашей стране тесно связана с институтом общего образования: детские общественные объединения возникали и возникают, как правило, на базе именно школ.

В то же время, в примерной основной образовательной программе среднего общего образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з), рекомендуется в план реализации внеурочной деятельности в школах включать «организацию деятельности ученических сообществ (групп старшеклассников), в том числе ученических классов, разновозрастных объединений по интересам, клубов, юношеских общественных объединений, организаций (в том числе и в рамках «Российского движения школьников)» [Примерная основная образовательная программа... 2016: 469 – 471].

Школа как традиционное место базирования детских и молодежных общественных объединений с педагогической точки зрения имеет целый ряд преимуществ. Во-первых, руководит детским объединением в школе чаще всего вожатый с педагогическим образованием. Во-вторых, детская организация может использовать материальную базу школы. В-третьих, детская организация и система воспитательной работы школы часто представляют собой своеобразный симбиоз деятельности, от взаимодополнения которых дети только выигрывают. В-четвертых, вхождение детей в состав детского объединения (движения/союза), работающего на базе школы, просто удобно для учащихся (экономится время на дорогу и т.д.) [Кульпединова 2005: 65].

Несмотря на наличие целого ряда работ, посвященных особенностям существования детских общественных объединений в общеобразовательных организациях, – большинство из которых изданы в конце прошлого века – назрела необходимость получения и анализа актуальных данных об *особенностях* и *проблемах* становления Российского движения школьников и взаимодействия РДШ со школами в наши дни.

2. Проект исследования.

С целью изучения и анализа форм и механизмов взаимодействия школы с РДШ группой педагогов и психологов Ульяновского государственного педагогического университета был проведен опрос участников Движения 85-ти образовательных организаций в трёх регионах Российской Федерации.

В целях получения новых данных было разработано два вида анкет: для детей, состоящих в РДШ, и для взрослых участников (помощников) РДШ.

Анкетирование проводилось на бумажных носителях (пилотажные опросы) и on-line.

Анкетирование на бумажных носителях (предварительное анкетирование) реализовывалось для пилотных школ РДШ в Ульяновской области, разных по численному составу, материально-техническому оснащению, развитию детского движения в школе до вступления в РДШ.

Электронный вариант анкеты использовался для выяснения изучаемой ситуации в отдаленных школах Ульяновской области и других регионов Российской Федерации.

К анкете прилагалась инструкция с объяснением правил заполнения и регистрации ответов. В частности, обращалось внимание респондента на то, что он должен выбрать из предлагаемого набора альтернатив ту, которая больше всего соответствует его мнению; что участник опроса может дописать ответ сам, если ни один из предлагаемых ответов его не устраивает (для этого на бумажных носителях было предусмотрено свободное место); что он может отметить несколько вариантов ответов, и что в случае затруднений с ответом вопрос можно пропустить.

Исследование проводилось в Ульяновской области, Чувашской Республике и Пермском крае.

В предварительном анкетировании приняло участие 245 школьников и 40 взрослых из 4-х школ Ульяновской области.

В анкетировании on-line опрошено: школьников – 650, взрослых – 189 из 86 школ (всего – 839 респондентов). В том числе из Ульяновской области всего – 567 человек (школьников – 446, взрослых – 121) из 57 школ, из Чувашской Республики – 219 человек (школьников – 166, взрослых – 53) из 13 школ, из Пермского края – 43 респондента (школьников – 38, взрослых – 5) из 16 школ.

Общее количество опрошенных (по всем опросам: предварительному и основному): школьников – 895, взрослых (вожатых, заместителей директоров по воспитательной работе, классных руководителей) – 229.

3. Основные результаты исследования.

Информация о результатах проведенного анкетирования разделена на три блока. *Первый блок* содержит неспецифические ответы на вопросы, характеризующие место РДШ в школе (ответы, в значительной степени совпадающие у детей и взрослых), во *втором блоке* – информация о специфике видения ситуации «РДШ и школа» детьми, в *третьем блоке* – информация о специфике видения ситуации «РДШ и школа» взрослыми участниками опроса.

I. Результаты анкетирования (*первый блок вопросов* – неспецифические ответы на вопросы, характеризующие место РДШ в школе)¹.

1. Все данные в этом блоке – наиболее часто встречающиеся ответы как школьников, так и взрослых.

1. Члены РДШ, по оценкам и детей, и взрослых, чаще всего составляют 25% от общего числа учащихся в исследованных школах.
2. Больше всего участвуют в деятельности РДШ школьники от 14 до 18 лет.
3. Члены РДШ в школе объединены чаще всего в разновозрастные группы.
4. В школах, помимо РДШ, как правило, существуют и другие детские и молодёжные общественные объединения.
5. Как правило, члены РДШ, члены детских и молодёжных объединений, а также другие ученики школы проводят в школе совместные мероприятия и ведут совместные дела.
6. Некоторые учителя-предметники принимают участие в деятельности РДШ.
7. Воспитательный план школы включает в себя мероприятия РДШ.
8. Члены РДШ, как правило, принимают участие в деятельности детского пресс-центра школы (там, где есть такие центры).
9. РДШ в школе имеет возможность использовать материальные ресурсы школы (спортивный инвентарь, музыкальное оборудование, средства массового информирования и прочее).
10. Детям и взрослым наиболее известен официальный аккаунт РДШ, представленный в социальной сети «ВКонтакте».

II. Результаты анкетирования (второй блок вопросов – специфика ответов детей).

Результаты опроса представлены в форме диаграмм, на которых указывается процент детей – участников анкетирования, выбравших тот или иной вариант ответа на заданный вопрос.

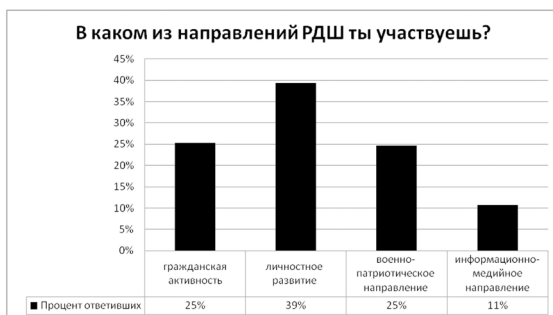
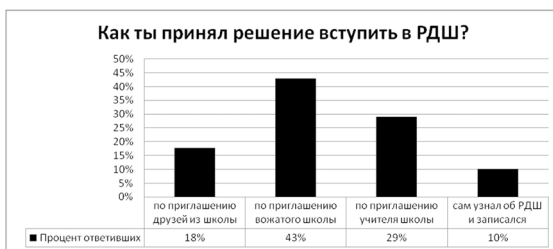
Как видно из результатов опроса, наиболее часто решение о вступлении в РДШ принимается после приглашения вступить в организацию, полученного от вожатого (43%), а также от учителя (29%).

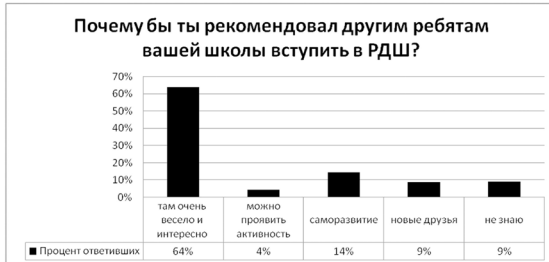
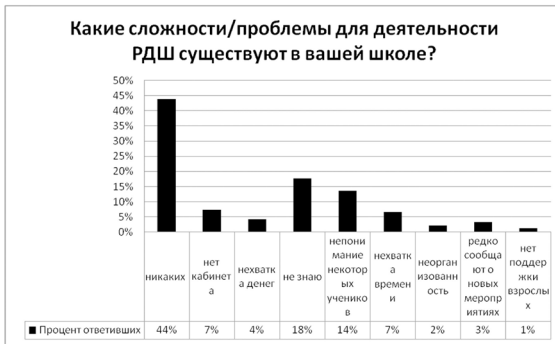
Выбор участниками опроса вариантов «по приглашению друзей из школы» (18%) и «сам узнал об РДШ и записался» (10%) можно интерпретировать как показатель высокой социальной активности данных школьников.

Наиболее эффективными средствами информации о деятельности РДШ являются проводимые в школах собрания, а также школьные стенды и свидетельства самих членов РДШ.

Информация, полученная от учителя, а также почерпнутая из Интернета, служит менее эффективным способом привлечения внимания учащихся к деятельности РДШ.

Во всех школах, в которых учатся опрошенные дети, реализуются по их мнению все четыре направления РДШ. При этом наиболее часто





шешенных). Также ребята считают, что РДШ способствует саморазвитию членов организации.

III. Результаты анкетирования (третий блок вопросов – специфика ответов взрослых).

Установлено, что взрослые в большинстве своем считают, что отделения РДШ возникли в школе по инициативе представителей РДШ (53%). Важно отметить, что число ответов о формировании РДШ по инициативе администрации школы лишь немногим уступает числу ответов с указанием инициативы представителей РДШ (39%). В практически равном соотношении инициаторами возникновения РДШ выступают как вожатые и учителя школы, так и сами дети (от 3% до 6% опрошенных соответственно).

В качестве источника информации о РДШ наиболее популярными являются школьные стенды. Этот вариант выбрали 55% опрошенных взрослых. По мнению педагогов – участников опроса, наряду с размещением информации на школьных стендах, информирование происходит на классных часах и на уроках.

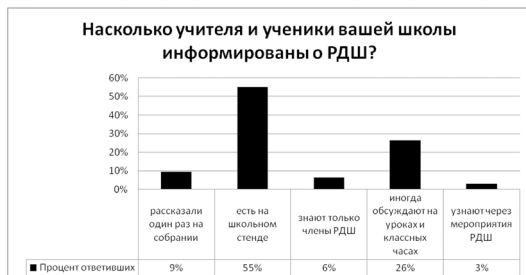
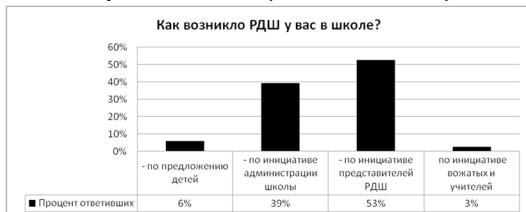
Судя по ответам взрослых, появление отделений РДШ в школах способствует созданию новых кружков и

встречающееся направление – это «личностное развитие» (39%). Менее всего учащиеся знают о содержании деятельности «информационно-медийного» направления (11%).

Большая часть опрошенных не видит проблем в деятельности РДШ в своей школе. Этот ответ дали 44% опрошенных.

Из предложенных в анкете проблем, наиболее часто выбирается проблема непонимания содержания и важности работы, осуществляемой членами РДШ, другими учениками, не входящими в состав этой организации.

Большинство школьников рекомендовало бы своим одноклассникам вступить в РДШ, потому что они считают деятельность РДШ «весёлой и интересной» (так ответили 64% опро-



даже факультативов и элективных курсов. Кроме того, деятельность членов РДШ, как выяснилось, увенчивается появлением в школах спортивных секций, что, вероятно, связано с выстраиванием механизма развития военно-патриотического направления.

Из ответов на вопросы анкеты стало ясно, что чаще всего руководителем РДШ в школах выступает вожатый (61%). Вероятно, это связано с тем, что должность вожатого существует практически во всех школах исследуемых регионов.

Ответ «нет сложностей» (35%) можно расценивать и как результат реально благоприятного вхождения РДШ в школу, и как отсутствие видимых, распознаваемых взрослыми или явно мешающих школьной жизни проблем присутствия движения в школе.

Отвечая на данный вопрос, большинство взрослых приходят к выводу, что деятельность РДШ позволяет детям проявлять активность, саморазвиваться. Кроме того, участие в движении даёт возможность детям выезжать за пределы школы, посещать новые места, знакомиться с новыми людьми и расширять свой кругозор.

IV. Выявленные проблемы.

При анализе результатов анкетирования взрослых и детей были выявлены следующие проблемы, связанные с особенностями взаимодействия образовательной организации и РДШ:

1. Школа не обеспечивает членов РДШ желаемым объемом материальных и финансовых средств, необходимых для реализации целей движения.

2. Проблема мотивации детей, которые не участвуют в работе никаких детско-юношеских организаций, к вступлению в РДШ (проблема перегруженности «активных» детей, тесно связанная с проблемой перевода «неактивных» в «активные»).

3. Ограничение в выборе направлений деятельности в РДШ затрудняет реализацию интересов и удовлетворение потребностей его членов.

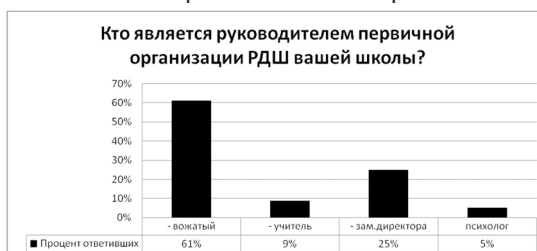
4. Проблема организации учебы руководителей школьного РДШ – педагогов, занимающих различные должности в школе и одновременно являющихся организаторами РДШ.

4. Выводы.

Исследование показывает:

– Появление Российского движения школьников в образовательных организациях актуализирует уже существующие проблемы присутствия детских общественных объединений в школе.

– При организации и развитии деятельности детских общественных объединений



важно учитывать различия в видении разворачивающихся процессов детьми (школьниками) и взрослыми (педагогами, имеющими отношение к деятельности детских объединений).

– При вхождении РДШ в общеобразовательные организации возникают проблемы, *типичные для всех школ России.*

В силу вышесказанного можно с уверенностью утверждать, что анализ и решение определенных в данной статье проблем является одним из условий развития, роста влияния и укрепления авторитета как уже имеющихся в нашей стране, так и вновь создаваемых детско-юношеских организаций.

Источники и литература:

1. Алиева Л. В. Детское движение-субъект воспитания: теория, история, практика: Монография. М.: МАКС-Пресс, 2002. 221с.
2. Богуславский М. В. Детское движение в России: между прошлым и будущим: монография. Тверь: Научная книга, 2007. 112с.
3. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: дис. док. пед. наук. Ярославль, 1999. 467с.
4. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-razvitie-sovremennykh-detskikh-obshchestvennykh-obedinenii-rossii#ixzz5A5ad6RN8>
5. Евлешина Н. А. Пионеры, скауты и детское самоуправление. // Директор школы. 2010. № 9. С. 77 – 81.
6. Кульпединова М. Е. Чего хотят взрослые от детских общественных организаций: (по итогам социол. исследования). // Воспитание школьников. 2005. № 4. С. 60 – 66.
7. Лазарева А. Г. Становление и развитие региональной системы детского общественного движения как среды воспитания личности: Дис. канд. пед. наук: Ставрополь, 2005. 206 с.
8. Литвак Р. А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях: дис. док. пед. наук. Екатеринбург, 1997. 398 с.
9. Мирошкина М. Р. Точки роста самоорганизации детских сообществ. // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 217 – 219 .
10. Мирошкина М. Р. Условия эффективного применения педагогических технологий детской организации «4-эйч». Дисс. канд. пед. наук. М., 1995. 191 с.
11. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282289/
12. Радина К. Д., Титова Е. В. Детское движение. Словарь-справочник. М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. 544 с.
13. Руденко И. В. Категория «детское движение» как объект научного познания и сфера деятельности современного педагога-воспитателя. [Электронный ресурс]. // Портал современных педагогических ресурсов. 2010. № 2. URL: <http://www.intellect-invest.org.ua/>
14. Тетерский С. В. Педагогический потенциал детско-молодежных общественных объединений. // Педагогика. 2001. № 6. С.40 – 44.
15. Титова Е. В. Невыученные уроки детского движения: к 95-летию основания пионерской организации. // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Выпуск 2 (18). [Электронный ресурс]. URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=3508>
16. Трухачева Т. В. Функции детских объединений. // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2 частях. М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2000. Ч. 1. С. 136 – 151.
17. Устав Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (Принят протокол №1 от 28 марта 2016г.). [Электронный ресурс]. // Российское движение школьников: сайт. URL: <https://рдш.рф/mediafiles/documents/document/ec/dd/ecdd0e2c-636d-4407-acc2-9c82fc46106e.pdf>
18. Фришман И. Воспитание патриота и гражданина в детском общественном объединении. // Народное образование. 2005. № 2. С. 145 – 151.
19. Хомутова К. В. Информационно-методическое обеспечение деятельности детских общественных объединений: Автореф. дис. канд. пед. наук. Кострома, 2006. 25 с.

УДК 159.99

ББК 88

Использование метода фокус-группы в исследовании взаимодействия Российского движения школьников и школы

Стрюкова Галина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Едышев Денис Викторович,

проректор по социальному развитию и воспитательной работе, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Данная работа посвящена анализу возможностей метода фокус-групп (фокусированного интервью) в социолого-педагогическом исследовании на примере уточнения результатов анкетирования о взаимодействии Российского движения школьников и школы. Анкетирование проводилось на основе разработанного опросника среди старших вожатых, педагогов и учеников Ульяновска, Ульяновской области и ряда других областей. Результаты анкетирования сравниваются с результатом фокус-группы, проведенной со старшими вожатыми Ульяновска и области по вопросам этой анкеты. Кроме этого проведена фокус-группа в режиме онлайн среди студентов (альтернативное исследование) по вопросам сотрудничества со школой в рамках РДШ.

Ключевые слова: фокус-группа, взаимодействие РДШ и школы, фокусированное интервью, качественные исследования, педагогические исследования.

Using Focus Group Method in the Study of the Interaction between the Russian Movement of Schoolchildren and a School

Striukova Galina A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Edyshev Denis V.,

Vice-Rector for Social Development and Educational Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. This work is devoted to the analysis of the possibilities of the focus group method (focused interview) in the sociological and pedagogical study, with the example of clarifying the results of the questionnaire on the interaction of the Russian movement of schoolchildren and a school. The questioning was conducted on the

basis of a questionnaire developed among senior counselors, teachers and students of Ulyanovsk, the Ulyanovsk region and a number of other regions. The results of the questionnaire are compared with the result of the focus group conducted with the senior leaders of Ulyanovsk and the region. In addition, a focus group was conducted on-line among students (an alternative study) on the issues of cooperation with a school within the framework of the RMS.

Keywords: focus group, interaction of the RMS and schools, focused interviews, qualitative research, pedagogical research.

1. Постановка проблемы.

В результате исследования взаимодействия Российского движения школьников и общеобразовательных организаций (в форме массового опроса) членами исследовательского коллектива (см. статью этого номера: Евлешина Н. А., Аверьянов П. Г., Дикова Н.В. «Взаимодействие школы и Российского движения школьников: результаты интернет-опроса») был получен ряд данных, преимущественно количественных, отражающих мнения школьников и взрослых участников РДШ. Наше исследование было направлено на выявление некоторых качественных особенностей разворачивающихся процессов (в рамках данной проблематики).

Метод исследования – фокусированное интервью (фокус-группа).

Были проведены две фокус-группы (фокус-группа вожатых школ – участников Российского движения школьников и фокус-группа студентов).

2. Обоснование метода.

Особенностью качественного социологического исследования (в противовес количественному) является изучение тех субъективных смыслов и значений, которые люди придают своим действиям. Метод фокус-группы представляет собой групповую дискуссию, в ходе которой выясняется отношение участников к тому или иному виду деятельности или продукту этой деятельности. Дискуссия проводится под руководством модератора, который, зная о её целях, управляет темпом и ходом обсуждения, углубляет или проблематизирует аспекты обсуждаемой темы.

Можно привести следующие определения метода фокус-групп [Белановский 1996; Богомолова, Мельникова, Фомичева 1996].

Р. Мертон (1956): 1. Интервьюируемые должны быть участниками некоторой определенной ситуации. 2. Характер, процессы, общая структура этой ситуации должны быть заранее проанализированы социологом. 3. На основе этого анализа должен быть составлен план интервью, в котором обозначаются основные вопросы и гипотезы. 4. Интервью фокусируется на субъективных переживаниях лиц по поводу заранее проанализированной ситуации.

И. Голдман (1962): Групповое глубинное фокусированное интервью: «групповое» означает некоторое число взаимодействующих людей, объединенных общими интересами; «глубинное» – поиск информации, более полной, чем та, которая бывает на уровне межличностного общения; «интервью» – присутствие модератора, который использует группу как механизм извлечения информации; «фокусированное» означает, что интервью ограничено малым числом вопросов.

Р. Крюгер (1994): Фокус-группа – это сообщество людей, объединенных в группы по каким-то критериям, в результате чего в ходе групповой дискуссии продуцируются данные, имеющие качественный характер.

Существуют определённые требования к проведению фокус-группы, среди которых наиболее значимыми являются требования к составу респондентов: ограниченное число, как правило, не превышающее 10 человек. В различных источниках указывается 2–8, 6–12 участников. Скорее всего, количественный состав может быть производным от ряда факторов, среди которых, например, опыт модератора, задачи исследования, возрастные и психологические особенности группы.

В частности, А. А. Бесчасная при проведении серии фокус-групп с дошкольниками формировала группы в 5-7 респондентов [Бесчасная 2016], а в исследовании взрослых информантов В. Я. Никитиным использовался более масштабный состав групп (до 12 человек) [Никитин 2015]. Наш конкретный опыт проведения фокусированного интервью с педагогами (успешный с точки зрения достижения поставленных задач исследования) представлен как группой в 2, так и группой в 12 респондентов [Поляков, Стрюкова, Кривцова 2017; Поляков, Семикашева, Стрюкова 2015].

Одним из требований к составу группы является то, что респонденты не должны быть знакомы друг с другом. Данные требования позволяют исключить влияние дополнительных переменных на высказывания участников.

Сферы использования метода фокус-групп были выявлены нами на основе анализа публикаций (журнальных статей) по данной теме за последние три года. Наибольший процент публикаций, связанных с использованием метода фокусированного интервью, представлен исследователями сферы маркетинговых услуг, где данный метод считается наиболее эффективным методом качественных исследований [см., например: Рольбина 2017; Чернышева 2015].

Определённое число исследований посвящено изучению возможностей фокус-группы как метода, его потенциала и ограничений, спецификации областей применения [Дрозд 2015; Пузанова 2016; Холявин 2016]. Имеются работы, посвященные использованию метода в режиме онлайн [Насретдинова 2015].

Наблюдается расширение областей применения метода. Так, появились публикации о применении фокусированного интервью:

- в медицине: отмечается, что данный метод является важным в проблемном поле персонализированной медицины, чаще всего используется в исследованиях, посвященных проблемам взаимоотношений в системе «врач – пациент», а также – взаимоотношений в медицинском сообществе [Седова, Навроцкий, Волчанский, Ковалева, Фомина, Чижова, Шипунов 2015];
- в политической социологии: например, исследование символической системы государственно-гражданской и региональной идентичности [Ширманов 2015];
- в экспертизе форм и методов пропаганды, обучения [Никитин 2015; Петрова 2015];
- в качестве интерактивной формы обучения студентов и взрослых [Вакурова 2016; Жигарь 2015; Ключева, Армашова 2017];
- в качестве формы творческой сессии, сродни «мозговому штурму» [Феттер И.В., Феттер П.З. 2016].

Метод фокус-групп применяется и в междисциплинарных социолого-педагогических и психологических исследованиях. К ним можно отнести различные примеры изучения представлений современных детей по различным вопросам: дихотомия «детства – взрослости», ожидания по отношению к школе будущего, обсуждение актуальных социальных проблем [Бесчасная 2016; Петров 2015; Холявин 2016] или изучение «педагогически заряженных» феноменов [Ильиных 2016].

Нами данный метод использовался ранее в ходе исследования повседневной

профессиональной деятельности учителей и классных руководителей [Поляков, Стрюкова, Кривцова 2017; Поляков, Семикашева, Стрюкова 2015]. Ранее фокус-группы для детей, представителей детских объединений, проводились в рамках диссертационного исследования Н. А. Евлешиной [Евлешина 2002]. Во всех этих случаях метод фокусированного интервью (фокус-группы) оказался достаточно информативным.

Возникает вопрос о необходимости использования метода фокус-групп, его специфичности и уникальности. По мнению С. А. Белановского, в данном методе «единицей анализа является не респондент, а высказывание. Поскольку каждый респондент является носителем многих высказываний, это как минимум на порядок увеличивает массив первичных аналитических единиц, делая его статистически значимым» [Белановский 1996: 17].

Таким образом, исследование показало, что метод фокусированного интервью может быть использован в ходе социолого-педагогического исследования с целью повышения его результативности и прояснения некоторых качественных аспектов, исследовать которые с помощью других диагностических процедур невозможно/затруднительно.

3.1. Фокус-группа вожатых: процедура.

Состав фокус-группы был представлен семью старшими вожатыми общеобразовательных школ города и области. Из них трое – из школ г. Ульяновска, одна – из школы г. Димитровграда, трое – из школ Ульяновской области (поселковых и сельских). По статусу школ в РДШ представлена следующая картина: одна из школ города является участником «пилотного» эксперимента; четыре – зарегистрированы в РДШ; одна – в процессе регистрации; одна – в процессе «сомнений» по поводу необходимости вступления в РДШ.

Метод работы: свободные высказывания участников по вопросам анкеты с моментами уточнения или углубления по необходимости на основе решения (интуиции) модератора фокус-группы.

Ход работы фокус-группы записывался на электронные носители, а затем расшифровывался.

Аспекты, подлежащие обсуждению:

- предыстория и история инициирования взаимодействия школы с РДШ;
- организационно-методические условия деятельности РДШ в школе;
- «плюсы» и «минусы» появления РДШ в школе.

3.2. Фокус-группа вожатых: анализ и интерпретация результатов.

1. В "историческом аспекте" взаимодействия РДШ с конкретной школой анкетный опрос показал, что практически во всех школах на момент начала данного взаимодействия уже существовали детские объединения. Оставался не вполне выясненным вопрос об уровне развития, судьбе этих альтернативных объединений, их роли в деятельности РДШ и характере сотрудничества с РДШ.

В ходе фокус-группы было установлено, что в каждой школе из представленных некоторые объединения действовали уже в течение 10-20 лет. Чаще всего это разновозрастные объединения, но ориентированные на 3-4 параллели (младшие классы, средние классы и старшие классы). Практически все объединения функционируют до сих пор, включаясь в структуру РДШ, черпая для своих новых дел идеи через акции и мероприятия РДШ.

Показательными примерами могут служить: объединение «Тимуровцы» в «пилотной» школе – просуществовало 25 лет и стало основой для вступления в РДШ; «Пионерская дружина» в одной из школ, зарегистрированных в РДШ (при вступлении в РДШ её «велели закрыть, потому что сказали, что это сейчас неактуально, а очень жаль, потому что было много наработок и результатов»).

Таким образом, все школы имели в своём составе детские объединения до появления РДШ. Большинство из этих объединений сохранилось и с появлением Российского движения школьников и сосуществует с РДШ до сих пор. Исключением является «Пионерская дружина». Можно предположить, что её закрытие обусловлено специфическим названием и предполагаемой политизацией деятельности, не совпадающей с современными идеологическими тенденциями в области воспитания.

Все школы из представленных пришли к идее РДШ через представителей РДШ. **Ни в одной из школ инициаторами вступления в РДШ не были ни ученики, ни представители администрации.** Эти же данные получены и с помощью анкетирования. Новизна, привнесённая фокусированным интервью в данный аспект исследования, – это процедуры обозначенных инициатив и дальнейшее развитие ситуации. В частности, представителями РДШ оказывались не только сторонние информаторы (пришли в школу и «просветили»), но и члены педагогического коллектива. Например, в одной из школ вожатая сама являлась представителем РДШ и соответственно провела агитационную работу среди учеников и педагогов.

К дальнейшему развитию ситуации с РДШ в нашем регионе можно отнести такой показатель. Вожатые отмечают, что в этом учебном году администрацией области и города (органами управления образования) настоятельно рекомендовано в план воспитательной работы школы включить все мероприятия и акции Российского движения школьников. Таким образом, **каждую школу обязали приобщиться к РДШ без учёта её собственных устремлений или желаний.**

На основании анализа полученных результатов можно утверждать, что **«ставки» на РДШ как на инновационную детскую организацию (детское движение), соответствующую потребностям и устремлениям современных школьников (ученики самоопределяются на участие с помощью Сети Интернет), а также декларируемым демократическим характеристикам современного российского общества, пока себя не оправдывают.**

2. Организационно-методические условия деятельности РДШ в школе.

В аспекте методически-организационного обеспечения деятельности РДШ в школе нас интересовал вопрос о кадровом составе руководителей этой деятельностью, участии детей и педагогов, материальном и методическом сопровождении.

Во всех школах руководителем является старшая вожатая. Эту должность занимает на ½ ставки педагог-предметник, который ещё на ½ ставки ведёт часы по своему предмету. Старшие вожатые объясняют это массовое явление недостаточной оплатой ставки старшего вожатого (10 тыс. руб.). Все участники уверены, что старшая вожатая «должна работать на полную ставку», чтобы справляться с данной работой. Вожатый должен быть освобождён от всех остальных обязанностей, а он, «мало того, что является учителем на полставки, так ещё и используется не по назначению везде, где только можно, как самый свободный член педагогического коллектива («в каждой бочке затычка»).

Ни в одной из школ руководителем отделения РДШ не является заместитель директора, поскольку у него очень большой объём своей работы, и данное совмещение нереально.

Отдельного помещения, закреплённого за организацией в школе, нет ни в одной из представленных школ. В основном данную функцию выполняет вожатская комната. Поскольку мероприятия РДШ включены в воспитательный план школы, используется весь необходимый школьный инвентарь. Однако специальной финансовой поддержки данной деятельности со стороны администрации образовательного учреждения нет ни в одной из школ. Используются в основном личные средства самих старших вожатых и

родителей, чьи дети включены в данное мероприятие или вид деятельности.

Во всех школах деятельность РДШ организационно строится по типу разновозрастного объединения. Категория, составляющая преимущественный состав РДШ – 11-18 лет. Однако отмечается, что основной состав – это ученики 5-7 классов, поскольку у них есть и желание, и возможность (уже «большие» и ещё не загружены экзаменами) активно участвовать в делах РДШ. Старшеклассники не хотят активно работать в этой сфере, поскольку заняты учёбой и подготовкой к сдаче ЕГЭ. В «пилотной» школе имеются старшеклассники-активисты, поскольку они вступили в движение ещё в 9-м классе и сейчас не хотят бросать эту работу.

Участие учеников в РДШ может осуществляться в различных качествах: «члены РДШ» (зарегистрированные в РДШ) и «участники РДШ» (принимающие участие в акциях и мероприятиях РДШ, но не зарегистрированные). К первым относят учащихся-активистов. Просматривается тенденция, что выбор членов РДШ осуществляют сами старшие вожатые («нам сказали, что пусть членов РДШ в школе будет немного, но это будут самые лучшие и инициативные ребята»). При этом отмечается, что в мероприятиях и акциях РДШ участвуют практически все учащиеся школы. Пример: в одной из школ из 900 учащихся «где-то» 100 являются членами РДШ, в другой из 190 – 15 учащихся.

В «пилотной» школе отмечается такой феномен: имеются ребята, которые очень активно участвуют в мероприятиях и акциях РДШ, даже на уровне организаторов, и которые считают себя членами РДШ, однако такую формальность, как регистрация на сайте РДШ, забывают сделать и делают только после напоминания вожатой.

Среди школ с разным статусом достаточно четко определились различия по отношению к РДШ по такому показателю, как система информирования школьников, педагогов и родителей об РДШ. Примеры:

1) «Пилотная» школа: в школе есть два стенда. На одном, расположенном в вестибюле (могут познакомиться не только ученики, но и их родители), рассказано об РДШ и направлениях работы организации. Кроме этого сами ученики (по собственной инициативе) сделали ещё один стенд с фотографиями шагов по алгоритму вступления в члены РДШ для всех желающих. Ребята сняли ролики по всем направлениям РДШ и показывают его на различных мероприятиях. В самом начале была проведена первая конференция, на которой присутствовали все желающие вступить в РДШ из всех классов с 5 по 11 («из какого класса один человек, из какого девять»). В настоящее время все ребята разделены на две группы (средние классы и старшие), проводится две конференции. Это обусловлено различными потребностями этих групп, в частности, для средних классов основным вопросом является оказание помощи по процедуре вступления в РДШ (регистрации). Также неоднократно проводились круглые столы для различных категорий (учеников, родителей, педагогов) по вопросам РДШ. Все учителя вовлечены в различные направления работы РДШ. В каждом классе (среднее и старшее звено) есть члены РДШ. Имеется агитбригада, которая выходит с выступлениями об РДШ в различные классы (младшее и среднее звено).

2) Школы, зарегистрированные в РДШ: есть стенд; практически в каждом классе имеются члены РДШ, которые являются «проводниками» всех инициатив РДШ. Старшая вожатая не упускает возможности, чтобы рассказывать об РДШ на различных мероприятиях для педагогов и родителей (педагогические советы, семинары, родительские собрания). Пример: недавно был школьный концерт, посвящённый Дню матери, на котором был поставлен ролик с поздравлением от РДШ. Вожатая: «Я всё время, где

это возможно и невозможно, говорю, как это нужно и здорово». Дети ездили в лагерь «Юность» на смену РДШ и привезли презентацию, с которой ознакомлена школа.

Однако определённая (иногда большая) часть педагогов относится скептически к этому нововведению, отказываясь принимать участие в подготовке и проведении мероприятий под эгидой РДШ. Старшая вожатая привлекает данных педагогов через детей. Ученики в период подготовки к мероприятию РДШ подходят за советом к соответствующему учителю-предметнику, который не отказывает им в помощи, хотя просьба старшей вожатой об этой же помощи учителем игнорировалась.

3) Школы, не зарегистрированные в РДШ (зарегистрированные по приказу): проводилось обсуждение инициативы вступления в РДШ, однако практически весь педагогический состав «против». Сама старшая вожатая сомневается, нужно ли это школе. В школе уже есть хорошо зарекомендовавшие себя детские объединения, которые активно работают. Необходимости в «модных нововведениях» школа не видит.

Является информативным для прояснения взаимодействия РДШ со школой и аспект вовлечения в деятельность РДШ педагогов школы. Чаще всего отмечается следующее участие учителей-предметников в деятельности РДШ: «некоторых иногда и по необходимости». Пример: учитель ОБЖ (руководитель отряда юнармейцев); учитель экологии. В некоторых школах привлечение учителей осуществляется очень тяжело: педагоги не хотят тратить на это своё время, так как очень загружены.

В «пилотной» школе учителя работают в этой сфере с удовольствием, имеются ответственные за каждое направление деятельности РДШ (при этом данная деятельность педагогов не имеет специального дополнительного материального поощрения).

В воспитательном плане всех школ имеются мероприятия РДШ (поскольку это настоятельно рекомендовано руководством органов образования города и области). Все детские мероприятия проходят совместно. Организаторами во всех делах являются (как в рамках РДШ, так и других) одни и те же активные ребята.

В «пилотной» школе приведён такой пример вовлечения других участников: ребята приносят свой материал в детский пресс-центр и узнают, что это работа одного из направлений РДШ. Говорят: «Мы тоже хотим» - и вступают в РДШ.

Таким образом, специфическим результатом фокус-группы в исследовании данного аспекта взаимодействия РДШ и школы можно считать выявленную зависимость между статусом школы в РДШ и различными организационно-методическими и психологическими показателями (содержательностью и масштабностью информирования о деятельности РДШ, мотивацией учеников и педагогов); установление различий в понятиях «члены РДШ», «участники РДШ». На основании последнего можно предположить, что, указывая численность школьной организации РДШ при заполнении анкет, респонденты использовали несовпадающие смыслы понятий участия/членства.

3. Плюсы и минусы появления РДШ в школе. В ходе фокус-группы обсуждался вопрос об изменениях, произошедших в школе под влиянием РДШ. Высказаны мнения о появлении новых феноменов (позитивном влиянии РДШ на учеников):

1) Раскрытие творческого потенциала детей, их творческих способностей. РДШ проводит много конкурсов и акций, в которых может найти для себя что-то привлекательное почти каждый ученик школы. Без РДШ школа не смогла бы обеспечить такого массового и активного участия ребят (не хватило бы знаний, времени, внимания на всех и всё).

2) Дети, благодаря РДШ получив возможность выехать за пределы своей школы и области, привозят много новых идей и новые настроения, способствующие их личностному развитию.

3) Школьники, съездив на смену РДШ в «Юность», привезли идеи, которые реализуют в школе (организация флешмобов, например), что положительно сказывается на степени самостоятельности и активности всех учеников школы.

4) Благодаря РДШ, «особые» дети, отличающиеся от других и не признаваемые одноклассниками, получили возможность для своей реализации

Кроме данных мнений высказаны и противоположные – об отсутствии положительных изменений и/или их невозможности (незарегистрированные или принудительно зарегистрированные школы):

1) Если дети будут участвовать там (*т.е. в РДШ*), то они не будут участвовать где-то в другом месте. «От перестановки мест слагаемых сумма не меняется».

2) «У нас в школе одна девочка приглашена в Общественную палату и вступила в РДШ. Она уже долгое время носит на груди значок РДШ, но ни один ученик школы не подошёл и не спросил у неё, что это означает. Детям не интересна эта сфера».

Про место РДШ в воспитании отмечено, что если бы в школе не было другой детской организации (движения), то РДШ была бы просто необходима («хорошо было бы»).

Участники не отметили изменения под влиянием РДШ в отношениях между учениками и родителями, учениками и учителями, изменения общественного мнения.

Все зарегистрированные школы, включая и «пилотную», отметили одни и те же трудности и проблемы, спровоцированные деятельностью РДШ в школе:

1) Нет времени, большая загруженность учеников, учителей и старшей вожатой.

2) Нет финансирования проведения мероприятий и акций РДШ.

3) Двойственный (даже тройственный: учитель-вожатый-дежурный) статус вожатого, не позволяющий качественно работать по назначению.

При сопоставлении проблем (трудностей) и позитивного вклада РДШ в образовательный процесс школы участниками фокус-группы высказаны предположения о перспективах. Большинство респондентов считают, что деятельность РДШ не способна стать основной деятельностью в школе. Скорее всего, она будет отдельным, неосновным мероприятием. Если же не будут включены определенные «поддерживающие факторы», то деятельность РДШ может и вовсе не прижиться в школе.

К данным поддерживающим факторам участники относят следующие:

1) Заинтересованность и поддержка со стороны родителей. («Если родители не поддерживают, то хоть прыгайся!»)

2) Поддержка администрации (школы, области). Дети ждут результатов, чтобы их и их деятельность заметили и отметили, в частности, – обеспечили им выезды и другие поощрения.

4. Фокус-группа студентов.

Альтернативное исследование по вопросам взаимодействия РДШ и школы было проведено в режиме онлайн со студентами Ульяновского государственного педагогического университета. Целью фокус-группы было выявление форм и методов взаимодействия органов студенческого самоуправления вуза и его актива с представителями РДШ.

Состав фокус-группы был представлен двенадцатью обучающимися. Из них шесть человек – активисты студенческого самоуправления вуза, лидеры студенческих объединений, имеющие представление о деятельности РДШ; трое – студенты 1 курса, активисты – «выпускники» РДШ, трое – студенты, не имеющие отношения к студенческому самоуправлению университета.

Метод работы: свободные высказывания участников по вопросам с моментами уточнения или углубления по плану модератора фокус-группы. В «гайде» фокус-группы обозначены следующие аспекты:

- направления работы РДШ и студенческого совета университета;
- формы взаимодействия РДШ и студенческого совета университета;
- «плюсы» и «минусы» взаимодействия РДШ и студенческих советов вузов.

Направления деятельности органов студенческого самоуправления вузов имеют более широкий диапазон, но в то же время включают в себя все четыре направления деятельности РДШ. Таким образом, направления деятельности РДШ и органов студенческого самоуправления университета пересекаются и имеют общие «точки пересечения».

В аспекте форм взаимодействия РДШ и студенческих советов университета нас интересовал вопрос о разработке вариантов такого взаимодействия, материальном и методическом сопровождении. Студентами были предложены варианты взаимодействия по четырём направлениям деятельности РДШ. Примеры: 1) Проведение студентами мастер-классов по здоровому питанию и здоровому образу жизни, по созданию «контента» в социальных сетях. 2) Разработка социальных проектов со школьниками и их сопровождение до реализации (проведение школы социального проектирования). 3) Совместная подготовка театральных постановок и показ их в школах и университетах города. 4) Проведение конкурсов социальной рекламы среди школьников и студентов. 5) Организация экскурсий в типографии, совместная разработка печатных изданий. 6) Конкурсы по направлениям: тележурналистика, фотожурналистика, печатная журналистика. 7) Организация уроков добра в рамках развития добровольческого движения. 8) Проведение уроков на патриотическую тематику.

В качестве альтернативной линии обсуждения несколько респондентов высказали сомнение в правомочности какого бы то ни было взаимодействия «студенчества» с организаторами и активистами РДШ в школах. Доводы были следующими. На сегодняшний день в школах уже сформирована определенная система по внеучебной работе, которой занимаются заведующие воспитательной работой, вожатые и т.д. У студентов нет законченного профильного образования, которое могло бы позволить им работать со школьниками. Ведь такого рода «внеучебная» работа требует понимания возрастных особенностей каждой группы школьников. Возникает вопрос: «Для чего необходимо внедрение практик деятельности органов студенческого самоуправления университета и их совместного взаимодействия со школами в рамках РДШ? Какие формы взаимодействия мы можем предложить? Откуда взять средства для реализации проектов и идей?»

Актуализация данных проблем сообщила новое направление работе фокус-группы. Были предложены следующие решения.

Во-первых, в рамках педагогической практики студенты-практиканты могут проводить различного рода внеучебные занятия по линии РДШ.

Во-вторых, существуют различные «грантовые» конкурсы по линии молодежной политики, в рамках которых можно создавать проекты для получения необходимого финансирования. Студенты в своей деятельности, в силу обладания большей «свободой», участвуя в тех или иных федеральных проектах, конкурсах, съездах, получают новые, передовые знания и компетенции, которые зачастую не в состоянии приобрести школьные специалисты в сфере воспитательной работы в силу профессиональной занятости, невозможности командировок, отсутствия современного уровня владения медиа-технологиями и другое. В связи с этим привлечение студентов (актива студенческого самоуправления университета) благоприятно скажется на развитии и компетентностей школьников, и новых форм внеучебной деятельности в школах в рамках РДШ.

В-третьих, методики работы органов студенческого самоуправления университета могут способствовать созданию внятно организованных структур школьного самоуправления.

Таким образом, проведенная фокус-группа по исследованию взаимодействия студентов вузов и РДШ позволяет сделать следующие выводы о содержании убеждений студентов в отношении взаимодействия с РДШ.

1. Направления деятельности органов студенческого самоуправления вузов и движения РДШ схожи. В связи с этим студенты, имея необходимые компетенции и знания, в рамках взаимодействия имеют возможность оказать положительное влияние/воздействие на развитие движения в школах города.

2. Необходимо создание «понятной» модели взаимодействия студенческих советов вузов и РДШ, разработка нормативной базы.

3. Наиболее «западающие» направления деятельности РДШ в большинстве обычных школ (например, информационно-медийное, так как для его полноценной реализации требуются конкретные узко-предметные знания и умения педагогов и обучаемых) могут получить большее развитие при привлечении студентов, входящих в состав советов обучающихся, т.к. у них есть практика реализации этих направлений.

4. Деятельность РДШ в школах не поддерживается материальными и финансовыми ресурсами, что приводит к затруднениям в продвижении идей РДШ и ставит под сомнение дальнейшие перспективы качественного сотрудничества. Привлечение студенческого сообщества может решить данную проблему путем включения НКО, обучения по написанию заявок на получение грантовой поддержки и участия в совместных проектах.

К числу результатов студенческой фокус-группы можно отнести и следующие феномены. Нам показалось интересным, что ни один из трёх информантов-первокурсников, которые в школе числились в членах РДШ, даже в активистах этого движения, не считают себя на сегодняшний день причастными к этой организации, не идентифицируют себя в качестве «выпускников РДШ». Таким образом, название организации – Российское движение **школьников** – определяет самосознание её членов лишь во временных рамках участия в ней с четко обозначенным рубежом – моментом окончания школы.

Некоторые выводы.

1. Проведенное исследование подтвердило правомерность нашей гипотезы об эффективности использования метода фокус-группы при изучении столь социально чувствительной, острой, встречающей противоречивое отношение в педагогическом сообществе темы, как взаимодействие Российского движения школьников и школы, а также связанной с ней темы взаимодействия РДШ и студентов педагогического вуза – будущих учителей.

2. Благодаря методу фокус-группы установлены феномены, которые не проявились в исследовании методом опроса.

3. У участников фокус-группы вожатых обнаружены различия в трактовке ряда вопросов анкеты группы Н. А. Евлешиной (например, о членстве школьников в РДШ). Данное несоответствие проявляется в ситуации анкетирования: создатели анкеты мыслят в контексте «декларируемого», а респонденты – в контексте «реального». В ходе фокус-группы данное несоответствие может быть, как минимум, актуализировано.

4. Фокусированное интервью позволяет установить взаимосвязь между статусом респондента (в нашем случае – статусом в РДШ школы, к которой принадлежит информант) и различными организационно-методическими и психологическими показателями (содержательностью и масштабностью информирования о деятельности РДШ, мотивацией учеников и педагогов).

5. Участники фокус-группы студентов рассматривали возможность деятельного участия в мероприятиях РДШ, но с позиции скорее «обучающего», «старшего», «немного-педагога», а не равноправного и преданного движению участника или участника-активиста. Это может быть обусловлено как преобладающим в составе фокус-группы числом старшекурсников (6 из 12), так и их склонностью к организаторской деятельности и лидерству (часть участников фокус-группы – активисты студенческого самоуправления вуза).

Источники и литература:

1. Белановский С. А. Метод фокус-групп. М.: Магистр, 1996. 271 с.
2. Бесчасная А. А. Дихотомия «детства – взрослости» в представлениях детей (в контексте социально-экономического положения их родительских семей). // Социология и жизнь. 2016. № 1. С. 133–145.
3. Богомолова Н. Н., Мельникова О. Т., Фомичева Т. В. Фокус-группы как качественный метод в прикладных социально-психологических исследованиях. // Введение в практическую социальную психологию. М.: Смысл, 1996. С. 281–304.
4. Вакурова Н. В., Московкин Л. В. Условия передачи смысла и порождение нового в экспериментах на фокус-группе. // Архивариус. 2016. Т. 1(5). С. 110–116.
5. Дрозд М. С. Опыт спецификации областей применения фокус-групп. // Мониторинг общественного мнения: экономика и социальные перемены. 2015. № 3. С. 113–117.
6. Евлешина Н. А. Жизненный цикл детского общественного объединения в школе как педагогический феномен: Дис. ... к.п.н. Ульяновск, 2002. 176 с.
7. Жигарь О. В. Использование метода фокус-групп в процессах интерактивного обучения. // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. №1(356). С. 111–119.
8. Ильиных И. А. Проявление бессознательного экологического знания посредством обсуждения экологического идеала в фокус-группах. // Научный руководитель. 2016. № 1(13). С. 2–8.
9. Ключева Н. В., Армашова А. Б. Исследование восприятия ситуации этической дилеммы психолога-консультанта методом фокус-группы. // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2017. №1 (39). С. 102–107.
10. Никитин В. Я. Особенности применения фокус-групповых исследований в сфере образования взрослых. // Академия профессионального образования. 2015. № 6(48). С. 3–6.
11. Насретдинова М. М. Фокус-группы в режиме он-лайн. // Nauka-rastudent.ru. 2015. № 7(19). [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-rastudent.ru/19/2829/> (дата обращения 01.02.2018).
12. Петров И. К. Ожидания подростков по отношению к школе будущего. // Проблемы современного педагогического образования. 2015. №47(2). С. 286–291.
13. Петрова Л. Р. Использование метода фокус-групп в изучении эффективности форм и методов пропаганды безопасности дорожного движения. // Вестник НЦ БЖД. 2015. №4(26). С. 45–51.
14. Поляков С. Д., Стрюкова Г. А., Кривцова Н. С. Исследование повседневной профессиональной деятельности современного классного руководителя. // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 7–12.
15. Поляков С. Д., Семикашева И. А., Стрюкова Г. А. Повседневная деятельность современного учителя: опыт междисциплинарного исследования. // Вестник РГНФ. 2015. №1(78). С. 165–174.
16. Пузанова Ж. В., Ларина Т. И. Использование системы кодирования аффектов (SPAFF) в фокус-групповых исследованиях. // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Том XIX. № 4(87). С. 84–102.
17. Рольбина Е. С. Технология совмещения качественных и количественных методов исследования. // Казанский экономический вестник. 2017. № 1(27). С. 104–109.
18. Седова Н. Н., Навроцкий Б. А., Волчанский М. Е., Ковалева М. Д., Фомина Т. К., Чижова М. В., Шипунов Д. А. Теория и практика применения качественных методов социологии в медицине. // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2015. Т. 10. № 3. С. 1–5.
19. Феттер И. В., Феттер П. З. Возможности базовой кафедры педагогического вуза в профессиональной подготовке студентов. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2016. № 2(18). С. 282–289.
20. Холявин А. Метод фокус-группы и ролевая игра: потенциал и ограничения в исследовании социально чувствительных проблем. // Laboratorium. 2016. № 8(1). С. 107–119.
21. Чернышева А. М. Метод фокус-групп как наиболее популярный метод маркетинговых качественных исследований. // Глобальный научный потенциал. Экономические науки. 2015. № 11(56). С. 82–83.
22. Ширманов Е. В. Символьная система государственно-гражданской и региональной идентичности жителей Мордовии и Ульяновской области (по материалам фокус-групп). // Вестник Поволжского института управления. 2015. № 4(49). С. 77–83.

УДК 37.035.22, 308, 329.63, 371.219
ББК 66.79

Мониторинг организационной и содержательной деятельности федерального и региональных отделений «Российского движения школьников» в Интернете

Касаткина Наталия Михайловна,

кандидат биологических наук, руководитель Управления научно-исследовательской и инновационной деятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Солтис Виталий Владимирович,

начальник отдела организации научно-исследовательской работы и патентно-лицензионного обеспечения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Мищенко Андрей Владимирович,

кандидат биологических наук, начальник отдела научно-исследовательской работы студентов и молодых ученых, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Авторы статьи проанализировали представленность деятельности РДШ в Интернете, изучили аудиторию, находящуюся в поле «интернет-притяжения» Российского движения школьников. Выявлены проблемные зоны и определены потенциальные точки роста. Предложены рекомендации руководителям Российского движения школьников по расширению представленности организации в Интернете и повышению авторитета РДШ среди участников социальных сетей.

Ключевые слова: детско-юношеское движение, Российское движение школьников, деятельность РДШ в Интернете, региональные отделения РДШ, популярность виртуальных социальных сетей.

Monitoring of the Organizational and Content Activities of the Federal and Regional Offices of «Russian movement of schoolchildren» on the Internet

Kasatkina Natalia M.,

Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Research and Innovation, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Soltis Vitalii V.,

Head of the Department of Organization of Scientific Research, Patent and Licensed Support, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Mishchenko Andrei V.,

Candidate of Biological Sciences, Head of the Department of Scientific Research of Students and Young Scientists, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The authors of the article analyzed the representation of «Russian movement of schoolchildren» (the RMS) activity on the Internet, studied the audience in the field of «Internet attraction» of the Russian movement of schoolchildren. They identified problem areas and potential growth points. The authors provide the recommendations to the leaders of the Russian schoolchildren's movement to expand the representation of the organization on the Internet and increase the authority of the RMS among participants in social networks.

Keywords: children's and youth movement, Russian movement of schoolchildren, activity of the RMS on the Internet, regional branches of the RMS, popularity of virtual social networks.

Еще в 2001 году автор широкомасштабного социологического исследования А. А. Ослон отмечал, что «Интернет становится масштабным социально-культурным феноменом и в этом своем качестве... в значительной степени влияет на мировосприятие многих и многих людей». «Истории бурного продвижения отдельных интернет-корпораций (как в плане бизнеса, так и в плане престижа), "саги" о взлетах отдельных интернет-фигур из полной безвестности на пик признания и успеха становятся новыми легендами, образуют своего рода ментальную инфраструктуру Интернета, которая действует как магнит, вовлекая в орбиту сети все новых и новых пользователей. Для людей, ориентированных на успех и новые достижения, Интернет стал объектом пристального интереса, обязательным элементом жизненного горизонта» [Ослон 2001].

Как показали многочисленные исследования, Интернет оказывает колоссальное воздействие на общество [Abbate 1999; Boyd, Ellison 2007; Cardoso, Cheong, Cole 2009; Castells 2018].

Если организаторы РДШ желают успеха движению, они должны, с одной стороны, целенаправленно работать с интернет-пользователями, размещая постоянно обновляющийся и – лучше всего – интерактивный контент на своих официальных сайтах, а, с другой стороны, сделать интерес к РДШ со стороны интернет-пользователей, географию/возраст/ожидания участников организации, присутствующих в виртуальных социальных сетях, объектами своих систематических исследований.

Российский Интернет – это весьма значимое социально-культурное явление, мощный источник культурных образцов и «цифровое зеркало» активности социальных агентов и, прежде всего, детей и молодежи. Об успехе того или иного начинания в России можно и нужно судить по его «интернет-резонансу».

В наши дни эффективным средством информатизации населения и популяризации тех или иных проектов и направлений являются виртуальные социальные сети. Если то или иное общественно-политическое движение (особенно в случаях, когда инициатива создания исходила «сверху») не вызывает у участников социальных сетей желания заявлять о своей принадлежности к этому движению (идентифицировать себя с ним), обсуждать в социальных сетях мероприятия, распространять информацию о проектах и т.п., то можно смело говорить о провале. И напротив, постоянное увеличение количества интернет-пользователей, идентифицирующих себя с движением или партией, действующих от имени организации, рост числа площадок и/или страниц, на которых активно обсуждаются проекты организации и т.п., свидетельствуют об успехе.

Гипотеза данного исследования: изучение той аудитории, которую руководители РДШ уже «захватили» в поле своего интернет-притяжения, может быть использовано в качестве материала для определения успеха или неуспеха этого движения в целом, может указать на проблемные «точки» в развитии Российского движения школьников, выявить потенциальные ресурсы и возможные точки роста.

В рамках исследования был проведён анализ отражения деятельности РДШ в информационном пространстве.

Целью исследования стало изучение представленности РДШ в Интернете: в социальных сетях и на сайтах региональных Министерств образования и науки.

Задачи исследования:

- выявить наиболее популярные в России виртуальные социальные сети;
- выявить сети, наиболее популярные в детско-юношеской среде;
- изучить востребованность социальных сетей у участников движения, членов РДШ;
- изучить географию групп РДШ в наиболее популярных социальных сетях;
- установить востребованность ресурсов РДШ среди участников социальных сетей, наиболее популярных в детско-юношеской среде;
- выявить представленность символики и отражение деятельности РДШ на сайтах региональных Министерств образования и науки.

На сегодняшний день в России можно выделить несколько наиболее популярных социальных сетей. Согласно данным регулярного исследования активной аудитории социальных сетей в России за май 2017, собранным Brand Analytics,

в социальной сети ВКонтакте зафиксировано **25,7 млн. авторов** и более **310,8 млн. сообщений**;

Instagram продолжил тренд роста – в мае на площадке зафиксировано **7,14 млн.** активных **авторов** [Brand Analytics].



По данным аналитической компании Deloitte Analytics, социальная сеть ВКонтакте в 2017 году стала наиболее посещаемым интернет-ресурсом [Deloitte Analytics]:

По данным исследовательского проекта Mail.Ru Group, выявлено, что большинство активных пользователей Интернета присутствуют более чем в одной сети, поэтому вводится понятие «перекрестная аудитория» [Research@mail.ru]¹.

В связи с наибольшей востребованностью и популярностью социальной сети «ВКонтакте» среди учащейся молодежи, а также в связи с задачей определения географии участников движения объектом

анализа явились сайты РДШ в социальной сети «ВКонтакте».

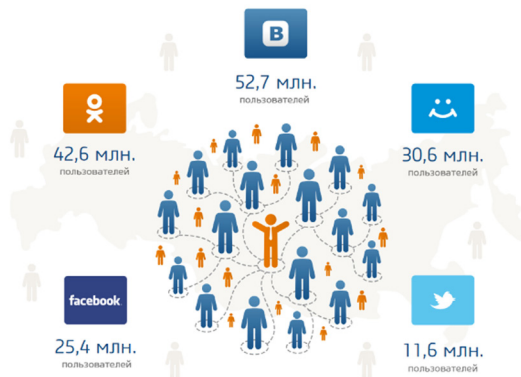
Анализ показал следующее:

Представленность РДШ в ВКонтакте.

В сети ВКонтакте представлены все 85 субъектов Российской Федерации, то есть каждый из них имеет свою официальную страницу, на которой присутствуют 280 опорных

1. Research@mail.ru – партнерский проект корпорации Mail.ru Group и компании ResearchMe по проведению маркетинговых исследований, онлайн-опросов и обогащению данных.

и 1 147 пилотных школ. Помимо них есть еще порядка 174 региональных сообществ, которые не относятся к официальным страницам ВКонтакте. Это группы (сообщества, «паблики»), которые создают для себя самостоятельно школы или муниципальные образования отдельно взятых субъектов РФ.

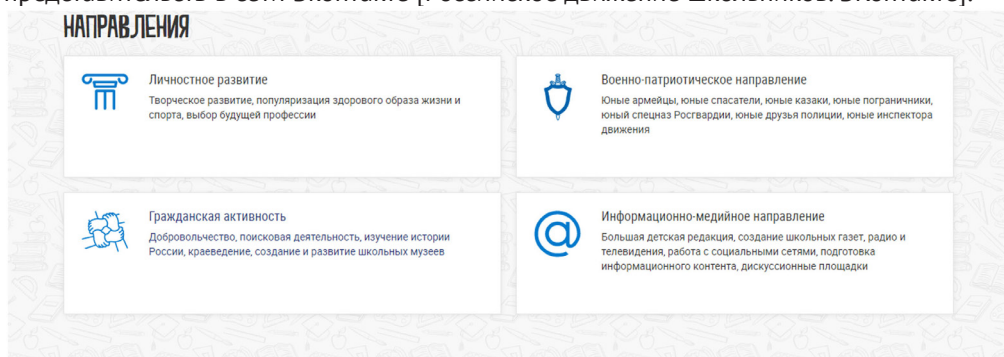


Официальная страница РДШ в сети ВКонтакте насчитывает более 74000 подписчиков и количество их с каждым днём растёт, например, за сентябрь – первую декаду октября их число выросло более чем на 5000 человек.

За 2017 год проведены и реализуются более 15 конкурсов и проектов, более 280 слетов, форумов, смен, 196 российских вебинаров. На странице ежедневно публикуются фото-, видеоматериалы о деятельности не только

центральной организации РДШ, но и региональных отделений [Российское движение школьников. Официальный сайт].

Основные направления деятельности РДШ указаны на страницах всех региональных представительств в сети ВКонтакте [Российское движение школьников. ВКонтакте]:



Основной акцент делается на патриотическое воспитание молодёжи, что отражено в регулярной публикации исторических справок, проведении различных конкурсов исторической, природоохранной, образовательной направленности.

На странице публикуются сведения о предстоящих проводимых РДШ форумах, акциях и съездах с условиями участия [Российское движение школьников. ВКонтакте].

В настоящий момент реализуются более 15 всероссийских конкурсов и проектов, среди которых: Всероссийский детский космический фестиваль, «РДШ в эфире!», «Шаг в будущее страны», «Я люблю тебя, Россия! Дети», «Юный Доброволец», «Первозданная Россия», «Домашний сад», «Прыгай с РДШ!», «Эко комиксы», «Я познаю Россию», «Школа гражданской активности», «Школьный музей», «Читай с РДШ», «Лига ораторов» [Российское движение школьников. Официальный сайт].

Представленность РДШ в YouTube.

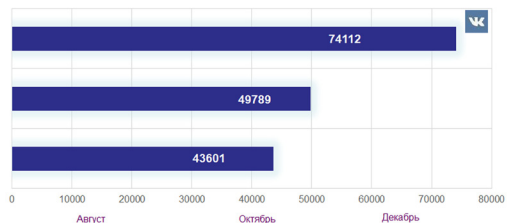
РДШ имеет собственный канал в видеохостинге YouTube, число подписчиков – 654 человека, 126 видеороликов с более чем 65 тыс. просмотрами за весь период существования канала (с декабря 2016 года). Контент канала представлен короткометражными

творческими видеороликами, видеодневниками первого Всероссийского детского кинофестиваля «Янтарный Муравей», смены «Молодые учителя», проекта «Лига ораторов» [Российское движение школьников в YouTube].

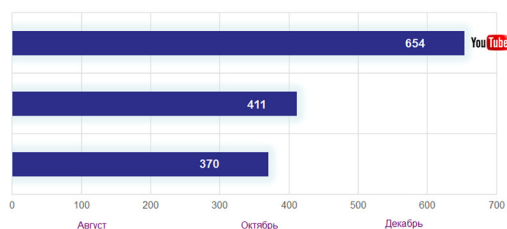
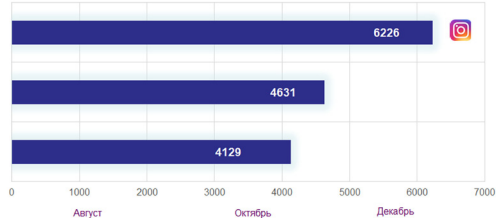
Представленность РДШ в Instagram.

28 сообществ РДШ представлены в Instagram, число подписчиков на декабрь – 6 226 [Российское движение школьников в Instagram].

Динамика числа подписчиков ВКонтакте в 2017 году



Динамика числа подписчиков Instagram в 2017 году

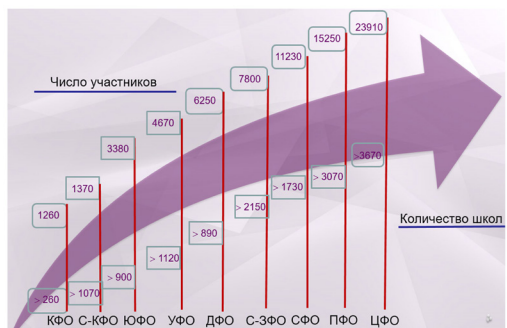


Динамика числа подписчиков канала YouTube в 2017 году

Данная диаграмма показывает динамику численности подписчиков в исследуемых социальных сетях в трёх разрезах: август, октябрь, декабрь 2017 года.

Динамика численности участников РДШ по группам ВКонтакте анализировалась по федеральным округам. По количеству подписчиков лидирует Центральный Федеральный Округ и Приволжский Федеральный Округ, в которых РДШ имеет более 23 и 15 тысяч подписчиков соответственно.

Самые малочисленные посетители РДШ в ВКонтакте – Крымский Федеральный и Северо-Кавказский округа (более 1200 и 1300 подписчиков соответственно).

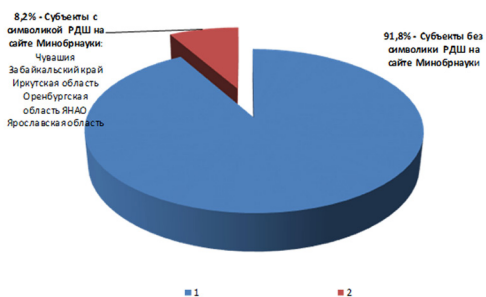


Порядка 40% групп РДШ ВКонтакте – это сообщества, созданные для конкретных образовательных учреждений и муниципальных образований, то есть это сообщества конкретной школы или конкретного города.

Самая низкая вовлеченность в РДШ наблюдается в республиках Северного Кавказа. Согласно аналитическим данным компании Deloitte Analytics, которая проводила исследования по медиапотреблению в медиа-культуре, Северо-Кавказский регион – самый не читающий сайты Интернета. Соответственно там вообще самое низкое медиапотребление в сети Интернет [Deloitte Analytics].

При анализе представленности символики и РДШ на сайтах региональных Министерств образования и науки выявлена следующая картина: из 85 регионов эмблема РДШ имеется на сайтах Минобрнауки Чувашии, Забайкальского края, Иркутской области, Оренбургской и Ростовской областей, ЯНАО, Ярославской области (8,2 % от всех сайтов). Следует отметить отсутствие эмблемы РДШ и на сайте Минобрнауки РФ [Министерство образования и науки РФ].

При анализе контента сайтов выявлены следующие направления деятельности РДШ в регионах:



1) Личностное развитие. Включает три поднаправления: популяризацию здорового образа жизни, творческое развитие и популяризацию профессий. С поддержкой здоровья школьников связаны такие формы работы, как туристические походы и слеты, продвижение детских творческих проектов, образовательные программы и т.д. Творческое развитие предполагает организацию творческих фестивалей, конкурсов,

акций и флешмобов, культурно-образовательные, культурно-досуговые и иные программы. Популяризация профессий – это интерактивные игры, семинары, мастер-классы, встречи с интересными людьми, поддержка научно-изобретательской деятельности и т.д.

2) Гражданская активность. Формирует новое поколение молодых людей, способных активно участвовать в жизни своей страны и готовых к вовлечению в социально востребованную деятельность. Важнейшим инструментом работы в этой сфере становится добровольчество (социальное, экологическое, культурное, волонтерство Победы) как способ для любого школьника быть востребованным в решении важнейших проблем современного общества

3) Военно-патриотическое направление. Юные защитники Отечества, которые уже осознают свою важную роль в служении Родине, продолжая заложенные тысячелетней историей России традиции патриотизма и военного дела, могут попробовать себя в этом направлении. Для них будут созданы военно-патриотические клубы по всей стране, организованы военно-спортивные игры, сборы, соревнования и акции. Каждый школьник сможет познакомиться ближе с этой сложной и интересной сферой путем участия в мероприятиях, проводимых совместно с партнерами

4) Информационно-медийное направление. Юные журналисты, телеведущие и корреспонденты могут попробовать себя в деле работы со СМИ разного уровня – от государственных газет и телеканалов до школьных стенгазет и журналов. Будущие представители сферы инернет-технологий могут проявить себя в деле продвижения молодежного контента в социальных сетях, создания видеороликов и мультимедиа.

Некоторые выводы.

Мониторинг активности РДШ в Интернете показал, что организация имеет свой официальный сайт, представлена во всех популярных социальных сетях. На всех страницах организации в Интернете информация регулярно обновляется. Все аспекты жизни ребенка/подростка так или иначе учтены в направлениях деятельности РДШ.

Изучив востребованность социальных сетей, мы пришли к выводу, что наиболее востребованной социальной сетью среди молодежи является сеть ВКонтакте. На всех страницах РДШ в социальных сетях количество подписчиков от месяца к месяцу увеличивается, что может служить свидетельством успешности продвижения организацией своего контента в виртуальном пространстве.

В связи с тем, что решение подписаться на страницу РДШ в той или иной сети может быть принято учащимся под влиянием или по требованию классного руководителя или вожатого, требуется провести качественное социологическое исследование авторитета РДШ в детско-молодежной среде.

Анализ представленности символики и РДШ на сайтах Министерства образования и науки РФ, а также региональных Министерств образования и науки, определение географии посетителей страниц РДШ в самых популярных виртуальных социальных сетях показали, что организация не исчерпала всех возможностей повышения своего авторитета с привлечением интернет-ресурсов; вовлеченность школьников в поле влияния организации не является повсеместной и одинаковой и существенно зависит от региона проживания ребенка.

В связи с этим можно рекомендовать руководителям РДШ усилить внимание к информационному *взаимодействию* с участниками движения – детьми и молодежью, если под информационным взаимодействием понимать «процесс совместно-распределенной деятельности, реализуемый средствами сети Интернет, направленный на удовлетворение разнообразных информационно-образовательных потребностей участников взаимодействия и способствующий появлению изменений в ментальном опыте как отдельных субъектов, так и групп взаимодействующих субъектов» [Готская 2009: 39]. При этом следует учитывать, что лучшим объединяющим поводом для взаимодействия являются *общие проблемы*, понимаемые и воспринимаемые участниками, их обсуждение и обмен опытом [Готская 2009: 41].

Руководителям Российского движения школьников следует принять меры по активизации работы своих региональных отделений/повышению авторитета организации в Северо-Кавказском регионе и Крыму, подумать о мероприятиях, ведущих к увеличению числа подписчиков (своих страниц), живущих за пределами Центрального и Приволжского Федеральных Округов.

Источники и литература:

1. Готская А.И. Информационное взаимодействие в сети Интернет как объект научно-педагогических исследований. Вестник РУДН, серия Информатизация образования. 2009. № 2. С. 31 – 41.
2. Министерство образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт. URL: <https://минобрнауки.рф/>(дата обращения 27.03.2018).
3. Ослон А. А. Интернет в России / Россия в Интернете. 28.02.2001. [Электронный ресурс]. // База данных ФОМ. URL: <https://bd.fom.ru/report/map/os010318> (дата обращения 27.03.2018).
4. Российское движение школьников. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт. URL: <https://рдш.рф/> (дата обращения 27.03.2018).
5. Российское движение школьников. [Электронный ресурс]. // Вконтакте. URL: https://vk.com/skm_rus (дата обращения 27.03.2018).
6. Российское движение школьников [Электронный ресурс]. // Instagramm. URL: http://instagramm.ru/skm_rus/(дата обращения 27.03.2018).
7. Российское движение школьников. [Электронный ресурс]. // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/channel/UC8zn2xiQ4DcZnwMp4Vhi0ig/featured> (дата обращения 27.03.2018).
8. Abbate J. A Social History of the Internet. Cambridge, MA: MIT Press, 1999. 264 p.
9. Brand Analytics. Система мониторинга и анализа бренда в социальных медиа и СМИ. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт. URL: <https://br-analytics.ru/> (дата обращения 27.03.2018).
10. Boyd D. M., Ellison N. B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. [Электронный ресурс]. // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. № 13 (1), article 11. URL: <http://www.english.illinois.edu/~people-/faculty/debaron/582/582%20readings/boyd%20sns.pdf> (дата обращения 27.03.2018).
11. Cardoso G., Cheong A., Cole J (eds). World Wide Internet: Changing Societies, Economies and Cultures. Macau: University of Macau Press, 2009. 656 p.
12. Castells M. The Impact of the Internet on Society: A Global Perspective. [Электронный ресурс]. // Open Mind. URL: <https://www.bbvaopenmind.com/en/article/the-impact-of-the-internet-on-society-a-global-perspective/?fullscreen=true> (дата обращения 27.03.2018).
13. Deloitte Analytics. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт. URL: <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/deloitte-analytics/solutions/analytics-tmt.html> (дата обращения 27.03.2018).
14. Research@mail.ru. [Электронный ресурс]. // Официальный сайт. URL: <https://research.mail.ru/> (дата обращения 27.03.2018).

УДК 371.146

ББК 74.204

Взаимодействие РДШ и всероссийских детских центров: проблемы, модели, перспективы

Можейко Оксана Викторовна,

старший методист ВДЦ «Орлёнок», Туапсинский район, Краснодарский край, Россия

Аннотация. Предложены результаты наблюдений, опросов и анализа двухлетней практики взаимодействия методистов всероссийских детских центров с РДШ, представителей Российского детско-юношеского центра со школами.

Ключевые слова: РДШ, ВДЦ, «Орленок», детско-юношеская организация, организация внеучебной жизни детей и молодежи, социально-значимые проекты и инициативы, школа как культурный центр микрорайона, школа как инициатор социально полезных дел.

Interaction of the RMS and All-Russian Children's Centers: Problems, Models, Prospects

Mozheiko Oksana V.,

Methodist of «Orlyonok», Tuapse district, Krasnodar region, Russia

Abstract. The authors deals with the results of observations, interviews and analysis of the two-year interaction between the methodologists of all-Russian children's centers with the Russian Orthodox Church, representatives of the Russian Children's and Youth Center and schools.

Keywords: RMS, Orlyonok, children's and youth organization, organization of extracurricular life of children and youth, socially significant projects and initiatives, school as a cultural center of the microdistrict, school as the initiator of socially useful businesses.

Организация ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» (РДЮЦ) была создана 29 октября 2015 г. в соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников».

Как указано на официальном сайте РДЮЦ, ФГБУ «Российский детско-юношеский центр» «приводит в жизнь текущую политику, определяемую Съездом Организации, реализует планы, программы и отдельные мероприятия, подготавливает и проводит Съезды, организует делопроизводство, обучение, юридическое обеспечение и прочие функции» [<http://rusdetcenter.ru/direktsiya>].

Перед нами полноценная организация. У РДЮЦ есть дирекция, которую возглавляет А. А. Крюкова. У нее есть заместитель по региональному взаимодействию и просто

заместитель. Кроме того, в дирекцию входят куратор УФО, куратор СибФО, куратор ЮФО, ЦФО, куратор СКФО, СЗФО, куратор ДФО, куратор ПФО, а также руководитель пресс-службы. В каждом регионе России создано региональное отделение со своими председателями и региональными координаторами. Штаб организации располагается в Москве на ул.Усачева, д.64, подъезд 4.

Поскольку Российское движение школьников – общественно-государственная организация, то Российский детско-юношеский центр олицетворяет государство и является проводником его воли, а дети и взрослые (родители, вожатые, учителя общеобразовательных школ, активные граждане) представляют общество.

Интересно, что в разделе «Миссия организации» на сайте «Российского детско-юношеского центра» помещена следующая информация: «Российское движение школьников (РДШ) – общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. В своей деятельности движение стремится объединять и координировать организации и лица, занимающиеся воспитанием подрастающего поколения и формированием личности. Организация создана в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 29 октября 2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Задачи организации: движение стремится стать сервисной площадкой, чтобы оказывать максимальное содействие в развитии школьников, выступая навигатором существующих и создающихся возможностей в нашей стране. Российское движение школьников – надежный государственный партнёр для всех частных и общественных проектов, ориентированных на школьников и их интересы. Движение строит работу на принципах сотрудничества и созидания». Очевидно, что при такой подаче информации важное различие между Федеральным Государственным Бюджетным Учреждением (ФГБУ «Российский детско-юношеский центр») и *общественно-государственной детско-юношеской организацией РДШ «теряется».*

«Орлёнок» начал сотрудничество с РДШ практически с момента создания этой организации. В марте 2016 года мы разрабатывали и проводили смену «Школьное самоуправление: сами или за нас», в рамках которой знакомили ребят с созданной организацией.

В 2017 году состоялось 11 тематических смен во всероссийских детских центрах «Артеки», «Океан», «Смена», «Орлёнок», четыре из которых были проведены совместно с РДШ или при его содействии, при этом последняя смена – Всероссийский Форум, подводящий итоги деятельности РДШ в 2016/17 учебном году.

Одна из задач методистов в этих сменах – поддерживать идею единства ребят и взрослых всей страны: в ситуации совместной деятельности чувство единения, конечно, переживается подростками реалистичнее и ярче, чем при общении в социальных сетях. На этих сменах происходит обмен опытом, обучение ребят проектированию, совместная разработка идей для новых проектов, которые смогут воплотить в жизнь сами ребята.

Как видно из «Дополнительной общеразвивающей программы социально - педагогической направленности» второго форума «Школьное самоуправление: сами или за нас?» 13-ой смены д/л «Стремительный», главная идея форума 2016 года заключалась в формировании «социально активной позиции подростков, обмене опытом организации ученического самоуправления и продвижения лучших практик совместной деятельности детей и взрослых, направленных на улучшение школьной жизни».

Ведущие технологии смены – технология проектов, технология организаторской деятельности и коллективной творческой деятельности. Образовательный курс «САМИ» (Самостоятельные, Активные, Молодые, Инициативные) будет ориентирован на совершенствование сформированных социально-коммуникативных, организаторских, лидерских качеств подростков, позволит повысить навыки коллективной творческой и проектной деятельности.

Главная задача программы – поддержка ученического самоуправления и повышение роли подростков в управлении образовательным процессом. Важным элементом программы являются дискуссионные площадки, где подростки обмениваются опытом организации и реализации социально значимых проектов, вместе с педагогами обсудят актуальные вопросы самостоятельной организации школьной жизни, возможные инновационные технологии и формы внеурочной деятельности, смогут обсудить со специалистами трудности, с которыми столкнулись подростки при реализации проектов в своих регионах.

Результаты участия в программе для подростка. Основными результатами станут повышение уровня знаний о технологиях организации ученического самоуправления, развитие лидерских и организаторских качеств подростков, а также практические умения в области организации и реализации социально значимых проектов, анализа результатов своей деятельности, формирование и развитие навыков перспективного планирования. Приобретенные знания и умения помогут подростку скоординировать свою деятельность как лидера самоуправления в своем регионе. Категории детей – участников: представители органов ученического (школьного) самоуправления, члены детских общественных организаций, подростки, имеющие опыт социально полезной деятельности [Дополнительная.... программа... 2017].

В рамках Форума «Школьное самоуправление: сами или за нас?» методистами «Орленка» был проведён опрос детей и педагогов с целью узнать их отношение к РДШ.

Какие вопросы для размышления возникли у меня и моих коллег по итогам подготовки и проведения этих смен и анализа их результатов?

Первый вопрос: последнее слово в названии «Российское движение школьников» указывает только на *возраст* участников или же обозначает некий «центр притяжения» для всех школьников (членов не только РДШ, но и других организаций)?

В 2016 году на старте создания РДШ 62 % опрошенных ребят (350 человек), участвовавших в смене «Школьное самоуправление: сами или за нас?», считали, что РДШ нужно организовывать именно в школе, 6 % – не в школе, остальные – «не думали об этом». И 76 % взрослых - педагогов (200 опрошенных) были за школу.

Изменились ли эти отношения два года спустя?

62 % ребят, приехавших к нам на Форум РДШ в августе 2017 (350 опрошенных), отметили, что информацию о планирующихся мероприятиях РДШ они получают в школе – от учителей и/или одноклассников. Сайт РДШ – источник информации для 32 %, страница в социальной сети «ВКонтакте» – для 51 %. Региональное отделение РДШ как источник информации назвали 28 %.

Конечно, в информационной работе без школы не обойтись. А вот участие большинства школ в организации внутришкольной деятельности по направлениям РДШ на данный момент не велико, также не велика помощь школ в подготовке детей к участию во Всероссийских проектах.

Вот пример. С 2017 года набор участников тематических смен в «Орлёнке» проводится на основе результатов выполнения школьниками конкурсных заданий с

предоставлением портфолио. В качестве конкурсного задания может быть предложена разработка проекта развития в школе какого-то направления РДШ, деятельности движения в целом либо какого-то его отряда/ отделения/ ячейки. Эксперты, которые оценивали проекты 2017 года, отметили, что большинство ребят рассматривают школу лишь как инфраструктурную базу, саму же деятельность движения со школьной жизнью не связывают. Исключение составили только проекты информационно-медийного направления, но их было немного.

В связи с этим встает второй вопрос: а знают ли все школьники о существовании РДШ?

В опросе 2016 года среди учителей школы (200 респондентов) оказалось 32 % тех, кто не слышал об РДШ, 25 % – тех, кто слышал, но не понимает, в чём заключается суть проводимой участниками движения работы. Среди вожатых ответы на вышеуказанные вопросы принесли другие результаты: 9 % и 11 %. Среди детей (опрос 2016 года, 350 респондентов) не знали об РДШ 18 %, не понимали, в чём заключается «суть дела», около 30 %.

Опрос в августе 2017 года показал следующее: среди участников Форума РДШ в «Орлёнке» (350 человек респондентов) около 8 % ребят до Форума об РДШ ничего не знали, а ещё 11 % до Форума не принимали участия ни в каких других мероприятиях. В нескольких (не в одном) мероприятиях до Форума участвовали всего 22,2 % подростков.

Получается, что за полтора года ситуация существенно не изменилась. И это значит, что школа не справляется с задачей информирования и мотивации ребят к участию в деятельности движения.

У РДШ много брендированной атрибутики, которая успешно используется организаторами сборов всероссийского уровня для привлечения внимания ребят к деятельности РДШ. Такая атрибутика может использоваться и в школах, «работая» на создание и поддержание внешнего единства тех, кто включился в движение, и привлекая внимание тех, кто о движении еще не знает или знает мало.

Третий вопрос: на кого ориентирована деятельность РДШ?

Всероссийский уровень движения, задаваемый инициативами «сверху», гораздо больше насыщен событиями, чем жизнь ребят в их собственных школах. Исследование показало, что дни «единых действий» объединяют в большинстве своем тех, кто уже объединился. В конкурсы и проекты включаются преимущественно те ребята, которые уже владеют необходимыми навыками. Один координатор РДШ на регион может лишь скоординировать движения «сверху» с импульсами «снизу», но необходимо, чтобы инициатива начала от школьников и школ исходить. Если Движение в идеале ориентировано на расширение возможностей для личностного развития и на повышение социальной активности всех школьников через их вовлечение в РДШ, тогда, во-первых, нужны «взрослые» представители движения в каждой школе, которые, во-вторых, будут учить детей инициировать социально полезные дела и выдвигать идеи социально значимых проектов.

Четвертая группа вопросов: какова роль взрослого в РДШ, кто эти взрослые?

Конкурсный набор участников тематических смен в «Орлёнке» – доступный способ попасть в летнюю смену по «бюджетной» путёвке. Информация о конкурсах размещается на сайте Центра и, конечно, распространяется через партнёров, через сайт РДШ, региональных координаторов движения и социальные сети. Понятно, что не каждый ребёнок решится на участие в конкурсе без поддержки взрослых. И по количеству

поданных заявок можно, хотя и косвенно, судить, насколько часто дети такую поддержку встречают.

По 6 человек от региона могли участвовать в Форуме РДШ в августе 2017 года. Только 27 регионов полностью использовали эту возможность: от них по конкурсному отбору приехали 6 и более подростков. Лидеры – Республика Северная Осетия – Алания (17), Волгоградская область (15), Саратовская область (14), Вологодская область (12) и Ростовская область (10). Из 13 регионов не приехал никто (но это в основном дальние регионы с дорогими билетами), от остальных – от 1 до 5 детей.

Если сравнить с набором на проект РДШ «Лига ораторов» (победители 2-го этапа также приехали к нам), при «квоте» 4 человека от региона, в «лидерах» вновь оказались Саратовская (11) и Вологодская (8) области, также по 8 ребят приехали из Удмуртской Республики, Иркутской, Новосибирской, Тюменской области и Санкт-Петербурга. На наш взгляд, главным объяснением происходящему может послужить то, что в одних регионах взрослые следят за информацией о проектах РДШ, способствуют её распространению среди ребят, помогают им сориентироваться в тех возможностях, которые для них открываются, а в других регионах – нет.

Показательно содержание детских проектов, ведь в большинстве случаев оно отражает опыт того, в чём ребёнок уже участвовал. В 2017 году, например, многие выбирали тему экологии, часто вместо проекта предлагались довольно традиционные мероприятия. *Проекты, содержащие новые идеи, реализация которых позитивно скажется на развитии школы, всегда встречаются редко.*

Какая роль может быть у взрослых, даже если школа не является центром детского движения? Взрослые могут обучать ребят основам социального проектирования, передавать «профильные» умения и навыки в ходе совместной деятельности с детьми и молодежью в микрорайонах/местных сообществах.

На Форуме РДШ дети оценили проектировочную работу выше, чем мастер-классы специалистов по направлениям. Почему? На мой взгляд, потому, что в первом случае они действовали самостоятельно, были в активной позиции и могли реализовать свое творческое начало, но при этом рядом всегда были взрослые, которые подсказывали, с чего начать и какой шаг будет следующим, помогали выйти на новые идеи.

Этап проектирования длился всего 5 дней, и поскольку параллельно были другие дела, занятия и «море», мы предполагали, что каждый ребенок включится только в одно из направлений проектирования – «идеи для 2018 года», «идеи для будущего РДШ» или «идеи для реализации в смене (профильные и экологические дела)». Но в итоге большинство ребят приняли участие в работе минимум двух групп, а кто-то и в трёх. Дети отметили, что проектировочная работа была для них не только подтверждением их личной значимости, но и оказалась полезной, потому что они учились работать в команде, взаимодействуя как со своими сверстниками, так и со взрослыми. Интересно, что полезность работы вместе со взрослыми или при их поддержке ребята оценили примерно на 10 % выше, чем работу при полной самостоятельности.

Мы бы хотели в своих сменах больше времени уделять проектированию идей для реализации в школе, а не только на уровне региона и всей страны. Но для этого нужно быть уверенными в том, что в школе ребят ждут и поддержат. Такая же поддержка нужна им для того, чтобы наоборот, выходить за пределы своей школы – включаться в проекты РДШ, участвовать в сменах, слётах, конкурсах.

И здесь нужна поддержка взрослых. О каких взрослых может идти речь?

Старшие вожатые вполне подходят на эту роль. Старший вожатый – официальная должность в соответствии с новым профессиональным стандартом специалиста в области воспитания. Обобщённая трудовая функция - создание условий для развития детского самоуправления, деятельности детских общественных организаций [Профессиональный стандарт... 2017].

Учителя, многие из которых летом работают в пришкольных и загородных детских лагерях, могли бы стать для ребят старшими товарищами по работе в РДШ.

Вот показательный пример того, как относятся директора детских лагерей к теме РДШ. В сентябре 2017 года в Краснодарском крае Московский педагогический государственный университет проводил курсы повышения квалификации для директоров лагерей, административного персонала и управленцев в области детского и молодёжного отдыха и оздоровления «Управление разработкой и реализацией программы смены в лагере: от идеи до подготовки кадров» [Курсы... 2017]. Одна из тем была связана с РДШ. 90 % участников курсов на это занятие не пришли. Типичное объяснение отсутствия: «Мы в детских лагерях, РДШ нас не касается». А ведь региональные детские лагеря – одно из мест, где ребята могут узнавать об РДШ, объединяться в группы, готовясь к участию в каких-либо проектах, начать взаимодействовать с учениками других школ города, района.

Пятый вопрос: почему так много неопределённости во взаимоотношениях РДШ и школы?

Ответ, наверное, стоит искать в истории создания (по Указу Президента РФ), в двойственном статусе (организация-движение), в противоречивости структуры («общественно-государственная»; отождествление РДЮЦ с РДШ) и «размытости» отношений со школой с самого первого этапа создания РДШ. Структура начала создаваться «сверху вниз», но до ребёнка так и не дошла – до сих пор не ясно, чем определяется его членство в организации, сколько раз нужно поучаствовать в проектах, чтобы считать себя активистом Движения? Та же самая неопределённость и в случае, если членом организации хочет стать взрослый.

Некоторые выводы. Школа может стать местом, где каждый ребёнок не просто получает информацию об РДШ, но и систематически приобщается к социально-полезной деятельности в рамках детско-взрослых сообществ в целом. Хотелось бы, чтобы в каждой школе ребёнку оказывали помощь и поддержку, если он готовится к участию в каком-либо региональном или всероссийском проекте РДШ. При поддержке взрослых ребёнок должен учиться реализовывать свою активность общественно полезным образом, постепенно включая в сферу своей заботы и ответственности класс, школу, двор, микрорайон, страну и мир. Став участником всероссийских проектов, он должен пребывать в уверенности, что по возвращении в школу, его идеи будут поддержаны учителями и вожатыми, что родители и активисты микрорайона помогут ему в их реализации.

Но для этого в каждой школе должен быть взрослый, который занимается только этим – организацией внеучебной школьной жизни ребят, взаимодействием с детскими общественными организациями, – например, старший вожатый.

Уже определены вузы, которые снова будут готовить вожатых для летних лагерей, – МГУ и Костромской педагогический университет. Годичная стажировка в «Орлёнке» или других всероссийских детских центрах могла бы стать для них хорошей подготовкой к дальнейшей самостоятельной работе не только в лагерях, но и в школах, где задачи гораздо сложнее и интереснее.

Вместо заключения. Опросы детей показали, что они не готовы быть *главными* инициаторами социально полезных дел и проектов и с радостью принимают помощь и поддержку со стороны взрослых в ходе их разработки и проведения. Взрослым стоит обращать внимание на выработку у школьников, членов детско-юношеской организации, компетенций самостоятельности, ответственности и лидерства [Поляков 2017; Кушнир 2017]. Воспользовавшись образами известной китайской притчи, можно сказать, что представителям РДЮЦ, взрослым участникам Движения и просто учителям, вожатым, родителям, всем гражданским активистам стоит озадачиться в первую очередь обучением наших детей «плетению сетей» и «рыбной ловле», чтобы не приходилось всякий раз «раздавать рыбу» – всё за детей придумывать и всё для них организовывать. Воспользовавшись теми инструментами и ресурсами, которые предоставляет им Российское движение школьников, учителя и вожатые могут объединить свои усилия с неравнодушными родителями и активистами местных сообществ, действуя вместе с детьми как с равными партнерами и полноценными участниками детско-взрослых проектов.

Источники и литература:

1. Дополнительная общеразвивающая программа социально - педагогической направленности». Второй форум «Школьное самоуправление: сами или за нас?». 13-ая смена д/л «Стремительный»: 05.12.2017 – 25.12.2017. [Электронный ресурс]. // Орлёнок. Всероссийский детский центр. URL: <http://1.orlyonok.ru/2017/str13-1r.pdf> (дата обращения 21.03.2018).
2. Курсы повышения квалификации для директоров лагерей, административного персонала и управленцев в области детского и молодежного отдыха и оздоровления «Управление разработкой и реализацией программы смены в лагере: от идеи до подготовки кадров». 08.09.2017 - 10.09.2017 [Электронный ресурс]. // МПГУ. URL: <http://mpgu.su/anonsyi/kursyi-povyisheniya-kvalifikatsii-upravlenie-razrabotkoy-i-realizatsiey-programmy-smenyi-v-lagere-ot-idei-do-podgotovki-kadrov/>(дата обращения 21.03.2018).
3. Кушнир А. М. Задача реформирования российского образования: от логики «учебных достижений» к логике «человеческого капитала». // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2(20). С.22 – 30.
4. Поляков С. Д. О распространении опыта успешного социального воспитания. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 1(19). С. 120 – 130.
5. Профессиональный стандарт. Специалист в области воспитания. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017. Регистрационный номер 571. [Электронный ресурс]. // Профстандарты 2018. URL: http://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_571/ (дата обращения 26.03.2018).

УДК 329.78
ББК 66.7

Российское движение школьников: сбывшийся прогноз

Мирошкина Марина Руслановна,

доктор педагогических наук, заведующая лабораторией психолого-педагогических проблем самоорганизации детей и взрослых, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, г. Москва, Россия

Аннотация. Предложена периодизация истории возникновения и развития различных детских организаций, отечественного детского движения в целом. Автор считает, что если в начале становления детского движения России базовыми организационными принципами были самоорганизация, самоуправление и самостоятельность детских организаций и объединений, то в последние десятилетия происходит усиление государственного контроля за содержанием их деятельности, государство проводит линию на укрупнение и объединение детских организаций, превращение детских организаций и объединений в элемент государственной кадровой системы. Автор приходит к выводу, что с принятием Указа № 536 и последующим «внедрением» его положений и предписаний в практику образовательных организаций эпоха детского общественного движения в России может считаться завершённой.

Ключевые слова: общественные организации, Российское движение школьников, РДШ, детское движение в России, новая этика в отношении детей, Конвенция ООН о правах ребенка, Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина, государственный контроль за содержанием деятельности детских и молодежных объединений.

Russian Movement of Schoolchildren: Come True Forecast

Miroshkina Marina R.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Self-Organization of Children and Adults, Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, RAE, Moscow, Russia

Abstract. The author suggests the periodization of the history of the creation and development of various children's organizations and the national children's movement as a whole. The author states that beforehand the establishment of the children's movement and the basic organizational principles were self-organization, self-management and independent activity of children's organizations and associations. But in recent decades state control over the content of their activities has been strengthened, the state is pursuing the policy of consolidating and uniting children's organizations and associations into the element of the state personnel system. The author comes to the conclusion that with the adoption of Decree No. 536 and the

subsequent «introduction» of its provisions and prescriptions into the practice of educational organizations, the era of the children's social movement in Russia can be considered as a complete one.

Keywords: public organizations, Russian movement of schoolchildren, RMS, children's movement in Russia, new ethics in relation to children, the UN Convention on the Rights of the Child, All-Union Lenin Pioneer Organization, state control over the content of activities of children's and youth associations.

Новейший период в отечественном детском движении отсчитывается с конкретной даты – 29 октября 2015 г., дня рождения Комсомола, когда Президент России В. В. Путин подписал Указ № 536 «О создании Всероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации "Российское движение школьников" (РДШ)». В этот же день завершился предыдущий период развития, который я условно назвала бы постсоветским; начинался он с 1987 года, с 9-го Всесоюзного Пионерского Слета, который, «намного опередив аналогичную тогда ситуацию во взрослых организациях» (И. Н. Никитин), дал импульс к возрождению отечественного детского движения, положил начало замене единой и единственной Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина множеством различных объединений.

Это удивительное время характеризовалось признанием приоритета детства во всем мире, становлением «новой этики в отношении детей». Мировое сообщество, признав все более возрастающую социальную активность детей, приняло международные правовые акты в поддержку этой тенденции, связывая с ней прогресс современного общества. Среди международных документов, принятых руководителями государств мира в этот период, – *Конвенция о правах ребенка*, гарантирующая детям разнообразные права и свободы, включая право на свободу мнения (ст. 13), свободу мысли и совести (ст. 14), свободу ассоциаций и мирных собраний (ст. 15), право на личную жизнь (ст. 16), право на доступ к информации, направленной на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, здоровому физическому и психическому развитию (ст. 17). Всемирная встреча на высшем уровне в интересах детей, которая стала крупнейшим в истории человечества совещанием глав государств и правительств, приняла Декларацию. В ней отмечалось: «Всем детям должно быть обеспечено право определять себя как личность и реализовывать свои возможности. Они должны быть подготовлены к свободной жизни в свободном обществе» [Конвенция...1989].

В СССР этот период времени охарактеризовался принятием Закона «Об общественных объединениях» (1990 г.), который регламентировал деятельность различных общественных объединений, в том числе и детских общественных организаций. В обществе начал проявляться значительный интерес к осмыслению основных характеристик этого социального феномена. В конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века, когда на месте Всесоюзной Пионерской организации имени В. И. Ленина возникло более 100 детских формирований различной численности, направленности, масштабов деятельности, в научной среде возникла потребность в расширении объекта исследования. На повестку дня вышли вопросы концептуальные (Н. В. Богуславский, Л. А. Борисова, Л. А. Дмитриенко, Э. Ш. Камалдинова, В. В. Лебединский, Г. В. Сабитова); осуществлялся анализ детского движения как социального явления (Г. В. Иващенко, Л. В. Кузнецова, М. Е. Кульпединова); рассматривались проблемы исследования личности ребенка в науке о детском движении, социализации личности в детском объединении (Г. Ф. Гаврилычева, А. В. Волоков, М. И. Рожков);

разрабатывался программно-вариативный подход к деятельности детских организаций (А. В. Волохов, Л. И. Клочкова, И. И. Фришман); изучалась история детского движения (Н. Ф. Басов, М. В. Богуславский, В. А. Кудинов, И. В. Руденко, И. В. Цветкова); решались проблемы подготовки кадров социальных работников - руководителей детских объединений (Е. Н. Сорочинская); анализировалась деятельность зарубежных детских объединений (П. Анжяк, Л. М. Данилова, И. Здомблаш, В. Крысяк, Т. Н. Онипко, М. Р. Мирошкина); была поставлена проблема развития науки о детском движении (Е. В. Титова, К. Д. Радина); создавались теории и анализировалась практика пионерской организации на современном этапе (Г. Н. Абросимова, Л. В. Алиева, В. А. Кудинов, Д. Н. Лебедев); рассматривались вопросы правового и экономического обеспечения деятельности детских объединений (С. А. Боголюбов, В. А. Лунев, Е. М. Рыбинский, Э. С. Соколова, С. Н. Щеглова); исследовалось взаимодействие детских объединений с государством (Е. В. Титова, Т. В. Трухачева) и другое [Мирошкина 1995].

История возникновения и развития различных детских организаций показывает, что для их зарождения было необходимо волеизъявление не только и не столько будущих членов организации, сколько определенной части взрослого населения данной страны (конкретного класса, прослойки, партии, молодежной организации ...). Создание Союза пионерских организаций (Федерации детских организаций) СССР явилось результатом действия иных причин, имело другую природу.

1 октября 1990 года во Всесоюзном пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Артек» X-й слет Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина принимает решение о преобразовании единой пионерской организации в Союз равноправных организаций СССР. Его основу составили пионерские организации 12 союзных республик, а также детские организации Армении («Уйс» – «Надежда»), Грузии (Федерация детских организаций и объединений), Молдовы («Ватра» – «Очаг»). Принят Устав СПО (ФДО) СССР, Обращение детей, делегатов X Всесоюзного слета, к своим ровесникам и взрослым. Опираясь на Конвенцию ООН о правах ребенка и Закон СССР «Об общественных объединениях», было зафиксировано рождение новой детской организации. Председателем СПО (ФДО) СССР на альтернативной основе избрана Е. Е. Чепурных. СПО (ФДО) СССР регистрируется в Министерстве юстиции – впервые на законодательном уровне закрепляется неполитический статус детской общественной организации.

Замечу, что в состав СПО (ФДО) СССР не входила детская организация самой крупной союзной республики – РСФСР. Просто потому, что, Россия, в отличие от прочих республик, не имела ни своей комсомольской, ни пионерской организации. Поэтому 26 апреля 1991 года на конференции представителей пионерских, детских и подростковых организаций и объединений России была создана первая в России детская общественная организация – Федерация пионерских, детских и подростковых организаций «Юная Россия». ФПДПО «Юная Россия» была заявлена как общественное, самодеятельное, самоуправляемое, добровольное объединение самостоятельных территориальных (республиканских, краевых, областных, окружных), региональных, межрегиональных, международных, национальных, функциональных (по интересам, на основе общего социально значимого дела), пионерских, детских, подростковых, юношеских организаций и объединений, действующих на территории России, участвующих в реализации целей и задач Федерации.

Цель ФПДПО «Юная Россия» - развитие пионерского, подросткового, детского движения гуманистической направленности в интересах детей, подростков и общества

в целом, защита прав и интересов детей. Программы деятельности ФПДПО «Юная Россия»: «Я сам», «Маленький принц Земли», «Возрождение», «Четыре плюс три», «Коллеги» [Сборник... 2000].

Как видим, **в начале становления детского движения России базовыми организационными принципами были самоорганизация, самоуправление и самостоятельность детских организаций и объединений.** Это был период признания детского движения со стороны властных и общественных структур, свидетельством чего стало принятие новой редакции Закона РФ «Об общественных объединениях» и Закона РФ «О Государственной поддержке детских и молодежных объединений», формирование партнерских отношений между образовательными учреждениями и детскими общественными объединениями¹. В Министерстве образования проходили специальные заседания коллегий, продумывающих пути и методы взаимодействия с детскими объединениями, создания механизма государственной поддержки деятельности детских общественных объединений.

Первые признаки изменения ситуации появились в начале 2000-х [Мирошкина 2003: 374 – 380].

Пришло время ностальгии и возврата к прежнему опыту и его образцам. Была предпринята попытка реанимации массовых детских организаций, создания объединений в школах, активное внимание средств массовой информации к юбилею пионерской организации.

Стало очевидным, что виток свободного развития детского движения завершается. Начинался новый период активного государственного регулирования детского и молодежного движения.

Этот этап характеризовался очевидной для всех избирательностью власти в поддержке детских и молодежных объединений. Налицо было несколько технологий этой избирательной поддержки.

Первая - возвращение к образцам. Очевидными фаворитами вдруг стали пионеры. С нашей точки зрения, процесс обращения к пионерской организации закономерен. Ситуация, когда государство не справляется с проблемами безнадзорности, детских правонарушений, роста наркомании, требует от чиновников активизации деятельности. Нужно найти того, кто будет отвечать за нерешенные проблемы. (Прошлый опыт свидетельствует: крайним в решении детских и молодежных проблем всегда были комсомол и пионерская организация.) Другого образца в массовом сознании взрослых – учителей, родителей, руководителей местных органов власти – просто не было. Ностальгия по занятости детей ассоциировалась у взрослых только с пионерской организацией. Для пионерской организации это был уникальный шанс сохраниться и получить поддержку. На фоне актуальной исторической памяти при живых свидетелях образцов появилась реальная возможность воссоздавать пионерские организации в школах, восстанавливать ставки старших вожатых (которые в основном станут пионерскими), проводить слеты, сборы, линейки.

Важно отметить, что, кроме «пионерских», появлялись и развивались детские и молодежные организации, которых только в Федеральном реестре было около 40. Каждая из них развивалась своим путем. Кто-то рядом с политикой, кто-то рядом с наукой, кто-то рядом с церковью, кто-то рядом с армией, словно подтверждая мысль автора о важности для детских организаций института учредителей. Детское движение вошло в период

1. В рамках программы «Коллеги» ФПДПО «Юная Россия» автором была разработана система договоров между образовательными учреждениями и детскими общественными объединениями разного уровня.

стабильного развития. Каждая организация развивалась самостоятельно.

На этом фоне происходило формирование государственного заказа на другие формы объединений *невзрослого* населения страны. А отработка этих технологий шла по двум каналам – припартийным и напрямую. И не через детские организации (как показало время, это был следующий этап), а через молодежные («Идущие вместе»² и «Молодежное Единство»³).

«Идущие вместе» – своего рода модель тоталитарной молодежной организации, в которой жестко регламентируется все, вплоть до необходимости прочитать 9 книг классической русской литературы из утвержденного организацией списка и посетить 9 концертов классической музыки из того же списка за определенный период. Проект «Молодежное Единство» был менее одиозным. Летом 2002 года «Молодежное Единство» организовало помощь пострадавшим от наводнения смену детских и молодежных объединений в «Орленке», объединив и СПО-ФДО, и ДИМСИ, и «ЮНПРЕСС», и военно-патриотические клубы, и клубы по месту жительства. «Молодежное Единство» готовилось стать инициатором новых позитивных начинаний. Это было «молодое лицо» власти.

Развитие молодежных инициатив – начало. Недаром уже на Учредительном съезде «Единства» возникло предложение о создании детской организации. Забегающим вперед политикам помешал Закон, запрещающий создание припартийных детских организаций.

Третья модель государственного контроля – поиск стратегических партнеров из числа крупного бизнеса, предложение им «перспективных технологий». Здесь нет равных «Новой цивилизации» с ее лидером и технологом А. Прутченковым. В начале века сотрудничество с «ЮКОСОМ» раскрывало любые двери, помогало осуществлению самых смелых проектов, активному продвижению технологий в школу.

В 2002 году, анализируя процессы, происходящие в детском и молодежном движении, я предположила, что у этих институтов есть два пути развития, которые зависят от позиции государства как основного определяющего фактора.

«1. При стабильном отношении государства к детскому движению, зафиксированном в основных законодательных актах, будут разработаны механизмы реализации закона «О государственной поддержке детских и молодежных организаций», что даст возможность каждой организации самостоятельно определять пути своего развития. Исчезнут предпочтения в государственной поддержке детских и молодежных объединений. Каждая организация станет равноправным участником «рынка» детских организаций. Успешность организации будет определяться не политической конъюнктурой, а предлагаемыми детям и подросткам программами и грамотным менеджментом.

«Рынок» детских организаций будет развиваться при этом «снизу вверх»: от реальной содержательной инициативы взрослых и детей к созданию городских, региональных, федеральных структур.

2. Государство будет придерживаться практики социального и политического регулирования «рынка» детских и молодежных организаций, что потребует через определенное время:

– пересмотра основных положений Закона «Об общественных объединениях» и Закона «О государственной поддержке детских и молодежных объединений» в сторону

2. Российская межрегиональная молодёжная организация, созданная Администрацией Президента России, существовавшая в России в 2000 – 2007 гг.

3. Молодежная организация, созданная при партии власти в апреле 2000 года и существовавшая до ноября 2005 года.

усиления государственного контроля за содержанием деятельности детских и молодежных объединений;

– проведения линии на укрупнение и объединение детских объединений, когда приоритет будет отдаваться организациям с ярко выраженной пропрезидентской и проправительственной деятельностью. Детские организации станут элементом государственной кадровой системы, поэтому в них будут вкладываться государственные и частные средства;

– научно-методическое обеспечение деятельности детских объединений будет осуществляться как минимум на уровне регионов за счет создания государственных научно-методических советов» [Мирошкина 2017: 3 – 10].

Тогда, в 2002-ом, тенденции только намечались. За прошедшие 16 лет определенный нами тренд только усиливался.

Ещё недавно мы считали, что в нашей стране приоритетны права и свободы человека, в том числе права и свободы ребенка, зафиксированные в соответствующей конвенции ООН, включая права ребенка на свободу членства в ассоциациях и участия в собраниях. Идея свободы совести как дела самого человека, а не государства, принципы партнёрства и сотрудничества между государством и гражданским обществом казались прочно утвердившимися в общественном сознании.

Сегодня лидеры молодежных и детских движений не вспоминают конвенцию ООН о правах ребенка. В Федеральный закон «Об общественных объединениях» внесены поправки, которые выхолащивают его в отношении детского движения. Если сравнить Закон «О государственной поддержке детских и молодежных общественных объединений» (с изменениями на 28 декабря 2016 года) с текстом, принятым в 1995 году, мы увидим, что в последней редакции попросту не осталось конструктивного содержания, кроме декларации о том, что государство поддерживает деятельность детских и молодежных организаций [Закон...2016].

Постепенно происходит «деконструирование» социальной структуры детства. Сегодня государство – монополист в области воспитания. Детское общественное объединение больше не выполняет функцию особого социального института, в котором дети приобретают, пусть и игровую, но реальную практику гражданского поведения (избирать и быть избранными, руководить, отчитываться за то, что ты сделал, оппонировать государству). Приоритеты отданы «мероприятивному» и «достижимельному» подходам, где задания спускаются «сверху» и не нацелены на подготовку демократически мыслящих гражданских активистов.

29 октября 2015 года мой прогноз сбился практически на 100 %. Подписанный Президентом Указ № 536 «О создании Всероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (РДШ) и последующая практика его «внедрения» в образовательные организации завершили эпоху детского общественного движения в России.

Источники и литература:

1. Закон об общественных объединениях. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=1883&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.8883606043302806#05381665622123641>(дата обращения 11.01.2018).
2. Закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (с изменениями на 28 декабря 2016 года) [Электронный ресурс] // URL: <http://docs.cntd.ru/document/9012158> (дата обращения 11.01.2018).
3. Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989

- года. [Электронный ресурс] // ООН. Конвенции и соглашения. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения 11.01.2018).
4. Мирошкина М. Р. Два пути. // Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века: сб. ст. / сост. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. М.: Библиотека «Детское движение», 2003. 493 с.
 5. Мирошкина М. Р. Условия эффективного применения педагогических технологий детской организации «4-Н»: дис. ... канд. пед. наук. М.: Институт молодежи, 1995. 217 с.
 6. Мирошкина М. Р. Детское и молодёжное движение в России: история и перспективы. // Социальная педагогика в России. 2017. № 4 . С. 3 – 10.
 7. Сборник материалов в помощь организаторам детского движения. Нижний Новгород, ноябрь 2000 года. [Электронный ресурс] // URL: <http://klevoz.ru/nuda/sbornik-materialov-v-pomoshe-organizatoram-detskogo-dvijeniya/main.html> (дата обращения 11.01.2018).
 8. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения 11.01.2018).

ПРАВОВЫЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.64.69, 37.02, 004.05, 004.588
ББК 74.202

«Электронная информационно-образовательная среда» в вузах: правовые и практические аспекты

Зорин Александр Николаевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. На основании регулирующих систему образования нормативных документов автор доказывает, что обязанность создания электронной информационно-образовательной среды производна от используемой в образовательном учреждении формы обучения, что только в том случае, если эта форма исключительно дистанционная, ЭИОС должна присутствовать. Разработчики ФГОС «поколения 3+», обязав все без исключения вузы иметь ЭИОС независимо от форм обучения, допустили ошибку, вводящую подчинённые Министерству образования и науки вузы в ненужные государству, непродуктивные расходы.

Наиболее целесообразным вариантом электронного документооборота в вузе автор считает программный пакет MS Office под академической лицензией или Apache OpenOffice со свободной лицензией.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, электронная информационно-образовательная среда, новые образовательные технологии, онлайн-образование, виртуальное образование, электронный документооборот, система «Академик», MS Office, права педагогических работников.

«Electronic Informational and Educational Environment» in Universities: Legal and Practical Aspects

Zorin Aleksandr N.,

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. On the basis of regulatory documents, the author proves that the obligation to create an electronic informational and educational environment is derived from the form of training used in an educational institution. Creators of Federal State Educational Standards (generation 3+), having obliged all universities without exception to have EIES, regardless of the forms of education, made the mistake leading to great waste of money.

The author considers the most expedient version of electronic document circulation in the university to be the MS Office software package under an academic license or Apache OpenOffice with a free license.

Keywords: digital educational environment, electronic information and educational environment, new educational technologies, online education, virtual education, electronic document management, «Academic» system, MS Office, the rights of pedagogical workers.

Подобно некоторым другим образовательным новациям последних лет, ЭИОС представляет собой явление достаточно спорное в правовом и экономическом отношении, а в той части, которая может быть признана допустимой (как одна из возможных форм электронного документооборота), осуществляемое не в лучшем варианте и при высокой вероятности «конфликта интересов».

Согласно части 3 статьи 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»:

«При реализации образовательных программ с применением *исключительно* электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, *должны быть* созданы условия для функционирования **электронной информационно-образовательной среды**, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объёме независимо от места нахождения обучающихся» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Глава 2. «Система образования», Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий].

Никаких других вариантов, **обязывающих** вузы создавать «электронную информационно-образовательную среду» законом не предусмотрено, и сам термин «ЭИОС» в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ ред. от 29.07.2017, кроме приведённого фрагмента, нигде не встречается.

Закон – строгая вещь, и написано там ровно то, что посчитал нужным написать законодатель. Это не беллетристика и не декларация о намерениях. Если в законе сказано, что конкретная обязанность **возникает из определённых условий и обстоятельств**, значит, при других условиях и обстоятельствах такая обязанность отсутствует.

Основопологающим для системы образования РФ законодательным актом чётко и однозначно прописано, что обязанность создания ЭИОС производна от используемой формы обучения, и только в том случае, если эта форма *исключительно дистанционная*, ЭИОС должна быть.

Разработчики «федеральных государственных образовательных стандартов» (далее ФГОС) «поколения 3+», сформулировали свои «требования к условиям реализации» образовательных программ таким удивительным образом, как будто бы **все без исключения** вузы обязаны иметь ЭИОС **независимо от форм обучения**, что является очевидным противоречием норме Федерального закона «Об образовании...».

Если это ошибка, то ошибка специфическая, призванная ввести подчинённые Министерству образования вузы не просто в заблуждение, но и в совершенно ненужные (государству), непродуктивные расходы, поскольку ЭИОС – «удовольствие» затратное.

Согласно «образовательному стандарту», – см. например, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) утверждённый Приказом МО 4 декабря 2015 г. № 1426; Раздел VII. Требования к условиям реализации программы бакалавриата, – ЭИОС должна обеспечивать:

– свободный, ничем не ограниченный доступ каждого (!¹) обучающегося «из любой точки» (!) «как на территории организации, так и вне её» (!) «к учебным планам», «рабочим программам дисциплин», «к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам»;

– «фиксацию хода образовательного процесса» (!), «результатов промежуточной аттестации» (!),

– «формирование электронного портфолио обучающегося (!), в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса» (!),

– «взаимодействие между участниками образовательного процесса (!), в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети "Интернет" (!)». [Приказ ...] И т.д.

Всё это разумно при **дистанционных** формах работы и **лишено смысла**, абсурдно или избыточно при **контактных** формах.

Перечень того, что на самом деле должно реализовываться образовательной организацией через сетевой интерфейс, установлен ст. 29 Федерального закона № 273 («Информационная открытость образовательной организации»). Журналов посещения занятий, «портфолио», «асинхронных взаимодействий» и тому подобных вещей в этом перечне нет.

Изложив требования к ЭИОС, разработчики ФГОС обязаны были, следуя норме Федерального закона № 273, снабдить их оговоркой, что требования касаются реализации образовательных программ с применением электронного дистанционного обучения. Однако подобная оговорка в стандарте сделана не для ЭИОС в целом, а только для одного её элемента. В одном единственном абзаце в составе подпункта 7.1.2. (продолжая пример ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01) – там, где сказано, что ЭИОС должна обеспечивать «проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения» – находим соответствующее праву продолжение – «реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий».

Необходимо иметь в виду, что такие словосочетания, как «федеральный государственный образовательный стандарт», «поколения образовательного стандарта» и т.п., представляют не более чем фигуры речи и **не имеют отношения к федеральным законам и государственной стандартизации** как таковым.

Несмотря на громкое название, «федеральный государственный образовательный стандарт» является сугубо ведомственным документом, вводимым в действие приказом одного из министерств (Министерства образования и науки).

Право разрабатывать и утверждать ФГОС предоставлено Министерству образования двумя Постановлениями Правительства РФ (от 03.06.2013 № 466, пункт 5.2, подпункт 5.2.41; и от 5 августа 2013 г. № 661 п. 17), то есть не законом, а опять же подзаконным актом, только более высокого уровня, чем акты самого Министерства.

В Российской Федерации подзаконные акты могут издаваться государственными органами только в пределах своей компетенции, только в соответствии с законом и во

1. Здесь и далее отмечено мною. – А.З.

исполнение закона. Никаким подзаконным (тем более узковедомственным) актом не могут устанавливаться нормы, меняющие смысл федерального закона.

Конкретно Министерству образования и науки Российской Федерации Правительство РФ разрешило принимать нормативные правовые акты (включая ФГОС) «на основании и во исполнение Конституции Российской Федерации, федеральных конституционных законов, федеральных законов, актов Президента Российской Федерации и Правительства Российской Федерации» (см. Постановление Правительства РФ от 03.06.2013 № 466, п. 5.2). Следовательно, утвердив «ФГОС 3+», **меняющий нормы** части 3 ст. 16 и ст. 29 федерального закона № 273, Министерство образования и науки РФ **превысило** свои полномочия и пределы компетенции.

Как всякий ведомственный акт, «федеральный государственный образовательный стандарт» в части, противоречащей закону, не подлежит исполнению. Исполнять его обязаны только те организации, работа которых подпадает под действие части 3 статьи 16 Федерального закона № 273.

Принципиально важно учитывать, что российское законодательство признаёт недействительными любые условия трудовых договоров, ухудшающих положение работника, по сравнению с установленным законодательством (например, ст. 57 ТК РФ и др.).

Как можно видеть из приведённого выше перечня требований, создание ЭИОС – не только затратный, но и крайне трудоёмкий комплекс мероприятий, безусловно, связанный с установлением новых для работников обязанностей, причём таких обязанностей, которые в явной форме исключены федеральным законом из числа общих обязанностей ППС и трактованы как обязанность *специфическая*, возникающая при дистанционно-электронном обучении.

В тексте ФГОС 3+ можно найти оговорку: «Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации». В подстрочной ссылке (приводимого в качестве примера ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01) упомянуты ФЗ от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», ФЗ от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных». Однако перечисленными федеральными законами «законодательство» не исчерпывается, и если строго следовать написанному в ФГОС о «соответствии законодательству», то, по силе части 3 статьи 16 ФЗ «Об образовании...», ЭИОС в большинстве вузов **не должно существовать вообще**, поскольку её «функционирование», в соответствии с законодательством, начинается **с момента перехода вуза на дистанционные формы работы**, а до этого момента, определяя объём доступной через сеть информации, вуз обязан руководствоваться статьёй 29 («Информационная открытость образовательной организации») того же федерального закона № 273.

Следует обратить внимание и на предлагаемый технический формат электронной среды. Например, преподавателям УлГПУ предложено работать в системе «Академик», тяжёлой, громоздкой и неудобной. Практика пользования этой системой показала, что она не облегчает, а усложняет педагогический труд, не уменьшает, а повышает трудоёмкость образовательного процесса. Создатели «Академика» плохо представляют себе практические потребности образовательных учреждений и сам смысл педагогической деятельности. Даже простая фиксация посещаемости занятий в этой системе реализована беспрецедентно бестолково, не говоря уже о более серьёзных вещах. Предполагается, что преподаватели университета по некоему Интернет-каналу из разных корпусов с неназванных терминалов в режиме реального времени будут, перебивая

друг друга, вносить данные через неудобный и медленный web-интерфейс в общую базу. Главную фигуру учебного процесса – преподавателя – «Академик» превращает в клерка, терпеливо заносящего данные в формы, похожие на карточки учёта, и больше ничем не занятого. Никто не подсчитал время, необходимое для внесения данных, никто не задался вопросом, зачем это вообще нужно, если даже увидеть сведения в развёрнутом и редактируемом виде (хотя бы в виде общего журнала академической группы за все числа семестра, когда проводились занятия) и анализировать их так, как принято анализировать таблицы и журналы, достаточно проблематично.

Имея некоторый опыт инициативного использования Excell из стандартного пакета MS Office для ведения журналов посещений и успеваемости, считаю целесообразным использовать именно этот вариант электронного документооборота как более простой, понятный и значительно экономящий время преподавателей.

Главный вопрос, на который должны в письменной и подлежащей рецензированию форме ответить сторонники внедрения «Академика» и ему подобных программ, – что конкретно умеет делать эта система за пределами возможностей Excel, Access с их **бесплатными** надстройками, собственных возможностей Windows и других общераспространённых давно лицензированных или даже бесплатных продуктов (например, Apache OpenOffice с изначально свободной лицензией для любых образовательных и государственных учреждений – см. Apache License; и мн. др.).

Выводы и предложения.

1. Если в «образовательном стандарте» установлено одно, а в федеральном законе – другое, должна применяться норма федерального закона.

2. Вуз не имеет права принуждать работников к участию в ЭИОС, если эти работники не связаны с дистанционным обучением.

3. Введение ЭИОС затрагивает не просто организацию учебного процесса, но и сферу трудовых отношений. Обязать работников осуществлять любые действия в рамках создаваемой ЭИОС, то есть ввести новые обязанности, администрация может только посредством особого приказа и дополнений в трудовой договор, которые по силе ст. 16, ч. 3; ст. 29 ФЗ № 273, ст. 57 ТК РФ и др. окажутся незаконными.

4. Электронные новации должны не усложнять, а облегчать педагогический труд, избавлять от рутины, создавать благоприятный творческий микроклимат в трудовом коллективе, экономить рабочее время для эффективного использования его по прямому назначению, то есть для совершенствования учебного процесса и научной деятельности. Системы, подобные «Академику», российскому образованию не нужны. Они примитивны, глубоко вторичны, эффект от их внедрения (на уровне должностных обязанностей ППС) будет предсказуемо отрицательным.

5. Сам по себе отказ от бумажной отчётности и переход на электронный документооборот является целесообразным и, в отличие от внедрения ЭИОС, не нарушает закон. В первую очередь должны быть отменены «журналы» на бумажных носителях, а зачётные и экзаменационные ведомости – распечатываться с заполненных и выверенных электронных форм, что избавит от ошибок и опечаток в них, улучшит внешний вид документов, устранив зависимость от почерка заполняющего, многократно облегчит и ускорит сведение отчётности и её анализ в масштабах вуза. При действующей форме зачётно-экзаменационной ведомости преподаватель расписывается не только за всю ведомость, но и на каждой строке с отметкой (оценкой), чем, на мой взгляд, исключается возможность злоупотреблений электронным заполнением.

6. Наиболее целесообразным вариантом документооборота считаю программный пакет MS Office.

Причины:

- продукт привычен преподавателям и всей цепочке предполагаемых административных исполнителей,
- универсален и очень широко распространён,
- дополнительные пользовательские навыки, если они потребуются, на низших уровнях будут, во-первых, невелики, а во-вторых, станут вложением в «человеческий капитал», востребованным в других видах деятельности научно-педагогических работников, а не бессмысленным расходом времени на освоение узкоспециализированного и нигде больше не нужного программного обеспечения,
- MS Office прост в использовании (по сравнению с «Академиком»), нагляден в своих рабочих формах (например, Excel, Word из этого пакета), имеет мощнейшие дополнительные средства визуализации,
- применение продукта для целей учёта посещаемости, успеваемости и т.д. не потребует дополнительных затрат (поскольку уже имеются академические лицензии на данный продукт),
- в силу предыдущего пункта, внедрение учебной отчётности на базе MS Office исключает «конфликт интересов» практических исполнителей,
- пакет MS Office изначально предназначен для работы в корпоративной среде,
- пакет имеет гибкие настройки и допускает автоматизацию часто выполняемых задач (VBA и др.),
- в рабочие формы исполнителями могут внедряться любые новые локальные и промежуточные показатели без ущерба для корпоративного уровня обработки,
- пакет позволяет обмениваться данными между разными приложениями пакета, формировать высококачественные наглядные отчёты, сводить и анализировать огромное количество показателей,
- имеет одну из лучших систем поддержки производителем, включая возможность развивать функционал ранее вышедших версий за счёт бесплатных дополнительных надстроек, в том числе такие инструменты, как Microsoft Power Query для Excel (средство обнаружения данных, подключения к ним, импорта, а также, в новейших версиях – средство работы с запросами), Power Pivot (средства анализа и объединения больших объёмов данных из различных источников) и др.;
- у продукта развитая пользовательская поддержка, широкий обмен решениями и прецедентами на уровне on-line сообщества (многочисленные форумы, специализированные сайты).

7. Если «Академик» необходим вузу(ам) по соображениям особого порядка, за преподавателем должно быть сохранено право работать в удобном для себя формате. Должна быть предусмотрена возможность конвертации файлов общепринятого вида (*.xls; *.docx) в формат, понимаемый «Академиком», а также исключён режим реального времени для внесения данных.

Постскрипtum. Сама по себе ЭИОС, видимо, имеет будущее, как элемент цифрового онлайн-образования [см., например, Приоритетный проект...]. По поводу последнего, заместитель главы Минобрнауки Александр Повалко в 2015 году посетовал, что «пока даже ведущие российские университеты неохотно идут на [его] внедрение». «Очевидно, придётся применить насаждение добра в очередной раз», – предупреждал тогда

замминистра. Принуждать вузы к переходу в виртуальную реальность предполагалось «методом кнута и секвестра» [Черных 2015]. Один из сторонников дистанционных форм работы, ректор ВШЭ Ярослав Кузьминов, откровенно пояснил, что идея «дистанционности» образования будет сопряжена с переделом рынка образовательных услуг, а в большом числе случаев – и с изменением характера трудовых отношений. Научно-педагогическим кадрам в регионах она сулит новые сокращения рабочих мест [Там же].

Возможно, здесь и кроется главная проблема «электронной образовательной среды». Будучи частью более широкого и внешнего по отношению к вузам реформаторского замысла, ЭИОС остаётся тяжёлой и находящейся вне правового пространства повинностью.

Безостановочное «насаждение добра» посредством «кнута и секвестра» сегодня является главным препятствием искреннего и заинтересованного диалога общества и власти по проблемам современного образования, затрагивающим, в конечном счёте, интересы каждого гражданина.

Источники и литература:

1. Приказ от 4 декабря 2015 г. № 1426 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс]. // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения 14.04.2018).
2. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» . [Электронный ресурс]. // Министерство образования и науки РФ. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда> (дата обращения 14.04.2018).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ ст 16 (ред. от 07.03.2018) [Электронный ресурс]. // Законодательство Российской Федерации. URL: <http://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-16.php> (дата обращения 14.04.2018).
4. Черных А. Минобрнауки держит курс на виртуальность. Вузы склоняют к новому стандарту заочного образования. // Коммерсант.ru. 14.09.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2810381> (дата обращения 14.04.2018).

УДК 341
ББК 74.48

Образовательное право как учебная дисциплина

Лукашевич Светлана Владимировна,

кандидат юридических наук, и. о. заведующего кафедрой гражданского права и процесса, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лукьяненко Владимир Евгеньевич,

доктор юридических наук, профессор кафедры гражданского права и процесса, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В условиях реформирования системы образования и принятия новых образовательных стандартов особенно актуальным является вопрос о формировании учебного плана с включением в его «вариативную часть» учебных дисциплин, позволяющих студентам в полной мере овладеть предусмотренными стандартом компетенциями, особенно теми, важность приобретения которых задается новыми Вызовами всей системе образования. В статье рассматривается один из возможных подходов к повышению качества юридического и педагогического образования с учетом компетентностного подхода, предусмотренного образовательными стандартами высшего образования. Предлагается усилить изучение правового регулирования образовательного процесса путем введения в юридических и педагогических вузах Российской Федерации новой учебной дисциплины «Образовательное право». Дается общая характеристика системы данной дисциплины, состоящей из трех взаимосвязанных блоков, определяется ее предмет, цель и задачи. Настоящая дисциплина преподается в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова с 2016 года.

Ключевые слова: образовательное право, образовательный стандарт, юриспруденция, педагогическое образование, профессиональное обучение.

Educational Law as a Discipline

Lukashevich Svetlana V.,

Candidate of Law, Head of the Department of Civil Law and Process, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Lukianenko Vladimir E.,

Doctor of Law, Professor, Department of Civil Law and Process, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. In the conditions of reforming the educational system and adopting the new educational standards, it is important to create a new curriculum which contains

its «variable part» of educational disciplines that allow students to fully master the competencies provided by the standard. The article considers one of the possible approaches to the improvement of the quality of legal and pedagogical education, taking into account the competence approach provided by the educational standards of higher education. It is proposed to strengthen the study of the legal regulation of the educational process by introducing a new educational discipline in the law and pedagogical universities of the Russian Federation. It should be «Educational Law». The general characteristic of the system of this discipline consist of three interrelated blocks, its subject, purpose and tasks are determined. This discipline has been taught at Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov since 2016.

Keywords: educational law, educational standard, jurisprudence, pedagogical education, vocational training.

В наши дни активно развиваются образовательные технологии, возникают новые формы получения образования, растет популярность «электронного обучения», «дистанционного образования», в учебных заведениях России создается электронная информационно-образовательная среда, большая часть активности обучающихся, преподавателей и администрации образовательных учреждений осуществляется онлайн. Популярным становится получение образования вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в связи с чем корректируются правила допуска к осуществлению образовательной деятельности. Изменяются роль и правовой статус образовательных учреждений. Всё вместе взятое это ведет к тому, что круг общественных отношений, нуждающихся в правовом регулировании, неуклонно расширяется.

Целью данной статьи является обоснование необходимости и анализ практической возможности введения в систему обучения юристов и педагогов специальной дисциплины «Образовательное право».

Для достижения поставленной цели необходимо определить возможность включения дисциплины в программы бакалавриата, ее место в учебном плане, предмет, цель и задачи дисциплины, ее структуру, а также наполняемость курса учебной литературой.

1. В соответствии со ст. 10 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливаются следующие уровни высшего образования: – бакалавриат; – специалитет, магистратура; – подготовка кадров высшей квалификации. Мы считаем, что образовательное право может преподаваться на любом из вышеперечисленных уровней.

В отношении направления подготовки «Юриспруденция» (бакалавриат) с 1 сентября 2017 г. действует стандарт «три плюс», утвержденный Приказом Министерства образования и науки России от 01.12.2016 № 1511. В стандарте в числе «обязательных дисциплин» дисциплина «Образовательное право» отсутствует. Это означает, что «Образовательное право» может быть введено в учебный план только в разделе «вариативная часть»¹.

Стандарт по магистратуре, утвержденный Приказом Министерства образования и науки РФ от 14.12.2010 № 1763, также допускает возможность введения дисциплины «Образовательное право» в вариативной части учебного плана. Это означает, что вуз при наличии востребованности и собственных возможностей может ввести такую магистерскую программу как «Образовательное право».

1. Специалитет данного направления анализировать не будем, поскольку он предусмотрен для таких специальностей, как «Правоохранительная деятельность» и «Национальная безопасность», которые предназначены для подготовки кадров правоохранительных органов.

Соответствующая образовательная программа уже реализуется в некоторых вузах страны, например, в Российском университете дружбы народов и Московском городском педагогическом университете. Имеются и магистерские программы, освещающие отдельные направления правового регулирования образовательной деятельности, например, по образовательной политике и управлению образованием. Кроме того, при Высшей школе экономики функционирует Центр образовательного права, основная цель которого – «стать лидирующим в Российской Федерации и известным в международном академическом пространстве центром компетенций в сфере международного, сравнительного и национального образовательного права и политики» [Центр Образовательного права ВШЭ].

Профессиональная деятельность педагогических работников, как особый предмет или объект правового регулирования, все больше усложняется. Поэтому педагогические работники также заинтересованы в получении полноценных юридических знаний. В связи с этим вопрос о возможности введения дисциплины «Образовательное право» актуален не только для студентов-юристов, но и для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям.

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» в полной мере закрепляет так называемый компетентностный подход. Важно, чтобы вуз обеспечил освоение студентом того перечня компетенций, который закреплен в образовательном стандарте. Речь идет о компетенции ОК-7 (способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности) и ОПК-4 (готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования). Нет сомнений в том, что знания в области образовательного права пригодятся будущему педагогу и при овладении им компетенцией ОПК-6 (готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся).

На основе изучения Стандарта можно сделать вывод, что выпускник, освоивший программу бакалавриата (п. 5.3), должен обладать такими общепрофессиональными компетенциями, которые позволяют ему **осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования** [Приказ... 44.03.01 Педагогическое образование].

Представляется, что традиционная учебная дисциплина «Правоведение» (а также преподаваемая в УлГПУ им. И.Н. Ульянова дисциплина «Правовые основы сферы образования») обеспечивает способность выпускников бакалавриата использовать в профессиональной деятельности только *базовые* правовые знания, что вряд ли достаточно для полного и качественного освоения образовательных программ педагогического образования и полноценной высокопрофессиональной деятельности после окончания университета.

При этом необходимо учитывать, что учебные планы в высшей школе, как правило, содержат максимально возможное количество учебных курсов, в пределах объема программы в зачетных единицах, установленного образовательным стандартом. Поэтому, как отмечал Леднев В. С., введение новой учебной дисциплины должно сочетаться с сокращением других дисциплин, но не через их изъятие из учебного плана, а посредством их интеграции [Леднев 1991]. Безусловно, освоению дисциплины «Образовательное право» должно предшествовать изучение студентами педагогических направлений подготовки основ права. Оптимальным является **разработка**

правового модуля, включающего в себя *основы права, образовательное право и правовое регулирование конкретного вида профессиональной деятельности*, к которому готовится бакалавр.

Образовательное право получает стремительное развитие в западных странах, где действует Европейская ассоциация образовательного права и политики. С 2016 года на территории России реализуется международный научно-исследовательский проект «Разработка образовательных модулей по праву для подготовки специалистов педагогического профиля как вклад в становление системы образования, основанной на защите прав участников образовательного процесса в странах с переходной экономикой (ELA)» (под эгидой и софинансировании Европейской Комиссии). В рамках реализации проекта во всех университетах планируется тесное сотрудничество специалистов в области юриспруденции и педагогики, а также привлечение экспертов по междисциплинарным проблемам. [EduLaw... 2016 – 2019].

Цель проекта заключается в оказании поддержки странам-партнерам в обновлении учебных программ для более качественной подготовки сотрудников и студентов по вопросам организации учебного процесса и руководства в учреждениях образования, а также в удовлетворении потребностей общества стран переходного периода в превентивном праве. Задачи: **повысить значимость педагогической профессии и её роли в становлении правового общества; повысить уровень компетенций и навыков педагогического состава в вузах путем совершенствования учебных программ и разработки учебных пособий (модулей) в области образовательного права** [EduLaw... 2016 – 2019] (выделено нами – Л. С., Л. В.)

Для развития образовательного права необходима настройка диалога представителей как образования, так и юриспруденции. Но, к сожалению, на сегодняшний день отсутствует общее, разделяемое и педагогами, и юристами, видение, что именно необходимо образованию от права.

Становлению образовательного права как самостоятельной отрасли (знаний, законодательства, а в перспективе – права) мешают и другие причины. Во-первых, юриспруденция – консервативная наука. Есть немало оппонентов вообще у такого понятия, как «образовательное право». Во-вторых, ученые расходятся в понимании того, чем отличаются друг от друга «отрасль права», «отрасль законодательства», «институт в праве», что серьезно осложняет ход научной дискуссии.

Нельзя не отметить и то, что правовые нормы, которые регулируют сферу образования, «разбросаны» по различным отраслям права, в связи с чем образовательное право признается комплексной отраслью [Сюбарева 2008: 190]. Видимо, в связи с этими доктринальными противоречиями студентам педагогических вузов, как правило, преподается только классический предмет – «Правоведение», охватывающий собой общий перечень базовых знаний из различных отраслей права, который мог бы пригодиться будущему педагогу.

Учебная дисциплина «Правоведение» помогает будущему педагогу овладеть компетенцией ОК-7 (способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности), но готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования (компетенция ОПК-4) невозможно сформировать, усваивая базовые знания из различных отраслей права. Компетенция ОПК-4 может быть сформирована лишь при изучении курса «Образовательное право» или, в идеале, при изучении модуля, включающего в себя и основы права, и

образовательное право (академический бакалавриат), и правовое регулирование преподавательской деятельности в нашей стране (прикладной бакалавриат).

Мы убеждены, что назрела практическая необходимость осмысления образовательного права как особой отрасли права. Растет объем нормативных актов, регулирующих деятельность педагогических работников. С другой стороны, если раньше многие аспекты профессиональной деятельности подчинялись этическим правилам, то сейчас все острее ощущается недостаточность такой регуляции, растет потребность в ее правовом обеспечении.

Следует учесть и происходящие в мире перемены. Профессор Мельбурнского университета, руководитель международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI века (ATC21S) П. Гриффин в одном из своих интервью сказал: «Меняется всё, даже такие вещи, как роль специалистов юридического профиля. В США сейчас около 80% личных судебных тяжб люди ведут сами, не нанимая для этого адвокатов, которые бы представляли их интересы. Оказалось, что люди способны судиться самостоятельно – они просто ищут похожие судебные дела в Интернете, сами собирают информацию и в услугах юриста уже не нуждаются» [«Навыки XXI века»].

Эксперт по современному образованию считает, что «при составлении учебных программ необходимо будет ориентироваться на более широкие профессиональные компетенции – умение находить нестандартные решения задач и проблем, навыки коллективной работы и так далее. Но пока у нас всё ещё есть учителя географии, истории, физики, химии, но нет учителей критического мышления, учителей взаимодействия или учителей любознательности...» [«Навыки XXI века»]. Считаем, что, предлагая достаточно широкий круг знаний, актуальных как для научной, так и для практической работы современного профессионала, учебная дисциплина «Образовательное право» восполняет указанные дефициты.

2. Предмет образовательного права как учебной дисциплины составляют систематизированные знания о юридических нормах, регулирующих образовательную деятельность, а также о состоянии науки образовательного права, проблемах и тенденциях ее развития.

Целью этой дисциплины является формирование и развитие у обучающихся компетентности в области защиты от нарушений прав и законных интересов участников образовательного процесса. При этом под участниками образовательного процесса должны пониматься лица, осуществляющие образовательную деятельность, обучающиеся и их законные представители, работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Задачами данной дисциплины в первую очередь являются:

- овладение обучающимися глубокими и системными знаниями теории образовательного права, получение знаний о структуре системы образования, формах получения образования и обучения, правах и обязанностях участников образовательного процесса;
- приобретение обучающимися устойчивых навыков и умений разрабатывать и реализовывать нормы образовательного права, обеспечивать законность и правопорядок в образовательной сфере.

Образовательное право – сравнительно молодая учебная дисциплина. Структура ее только формируется с учетом опыта других, близких отраслей права и соответствующих им учебных дисциплин. Поэтому в предлагаемой нами структуре курса учебной дисциплины представляется целесообразным выделить (в соответствии с принятым

подразделением правовых отраслей) три основные части – Общую, Особенную и Специальную.

В общую часть могут быть включены следующие разделы:

- принципы правового регулирования отношений в сфере образования;
- государственные гарантии реализации права на образование;
- полномочия органов власти в сфере образования;
- система образования;
- правовой статус участников образовательного процесса;
- основания возникновения, изменения и прекращения образовательных правоотношений;
- управление системой образования;
- контроль и надзор за образовательной деятельностью.

В особенную часть могут быть включены следующие разделы:

- правовое регулирование общего образования;
- правовое регулирование профессионального образования;
- правовое регулирование профессионального обучения;
- правовое регулирование дополнительного образования;
- получение образования отдельными категориями обучающихся.

К специальной части можно отнести:

- международное сотрудничество в сфере образования;
- признание образования, полученного в иностранном государстве;
- общественное управление в сфере образования.

Аналогичной точки зрения придерживается и Сюбарева И. Ф. [Сюбарева 2008: 193].

В зависимости от специфики высшего учебного заведения, направления подготовки и его профиля, содержание общей, особенной и специальной части образовательного права как учебной дисциплины может варьироваться.

Основной учебной литературой по образовательному праву на сегодняшний день являются: Образовательное право: учебник для академического бакалавриата. Под общ. ред. А. И. Рожкова. 2-е изд., испр. М.: Издательство Юрайт, 2018; Пашенцев Д. А. Образовательное право: учебник. М.: ИНФРА-М, 2017; Шкатулла В. И. Образовательное право России: учебник для вузов. 2-е изд., испр. М.: Юстицинформ, 2016; Скоробогатов А. В. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебное пособие. Казань: Познание, 2014. Эти учебники нельзя назвать «идеальными», о чем свидетельствуют их постоянные переиздания с исправлениями.

Состояние и уровень научно-теоретической разработки вопросов образовательного права едва ли можно признать удовлетворительными. Тем не менее, вопросам образовательного права посвящен ряд серьезных исследований [Иванова 2008; Кананькина 2005; Задорина 2014; Логачев, Виноградов 2006; Кошель 2016; Русакова 2010; Сырых 2006; Козырин, Трошкина 2016; Каштанова 2017; Давыдов 2016; Козырин 2016; и другие].

Некоторые выводы.

Поставленная в статье проблема, которая заключается в противоречии между растущей важностью знаний в области образовательного права и недостаточной разработанностью его вопросов, между запросом со стороны общества на определенные знания и умения и неготовностью науки и системы образования в полной мере его удовлетворить, может быть разрешена за счет 1) создания/разработки высококлассных, современных, практикоориентированных, развивающих критическое мышление

и активистскую культуру гражданского участия учебников, учебных пособий в области образовательного права и 2) систематического совершенствования учебных программ.

Пока следует признать, что в большинстве вузов страны изучение образовательного права не осуществляется. Даже в педагогических вузах, сотрудники которого являются одними из основных правоприменителей законодательства в сфере образования, дисциплина «Образовательное право» не выделена в отдельный курс. Безусловно, такое положение не лучшим образом сказывается на развитии образования в целом.

Правовое регулирование образовательной деятельности постоянно изменяется, становится сложнее и разнообразнее. Поэтому и подготовка юристов, а также чиновников Министерства образования и науки и подведомственных им организаций и, конечно, современных учителей не должна оставаться на прежнем уровне. И, несмотря на то, что в настоящее время в доктрине права отсутствует единое мнение о статусе образовательного права как элемента системы права, необходимость его введения в учебные планы образовательных программ по юриспруденции и педагогическому образованию, на наш взгляд, очевидна.

Источники и литература:

1. Давыдов К. В. Законодательство об административной ответственности за правонарушения в сфере образования и защита прав субъектов образовательных отношений. // Вестник Омской юридической академии. 2016. № 2. С. 68 – 73.
2. Задорина М. А. От права на образование к образовательному праву, от политехнизации к социальному партнерству. // Известия ВУЗов Кыргызстана. 2014. № 2. С. 93 – 95.
3. Иванова А. А. Совершенствование нормативно-правового регулирования деятельности образовательного учреждения. // Вестник Удмуртского университета. Серия 2. Экономика и право. 2008. Вып. 2. С. 105 – 109.
4. Кананыкина Е. С. Нормативные договоры и образовательные доктрины как источники образовательного права в романо-германской системе права. // Юридическое образование и наука. 2005. № 3. С. 45 – 47.
5. Каштанова Е. А. О гарантии реализации права на образование. // Вестник Омской юридической академии. 2017. № 2. С. 24 – 28.
6. Козырин А. Н. Право на образование в конституциях и законодательстве зарубежных стран. // Реформы и право. 2016. № 4. С. 31 – 39.
7. Козырин А. Н., Трошкина Т. Н. Нормы образовательного права. // Публично-правовые исследования. 2016. № 4. С. 19 – 57.
8. Кошель А. С. Образовательное право – отрасль права. // Законодательство. 2016. № 7. С. 34 – 39.
9. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк., 1991. 224 с.
10. Логачев П. В., Виноградов В. В. Образовательное право: отрасль права или отрасль законодательства? // Тенденции развития современной России и ее регионов в условиях глобализации. Сборник материалов МБОУ ВО «Волжский институт экономики, педагогики и права», 2006. С. 262 – 269.
11. «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании. [Электронный ресурс]. // HR-Portal. Сообщество и публикации. URL: <http://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения 08.04.2017).
12. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 № 1511 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>, 29.12.2016 (дата обращения: 04.03.2018).
13. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>, 14.01.2016 (дата обращения: 04.03.2018).
14. Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 № 1763 (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 03.09.00 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)». [Электронный ресурс]. // Гарант. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170501/paragraph/12:0> (дата обращения: 04.03.2018).

15. Русакова Е. М. Образовательное право в системе Российского права. // Юридическое образование и наука. 2010. № 3. С. 22 – 25.
16. Сырых В. М. Образовательное право как отрасль Российского права. // Вестник Саратовской государственной академии права. 2006. № 1 (47). С. 6 – 12.
17. Сябарева И. Ф. Образовательное право как новая отрасль права. // Вестник Калининградского юридического института МВД России. 2008. № 1 (15). С. 190 – 194.
18. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru>, 30.12.2012 (дата обращения: 04.03.2018).
19. Центр Образовательного права ВШЭ. [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/lawworks/about> (дата обращения: 04.03.2018).
20. EduLaw. Law and Rights Modules in Teacher Training Programmes. Erasmus+ Programme 2016 – 2019. [Электронный ресурс]. URL: <http://edulaweu.eu/> (дата обращения: 04.03.2018).

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 82

ББК 74.268, 83.3, 84

О «фокусах» и «чудесах» в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Кузьмина Надежда Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Лобас Галина Александровна,

студентка 5-го курса историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль художественной детали в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на примере «фокусов» и трюков свиты Воланда. Авторы доказывают, что применение определенной тестовой технологии (тестовых заданий) создает дополнительные возможности привлечения внимания читателей, и прежде всего школьников, к доскональному прочтению текста, а также позволяет обучающемуся понять, в чем именно заключается «игровой принцип построения» московских глав произведения.

Ключевые слова: чтение, техника чтения, тестовая технология, художественная деталь, роман «Мастер и Маргарита», глава о сеансе чёрной магии, трюки и фокусы свиты Воланда, игровой принцип построения произведения.

«Tricks» and «Miracles» in the Novel by M. A. Bulgakov «Master and Margarita»

Kuzmina Nadezhda A.,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Lobas Galina A.,

a fifth-year student, Department of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanova, Ulyanovsk, Russia

Abstract. In this article the authors deal with the role of the artistic detail in M. A. Bulgakov's novel «Master and Margarita». They use the example of «tricks» and

«miracles» of the Woland suite. The authors argue that the use of a certain test technology (test tasks) creates additional opportunities for attracting the attention of readers, and first of all schoolchildren, to a thorough reading of the text, and also allows the learner to understand what is the «game principle of building» the Moscow chapters of the work.

Keywords: reading, reading technique, test technology, artistic detail, novel «Master and Margarit», the chapter on the session of black magic, tricks and miracles of the Woland suite, the game principle of constructing the work.

Актуальность темы статьи обусловлена существованием целого ряда вопросов о последнем крупном произведении М. А. Булгакова, – его жанровой принадлежности, происхождении всех сюжетных линий, характеристике и прообразах персонажей, реальных местах действия, смыслах названий, встречающихся в тексте, и многих других, – которые до настоящего времени не получили ответа либо на которые филологами и литературоведами предложены противоречивые ответы. В этом смысле роман представляет собой некий сложнейший, обладающий огромным дидактическим потенциалом кейс, поиск решений которого может способствовать формированию у обучающихся универсальных учебных действий, расширению их филологических, литературоведческих, географических, исторических, культурологических, социологических, философских, теологических и психологических познаний.

Авторами статьи разработаны тестовые задания, которые помогают современному педагогу в обучении детей осознанному чтению и вдумчивой интерпретации деталей, способствуют целостному восприятию юными читателями большого сложного художественного произведения.

Важно отметить, что, по данным социологов, среди двадцати писателей, пользующихся наибольшей популярностью у молодёжи (в возрасте от 17 до 23 лет), первое место занимает Михаил Булгаков [Борусяк 2015: 11].

Наибольший читательский интерес вызывает роман «Мастер и Маргарита», произведение, полное загадок и тайн, разгадать которые многие десятилетия пытаются как исследователи, так и читатели. Время от времени тот или иной ученый заявляет, что ему удалось полностью расшифровать роман [Соколов 2005], но появляющиеся в работах булгаковедов новые вопросы и новые версии ответов на них свидетельствуют об обратном.

Среди последних работ о романе наиболее значимыми, на наш взгляд, стали два исследования справочно-энциклопедического характера: «Путеводитель по роману «Мастер и Маргарита» Г. Лескиса и К. Атаровой [Лескис, Атарова 2007] и «Комментарий к роману» И. Белобровцевой и С. Кульюс [Белобровцева, Кульюс 2007]. Предложены уточнения в следующих спорных темах: время действия в московских и ершалаимских главах, ершалаимские главы и евангельский текст, прототипы персонажей, цветовая символика, символика чисел, язык и стиль романа и многое другое.

Несомненно, читатели обратили внимание и на полное издание редакций и вариантов «Мастера и Маргариты» [Лосев 2006]. Изучение архивных материалов позволяет автору глубже проникнуть в художественный мир «Мастера и Маргариты», проследить процесс работы писателя над романом.

Роман «Мастер и Маргарита» входит в круг произведений школьной программы 11-го класса. Программа Г. С. Меркина, С. А. Зинина, В. А. Чалмаева оставляет учителю

право выбора: проанализировать роман «Белая гвардия» или «Мастер и Маргарита». В тематических планированиях можно обнаружить аспекты, на которые учителю рекомендуют обратить внимание при анализе произведения со школьниками: особенности жанра (сочетание реальности и фантастики), оригинальная философская трактовка евангельского сюжета, своеобразие булгаковской «дьяволиады» (в сравнении с произведениями Гёте и Гоголя), проблема творчества и судьбы художника, тема совести, трагическая любовь героев, смысл финальной главы [Меркин, Зинин, Чалмаев 2010].

Обратимся к 12-ой, «одной из самых игровых глав романа» [Белобровцева 2007: 276], повествующей о «чудесах», происходящих на сцене Варьете во время выступления Воланда и его свиты. Подробно рассмотрим «фокусы», которые Воланд со свитой представили публике на потрясающем воображение «сеансе магии», и посмотрим, какие изменения претерпела глава в процессе работы Булгакова над романом (текст цитируется по: [Булгаков 2011]).

Цель исследования – найти методы и приемы, способствующие активизации внимания школьников, изучающих роман «Мастер и Маргарита», к булгаковскому тексту.

Задача исследования – на примере анализа «фокусов» свиты Воланда показать важность и многофункциональность каждой детали в романе.

1. Как свидетельствуют черновики романа, впервые «магическая глава» появилась в полной рукописной редакции «Великий канцлер». Глава называлась «Белая магия и её разоблачение» [Лосев 2006: 119], и «фокусов» в ней было немного. Дополнился перечень «фокусов» в главах, дописанных и переписанных в 1934 – 1936 годах. В последующих черновиках число фокусов неизменно, меняются только лишь некоторые детали.

Сопоставление окончательного варианта и черновых редакций романа позволяет выявить следующие изменения, внесённые М.Булгаковым в текст 12-ой главы:

1. Название самой главы: «Белая магия и её разоблачение» [Лосев 2006: 119]. «Чёрная магия» [Лосев 2006: 352]. «Чёрная магия и её разоблачение» [Лосев 2006: 447].

2. Номер главы: глава 7 в редакции «Великий канцлер», в последующих редакциях – глава 12.

3. Место проведения сеанса: в ранних редакциях сцена Кабаре с различными написаниями слова – «Кабаре» [Лосев 2006: 119], кабаре [Лосев 2006: 352] и Кабаре [Лосев 2006: 447]. Наименование «театр Варьете» [Лосев 2006: 729] появляется лишь в окончательной редакции.

4. Имя конферансье: Мелузи [Лосев 2006: 121], Мелунчи [Лосев 2006: 124], Чембукчи [Лосев 2006: 225], Жорж Бенгальский [Лосев 2006: 355].

5. Представление Воланда: немецкий маг Воланд [Лосев 2006: 121], иностранный маг герр Воланд [Лосев 2006: 225], иностранный маг герр Фаланд [Лосев 2006: 355], иностранный артист мосье Воланд [Лосев 2006: 450].

6. Внешний вид Воланда: *Приезжий поразил все «Кабаре» двумя вещами: своим замечательным фраком и тем, что был в чёрной маске* [Лосев 2006: 121]; *Прибывшая знаменитость поразила всех, во-первых, своим невиданным по покрою и добротности материала фраком, во-вторых, тем, что был в чёрной маске...* [Лосев 2006: 224]; *Прибывшая знаменитость поразила всех, во-первых, своим невиданным по длине фраком дивного покрою и добротного материала, во-вторых, тем, что явилась в чёрной полумаске* [Лосев 2006: 354]. В окончательном варианте остаются: «длинный фрак дивного покрою» и «чёрная полумаска».

7. Игра с цифровым обозначением ряда и места некоего Парчевского: указывается седьмой ряд, 17-е место, либо только ряд.

8. Цвет волос у первой посетительницы дамского магазина меняется: была блондинка, стала брюнетка. Не сразу обозначается и номер ряда, из которого она выходит: в окончательном варианте – из десятого ряда партера.

9. Игра с обозначением количества зрителей на представлении: в черновой редакции, опубликованной под названием «Великий канцлер», число зрителей представлено так: *Зал шевельнулся, и тысячи четыре глаз сосредоточились именно на клетчатом* [Лосев 2006: 122]; *две тысячи ртов в зале...* [Лосев 2006: 125]. В следующих редакциях число зрителей увеличивается: *...и пять тысяч глаз сосредоточились на клетчатом* [Лосев 2006: 226]; *Две с половиной тысячи человек, как один, вскрикнули* [Лосев 2006: 228]. В окончательной редакции остаётся один вариант – *две с половиной тысячи человек*.

10. Изменилось звучание марша, который исполнил оркестр в конце представления: *... оркестр грянул залихватский, чудовищный, нелепый, нестерпимый марш...* [Лосев 2006: 231]; *...оркестр покрыл шум скандала залихватским маршем* [Лосев 2006: 458]; *...оркестр не заиграл, и даже не грянул, и даже не хватил, а именно, по омерзительному выражению кота, урезал какой-то невероятный, ни на что не похожий по развязности своей, марш* [Лосев 2006: 738].

Представленный список изменений не является исчерпывающим, он может быть продолжен, но нам важно обратить внимание на изменения акцентов, расставляемых автором от редакции к редакции, на всё большей детализации и конкретизации описываемых событий и, в частности, чисел, на выбор художественных средств, все более усиливающих впечатление читателя от происходящего на сцене.

Обратимся теперь к «фокусам» или трюкам Воланда и его свиты. В анализируемой здесь редакции романа мы насчитали семь трюков. Столько же их было во всех редакциях романа, кроме самой первой версии главы, где автор предложил персонажам исполнить 5 фокусов.

Первое, что видят зрители, – фокус с колодой карт, которую Фагот лихо заглатывает. Второй фокус: колода оказалась у гражданина Парчевского из седьмого ряда. Третий: зритель с галёрки вместо колоды карт обнаружил в кармане пачку денег с надписью «Одна тысяча рублей». Четвертый фокус связан с дождем из червонцев. Пятый – отрывание головы конферансье и последующее возвращение ее владельцу (ср. с «чудом» гибели и воскресения Саввы Куролесова во сне Никанора Ивановича Босого из главы 15). На этом фокусы в полной рукописной редакции «Великий канцлер» заканчиваются, во всех последующих редакциях появляется «дамский магазин» и, напоследок, «разоблачение Аркадия Аполлоновича Семплеярова».

Важно обратить внимание на следующий момент: кто показывает эти фокусы. Читатель, скорее всего, подумает, что в Варьете «чудит» сам «сатана». Однако стоит внимательно прочесть главу 18, в которой, помимо прочих лиц, в квартиру к иностранному магу пожаловал буфетчик театра Андрей Фокич. Пришел он по делу превращения червонцев в резаную бумагу. Между присутствующими в комнате происходит следующий диалог:

– *Вчера вы изволили фокусы делать...*

– *Я? – воскликнул в изумлении маг. – Помилосердствуйте. Мне это даже как-то не к лицу!*

– *Виноват, – сказал опешивший буфетчик, – да ведь... сеанс черной магии...*

– Ах, ну да, ну да! Дорогой мой! Я открою вам тайну: я вовсе не артист, а просто мне хотелось повидать москвичей в массе, а удобнее всего это было сделать в театре. Ну вот моя свита, – он кивнул в сторону кота, – и устроила этот сеанс, я же лишь сидел и смотрел на москвичей [Булгаков 2011: 252].

Сам Воланд отрицает свою причастность к происходившему на сцене и в зале Варьете, организованные его свитой «фокусы» уклончиво называет сеансом, себя же – простым зрителем. Внимательное прочтение позволяет заметить, что весь сеанс внимание публики удерживают Фагот и Бегемот, «маг» лишь наблюдает за всем происходящим, сидя на сцене в кресле.

Конечно, специалисту по чёрной магии не к лицу показывать *фокусы*, поэтому с просьбой показать *что-нибудь простенькое* он обращается к Фаготу. Но публика ждёт не обычных фокусов, а чудес и не желает видеть превращения денег в обычные бумажки, поэтому призыв Бенгальского к Воланду разоблачить технику фокусов граждане встречают полным молчанием. Но чудо, настоящее чудо, все же было явлено зрителям: на глазах у всех произошло оживление (воскрешение) Бенгальского. По мнению Б. Гаспарова, Воланд и его свита пародируют чудеса, совершённые Христом [Гаспаров 1994].

Почему же фокусов было именно семь? Рискнём предположить, что, во-первых, это связано с числовой символикой, о которой пишут многие исследователи. В частности, для романа важно именно число 7: так, для членов МАССОЛИТа строится семь дач (гл. 5); седьмой ряд гражданина Парчевского (гл. 12); в одной из черновых редакций в размётке глав под номером семь значилась глава «В цирке», впоследствии получившая название «Чёрная магия и её разоблачение» [Белобровцева 2007: 18].

Во-вторых, роман наполнен сакральными числами самого Булгакова, о которых писал Б. Гаспаров [Гаспаров 1994]. К ним относятся числа 5 и 10, которые часто встречаются на страницах романа: например, во время сеанса «Магазин» дама выходит на сцену именно из десятого ряда, самая «популярная» купюра в романе – червонец, 1000 рублей у человека с галерки (10 x 10) и прочее.

Какую же роль выполняет число семь в 12-ой главе романа? Нам представляется очевидной ассоциация: 7 фокусов свиты Воланда – 7 чудес света. Главное здесь слово «свет», сеанс магии не случайно назван «чёрным» и самого Воланда относят к «тьме». Так мы выходим на ключевые категории романа – «свет» и «тьма». Не зря в главе 29, отвечая Левию Матвею, Воланд говорит:

...Ты произнес свои слова так, как будто ты не признаешь теней, а также и зла. Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени? Ведь тени получают от предметов и людей. Вот тень от моей шпаги. Но бывают тени и от деревьев и от живых существ. Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и все живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом? Ты глуп [Булгаков 2011: 439].

Последним «фокусом» на представлении в Варьете было отрывание и возвращение головы Бенгальского как пародия на воскрешение Лазаря. Но Булгаков смещает акценты, и в конце появляется «фокус с разоблачением». Разоблачение здесь – это поиск истины, которую все так хотят знать, но не всегда готовы принять и понять. Вопрос об истине является одним из ключей к пониманию романа и открывает двери, ведущие в оба мира: «ершалаимский» и «московский», которые мастерски связаны воедино.

Выявление и сопоставление смыслов понятий разоблачения и истины может стать важным познавательным моментом на уроках литературы.

Краткий филологический анализ 12-ой главы романа подтверждает большой дидактический потенциал произведения.

2. Чтобы проверить читателей, влюбленных в роман М. Булгакова, филологов и, конечно же, школьников, изучающих произведение в рамках общеобразовательной программы, мы предлагаем ряд тестовых заданий, для выполнения которых не достаточно прочтения окончательного варианта романа. Тем самым мы акцентируем внимание на авторских правках, сказавшихся на замысле и/или содержании романа, и иллюстрируем тщательность работы большого писателя над текстом произведения.

1. Восстановите последовательность «фокусов», которые Воланд со свитой представили зрителям в Варьете.

Ответ запишите в виде комбинации цифр.

1. Колода карт у Парчевского.
2. Разоблачение Семплиярова.
3. Заглатывание колоды карт Фаготом.
4. Отрывание и возвращение головы Бенгальскому.
5. Дождь из червонцев.
6. Дамский магазин.
7. 1000 рублей у человека с галерки.

Ответ: 3175462

2. Как первоначально называлось место, где происходили описываемые события?

- а) Сцена кабаре.
- б) Сцена «Кабаре».
- в) Театр Варьете.
- г) Сцена Кабаре.

3. Кто первым вышел в дамский магазин?

- а) Брюнетка из седьмого ряда.
- б) Блондинка из седьмого ряда.
- в) Брюнетка из десятого ряда.
- г) Блондинка из десятого ряда.

4. Найдите лишнее. Каких событий не было в главе 12 «Черная магия и ее разоблачение»?

- а) Превращение червонца в букет роз.
- б) Дождь из червонцев.
- в) Воскрешение Бенгальского.
- г) Исчезновение человека из ящика.

5. Найдите невстречающееся наименование духов, которые были в дамском магазине.

- а) Шанель номер пять.
- б) Нина Ричи.
- в) Герлэн.
- г) Мицуко.
- д) Нарсис Нуар.
- е) Лаура.

6. Чем Аркадия Аполлоновича ударила его супруга после разоблачения его Воландом?

- а) Сумочкой.
- б) Биноклем.
- в) Ладонью.
- г) Зонтиком.

7. Какие новые «фокусы» появились в главах, дописанных и переписанных М. Булгаковым в 1934 – 1936 гг.?

- а) Дождь из червонцев.
- б) Отрывание головы Бенгальскому.
- в) *Разоблачение Семплеярова.*
- г) Проглатывание колоды карт.
- д) *Дамский магазин.*
- е) «Одна тысяча рублей» вместо колоды карт у зрителя с галерки.

8. Где сидел гражданин, обнаруживший у себя в кармане пачку, перевязанную банковским способом с надписью на обложке: «Одна тысяча рублей».

- а) *На галерее.*
- б) В партере.
- в) В бельэтаже.
- г) В ложе.

9. Сколько времени ушло на подбор платья брюнетке, вошедшей в дамский магазин первой?

«Через ... из-за занавески вышла брюнетка в таком платье, что по всему партеру прокатился вздох».

- а) Две минуты.
- б) Минута.
- в) Пять минут.
- г) Секунда.

10. Где сидел Аркадий Аполлонович во время представления Воланда и его свиты?

- а) В партере.
- б) На галерее.
- в) *В ложе.*
- г) В бельэтаже.

11. Что послышалось в бельэтаже во время фокуса с дождем из червонцев?

- а) Хлопок.
- б) Выстрел.
- в) Оплеуха.
- г) *Плюха.*

12. Как завершился сеанс? (Вставьте пропущенное слово).

«К семплеяровской ложе бежала милиция, на барьер лезли любопытные, слышались ... взрывы хохота, бешеные крики, заглушаемые золотым звоном тарелок из оркестра».

- а) Невероятные.
- б) *Адские.*
- в) Омерзительные.
- г) Сатанинские.

В заключение отметим, что тестовые задания ориентируют читателя не только на внимательное прочтение (и неоднократное перечитывание) текста, но и побуждают обучающегося обращаться к научным исследованиям, всякий раз после знакомства с

выводами историков, филологов, литературоведов погружаясь в художественное произведение на все большую глубину, открывать для себя оставленные без внимания детали, лучше понимать исторические условия, в которых находился автор, силу его таланта, сложную природу художественного творчества и так далее, а в случае с проанализированными нами страницами «Мастера и Маргариты» – позволяют учащемуся понять игровой принцип построения московских глав романа.

Источники и литература:

1. Белобровцева И., Кульюс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Комментарий. М.: «Книжный Клуб 36.6», 2007. 496 с.
2. Борусяк Л. Ф. Что и как читает молодёжь. // Литература. Журнал Издательского дома «Первое сентября». 2015. № 10. 64 с.
3. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Собр. соч. в 8 т. Т. 7. М.: Аст: Астрель, 2011. 704 с.
4. Булгаков М. А. «Мой бедный, бедный мастер...»: Полное собрание редакций и вариантов романа «Мастер и Маргарита» / Издание подготовил В. И. Лосев. М.: Вагриус, 2006. 1006 с.
5. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века. М.: Наука, 1994. 304 с.
6. Лесскис Г., Атарова К. Путеводитель по роману Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». М.: ОАО Издательство «Радуга», 2007. 520 с.
7. Меркин Г. С., Зинин С. А., Чалмаев В. А. Программа по литературе для 5 – 11 классов общеобразовательной школы. 6-е издание. Допущено Министерством образования РФ. М.: «Русское слово», 2010. 200 с.
8. Соколов Б. В. Расшифрованный Булгаков. Тайны «Мастера и Маргариты». М.: Эксмо, 2005. 580 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 930.85

ББК 74.5, 85.313, 63.3(8)

Роль отечественных музыкально-образовательных традиций в культурной жизни Аргентины: к постановке проблемы

Суетин Илья Николаевич,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории государства и права, образовательного права, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Исследование направлено на установление факта влияния отечественных музыкально-образовательных традиций на культурную жизнь Аргентины в связи с первой волной русской эмиграции в страны Латинской Америки. В работе названы имена и фамилии российских педагогов-музыкантов – организаторов и преподавателей музыкально-образовательных учреждений в данной стране; рассматриваются особенности образовательной деятельности и учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях музыкального профиля Аргентины, инициированных представителями отечественного музыкального профессионального образования; обосновывается необходимость дальнейших исследований степени влияния отечественных педагогических и исполнительских школ на музыкальную культуру и искусство Аргентины.

Ключевые слова: история российской эмиграции, культурная жизнь Аргентины, искусство стран Латинской Америки, российские музыкально-образовательные традиции, влияние русской культуры на культуру Аргентины.

Role of Russian Musical and Educational Traditions in the Cultural Life of Argentina: Stating the Problem

Suetin Ilya N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory of State and Law, Educational Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The study is aimed at establishing the fact of the influence of Russian musical and educational traditions on the cultural life of Argentina. It is considered within the first wave of Russian emigration to Latin America. The author provides the names and surnames of Russian music teachers and educational institutions. He deals with the features of educational activities, teaching process in educational institutions of Argentina, which were initiated by the representatives of the national musical vocational education. He underlines the necessity of further studies.

Keywords: history of Russian emigration, cultural life of Argentina, art of Latin American countries, Russian musical and educational traditions, influence of Russian culture on the culture of Argentina.

Изучение истории «русского зарубежья» представляет большой интерес для историков, филологов, искусствоведов и педагогов. Связано это в первую очередь с тем, что деятельность российских эмигрантов в той или иной степени повлияла на социально-экономическое и культурное развитие многих стран мира. Занимаясь профессиональной деятельностью за пределами России и опираясь на отечественные традиции науки, искусства и образования, российские специалисты способствовали развитию данных институтов в странах Европы, Азии, Америки. Автор данной статьи ставил перед собой цель выявить характер и степень такого влияния.

В России интенсивные процессы эмиграции начались после 1917 года. Первая волна эмиграции из России унесла за рубеж более миллиона российских граждан, и эта цифра относится только лишь к эмиграции после гражданской войны. Российская эмиграция первой волны по праву считается патриотической эмиграцией. Россию покидали миллионы патриотов, среди которых были белогвардейцы и негодные большевикам представители элиты. За рубежом выбравшие эмиграцию русские граждане отнюдь не отреклись от своих корней. Напротив, они постоянно подчеркивали свое русское происхождение, создавали свои общины и удивительные произведения литературы и искусства, значительно повлиявшие на мировую культуру.

С. Ю. Нечаев пишет об уезжавших в период гражданской войны: «Это были люди самых разных социальных и профессиональных слоев свергнутого царского режима: студенты, писатели, музыканты, ученые, помещики, духовенство, военные и др.» [Нечаев 2010: 12].

Большинство историков соглашаются с тем, что первая волна русской миграции сыграла важнейшую роль в становлении и развитии мировой культуры. При этом остается невыясненным вопрос, в какой степени российская музыкальная культура и российские музыкальные традиции повлияли на культуру и искусство отдельных регионов мира, куда уезжали русские.

Как показал опрос, проведенный Отделом расселения Русского комитета регистрации беженцев в Константинополе в 1920 году (было опрошено 14276 человек), официально признанное число покинувших Россию представителей музыкальной профессии составило один процент от общего количества беженцев. При этом среди других категорий («учителя» – 4%, «учащиеся» – 9%, «без указания профессии» – 21%) также находились лица, имеющие отношение к музыкальному образованию (учителя музыки и пения общеобразовательных учреждений, учащиеся музыкальных училищ и консерваторий) [Сумская 2011: 24 – 25].

Согласно официальной статистике, 1,1% эмигрантов направлялись в страны Южной Америки (Аргентина, Бразилия, Парагвай, Уругвай, Чили и др.) [Сумская 2011: 25 – 26].

Современная музыкальная культура Аргентины занимает видное место среди музыкальных культур не только Южной Америки, но и всего мира. Это подтверждается популярностью музыкантов-исполнителей и композиторов данной страны (Р. Бьяджи, К. Густавино, О. Пульезе, А. Пьяццолла, А. Рамирес, А. Тройло, О. Фреседо, А. Хинастера и др.). По мнению специалистов по истории музыки, «Латинская Америка на рубеже XXI века – это уже не «ученица» многомудрой Европы, как это было на протяжении предшествующих пяти веков. Присутствие Латинской Америки в современном мире настолько значительно, что

можно уже говорить об ее собственном влиянии во многих областях. Мировое значение приобрели достижения латиноамериканских писателей, художников, архитекторов. Творчество таких композиторов, как Эйтор Вилла-Лобос в Бразилии, Карлос Чавес в Мексике, Альберто Хинастера в Аргентине, свидетельствуют о том, что музыкальная культура Латинской Америки достигла той степени зрелости, при которой она способна на создание музыкально-художественных ценностей общечеловеческого значения» [Доценко 2014].

Ученые приходят к выводу, что «латиноамериканская профессиональная музыка усвоила европейский опыт и начала вырабатывать на его основе модели, отвечающие национальному темпераменту и мироощущению», но **проблема заключается в том, что объемы усвоенного и определение национальной принадлежности источников влияния нуждаются в уточнении и специальном исследовании**. Важно понять, что современная музыкальная культура Аргентины, с одной стороны, впитала в себя культурные традиции коренного населения, но, с другой, формировалась под некоторым – до сих пор точно не определенным и недостаточно изученным – влиянием многочисленных эмигрантов из Европы, и, в частности, из России.

Изучение работ отечественных ученых, посвященных анализу деятельности российских эмигрантов в Аргентине (П. А. Пичугин, С. Нечаев, М. Сумская, И. Юстус, Л. Янушевская и др.), позволяет говорить о том, что **многие аспекты темы влияния российской музыкальной культуры и её институтов на формирование музыкальной культуры Аргентины не стали предметом специальных систематических исследований**. Настоящая статья представляет собой *первое приближение к теме* и посвящена обоснованию важности специальных систематических и всесторонних исследований организаторского и педагогического наследия отечественных музыкантов-эмигрантов первой волны с целью определения влияния их деятельности на развитие музыкальной культуры Аргентины в XX веке.

Следует отметить, что многие российские музыканты-эмигранты в Аргентине являлись представителями каких-либо отечественных школ: композиторской, вокальной, исполнительской, хоровой и др.

Хоровое образование России до революции 1917 года было тесно связано с церковью. При русских колониях в Аргентине в период первой волны эмиграции создавались храмы: «к 1926 году отцом Константином было открыто 16 церквей в Латинской Америке (Аргентина, Бразилия, Чили, Парагвай, Уругвай)» [Люди... 2011: 16-17]. При приходах существовали школы, где обучались дети эмигрантов (в число учебных предметов входило церковное пение), а неотъемлемым атрибутом храма являлся церковный хор. Таким образом, открытие новых православных приходов в XX веке ¹усилило религиозное разнообразие Аргентины, где наиболее массовой по количеству последователей христианской конфессией являлся католицизм. Можно предположить, что российские традиции духовно-певческого образования так или иначе сказались на музыкально-культурном разнообразии этой страны, но тема эта требует специального исследования.

Представителем отечественной вокальной школы являлась выпускница Одесского музыкального училища Императорского Русского музыкального общества, вокалистка и композитор И. Я. Кремер (лирическое сопрано). Известно, что она покинула родину

1. Православные храмы в Аргентине появились впервые в 1888 году, когда в частном доме в Буэнос-Айресе был открыт первый православный храм в Южной Америке. Только в период с 1880 по 1950 годы в Аргентину приехало более 5 миллионов иммигрантов

в 1919 году и занималась концертной и педагогической деятельностью в Аргентине [Люди... 2011: 298].

Насколько серьезной была подготовка в указанном музыкальном училище? Ответ на этот вопрос очень важен, поскольку сильная подготовка специалиста не может не сказаться на его авторитете и, следовательно, мы можем предполагать значительное влияние большого художника на учеников и последователей, если тот преподавал свое искусство на новой родине.

Известно, что преподавателями Одесского музыкального училища до революции 1917 года являлись видные музыканты, выпускники ведущих консерваторий мира (Венской, Московской, Петербургской, Пражской и др.): Г. М. Бибер-Киршон, Э. Ф. Брамбилла, Б. И. Дронсейко-Миронович, М. Ф. Марценко, А. Я. Могилевский, И. В. Перман, Г. М. Петров, М. А. Подрайская, Ю. А. Рейдер, Л. В. Роговой, А. Ф. Сериков, Ф. Я. Ступка, Н. В. Чегодаева и др. Сольное пение в этот период преподавал Д. Ю. Дельфино-Менотти, а общие теоретические дисциплины – В.И. Малишевский и Ф. В. Миронович [История ОНМА]. Даже простой перечень этих имен позволяет понять уникальность и глубину тех знаний и умений, которые И. Я. Кремер, работая в Аргентине, передавала своим ученикам.

В число эмигрантов, обосновавшихся в Южной Америке, входил выпускник Одесского музыкального училища (класс преподавателя П. С. Столярского) и Петроградской консерватории (классы преподавателей Л. С. Ауэра, В. П. Калафати, М. О. Штейнберга) Яков Фишер – композитор, скрипач, дирижер, концертмейстер оркестра Государственного академического театра оперы и балета в Петрограде (1919 – 1923 годы). Известно, что с 1923 года Фишер жил и работал в Аргентине. Являясь членом общества «Группа музыкального обновления», Фишер занимался сочинительством, а также преподавал в музыкальной школе [Люди... 2011: 311]. Большинство его сочинений были написаны в период эмиграции и исполнялись на различных сценах Аргентины: симфоническая поэма «Суламифь» (1927), «Героическая поэма» (1927), балеты «Современная Коломбаина» (1933) и «Ласточка» (1942), одноактные комические оперы «Медведь» (1952) и «Предложение» (1955), «Праздничная увертюра» (1962) и др. [Музыкальная...]. Следует подчеркнуть, что Фишер, являясь представителем Петербургской композиторской школы (у основания данной школы стояли всемирно известные А. Лядов, Н. Римский-Корсаков, А. Рубинштейн, М. Штейнберг и др.), распространял отечественные музыкально-культурные традиции в данной стране вплоть до своей смерти в 1978 году.

Российским музыкантом-педагогом, оставившим заметный след в музыкально-культурной жизни Аргентины, являлся уроженец Симбирской губернии, выпускник Санкт-Петербургской консерватории по классу Н. Римского-Корсакова А. В. Абутков [Юстус 2014; Суетин, Юстус 2013]. На родине он занимался организаторской, композиторской и педагогической деятельностью, в частности, являлся создателем Симбирской народной консерватории, которая была закрыта на фоне политических событий революции и Гражданской войны. После эмиграции в г. Хенераль Альвеар (Аргентина) им была организована консерватория «Шуберт» (1928). В число учебных предметов этого образовательного учреждения входили музыкально-теоретические курсы, пение, композиция, игра на инструментах (фортепиано, скрипка, виолончель, гитара, тромбон, банданеон). Кроме педагогической деятельности А. В. Абутков занимался методической работой и сочинительством. В эмиграции он опубликовал «Руководство по гармонии», сочинил несколько сотен симфонических, хоровых, вокальных, камерно-инструментальных

произведений. Профессор А. В. Абутков являлся автором музыкальных учебников на русском и испанском языках и создателем более 400 партитур музыкальных произведений. С момента открытия выпускниками данного учебного заведения стали около 200 профессиональных музыкантов [Янушевская 2012].

Значимость музыкальной просветительской и преподавательской деятельности А. В. Абутоква в культуре Аргентины подтверждается интересом к данной личности со стороны аргентинских исследователей и музыкантов.

Так, в 90-е годы XX века профессор музыки (Институт музыкальной культуры Куйо) и профессор хорового дирижирования, магистр этномузыковедения и заведующий кафедрой истории музыки Национального университета Куйо (Аргентина), Диего Боскет, проводил исследования, связанные с наследием российского эмигранта А. В. Абутоква. Очень важно заметить, что данные исследования проводятся и в настоящее время в рамках проекта «Значение музыкального творчества Алехо Абутоква», осуществляемого департаментом культурного наследия Национального Университета Куйо. В частности, объектом исследования являются многочисленные рукописи композитора, найденные в 1990-х годах в г. Карменсо в провинции Мендоса (Аргентина). Исследования Д. Боскета свидетельствуют об активной общественной и просветительской деятельности А. В. Абутоква в Аргентине. Именно он, по мнению аргентинского ученого, являлся основателем и руководителем первой провинциальной классической музыкальной школы (консерватории) в данной стране [Музей-заповедник 2012].

В марте 2014 года в Ульяновске выступали артисты латиноамериканского ансамбля «Абутков». Ансамбль, возглавляемый Диего Боскетом, назван в честь русского композитора, нашего земляка Алексея Абутоква. По словам Боскета, вокальная мужская группа создана для знакомства мировой общественности с творческим наследием русского композитора. Преклонение аргентинского специалиста перед русским эмигрантом может служить еще одним доказательством влияния русской культуры на культуру Латинской Америки [Русская душа Аргентины 2014].

Изучение и анализ литературы по теме исследования позволяет сделать ряд выводов:

1. Отечественные музыкально-образовательные традиции нашли отражение в культурной жизни Аргентины благодаря деятельности эмигрировавших из России музыкантов и композиторов;

2. В результате получения эмигрантами возможности жить и работать в Аргентине жители этой страны смогли приобщиться к великой русской культуре и, в частности, познакомиться с русскими музыкальными школами (композиторской, вокальной, хоровой и др.), что способствовало повышению престижа российской модели музыкального профессионального образования в мире.

3. Интерес аргентинских исследователей прошлого и настоящего к деятельности эмигрировавших в Латинскую Америку российских композиторов, певцов и музыкантов может служить неоспоримым свидетельством влияния музыкальной культуры России на аргентинскую культуру.

4. Степень влияния музыкальной культуры России на латиноамериканскую культуру в целом и на аргентинскую культуру в частности должна стать предметом дальнейших исследований с привлечением источников и литературы, авторами которых являются как аргентинские композиторы и музыканты, так и ученые – специалисты в области аргентинской культуры и искусства.

Источники и литература:

1. Бондаренко В. В., Честнова Е. С. Сто великих русских эмигрантов. М.: Вече, 2012. 520 с.
2. Доценко В. Р. История музыки Латинской Америки XVI – XX веков: автореф. дисс. по искусствоведению. М., 2014. 56 с.
3. История ОНМА. // Одесская национальная музыкальная академия. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <http://odma.edu.ua/rus/about> (дата обращения: 06.03.2018).
4. Люди и судьбы Русского зарубежья: сборник статей. М.: Институт всеобщей истории, 2011. 275 с.
5. Музей-заповедник «Родина В.И. Ленина» посетит профессор Диего Боскет. // УЛПРЕССА. 06.04.2012. [Электронный ресурс]. // URL: <https://ulpressa.ru/2012/04/06/muzey-zapovednik-rodina-v-i-lenina-posetit-professor-diego-bosket/> (дата обращения: 06.03.2018).
6. Музыкальная энциклопедия. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.musenc.ru/html/f/fiqer.html> (дата обращения: 06.03.2018)
7. Нечаев С. Ю. Русские в Латинской Америке. М.: Вече, 2010. 320с.
8. Пичугин П. А. Народная музыка Аргентины. М.: Музыка, 1971. 208с.
9. Русская душа Аргентины. // УЛПРЕССА. 06.03.2014. [Электронный ресурс]. // URL: <https://ulpressa.ru/2014/03/06/russkaya-dusha-argentyiny/>(дата обращения: 06.03.2018).
10. Суетин И. Н., Юстус И. В. Этапы развития музыкального профессионального образования в Симбирской губернии – Ульяновской области. Ульяновск: Издательство «А. В. Качалин», 2013. 165с.
11. Сумская М. Ю. Русская эмиграция в 20 – 30-х годах XX века: социальная, правовая и экономическая адаптация. Пятигорск: Рекламно-информ. агентство на Кавминводах, 2011. 199 с.
12. Юстус И. В. История образования в Симбирской губернии – Ульяновской области. Ульяновск: Издательский центр УлГУ, 2014. 530с.
13. Янушевская Л. Симбирский аргентинец Алехо Абутков. // Мономах: краеведческий журнал. 2012. № 2 (69). С. 34 – 37.

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 796.05

ББК 75.1, 75.715

Формирование вариативности специализированных технико-тактических действий в тренировочном процессе айкидоистов 17 – 18 лет

Родионовский Александр Юрьевич,

магистрант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Тимошина Ирина Назимовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Авторы отмечают, что в работах, посвященных технике и тактике единоборств, в том числе айкидо, главным предметом анализа выступает поединок, понимаемый как система, выражающаяся через единство общего и частного, при этом полностью отсутствуют исследования, посвященные методике повышения показателей вариативности в айкидо.

Предложены аргументы в поддержку инновационной идеи совершенствования технико-тактической подготовки айкидоистов посредством формирования вариативности специализированных действий с помощью способов, подходов и физических упражнений, используемых в других единоборствах.

Ключевые слова: единоборства, айкидо, подготовка спортсменов-айкидоистов, технико-тактическая подготовка, вариативность специализированных действий, тренировочный процесс спортсменов 17 – 18 лет.

Forming Variability of Specialized Technical and Tactical Actions in the Training Process of Aikidoists (17 – 18 years old)

Rodionovskii Aleksandr Iu.,

Postgraduate Student, Department of Theory and Methods of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Timoshina Irina N.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Theory and Methods of Physical

Education and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The authors note that the works devoted to the technique and tactics of martial arts, including aikido, the main subject of analysis is a duel, understood as a system expressed through the unity of the general and the private, while there are no studies devoted to the method of increasing the variability in aikido.

The authors proposed several arguments in support of the innovative idea of improving the technical and tactical training of aikidoists through the formation of variability of specialized activities using the methods, approaches and physical exercises used in other martial arts.

Keywords: martial arts, aikido, preparing athletes-aikidoists, technical and tactical training, variability of specialized actions, training process of 17 – 18-year-old athletes.

В настоящее время в научно-методической литературе по единоборствам анализируются различные аспекты технико-тактической подготовки спортсменов, изменения в структуре системы двигательных действий единоборцев, многообразие технико-тактических действий [Конилов 2015, Троян 2010]. Только некоторые специалисты [Авербах 1999, Костюнина, Чарыкова, Родионовская 2017, Передельский 2014, Понкратов 2015] отмечают важность совершенствования технико-тактической подготовки спортсменов с помощью использования вариативности специализированных действий (ВСД) на основе способов, подходов и физических упражнений, используемых в различных стилях единоборств.

Относительная молодость айкидо, отсутствие специальных научных исследований, посвященных методике тренировочного процесса, а также научно-методических рекомендаций, адаптированных к реалиям жизни и конкретным местным условиям, препятствуют полному раскрытию потенциала и реализации талантов представителей данного вида спорта, в отличие от последователей других видов единоборств, таких как бокс, самбо, дзюдо, каратэ, кикбоксинг, борьба, тхэквондо и др.

Айкидо является сложно координированным и нетрадиционным видом спорта, предлагающим свои специфические восточно-ориентированные формы и пути совершенствования личности спортсмена – нравственное воспитание, душевная гармония и самоконтроль [Бранд 2009, Гвоздев 2014, Нисиро 2011, Сиода 2011, Стивенс 2001, Тохэи 2018, Уэсиба 2018]. Тренировочный процесс в айкидо включает в себя технико-техническую подготовку с разнообразным техническим арсеналом: броски, удержания, болевые и удушающие приемы; приемы работы против нескольких оппонентов и приемы работы против оружия («танто» – нож, «бокэн» – меч и «дзэ» – палка).

В айкидо, как и в других боевых искусствах Японии, дорожат традициями, чтят ритуалы и придают большое значение этикету. Это касается регулярных занятий, места их проведения, тренировочного процесса, взаимодействий людей внутри спортивных клубов айкидо.

Особенностью данного вида спорта является запрет соревнований. Если в других видах спорта с помощью и в ходе соревнований вызывают интерес к этому виду, оттачивают мастерство и привлекают новых желающих заниматься, то в айкидо приходится использовать иные пути и способы привлечения учеников. Айкидо является способом самосовершенствования. Все соревнования имеют своей целью выявить сильнейшего в борьбе двух и более людей, что противоречит базовой идее айкидо – «побеждать самого себя».

В любом виде спорта существуют правила. Во время соревнований требование соблюдать правила реализуется и контролируется особенно тщательно и последовательно, поскольку несоблюдение правил, особенно при занятиях боевыми видами спорта, опасно для жизни. Сам спорт предполагает наличие определенных приемов, реализуемых по правилам, соблюдаемым соревнующимися. Айкидо, напротив, готовит человека к нападению со стороны не соблюдающего правила, спонтанно действующего противника, и учит отвечать на него [Тохэи 2018].

Поскольку в айкидо отсутствуют соревнования, уровень мастерства занимающихся айкидо оценивается специальной комиссией на квалификационных экзаменах, после которых кандидатам присваиваются соответствующие степени Кю и Дан. Технические особенности различных школ айкидо регулярно демонстрируются на фестивалях и показательных выступлениях разного уровня, вплоть до международного.

Объект исследования – технико-тактическая подготовка спортсменов-единоборцев, занимающихся айкидо.

Предмет исследования – методика формирования вариативности специализированных действий в технико-тактической подготовке спортсменов-айкидоистов 17 – 18 лет.

Цель исследования – улучшение результатов технико-тактической подготовленности спортсменов-айкидоистов 17 – 18 лет за счёт дополнительного включения в тренировочный процесс специализированных действий из других единоборств.

Задачи исследования:

1. Проанализировать специальную научно-методическую литературу и систематизировать информацию об особенностях технико-тактической подготовки в айкидо.
2. Определить способы формирования вариативности специализированных технико-тактических действий у спортсменов-айкидоистов в спортивной деятельности.
3. Разработать методику формирования вариативности специализированных технико-тактических действий у спортсменов-айкидоистов 17 – 18 лет и экспериментально проверить её эффективность.

Теоретическая значимость исследования заключается в анализе и систематизации значительного объёма специальной научно-методической литературы по научному обоснованию способов формирования вариативности специализированных технико-тактических действий у спортсменов-айкидоистов 17 – 18 лет.

Практическая значимость исследования заключается в разработке эффективной методики формирования ВСД у спортсменов 17 – 18 лет на основе использования упражнений из смежных единоборств в тренировочном процессе по айкидо, направленной на улучшение результатов технико-тактической подготовленности занимающихся.

Всесторонний анализ научно-методической литературы по айкидо и другим видам единоборств дал нам возможность понять, что сложные координационные движения айкидо необходимо усваивать постепенно и последовательно, путем традиционного изучения и методичного перехода от простого к сложному, а также путём разделения сложного на составные части с помощью подводящих упражнений.

В ходе изучения специальной литературы была сформулирована **основная гипотеза исследования**: на этапе *совершенствования* технико-тактического мастерства можно отказаться от общей подготовки и перейти к подготовке индивидуальной, в частности, на основе использования методики формирования ВСД, включающей методические комплексы из различных единоборств, что позволит значительно расширить разнообразие действий и определить их пригодность в тренировочном процессе. Формирование

ВСД у занимающихся айкидо на основании методических комплексов других единоборств может значительно повысить эффективность применяемых технико-тактических действий и положительно повлиять на индивидуальные результаты спортсменов.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели и решения задач исследования нами был разработан, спланирован и проведен педагогический эксперимент. Он применялся для определения влияния комплекса специальных упражнений из различных видов единоборств на эффективность технико-тактической подготовки в айкидо.

В педагогическом эксперименте приняли участие 20 квалифицированных спортсменов (юношей), возраст 17 – 18 лет, стаж занятий айкидо 5 – 6 лет (1, 2 кю, 1 дан – степени Айкидо Айкикай коричневый пояс, черный пояс). Спортсмены были разделены на две группы по 10 человек – контрольную (КГ, занималась по базовой программе) и экспериментальную (ЭГ, занималась по разработанной программе). Сравнялся уровень технико-тактической подготовленности спортсменов на основе развития координационных и силовых качеств, а также исследовалась скоростная специальная и общая выносливость.

Педагогическое исследование проходило с января 2017 года по декабрь 2017 года. Экспериментальная часть исследования реализовывалась на базе УООО «Федерация Айкидо». Основной педагогический эксперимент составил 10 недель – 10 экзаменационных занятий. Экспериментальные занятия проводились в соответствии с разработанной нами методикой формирования ВСД у спортсменов-айкидоистов с акцентом на преимущественное овладение техническими действиями и вариативными навыками айкидо, с учётом результатов исследований методик и анализа технико-тактических действий в тренировочном процессе других видов единоборств. В тренировочном процессе было отведено 1 занятие (90 минут) в неделю по экспериментальной методике в системе общей подготовки (3 раза в неделю по 90 минут). Тренировочное занятие проводилось регулярно в течение всего педагогического эксперимента, имело чёткую взаимосвязанную структуру и отвечало цели и задачам исследования. На рисунке изображены структурные блоки тренировочного занятия по подготовке спортсмена-айкидоиста 17 – 18 лет, служащие условиями его поэтапного прогресса с учётом индивидуальных возможностей.

Новые технические действия и вариации айкидо, совершенствования приемов разбирались в основной части занятий по экспериментальной методике, направленной на повышение ВСД в тренировочном процессе по айкидо на основе данных, полученных из исследования опыта тренеров и спортсменов из иных единоборств. Выполнялись упражнения с деревянным оружием, направленные на совершенствование индивидуального рисунка техники спортсмена, за счёт модификации атак, выполнения технического действия в индивидуальной манере и сравнений с традиционным рисунком.

Задачи по развитию физических качеств решались в рамках тренировочного процесса в подготовительной части занятия на основе метода сопряженного воздействия и метода вариативного



Рисунок 1. Структура экспериментального тренировочного занятия айкидо.

упражнения (с изменением параметров движений и сменой способов выполнения действий), а также использовался метод переменного-интервального упражнения, который характеризуется направленным изменением нагрузки в целях адаптационных изменений в организме [Гагонин 1997]. В заключительной части занятий применяли комплексы дыхательных упражнений [Бурбыгина 2013, Тохэи 2018] и психофизической регуляции [Брусенская 2016, Бурбыгина 2010], упражнения на развитие гибкости [Лях 1987].

Многолетний опыт работы в области спортивной подготовки единоборцев показывает, что существенным недостатком системы спортивной подготовки квалифицированных айкидоистов 17 – 18 лет является однообразный подход к организации тренировочного процесса. Проведение занятий по единому плану снижает психоэмоциональный тактический настрой, ухудшает внимание, реакцию, чувство дистанции и т.п., теряется интерес к занятиям из-за однообразия технико-тактического арсенала и отсутствия индивидуальной личностной ориентированности. Методические разработки в области айкидо носят формальный характер, в них отсутствует чёткая структурированная методика технико-тактической подготовки. В смежных единоборствах уже существуют методики по подготовке квалифицированных спортсменов. Некоторые методические приёмы технико-тактического арсенала близких к айкидо видов спорта были заимствованы для проведения исследования.

Проанализировав программы по различным видам спортивных единоборств, в том числе и программы по айкидо, мы пришли к выводу, что от года к году доля общефизической подготовки в процентном отношении к другим разделам подготовки постепенно снижается, а доля специальной физической подготовки и технико-тактической подготовки постепенно возрастает. Это укрепило нашу уверенность в необходимости организации для спортсмена индивидуальных занятий, отвечающих его уровню мастерства, возрасту, мотивации. Структура спортивного мастерства квалифицированного спортсмена определяется его стабильными и вариативными показателями, где вариативность проявляется в специфических для спортсмена условиях, вне рамок его основных двигательных действий. Стабильные показатели достигаются традиционными способами, а ВСД требует творческого подхода к тренировочному процессу как тренера, так и спортсмена.

Суммируя полученные данные, собственный соревновательный и тренировочный опыт, можно констатировать – тренировочный процесс спортсменов-айкидоистов 17 – 18 лет должен обеспечивать единство практики и теории единоборств (единая методическая база, комплексный подход к дисциплине «единоборства») на основе взаимосвязи компонентов спортивной подготовки (физическая, технико-тактическая, психологическая подготовка) и творческого подхода тренера (рациональное планирование этапов подготовки с реалистичным прогнозом) с учётом индивидуальности спортсмена (возраст, квалификация, мотивы и др.).

Результаты исследования и их обсуждение. Тренировочные занятия в КГ проводились по общепринятой методике и в соответствии с программой спортивной подготовки, рекомендованной Федерацией Айкидо Айкикай России [Саотомэ 1996, Скрылев 2011]. В ЭГ использовалась предложенная нами методика. Перед началом педагогического эксперимента был проведен анкетный опрос, из которого были получены достоверные сведения, что КГ и ЭГ имеют однородный состав, отвечающий требованиям повышенной спортивной подготовки.

В таблицах 1 и 2 приведены сравнительные данные функциональной, скоростной, координационно-силовой подготовленности спортсменов КГ и ЭГ в начале и в конце педагогического эксперимента.

Таблица 1. Показатели функциональной, скоростной и координационно-силовой подготовленности спортсменов-айкидоистов в начале педагогического эксперимента.

№	Упражнения	Начало эксперимента				
		КГ	ЭГ	Δ	%	P
1	Бег 2 400 м (минуты, секунды)	10,32±0,3	10,28±0,3	0,04	0,39	0,93 (>0,05)
2	Сгибание и разгибание одной руки в упоре лежа (л\п) за 30 секунд, кол-во раз	8,41±1,1	8,11±1,2	0,3	3,57	0,86 (>0,05)
3	«Мае-укеми» (страховка) за 60 секунд	26,63±1,5	27,27±1,7	0,64	2,35	0,78 (>0,05)
4	Приседание на одной ноге «Пистолетик» за 30 секунд, кол-во раз	14,54±1,4	14,45±1,5	0,09	0,62	0,97 (>0,05)

Таблица 2. Показатели функциональной, скоростной и координационно-силовой подготовленности спортсменов-айкидоистов в конце педагогического эксперимента.

№	Упражнения	Конец педагогического эксперимента				
		КГ	ЭГ	Δ	%	P
1	Бег 2 400 м (минуты, секунды)	10,14±0,3	9,26±0,2	0,88	8,68	0,03 (<0,05)
2	Сгибание и разгибание одной руки в упоре лежа (л\п) за 30 секунд, кол-во раз	10,15±0,8	13,58±0,9	3,43	25,26	0,01 (<0,05)
3	«Мае-укеми» (страховка) за 60 секунд	27,87±0,7	29,81±0,6	1,94	6,51	0,04 (<0,05)
4	Приседание на одной ноге «Пистолетик» за 30 секунд, кол-во раз	16,93±0,7	19,49±0,8	2,56	13,14	0,03 (<0,05)

Уровень технической и технико-тактической подготовленности оценивался с помощью комплекса упражнений, который используется Федерацией Айкидо Айкикай России для присвоения разрядов в айкидо юношам 17 – 18 лет. Для более точного анализа нами были предложены три атаки из арсенала айкидо. Результаты исследования представлены в таблицах 3 и 4. Обработка полученных данных в начале педагогического эксперимента не выявила существенных различий по уровню технической подготовленности спортсменов КГ и ЭГ ($p > 0,05$).

Таблица 3. Результаты технической подготовленности спортсменов-айкидоистов в начале педагогического эксперимента.

№	Упражнения	Начало педагогического эксперимента				
		КГ	ЭГ	Δ	%	P
1	Бросковые техники от захвата «Ретэ-дори» (время выполнения 20-ти бросков), минуты и секунды	1,59±0,1	1,55±0,1	0,06	3,7	0,7 (>0,05)
2	Бросковые техники от атаки «Ёкомен-учи» (время выполнения 20-ти бросков), минуты и секунды	1,43±0,1	1,51±0,06	0,06	3,8	0,50 (>0,05)
3	Бросковые техники от атаки «Джодан-цки» (время выполнения 20-ти бросков), минуты и секунды	1,4±0,09	1,48±0,08	0,01	0,68	0,94 (>0,05)

Таблица 4. Результаты технической подготовленности спортсменов-айкидоистов в конце педагогического эксперимента.

№	Упражнения	Конец педагогического эксперимента				
		КГ	ЭГ	Δ	%	Р
1	Бросковые техники от захвата «Ретэ-дори» (время выполнения 20-ти бросков), минуты и секунды	1,56±0,08	1,25±0,1	0,31	19,9	0,03 (<0,05)
2	Бросковые техники от атаки «Ёкомен-учи» (время выполнения 20-ти бросков), минуты и секунды	1,41±0,07	1,20±0,11	0,37	23,6	0,02 (<0,05)
3	Бросковые техники от атаки «Джодан-цки» (время выполнения 20-ти бросков), минуты и секунды	1,37±0,05	1,24±0,03	0,13	9,5	0,04 (<0,05)

В конце педагогического эксперимента результаты технической подготовленности у спортсменов экспериментальной группы достоверно выше, они возрастают ровно и постепенно, в отличие от результатов спортсменов контрольной группы. Это доказывает эффективность формирования ВСД у спортсменов-айкидоистов экспериментальной группы, а также свидетельствует о верности подхода к их общей и специальной физической подготовке.

Технико-тактическая подготовленность спортсменов-айкидоистов КГ и ЭГ, выполняющих специализированные действия, представлена в таблицах 5 и 6. Баллы за выполнение выставляла комиссия из трёх специалистов, составленная и работающая по правилам Федерации Айкидо Айкикай России.

Таблица 5. Показатели технико-тактической подготовленности спортсменов-айкидоистов в начале педагогического эксперимента.

№	Упражнения	Начало педагогического эксперимента				
		КГ	ЭГ	Δ	%	Р
1	«Нин-гаке» (баллы)	2,9±0,08	3,0±0,06	0,1	3,3	0,33 (>0,05)
2	«Танто-дори» (баллы)	3,4±0,05	3,5±0,06	0,1	3,3	0,22 (>0,05)
3	«Хенка-вадза» (баллы)	12,1±0,7	13,5±0,8	1,4	10,4	0,21 (>0,05)

Таблица 6. Показатели технико-тактической подготовленности спортсменов-айкидоистов в конце педагогического эксперимента.

№	Упражнения	Конец педагогического эксперимента				
		КГ	ЭГ	Δ	%	Р
1	«Нин-гаке» (баллы)	3,0±0,07	3,7±0,05	0,7	18,9	0,001 (<0,05)
2	«Танто-дори» (баллы)	3,5±0,1	4,8±0,04	1,3	27,1	0,001 (<0,05)
3	«Хенка-вадза» (баллы)	13,3±0,4	17,4±0,6	3,1	17,8	0,001 (<0,05)

Разработанная методика улучшения показателей вариативности общеразвивающих и специально-подготовительных упражнений с направленностью на баланс, силу, быстроту, выносливость, гибкость и с рекомендованной индивидуальной дозировкой

выполнения при освоении технико-тактических действий в одном тренировочном занятии доказала свою эффективность и необходимость. Прирост показателей технико-тактической подготовленности в ЭГ достоверен ($<0,05$), тогда как в КГ изменения были незначительны.

Заключение. Анализ способов и методик преподавания айкидо в России позволил обнаружить существенные недостатки в подаче материала и констатировать отсутствие полноценной системы спортивной подготовки в этом виде спорта. В ходе педагогического эксперимента было получено подтверждение истинности основной гипотезы: на этапе совершенствования технико-тактического мастерства квалифицированных спортсменов необходимо отказаться от общей подготовки и перейти к индивидуальной, в частности путём использования методики формирования вариативности специализированных действий в процессе технико-тактической подготовки на основе индивидуально специфицированного применения способов, подходов и физических упражнений, используемых в других единоборствах. Совершенствование вариативности специализированных технико-тактических действий у спортсменов-айкидоистов 17 – 18, а именно преобразование, изменение, трансформация защитных и атакующих действий спортсменов, достоверно значимо повысило эффективность применяемых технико-тактических действий и положительно повлияло на индивидуальные результаты занимающихся айкидо.

Сравнительный анализ тестовых показателей подготовленности спортсменов-айкидоистов показал следующие результаты:

– функциональная и физическая подготовленность улучшилась в беге на 2400 м у ЭГ на 9,9%, у КГ на 1,7%; в сгибании и разгибании одной руки в упоре лежа – у ЭГ на 68%, у КГ на 20,7%; в упражнении «Мае-укеми» – у ЭГ на 9,3%, у КГ на 4,7%; в приседании на одной ноге – у ЭГ на 34,9%, у КГ на 16,4%;

– техническая подготовленность улучшилась в упражнении «Ретэ-дори» – в ЭГ на 19,4%, у КГ на 3,1%; в упражнении «Ёкомен-учи» – в ЭГ на 20,5%, у КГ на 1,4%; в упражнении «Джодан-цки» – в ЭГ на 16,2%, у КГ на 2,1%;

– технико-тактическая подготовленность улучшилась в упражнении «Нин-гаке» – в ЭГ на 23,4%, у КГ на 3,5%; в упражнении «Танто-дори» – у ЭГ на 37,1%, у КГ на 3,0%; в упражнении «Хенка-вадза» – у ЭГ на 28,9%, у КГ на 9,5%.

В результате сравнительного педагогического эксперимента было выявлено статистически значимое преимущество разработанной нами экспериментальной методики над традиционной программой, рекомендованной Федерацией Айкидо Айкикай России. Идея использования в технико-тактической подготовке занимающихся айкидо спортсменов 17 – 18 лет специализированных упражнений, заимствованных из смежных единоборств, оказалась инновационной и продуктивной.

Источники и литература:

1. Авербах М. М. Подготовка специалистов по айкидо. // Теория и практика физической культуры. 1999. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://bmsi.ru/doc/a5da3c96-16a0-46c1-9117-d1b6dd22be8d> (дата обращения 23.02.2018).
2. Бранд Р. Айкидо. Учение и техника гармоничного развития. М: Гранд-Фаир, 2009. 320 с.
3. Брусенская Д. С. Самоконтроль и саморегуляция как составная часть самовоспитания спортсменов. // Психологические науки. 2016. № 40 (2). С. 1 – 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://novainfo.ru/article> (дата обращения 23.02.2018).
4. Бурбыгина В. В. Методические основы развития физических и психических качеств в процессе занятий айкидо. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 156 – 161.
5. Бурбыгина В. В. Психофизическая культура айкидо и ее адаптация к современным условиям. //

Философско-психологические аспекты восточных единоборств: материалы Всероссийской научно-практической Конференции (Хабаровск, Усурийск, Владивосток) / под ред. О. А. Рудецкого. Хабаровск: Изд-во «ДВГУПС», 2013. С. 74 – 77.

6. Гагонин С. Г. Спортивно-боевые единоборства – от древних ушу и бу-дзюцу до профессионального кик-боксинга. СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1997. 352 с.
7. Гвоздев С. А. Айкидо. М.: Попурри, 2014. 256 с.
8. Конилов С. Л., Передельский А. А. Прикладные и служебно-прикладные единоборства: различные подходы к решению проблемы спортивной прикладности. // Теория и практика физической культуры. 2015. № 7. С. 100 – 102.
9. Костюнина Л. И., Чарыкова А. Ф., Родионовская Н. С. Модель формирования психологической готовности юных спортсменов айкидоистов к показательным выступлениям. // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 3 (21). С. 133 – 140.
10. Лях В. И. О классификации координационных способностей. // Теория и практика физической культуры. 1987. № 7. С. 47 – 55.
11. Нисио С. Айкидо – юрису будо. Изд-во Эннеагон Пресс, 2011. 208 с.
12. Передельский А. А. Феномен спортивной культуры в аспекте философского, исторического и социально-педагогического анализа: научно-методические материалы и доклады Круглого стола 21 марта 2014 года / под. Ред. А.А. Передельского; сост. И.Е.Евграфов. М.: Физическая культура, 2014. 70 с.
13. Понкратов А. В. Формирование вариативности технико-тактических действий у спортсменов рукопашного боя высокой квалификации: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2015. 168 с.
14. Саотомэ М. Принципы Айкидо. Изд-во ПапиРус, 1996. 226 с.
15. Сиода Г., Сиода Я. Полный курс айкидо. Уроки мастерства. Изд-во ФАИР, 2011. 224 с.
16. Скрылев В. А. Основы Айкидо. Методические материалы. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aikido.ru/p/content/content.php?content.121> (дата обращения 23.02.2018).
17. Стивенс Д. Секреты Айкидо / Пер. с англ. К.: София, 2001. 176 с.
18. Тохэи К. Ки-дыхание. [Электронный ресурс]. URL: http://ki-aikido.spb.ru/?page_id=486 (дата обращения 23.02.2018).
19. Троян Е. И. Использование приемов айкидо для обучения боевым приемам борьбы. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 3 (42). С. 20 – 21.
20. Уэсиба К. Дух Айкидо. [Электронный ресурс]. URL: http://www.aikidoseiki.com/doc/the_spirit_of_aikido_rus.pdf (дата обращения 23.02.2018).

УДК 372.8:796

ББК 74.200.55

Физическое воспитание младших школьников на основе применения фитнес-технологий

Шелтаганова Анастасия Вячеславовна,

магистрантка факультета физической культуры и спорта, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Панова Евгения Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается одно из приоритетных направлений социальной политики РФ и российского образования – улучшение здоровья подрастающего поколения. Осознание необходимости обновления системы образования, в том числе в области физической культуры и спорта, является следствием изменения идеологических, экономических и нравственно-эстетических ориентиров общественного сознания. Фитнес как инновация в области оздоровительной физической культуры представляет собой систематический целенаправленно выстроенный процесс, способствующий физическому развитию занимающихся. Представлено экспериментальное обоснование эффективности внедрения фитнес-технологий в систему физического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, фитнес-технологии, фитнес-технологическое воспитание, младшие школьники.

Physical Education of Junior Schoolchildren Using Fitness Technologies

Sheltaganova Anastasia V.,

Master Student, Department of Physical Culture and Sports, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Panova Evgenia O.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Education and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article considers one of the prior areas of social policy of the Russian Federation and Russian education, improving the health of the young generation. Awareness of the need to update the educational system, paying special attention to

physical culture and sports, is a consequence of changes in the ideological, economic, moral and aesthetic reference points of public consciousness. Fitness as an innovation in the field of health-improving physical culture is a systematic, purpose-built process, contributing to the physical development of people. The substantiation of the scientific and methodological foundations of the content of fitness-technological education presented in the article reveals the ways of increasing the efficiency and quality of physical education of younger schoolchildren.

Keywords: physical culture, physical education, fitness technologies, fitness and technological education, junior schoolchildren.

Разработка инновационных технологий в области физической культуры базируется на исследованиях специалистов из различных сфер деятельности, культурных традициях и опыте иностранных коллег. Лубышева Л. И. выделяет четыре основные направления, в основе которых заложены концепции образования и воспитания подрастающего поколения, определяющие современные формы и инновационные педагогические системы и технологии, сформированные в теории и методике физической культуры в последние десятилетия, – физическое воспитание, олимпийское воспитание, спортизированное воспитание и валеологическое воспитание [Лубышева 2001].

Пятым направлением, на наш взгляд, можно считать фитнес-технологическое воспитание (ФТВ) как особую систему формирования/привития ценностей физической культуры, здорового образа жизни, духа и тела занимающихся, воспитание, которое в силу своей доступности, эмоциональности и популярности снискало широкое признание. Данное направление весьма актуально, т.к. на современном этапе развития физической культуры в Российской Федерации и российского общества в целом активизировались поиск и разработка инновационных оздоровительных технологий [Ключникова, Димиденко, Панова 2013; Панова, Шелтаганова 2016].

С учетом недавних научных открытий, новейших трендов в развитии физической культуры и спорта, а также задач, стоящих перед педагогикой физической культуры и спорта, нами была разработана экспериментальная методика ФТВ «Олимпик», которая основывается на решении оздоровительных, образовательных и воспитательных задач обязательного физкультурного образования, а также предусматривает решение общепедагогических задач физического воспитания, таких как единство физического и духовного развития, формирование эстетических представлений и восприятий, положительных черт характера и психических свойств личности занимающихся.

Цель исследования – экспериментальное обоснование эффективности внедрения фитнес-технологий в систему физического воспитания младших школьников.

Задачи исследования – обосновать предпосылки внедрения фитнес-технологий в образовательный процесс по физическому воспитанию младших школьников; разработать и экспериментально проверить эффективность процесса физического воспитания учащихся 3-х классов на основе применения методики ФТВ.

Методы и организация исследования. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение, тестирование общей физической подготовленности, опрос, методы математической статистики.

Педагогическое исследование проводилось на базе МБОУ Гимназия №1 г. Ульяновска. Эксперимент длился 9 месяцев. В эксперименте приняли участие 40 школьников 8 – 9

лет. Были организованы 2 группы: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ) по 20 человек в каждой. Занятия в КГ и ЭГ проводились в соответствии с рабочей программой для младших классов (В. И. Лях, А. А. Зданевич). В экспериментальной группе вариативная часть программы включала в себя применение на третьем уроке физической культуры разработанной методики ФТВ «Олимпик».

Результаты исследования и обсуждение. Разработанная нами методика легла в основу вариативной части урока, так как приказом Министерства образования и науки России от 30 августа 2010 г. № 889 установлено, что 3-й час физической культуры нужно использовать для увеличения двигательной активности и развития физических качеств обучающихся, внедрения современных систем физического воспитания.

В программу 3-го урока по физической культуре мы включили методику ФТВ «Олимпик», которая состояла из следующих разделов: *ритмическая гимнастика, нетрадиционные средства и методы, гимнастика на фитбол-мячах* (Рисунок 1).

Раздел **ритмической гимнастики** включал такие направления как игроритмика, игрогимнастика, игротанец [Сайкина 2009].

В основу *игроритмики* и *игрогимнастики* входили упражнения на развитие чувства ритма занимающихся, красоты и пластики их движений. Во время занятий уделялось большое внимание согласованности движений и выполнению двигательных заданий с музыкальным сопровождением, красоте и правильности выполнения упражнений в соответствии со структурой, характером и ритмом музыки.

Так, выполнялись хлопки в такт музыки; акцентированная ходьба с одновременными движениями рук; поднимание и опускание рук на разный счёт; движения руками в различном темпе под музыку и с хлопками; выполнение общеразвивающих упражнений под музыку; удары ногой на каждый счёт и через счёт; шаги на каждый счёт и через счёт; произвольные упражнения на воспроизведение музыки; приседания с движениями рук; подскоки с различными движениями рук; плавные движения руками; хлопки и удары ногой на сильные и слабые доли такта; комбинации из изученных танцевальных шагов; ритмические танцы: «Современник», «В ритме польки», «Русский хоровод», «Модный рок-н-ролл» и другое. Во время *игроритмики* использовались специальные упражнения для развития силы и гибкости в образных и игровых двигательных действиях и заданиях, комплексы упражнений. Использовались хореографические упражнения: поклон для мальчиков, реверанс для девочек, танцевальные позиции для рук и ног и другие. (При разработке комплекса упражнений мы опирались на исследования: [Костюнина 2010; Костюнина, Чернышова, Назаренко 2007; Ключникова, Костюнина, Назаренко 2010])

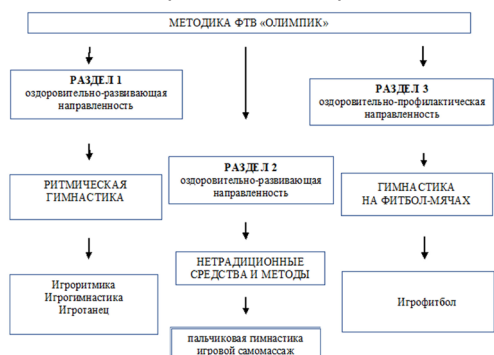


Рис. 1. Содержание методики фитнес-технологического воспитания «Олимпик»

Во время занятий *игрогимнастикой* осваивались различные гимнастические упражнения и движения, обеспечивающие формирование двигательных умений и навыков, необходимых для успешного освоения следующих разделов и направлений методики ФТВ «Олимпик». Также во время занятий выполнялись строевые, общеразвивающие, акробатические и дыхательные упражнения, упражнения на расслабление и формирование правильной осанки. Упражнения на развитие

гибкости включали элементы стретчинга, которые в основном выполнялись в форме игры. Также выполнялись гимнастические упражнения без предметов и с предметами, комбинированные упражнения в стойках, в положениях сидя и лежа; различные движения ногами в упоре стоя согнувшись и в упоре присев; прыжки. Выполнялись упражнения с гантелями, флажками, обручами и лентами.

Игротанец был направлен на воспитание у занимающихся культуры движений, двигательную память, развитие внимания и ориентации в пространстве и времени. Использовались танцевальные шаги, элементы хореографических упражнений, различные виды танцевальных форм (народные, бальные, современные танцы).

Раздел **нетрадиционные средства и методы** включал оздоровительно-развивающие занятия, в которые входили: пальчиковая гимнастика и игровой самомассаж.

В подраздел *пальчиковой гимнастики* были включены упражнения для развития мелкой моторики и двигательной координации рук. Данные упражнения превращают учебный процесс в увлекательную игру, обогащают внутренний мир школьника и оказывают положительное воздействие на развитие психических процессов, памяти, мышления, воображения.

Во время *игрового самомассажа* проводилось закаливание детского организма и выполнялись упражнения самомассажа в игровой форме, со стихами и речитативами.

Третий раздел имел оздоровительно-профилактическую направленность и включал гимнастику на фитбол-мячах [Сайкина 2009]. *Игрофитбол* был составлен из упражнений на формирование и укрепление различных мышечных групп (рук, ног, туловища), развитие силовой и общей выносливости, развитие опорно-двигательного аппарата. Также применялись упражнения, направленные на формирование правильной осанки, профилактику плоскостопия, развитие и укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем, упражнения на расслабление. Выполнялись упражнения из хореографии, танцевальной и базовой аэробики, шаги фитбол-аэробики, ритмические и сценические танцы.

На первом этапе педагогического эксперимента определялся исходный уровень общей физической подготовленности детей, затем проводилась промежуточная диагностика после первого этапа исследования (2 месяца), второго (4 месяца) и итоговая диагностика уровня выявленных показателей на конец педагогического эксперимента (6 месяцев).

Положительная динамика прироста показателей с их последовательным улучшением свидетельствует об эффективности разработанной методики ФТВ «Олимпик», направленной на повышение уровня физической подготовленности школьников младших классов.

Тестирование исходного уровня физической подготовленности не выявило существенных различий у девочек и мальчиков в КГ и ЭГ ($p > 0,05$). К концу педагогического эксперимента наблюдалось различие в показателях обеих групп, с улучшением результатов в ЭГ (Таблица 1). Наибольший прирост показателей физической подготовленности наблюдался у девочек и мальчиков ЭГ на всех этапах педагогического исследования.

Таблица 1. Динамика уровня физической подготовленности в КГ и ЭГ

Контрольные упражнения	Этапы педагогического эксперимента	
	До педагогического эксперимента M±m	После педагогического эксперимента M±m
1. Бег 30 м с высокого старта, с	6,4±1,25 6,6±1,50	5,0±0,91 5,1±0,51
2. Челночный бег 3x10 м, с	9,7±0,51 9,9±0,32	8,8±0,43 8,9±0,11*

3. Прыжок в длину с места, см	$169,9 \pm 1,71$ $170,1 \pm 1,90$	$173,7 \pm 1,69$ $174,7 \pm 1,91^*$
4. Прыжки через скакалку, кол-во раз/мин	$75,5 \pm 6,42$ $73,3 \pm 5,36$	$83,6 \pm 4,61$ $82,1 \pm 5,50^*$
5. Подъем туловища из положения лежа на спине, кол-во раз/мин.	$23,25 \pm 3,42$ $22,27 \pm 2,36$	$25,9 \pm 3,61$ $25,1 \pm 2,50^*$

Примечание: в числителе – показатели контрольной группы, в знаменателе – показатели экспериментальной группы; * - достоверность при уровне значимости $p < 0,05$

Как показывают результаты тестирования в тестовых упражнениях «**Бег 30 м**» с высокого старта, в КГ к концу педагогического эксперимента результаты выросли на 21,87 % ($p > 0,05$), в ЭГ результаты возросли после третьего этапа педагогического эксперимента – на 22,72 % ($p > 0,05$). В тестах «**Челночный бег 3х10 м**» и «**Прыжок в длину с места**» в КГ к концу педагогического эксперимента результаты возросли на 9,27 % и на 2,23 % ($p > 0,05$). В ЭГ результаты к завершению педагогического эксперимента улучшилось – на 10,1 % и на 2,7 % ($p > 0,05$) соответственно. В контрольных испытаниях «**Прыжки через скакалку**» и «**Подъем туловища из положения лежа на спине**» в КГ результаты возросли на 10,72 % и на 11,39 % ($p > 0,05$), в ЭГ – на 12 % и на 12,7 % ($p < 0,05$) соответственно.

Также можно отметить положительную динамику в уровне мотивации к занятиям физической культурой (Рисунок 2). В ЭГ количество школьников с высокой мотивацией увеличилось на 25 %, но при этом снизился средний уровень мотивации на 4%. К концу педагогического эксперимента в ЭГ учащихся с низкой мотивацией не было выявлено.

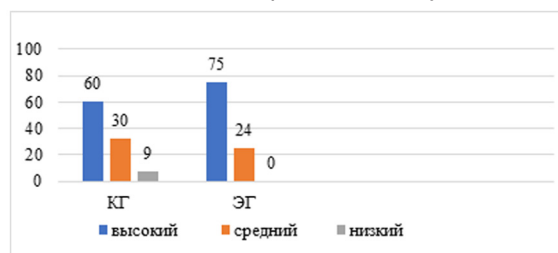


Рис. 2. Уровень мотивации к занятиям физической культурой в КГ и ЭГ в конце педагогического эксперимента, %

Заключение. Полученные экспериментальные данные дают основание считать, что значительные улучшения результатов контрольных испытаний произошли у занимающихся в ЭГ. Это связано с тем, что:

– современный подход к уроку физической культуры в школе на основе применения методики ФТВ «Олимпик», индивидуальный подбор

упражнений, современные комплексы упражнений, музыкальное сопровождение повысили уровень интереса и мотивации к занятиям физической культурой;

– методика ФТВ «Олимпик», предполагающая комплексное, одновременно оздоровительно-развивающее и оздоровительно-профилактическое, воздействие, оказывает положительное влияние на организм занимающихся и способствует развитию физической культуры детей.

Разработанная на основе применения фитнес-технологий инновационная экспериментальная методика физического воспитания школьников в состоянии решать общие и частные задачи положительного направленного воздействия на организм младших школьников.

Источники и литература:

1. Костюнина Л. И. Системно-структурный подход к развитию ритмичности в оздоровительной аэробике. Москва: Флинта, 2010. 114 с.
2. Костюнина Л. И., Чернышова А. В., Назаренко Л. Д. Влияние развития ритмичности на прирост показателей двигательных координаций (на примере ловкости). // Теория и практика физической культуры. 2007. № 4. С. 68 – 70.

3. Ключникова С. Н., Костюнина Л. И., Назаренко Л. Д. Шейпинг: Развитие пластичности. Ульяновск, 2010. 127 с.
4. Ключникова С. Н., Димиденко О. В., Панова Е. О. Модель организации физкультурно-спортивной деятельности детей, подростков и учащейся молодежи. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2013. № 5. С. 34 – 37.
5. Лубышева Л. И. Социальные аспекты обновления содержания физического воспитания в XXI веке. // Физическая культура и спорт на рубеже тысячелетий. СПб., 2001. ч. 3. С. 77 – 87.
6. Панова Е. О., Шелтаганова А. В. Повышение уровня физической подготовленности детей младшего школьного возраста средствами танцевально-ритмической гимнастики. // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Поволжская ГАФКСИТ», 2016. С. 302 – 304.
7. Сайкина Е. Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования: дис. докт. пед. наук. СПб., 2009. 560 с.

УДК 796.01:61; 796.01:57
ББК 75.1

Профессионально-прикладная физическая подготовка бойцов специальных подразделений: методика сопряженного развития физических качеств и формирования навыков ведения рукопашного боя

Костюнина Любовь Ивановна,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Авдонин Кирилл Владимирович,

магистрант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аринахин Артем Игоревич,

магистрант кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлен теоретико-методический аспект рассмотрения проблемы повышения эффективности профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих. Выявлена структура и определено содержание физической подготовки, обоснованы методические подходы, обеспечивающие возможность сопряженного развития ведущих физических качеств и прочного усвоения военнослужащими комплекса технических приемов рукопашного боя. В ходе педагогического эксперимента выявлены достоверные приросты исследуемых показателей физической и специальной подготовленности участников экспериментальной группы. Результаты педагогического эксперимента подтверждают обоснованность конверсии ведущих принципов и закономерностей обучения и спортивной тренировки в систему профессиональной прикладной физической подготовки воинов-десантников.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, бойцы специальных подразделений, навыки, физические качества, рукопашный бой.

Professional-Applied Physical Training of Soldiers of Special Units: Method of Conjugated Developing of Physical Qualities and Forming Skills of Managing Fighting

Kostiunina Liubov I.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Avdonin Kirill V.,

Master Student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Arinakhin Artem I.,

Master Student, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstarct. The article presents theoretical and methodological aspect of the problem of increasing the efficiency of professional applied physical training of servicemen. The authors deal with the structure and the content of physical training, methodical approaches. They ensure the possibility of the conjugate development of leading physical qualities and the steady assimilation of a set of technical methods of hand-to-hand combat. During the pedagogical experiment, the reliable increasing indicators of the physical and special preparedness of participants in the experimental group were revealed. The results of the pedagogical experiment confirm the validity of introducing the leading principles and patterns of training into the system of professional applied physical training.

Keywords: professionally-applied physical training, fighters of special units, skills, physical qualities, hand-to-hand fighting.

Введение. В современных условиях разрешения военных конфликтов решающая роль принадлежит бойцам специальных подразделений, способных грамотно использовать возможности современной боевой техники, обладающих высоким уровнем физической и морально-психологической готовности, умением оперативно принимать решения в широком аспекте профессиональных проблем. В нормативно-директивных документах Министерства обороны РФ подчёркивается роль физической подготовки и особенно её военно-прикладных разделов как важного фактора повышения боеспособности личного состава. Личная боевая готовность бойцов спецподразделений является компонентом боеготовности части (подразделения) в целом и определяется как способность военнослужащего в любых условиях боевой обстановки успешно решать поставленные задачи.

Рукопашный бой является базовым прикладным видом спорта, обеспечивающим возможность успешно противодействовать противнику в реальных условиях и решать боевые задачи на основе применения широкого арсенала технических приемов с использованием подручных средств и оружия. По мнению специалистов, системность применения средств рукопашного боя в структуре профессионально-прикладной физической подготовки (далее – ППФП) военнослужащих обеспечивает достижение необходимого уровня физической подготовленности, формирование профессионально значимых качеств. Исследователями выявляются возможности дальнейшего совершенствования ППФП военнослужащих, уточняются содержание, методические аспекты обучения рукопашному бою [Ашкинази, Кузьмин 2008; Батулин 2006; Буздов 2009; Витютнев, Чернышенко 2013; Иващенко 2003; Колесников 2007; Полуин 2012,

Костюнина, Махиянов 2015]. При этом проблема сопряженного развития ведущих физических качеств и формирования навыков ведения рукопашного боя как условия повышения эффективности профессионально-прикладной физической подготовки изучена фрагментарно, что и определяет актуальность проведенного нами исследования.

Объект исследования – профессионально-прикладная физическая подготовка военнослужащих.

Предмет исследования – сопряженное развитие ведущих физических качеств и формирования навыков рукопашного боя бойцов специальных подразделений.

Цель исследования – повышение эффективности профессионально-прикладной физической подготовки бойцов специальных подразделений на основе использования средств рукопашного боя.

Достижение цели предполагает постановку и решение **следующих задач**:

1. Выявить роль и значимость средств и методов рукопашного боя в системе профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих.

2. Разработать методику сопряженного развития ведущих физических качеств и формирования навыков рукопашного боя бойцов специальных подразделений и обобщить ее эффективность.

Методы и организация исследования. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, метод опроса, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент, тестирование специальной и физической подготовленности, методы математической статистики.

Педагогическое исследование было организовано на базе физкультурно-спортивного комплекса 31-й бригады ВДВ с июня 2016 по апрель 2017 гг. В педагогическом эксперименте приняли участие 50 военнослужащих (возраст 23 – 30 лет), из числа которых были сформированы контрольная группа (КГ) – 25 чел., экспериментальная группа (ЭГ) – 25 чел. КГ занимались по типовой программе физической подготовки, согласно требованиям «Наставления по физической подготовке и спорту Вооруженных Сил РФ» (НФП – 2009). В ЭГ был реализован блочный (цикловой) способ обеспечения учебно-тренировочных нагрузок в рамках сопряженно-последовательной формы обучения рукопашному бою. Методика физической подготовки включала три блока разнонаправленных физических нагрузок, сопряженных с обучением технико-тактическим действиям, требующим проявления комплекса специальных физических качеств.

Результаты исследования и их обсуждение. Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) представляет собой один из видов специализированного процесса физического воспитания, направленного на воспитание физических и связанных с ними психических качеств личности, а также формирование двигательных умений и навыков применительно к конкретным особенностям трудовой и военной деятельности. На сегодняшний день накоплен значительный исследовательский материал по проблеме применения физической культуры как средства укрепления здоровья трудящихся, подготовки специалистов к будущей профессиональной деятельности. ППФП является одним из ключевых направлений профессиональной подготовки военнослужащих, обеспечивает готовность к противодействию в различных экстремальных ситуациях служебно-боевой деятельности [Коровин 2012, Полунин 2012]. Низкий уровень прикладной физической и двигательной подготовленности (слабое владение техникой выполнения приемов рукопашного боя, отставание в развитии ведущих физических качеств, низкие показатели специальной работоспособности, отсутствие слаженности действий подразделения

в целом) приводят к неэффективности оперативно-тактических действий, ранениям и гибели сотрудников [Батурин 2006; Полунин 2012; Костюнина, Махиянов 2015].

Предлагаемая нами методика сопряженного развития ведущих физических качеств и формирования навыков рукопашного боя бойцов специальных подразделений разработана с учетом требований НФП (2009); с соблюдением основных принципов спортивной тренировки, при строгой стандартизации тренировочных воздействий. В основу экспериментальной методики заложен принцип преемственности структурных и функциональных элементов физической и специальной подготовленности, обеспечивающих готовность воинов-десантников к профессиональной деятельности. Последовательность формирования физических качеств обусловлена закономерностями комплексования средств развития тех или иных физических качеств в рамках строго ограниченного отрезка времени.

Рациональная организация физической подготовки воинов-десантников предусматривает последовательность тренирующих воздействий, направленных на развитие общей выносливости и силы, затем скоростно-силовых качеств, повышение показателей аэробных и анаэробных возможностей. Указанная последовательность формирования физических качеств широко апробирована в практике спорта: в скоростно-силовых видах спорта, в спортивной борьбе, в гребле, в легкой атлетике, спортивных играх и других видах спорта.

С учетом принципа однонаправленности развития физических качеств физическая подготовка воинов-десантников была структурирована по следующим блокам:

- блок скоростно-силовой подготовки: направлен на развитие быстроты в спринте, взрывной и абсолютной силы;
- блок общей и специальной выносливости: направлен на развитие общей и силовой выносливости, необходимой при профессионально-прикладной подготовке;
- блок профессионально-прикладной физической подготовки: направлен на повышение специальной комплексной работоспособности.

При разработке экспериментальной методики нами учитывалось обязательное требование НФП, что физическая подготовка военнослужащих должна сочетаться с обучением боевым приемам рукопашного боя. При отборе средств и методов развития физических качеств и обучения приемам рукопашного боя с учетом целевой ориентации каждого тренировочного занятия мы придерживались классификации, отражающей взаимосвязь двигательного-координационных качеств с успешностью применения приемов специального раздела рукопашного боя в реальных условиях боевой деятельности [Витютнев, Чернышенко 2013: 4], которая представлена в таблице 1.

Таблица 1. Перечень классификационных групп приемов РБ во взаимосвязи с двигательными качествами

№ / №	Классификационные группы приемов рукопашного боя	Взаимосвязь с двигательными качествами
1.	Приемы самостраховки и страховки	Точность движений, координация движений, гибкость
2. 3.	Приемы борьбы; болевые приемы задержания и сопровождения стоя	Абсолютная сила основных мышечных групп рук, туловища и ног; взрывная сила основных мышечных групп рук, туловища, ног; быстрота движений руками и ногами; быстрота двигательной реакции, способность быстро перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки.
4.	Удары	Быстрота основных мышечных групп рук, туловища и ног; взрывная сила основных мышечных групп рук и туловища; точность движений.

5.	Приемы защиты от ударов невооруженного преступника/противника	Быстрота основных мышечных групп рук, туловища и ног; общая координация движений; взрывная сила основных мышечных групп рук и туловища; способность быстро перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки; быстрота реакции на внезапное зрительное впечатление посредством определенных движений; точность движений.
6.	Приемы защиты от угрозы применения огнестрельного оружия	Быстрота основных мышечных групп рук, туловища и ног; координация движений; ловкость рук; точность движений.
7.	Приемы (способы) освобождения от захватов, обхватов, удержаний	Взрывная и абсолютная сила основных мышечных групп рук, туловища и ног; быстрота реакции; гибкость.
8.	Способы проведения личного досмотра	Ловкость рук, быстрота рук, быстрота ног, быстрота реакции.
9.	Приемы оказания помощи и взаимовыручки	Взрывная и абсолютная сила основных мышечных групп рук, туловища и ног, быстрота рук и ног; способность быстро перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки.
10.	Способы преодоления препятствий	Координация движений, общая выносливость, скоростная выносливость, силовая выносливость

Примерное содержание методики сопряженного развития физических качеств и формирования навыков рукопашного боя

1-ый мезоцикл (6-8 недель)

Направленность: повышение уровня функциональной подготовленности, развитие силовых качеств.

Включает два блока:

- блок развития силовой выносливости и абсолютной силы (происходит изучение и совершенствование приемов задержания);
- блок специальной силовой и скоростно-силовой подготовки (осуществляется изучение и совершенствование освобождений от захватов и обхватов).

2-ой мезоцикл (6-8 недель)

Направленность: развитие специальной выносливости, обеспечивающей готовность к профессионально-физической подготовке.

Включает два блока:

- блок силовой и скоростно-силовой подготовки (происходит изучение техники выполнения бросков, закрепление ранее изученных приемов в повторных схватках и условно-целевых поединках);
- блок развития специальной выносливости и быстроты (закрепляются ранее изученные броски).

В ходе реализации 1-го и 2-го мезоциклов необходимо обеспечивать направленность тренировочных воздействий, полностью отказавшись от комплексного развития физических качеств. Кроме того, для более полной морфофункциональной адаптации организма занимающихся следует широко использовать все формы физического воспитания. Утренняя физическая зарядка, массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия в конкретном цикле должны иметь соответствующую данному мезоциклу направленность тренировочного воздействия.

Обучение рукопашному бою в данных мезоциклах осуществляется на основе специально разработанных 2-х видов типовых занятий а) по обучению боевым приемам

борьбы с развитием силовых качеств; б) по обучению боевым приемам борьбы с развитием скоростно-силовых качеств.

3 мезоцикл (6-8 недель)

Направленность: комплексное развитие профессионально важных физических качеств, повышение специальной работоспособности, обеспечивающей эффективность профессиональных действий.

Включает два блока:

- блок развития специальных физических качеств, сопряженных с навыками ведения рукопашного боя (отработка приемов в боевых ситуациях по правилам рукопашного боя);
- блок служебно-прикладной физической подготовки, включающий проведение спаррингов, в том числе после преодоления различных полос препятствий, при полной психофизической мобилизации и ЧСС = 170 – 190 уд/мин.

Данный мезоцикл можно рассматривать как контрольно-коррекционный, предусматривающий проверку возможности занимающихся реализовывать накопленный в двух предыдущих мезоциклах двигательный потенциал в условиях профессиональной военной деятельности.

Критерием эффективности разработанных нами подходов к базовой физической подготовке военнослужащих ВДВ выступает оценка степени сформированности ведущих физических качеств, сопряженных с навыками ведения рукопашного боя на основе системы контрольных упражнений НФП.

Результаты тестирования на начало педагогического эксперимента показывают, что исходный уровень подготовленности военнослужащих КГ и ЭГ по исследуемым показателям имеют незначительные различия ($p > 0,05$), что свидетельствует об однородности групп. В ходе педагогического эксперимента произошли существенные изменения в уровне физической подготовленности участников как экспериментальной, так и контрольной группы (таблица 2).

Таблица 2. Динамика показателей физической и специальной подготовленности военнослужащих КГ и ЭГ

№/№	Тестовые упражнения	Этапы педагогического эксперимента		Достоверность различий	Прирост, в %
		Начало пед. эксперимента	Окончание пед. эксперимента		
<i>Показатели физической подготовленности</i>					
1.	Подтягивания на перекладине, кол-во раз	9,2±0,71 9,1±0,72	12,6±0,69 11,1±0,61	p<0,01 p<0,05	36,8 21,7
2.	Подъем переворотом на перекладине, кол-во	6,3±0,15 6,3±0,16	6,8±0,16 6,5±0,15	p<0,05 P>0,05	8,5 3,2
3.	Челночный бег 10×10 м, с	28,80±0,21 28,98±0,20	27,96±0,18 28,72±0,19	P>0,05 P>0,05	2,9 2,2
4.	Лыжная гонка на 5 км, с	1771,5±24,1 1775,6±22,6	1651,2±22,5 1710,3±20,5	p<0,05 P>0,05	6,8 3,7
<i>Показатели специальной подготовленности</i>					
1.	Бег 100 м в обмундировании с оружием, с	16,91±0,13 16,90±0,15	16,28±0,15 16,41±0,14	P>0,05 P>0,05	3,7 2,9
2.	Бег 3000 м в обмундировании с оружием, с	831,3±12,5 828,7±12,0	785,4±11,3 798,2±11,6	p<0,05 P>0,05	6,3 3,7

3.	Комплекс приемов рукопашного боя с оружием, баллы	2,92±0,20 2,90±0,22	3,95±0,23 3,15±0,20	p<0,01 P>0,05	35,2 11,5
4.	Стрелковое упражнение, очки	3,49±0,11 3,46±0,10	3,95±0,10 3,82±0,11	p<0,05 p<0,05	13,2 10,4
5.	Специальная полоса препятствий, с	318,9±5,57 320,7±5,19	291,8±5,50 304,2±5,12	p<0,01 P>0,05	8,5 5,1
6.	Плавание 100 м в обмундировании с оружием	84,7±2,0 84,6±1,9	75,6±1,9 79,3±1,8	p<0,05 P>0,05	11,4 5,1

Примечание: в числителе – показатели экспериментальной группы, в знаменателе – показатели контрольной группы.

Так, у воинов-десантников ЭГ отмечается достоверный прирост показателей физической подготовленности в 3-х тестовых упражнениях из 4-х: наиболее существенно улучшились результаты подтягивания на перекладине, прирост составил 36,8 % (p < 0,01); в лыжной гонке на 5 км прирост составил 6,8 % (p < 0,05). В силовом упражнении «подъем переворотом на перекладине» прирост составил 8,5 % (p < 0,05). В КГ достоверный прирост показателей наблюдается только в силовом упражнении «Подтягивание на перекладине», 21,7 % (p < 0,05). Во всех остальных тестовых упражнениях выявлена положительная динамика.

В показателях специальной подготовленности у участников экспериментальной группы достоверные приросты выявлены в 5-ти контрольных упражнениях НФП. Так, в выполнении комплекса приемов рукопашного боя наблюдается самый значительный прирост: 35,2 % (p < 0,01). В плавании на 100 м в обмундировании и с оружием показатели улучшились на 12,6 % (p < 0,05); в преодолении специальной полосы препятствий прирост составил 8,5 % (p < 0,05). В показателе стрельбы из автомата показатели улучшились на 13,2% (p < 0,05); в беге на 3000 м в обмундировании с оружием результаты, соответственно, улучшились на 6,3 % (p < 0,05). В контрольной группе достоверный прирост показателей выявлен всего в 2-х контрольных упражнениях: в стрелковых упражнениях и в выполнении комплекс приемов рукопашного боя с оружием.

Заключение. Реализация разработанной методики профессионально-прикладной физической подготовки воинов-десантников, предусматривающей поэтапное формирование профессионально значимых физических качеств в условиях реализации мезоциклов однонаправленного тренировочного воздействия, обеспечила целенаправленный рост практически всех показателей физической и специальной подготовленности до запланированного уровня, а также обусловила прочность формируемых навыков ведения рукопашного боя.

Необходимо отметить, что при достижении планируемого уровня специальной физической подготовленности, сформированности навыков ведения рукопашного боя, одной из значимых проблем дальнейшей профессионально-прикладной подготовки военнослужащих является достижение необходимого состояния психофизической готовности к применению наработанного арсенала специальных двигательных умений прикладного характера, реализации физических и интеллектуальных ресурсов в условиях реальной боевой обстановки, что обуславливает необходимость продолжения исследования в данном направлении и определяет важность изучения психолого-педагогических аспектов формирования готовности спецподразделений к профессиональной деятельности.

Источники и литература:

1. Ашкинази С. М., Кузьмин В. В. Инновации в развитии теории и практики обучения военнослужащих рукопашному бою (результаты исследований последних 20 лет). // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2008. № 7 (41). С. 6 – 10.
2. Батурин А. Е. Развитие личностных свойств и физических качеств при обучении военнослужащих рукопашному бою : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Спб., 2006. 25 с.
3. Буздов А. Ю. Технология формирования физической культуры личности курсантов военного вуза (на примере рукопашного боя): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2009. 24 с.
4. Витютнев Е. Е., Чернышенко К. Ю. Классификация боевых приемов раздела специальной физической подготовки сотрудников ОВД и ведущие физические качества, обуславливающие их выполнение в профессиональных ситуациях. // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2013. № 3. С. 28 – 32.
5. Иващенко Д. Е. Комплексование содержания военно-специальных дисциплин и тактической подготовки в учебно-воспитательном процессе курсантов военного института физической культуры (на примере рукопашного боя, спортивных единоборств и преодоления препятствий): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Спб., 2003. 25 с.
6. Колесников В. В. Методические основы повышения эффективности процесса обучения курсантов приемам рукопашного боя. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodicheskie-osnovy-povysheniya-effektivnosti-protssesa-obucheniya-kursantov-priemam-rukopashnogo-boya-1> (дата обращения 04.04.2018).
7. Костюнина Л. И. Махиянов Н. А. Повышение уровня физической подготовленности военнослужащих воздушно-десантных войск средствами военно-спортивного ориентирования. // Актуальные проблемы физической культуры и спорта / Материалы V-ой международной научно-практической конференции (Чебоксары, 24 декабря 2015). Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т, 2015. С. 341 – 346.
8. Коровин С. С. Теоретико-методологические основания концепции профессиональной физической культуры. // Теория и практика физической культуры. 2012. № 2. С. 23 – 27.
9. Полунин В. Ю. Формирование готовности специалистов спецслужб к профессиональной деятельности. // Новый университет. 2012. № 5(14). С. 48 – 49.

РЕЦЕНЗИЯ

УДК 398
ББК 82

Золотова Т. А., Крашенинникова Ю. А., Поздеев В. А. Эволюция этнических маркеров вятских северных и южных этноконтактных зон. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. 154 с. : Рецензия на коллективную монографию ¹

Матлин Михаил Гершенович,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Чередникова Маина Павловна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Рецензируя коллективную монографию, авторы определяют социальную и научную актуальность темы и результатов коллективного исследования в области этнологии, этнолингвистики и фольклористики, научную новизну и практическую значимость проделанной работы; оценивают методологические основания исследования, корректность логической аргументации и определений понятий, используемых в монографии, убедительность аргументов, приведенных в рецензируемом тексте; высказывают свое мнение о научной достоверности теоретических построений. Рецензенты приходят к выводу, что, разработав специфическую методологию и методику изучения этнических взаимодействий, авторы монографии сформулировали и сформировали новое научное направление.

Ключевые слова: традиционная культура, фольклор, межэтнические культурные взаимодействия, контактные зоны, анклав, этнология, этнолингвистика, фольклористика, этнические взаимодействия, этнические маркеры, методология и методика изучения этнических взаимодействий, Вятская земля, истории расселения народов, языковые и этнопсихологические маркеры, этнические психологические стереотипы, обрядово-фольклорный комплекс.

Zolotova T.A., Krasheninnikova Iu.A., Pozdeev V.A. Evolution of Ethnic Markers of Vyatka Northern and Southern Ethnocontact Zones. Kirov: Raduga-Press LLC, 2015. 154 p. : Review of the Collective Monograph

1. Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, задание № 34.6993.2017/БЧ.

Matlin Mikhail G.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Cherednikova Maina P.,

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of the Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. While reviewing the collective monograph, the authors define the social and scientific relevance of the topic and the results of collective research in the field of ethnology, ethno linguistics and folklore, the scientific novelty and practical significance of the work. They evaluate the methodological bases of the research, the correctness of the logical arguments and definitions of the concepts used in the monograph, the persuasiveness of the arguments given in the peer-reviewed text. The authors express their opinion on the scientific validity of theoretical constructions. Reviewers come to the following conclusion. By developing specific methodologies, the authors of the monograph formulated and formed a new scientific direction.

Keywords: traditional culture, folklore, interethnic cultural interactions, contact zones, enclaves, ethnology, ethno linguistics, folklore, ethnic interactions, ethnic markers, methodology and methods of studying ethnic interactions, Vyatka land, peoples' settlement histories, linguistic and ethnopsychological markers, ethnic psychological stereotypes, ritual and folklore complex.

Рецензируемая книга представляет собой коллективную монографию трех ученых – Т. А. Золотовой (Марийский государственный университет), Ю. А. Крашенинниковой (Институт языка, литературы и истории Коми научного центра Уральского отделения РАН), В. А. Поздеева (Вятский государственный гуманитарный университет), которая стала результатом их совместной работы в рамках научного проекта «Эволюция этнических маркеров вятских северных и южных этноконтактных зон» (руководитель – В. А. Поздеев).

Научная проблема, вынесенная в заглавие книги, представляет собой, с одной стороны, исследование в рамках давно уже существующего направления в изучении традиционной культуры и фольклора, а с другой, оно нацелено на решение принципиально новых исследовательских задач. Действительно, анализ межэтнических культурных взаимодействий уже достаточно давно находится в центре внимания этнологии, этнолингвистики, фольклористики, особенно в так называемых контактных зонах, «островах» или анклавах. Это обусловлено прежде всего тем, что многие территории России, в том числе Поволжье и Урал, представляет собой полиэтнические образования, характеризующиеся многовековым взаимодействием славянского, финно-угорского и тюркского этносов. Выбрав в качестве объекта анализа эволюцию этнических маркеров, авторы не просто добавили новый аспект в традиционные исследования в данной области, но сформулировали и сформировали новое научное направление, разработав специфическую методологию и методику изучения этнических взаимодействий.

Ключевым понятием исследования является «этнический маркер», поэтому именно его толкование открывает данную работу. Авторы пишут, что «этнические маркеры представляют собой различного рода демографические, диалектные, фольклорно-этнографические

компоненты традиции, которые репрезентируют принадлежность к тому или иному этносу» [Золотова, Крашенинникова, Поздеев 2015: 5]. Важно, что современный подход – и он отражен в этой монографии – представляет собой синтез двух репрезентаций, двух взглядов – исследователей и самого этноса, его представителей. Взгляд на этнос «извне и изнутри» не только соответствует гуманистическим принципам, принятым сегодня в социально-гуманитарных науках, но является методологическим фундаментом этнологических и фольклористических исследований.

Не случаен и выбор территории исследования. Как пишут авторы, «Вятская земля уникальна в географическом и этническом отношении. Ее территория не относится ни к Уралу, ни к Северному Поморью, ни к Поволжью» [Там же: 5]. Эта особенность обусловила некоторые специфические качества общих для всей России исторических процессов, происходивших на этой земле в советское время (культурно-языковая ассимиляция, унификация материальной и духовной культуры).

Обозначив направление исследования, определив наиболее значимые его моменты, в первой главе авторы подробно рассматривают методологические аспекты проблемы межэтнических связей и взаимодействий, опираясь как на работы крупнейших ученых XIX века (Ф. И. Буслаева, А. Н. Веселовского), так и на труды тех исследователей века XX, которые внесли наиболее значимый вклад в разработку данной проблемы (В. М. Гацак, Б. Н. Путилов, К. В. Чистов, Н. И. Толстой, Е. А. Костюхин, В. П. Аникин). Тем самым авторы показывают укорененность данного направления в отечественной науке, многообразие выявленных предшествующими учеными аспектов межэтнических взаимодействий и обосновывают необходимость объединения в рамках этих исследований филологов, этнографов, музыковедов и др.

Глава вторая посвящена непосредственно анализу одного из важнейших этнических маркеров – истории расселения народов. На большом историческом и этнографическом материале авторы показывают, как происходило заселение данной территории разными этносами, каковы были основные направления и интенсивность внутренней миграции и как уже в позднее время происходило своеобразное «выравнивание» быта и культуры. Устанавливается, что это «выравнивание» было не простым и не однородным, так что у этносов данной территории некоторые этнические маркеры исчезали, другие трансформировались, но были и такие, которые сохранялись и осознавались как проявление этнической специфики. В частности, как указывают авторы монографии, «этническая маркированность в этноконтактных зонах Кировской области имеет различия: в северо-восточных и северо-западных зонах она менее выражена, а юго-восточных и юго-западных выражена в большей мере» [Там же: 60].

В третьей главе рассматриваются наиболее значимые, но и наиболее сложные для анализа маркеры – языковые и этнопсихологические. Авторы совершенно справедливо отмечают, что именно язык «является одним из наиболее репрезентативных маркеров культурных и этнопсихологических особенностей» [Там же: 60], тем более, что и сами представители этих этносов считают «владение национальным языком главным <...> идентификационным маркером» [63]. Однако реальная языковая ситуация отличается сложностью и пестротой, обусловленной целым рядом причин. Во-первых, тем, что обучение в школе ведется на русском языке, а национальный язык изучается факультативно. Во-вторых, наличием большого числа смешанных браков, в которых именно русский язык, а не язык одного из родителей (например, марийский или удмуртский) становится языком домашнего общения. В-третьих, как и в других регионах России со смешанным национальным составом, национальные языки доминируют исключительно в домашней сфере, а русский – в общественной. Но в то же время социологические опросы показывают достаточно высокий

процент населения, владеющего родным языком не только в сельской местности, но и в городах, что служит убедительным доказательством положения об особом значении языкового маркера в определении этнической идентичности населением данного региона.

В качестве этнопсихологических маркеров авторы рассматривают прежде всего «этнические психологические стереотипы», которые, как они считают, отражены «в локально-групповых прозвищах, в различных обрядово-фольклорных источниках, в бытовых поведенческих практиках» [Там же: 70]. И хотя раздел этот заполнен интересным и значимым историко-этнографическим и фольклорным материалом, он не выходит за границы знаний и представлений об «этнических психологических стереотипах», сложившихся к концу XIX – началу XX века, и в нем не затрагиваются совсем проблемы его эволюции. Совершенно выпали из поля зрения авторов такие важнейшие и значимые для анализа этого маркера работы, как «Этнознаковые функции культуры» (М.: Наука, 1991), в которой дан важнейший для данного исследования анализ Я. В. Чесновым «этнического образа» [Этнознаковые функции... 1991: 58 – 85], «Этнические стереотипы поведения» (Л.: Наука, 1985) [Этнические стереотипы поведения 1985] и «Этнические стереотипы мужского и женского поведения» (СПб.: Наука, 1991) [Этнические стереотипы мужского и женского поведения 1991], а также современные работы по кросс-культурным исследованиям.

Следующую половину книги составляет только одна глава – четвертая: «Изменения в обрядово-фольклорном комплексе в Вятском крае в XIX – начале XXI в.» Обосновывая необходимость этой части работы, авторы пишут, что «стереотипизированные представления, закрепленные в обрядовых практиках» в зависимости от «функций, выполняемых ими, <...> могут быть этнически маркированными» [Золотова, Крашенинникова, Поздеев 2015: 79]. Именно поэтому в отдельных разделах главы рассматривается эволюция этнических маркеров в свадебных обрядах русских и марийцев, в марийском похоронно-поминальном комплексе, а также в некоторых локальных обрядах и традициях, в частности, это анализ бытования жанра русского свадебного приговора в финно-угорской традиции, похороны «по-репному» в севернорусской традиции, ритуалы и поэзия Великого четверга в с. Лойма как этнический маркер локальной традиции. Эти разделы представляют большой интерес как своим этнографическим и фольклорным материалом, среди которого много полевых записей авторов, так и реализацией методологических установок, сформулированных в начале монографии, применительно к конкретным явлениям.

Завершают книгу не только обширный список использованных источников, но и карта этноконтрастных зон Кировской области, а также вопросник «Этнические маркеры в северных и южных этноконтрастных зонах», который может быть основой для разработки аналогичных вопросников и для других регионов.

Наличие отдельных недостатков, указанных выше, а также – не совсем корректное использование сегодня термина XIX в. инородцы для номинации коренных нерусских народов, цитирование некоторых важнейших положений корифеев науки XIX и XX вв. не по первоисточникам, отсутствие указания на вклад каждого из авторов в эту работу, не снижает научной значимости данного новаторского исследования.

Источники и литература:

1. Золотова Т. А., Крашенинникова Ю. А., Поздеев В. А. Эволюция этнических маркеров вятских северных и южных этноконтрастных зон. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2015. 154 с.
2. Этнические стереотипы мужского и женского поведения. СПб.: Наука, 1991. 320 с.
3. Этнические стереотипы поведения. Л.: Наука, 1985. 330 с.
4. Этнознаковые функции культуры. М.: Наука, 1991. 224 с.

Сведения об авторах

Авдонин К. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: likost@mail.ru

Аверьянов П. Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: kafedra73@mail.ru

Аринахин А. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: likost@mail.ru

Асмолов А. Г.,

ФГАУ «ФИРО»,
125319, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1
E-mail: agas@mail.ru

Гусельцева М. С.,

ФГАУ «ФИРО»,
125319, Россия, г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Данилов С. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Россия, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, д. 81
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Дикова Н. В.,

МОУ ДОД Центр детского творчества № 6,
432044, г. Ульяновск, ул. Хрустальная, д. 50
E-mail: dod-cdt6@uom.mv.ru

Евлешина Н.А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: evleshina@rambler.ru

Едышев Д. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: edyshev@bk.ru

Зорин А. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: al_n_zorin@mail.ru

Касаткина Н. М.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: kasatnm@mail.ru

Костюнина Л. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: likost@mail.ru

Кузьмина Н. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: kaf_ru@mail.ru

Лобас Г. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: galina.lobas@mail.ru

Лукашевич С. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: luminica@list.ru

Лукьяненко В. Е.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: luminica@list.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Матлин М. Г.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: matlin@mail.ru

Мирошкина М. Р.,

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО,
142602, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Володарского, д.17, кв. 54
E-mail : marinamiroshkina@yandex.ru

Мищенко А. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: kasatnm@mail.ru

Можейко О. В.,

ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок»,
352842, Краснодарский край, Туапсинский район, ВДЦ «Орлёнок»
E-mail: uor@orlyonok.ru

Панова Е. О.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: tofv73@mail.ru

Петренко Е. Л.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, г. Ульяновск, ул. 12 Сентября, 81, каб. 36.
E-mail: fdo-ulgpru@yandex.ru

Поляков С. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Родионовский А. Ю.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: tin443051@mail.ru

Семёнова И. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: iya13@yandex.ru

Семикашева И. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: Inasimagina@yandex.ru

Солтис В. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: vvsoltis@mail.ru

Стрюкова Г. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: galpochta@mail.ru

Суетин И. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: piazzolla73@gmail.com

Тимошина И. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: tin443051@mail.ru

Федоров А. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4.
E-mail: alex3366@mail.ru

Чередникова М. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: matlin@mail.ru

Шелтаганова А. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: tofv73@mail.ru

Our authors

Avdonin K. V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: likost@mail.ru

Averianov P. G.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: kafedra73@mail.ru

Arinakhin A. I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: likost@mail.ru

Asmolov A. G.,

Federal Institute of Educational Development,
125319, Moscow, ulitca Cherniakhovskogo, dom 9, stroenie 1
E-mail: agas@mail.ru

Guseltseva M. S.,

Federal Institute of Educational Development,
125319, Moscow, ulitca Cherniakhovskogo, dom 9, stroenie 1
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Danilov S. V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432017, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, dom 81
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Dikova N. V.,

Children's Activity Center № 6,
432044, Ulyanovsk, ulitca Khrustalnaia, dom 50
E-mail: dod-cdt6@uom.mv.ru

Evleshina N. A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: evleshina@rambler.ru

Edyshev D. V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: edyshev@bk.ru

Zorin A. N.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: al_n_zorin@mail.ru

Kasatkina N. M.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: kasatnm@mail.ru

Kostunina L. I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: likost@mail.ru

Kuzmina N. A. ,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: kaf_ru@mail.ru

Lobas G. A. ,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: galina.lobas@mail.ru

Lukashevich S. V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: luminica@list.ru

Lykianenko V. E.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: luminica@list.ru

Maltseva A. P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Matlin M. G.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: matlin@mail.ru

Miroshkina M. R.,

Institute for Studying Children, Family and Upbringing (Russian Academy of Education),
142602, Moscow region, Orekhovo-Zuevo, ulitca Volodarskogo, 17, kv. 54
E-mail : marinamiroshkina@yandex.ru

Mishchenko A. V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: kasatnm@mail.ru

Mozheiko O. V.,

«Orlenok»,
352842, Krasnodarskii Krai, Tuapsinskii raion, «Orlenok»,
E-mail: uop@orlyonok.ru

Panova E. O.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: tofv73@mail.ru

Petrenko E. L.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432017, Ulyanovsk, ulitca 12 Sentiabria, dom 81
E-mail: fdo-ulgpu@yandex.ru

Poliakov S. D.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Rodionovskii A. Iu.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: tin443051@mail.ru

Semenova I. A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: iya13@yandex.ru

Semikasheva I. A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: Inasimagina@yandex.ru

Soltis V. V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: vvsoltis@mail.ru

Strukova G. A.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: galpochta@mail.ru

Suetin I. N.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: piazzolla73@gmail.com

Timoshina I. N.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: tin443051@mail.ru

Fedorov A. I.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: alex3366@mail.ru

Cherednikova M. P.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: matlin@mail.ru

Sheltaganova A.V.,

Ulyanovsk State University named after I.N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, 4
E-mail: tofv73@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.

