



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМИНУМ**



№1

2021 год



Дорогие коллеги!

Мы предлагаем вашему вниманию новый электронный журнал, посвященный широкому спектру образовательных проблем. Поскольку образование традиционно является объектом изучения многих отраслей научного знания, наш журнал изначально проектировался как междисциплинарный. Редакционный совет и редакционная коллегия готовы рассматривать и публиковать на страницах журнала аналитические статьи, материалы эмпирических исследований, талантливые методические находки, описания интересного практического опыта.

Миссию журнала мы видим в налаживании содержательной, профессиональной коммуникации, позволяющей обсуждать с широким кругом профессионалов в сфере образования прорывные научные достижения, результаты интересных экспериментов, новые методические инструменты и решения.

Работа журнала базируется на следующих принципах:

- публикация материалов, освещающих современные проблемы теории и практики образования;
- стремление обеспечить постоянно возрастающую интеграцию отечественных ученых и практиков, работающих в сфере наук об образовании, в мировое профессиональное сообщество;
- стремление обеспечить интеграцию специалистов из разных областей научного знания, изучающих проблемы образования;
- публикация материалов как известных, маститых ученых, так и молодых начинающих исследователей, а также практиков образования, при условии, что они отвечают современным научным нормам;
- опора на общие требования, предъявляемые к научным публикациям, принятым в профессиональном сообществе.

Мы надеемся, что наш журнал станет активной дискуссионной площадкой, обеспечивающей научную коммуникацию, обмен новыми идеями и методическими разработками, ориентированными на образовательную практику. Все это будет способствовать внедрению передовых идей, интеллектуальных и креативных технологий в создание новых теорий и практику современного образования.

Приглашаем принять участие в деятельности журнала в качестве авторов и рецензентов.

Главный редактор журнала – Александр Ильич Савенков



УДК 130.2

ТРАНСПАРЕНТНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ ЧИТАТЕЛЯ
ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Жиндеева Е.А.

доктор филологических наук, профессор

профессор кафедры литературы и методики обучения литературе

МГПУ им. М. Е. Евсевьева

г. Саранск

jindeeva@mail.ru

Мартынова Е. А.

доктор философских наук, доцент

заведующий кафедрой философии

МГПУ им. М. Е. Евсевьева

г. Саранск

martynovaelena56@mail.ru

***Аннотация.** Представленные материалы – результат многолетнего наблюдения за эмпатией как особым феноменом взаимодействия писателя и читателя посредством художественного произведения. На примере анализа стихотворения Бориса Поплавского «Смерть детей» предложено описание механизма возникновения сопереживания и транспарентного преломления чувств автора в свете возможных интерпретаций художественного текста. Особое внимание при этом уделяется способам и приемам создания эмоционального фона произведения, а также доказывается, что транспарентность эмоций читателя от прочитанного текста, его эмпатия и являются мерилем ценности художественного произведения как образца словесного искусства.*

Ключевые слова: эмпатия, транспарентность, читатель, автор, художественный текст.

TRANSPARENCY OF THE READER'S EMPATHY FORMATION
IN ANALYSIS OF ARTISTIC TEXT AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM

Zhindeeva E.A.

Doctor of Philology, Professor

Professor of the Department of Literature and Literature Teaching Methods

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev

Saransk

jindeeva@mail.ru

Martynova E.A.

Doctor of Philosophy, Associate Professor

Head of the Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev

Saransk

martynovaelena56@mail.ru

Annotation. The presented materials are the result of years of observation of empathy as a special phenomenon of interaction between the writer and the reader through a work of art. The example of the analysis of Boris Poplavsky's poem "Death of Children" offers a description of the mechanism of the emergence of empathy and transparent refraction of the author's feelings in light of possible interpretations of the artistic text. Particular attention is paid to the methods and techniques of creating the emotional background of the work, as well as proves that the transparency of the reader's emotions from the text read, his empathy and are a measure of the value of the work of art as a model of verbal art.

Keywords: empathy, transparency, reader, author, artistic text&

Введение. Система возникновения художественного произведения и механизмы его влияния на читателя представляют интерес для большинства гуманитарных наук. Это обусловлено невозможностью досконально «препарировать» процесс, разложив его на составляющие, поскольку читательские переживания всегда индивидуальны. Об общих тенденциях их формирования частично мы уже говорили и раньше (например, Жиндеева, Мартынова, Чванова, 2013; Жиндеева, Шигуров, 2013 и др.). Учитывая наши наблюдения, касающиеся авторской проекции понимания текста произведения, обратимся к разъяснению некоторых составляющих механизма формирования внутритекстовой константы «сопереживания» на примере анализа конкретного художественного текста с учетом междисциплинарности понимания изображения чувств в литературных образцах.

Постановка проблемы. Эмпатия как неотъемлемая часть читательской реакции представляет собой способ активного «проживания» предложенной ситуации, при котором частичное (реже – полное) погружение в изображаемые время и обстоятельства, позволяет не только приобрести социальный опыт, но и является доказательством готовности читателя к эмоциональному взаимодействию с автором художественного произведения.

Постановка рассматриваемой нами проблемы напрямую связана с несколькими аспектами эмпатического восприятия текста, которые можно сформулировать следующим образом: обнаружение способности к сопереживанию у конкретного человека, выявление наличия эмпатии этого же индивида при прочтении конкретного художественного произведения, значение эмпатии для описания системы взаимоотношений «писатель – читатель» на примере их взаимодействия относительно одного конкретного текста. Таким образом, на первый план в нашем исследовании выдвигается не только констатация вовлеченности человека извне (читателя) в мир образной авторской симуляции действительности, но и параметры, а также прозрачность их фиксирования в аналитической работе с текстом.

Цель исследования. С учетом особенностей структурно-семантической реализации авторского создания в тексте, взяв за основу концепт «дети», на примере анализа стихотворения Б. Поплавского «Смерть детей» докажем наличие многовариантной модели выстраивания эмоциональной связи «писатель – читатель» за счет транспарентности формирования эмпатии последнего.

Вопросы исследования. Одной из актуальных проблем современной гуманитаристики, в том числе и литературоведения, является рассмотрение презентативности авторского присутствия в художественном произведении и его влияние на восприятие читателем модели создаваемого мира. По существу, все исследования эмпатии в теории литературоведения, да и в смежных науках, таких как культурология, философия, психология и т.д., относительно изучения механизма возникновения сопереживания и писательских технологий, призванных ее сформировать, можно сгруппировать следующим образом:

- открытое эмоциональное воздействие на читателя (например, посредством описания психологического состояния героя, его переживаний и их следствия – поступков);
- идентификация с персонажем, путем ориентации на социальное происхождение, политический настрой, возрастные изменения и т.п. потенциального читателя;
- перепроживание предлагаемой ситуации как замены реальности для читателя;
- воспроизведение коммуникативного кода как единой модели разнообразных речевых конструкций в пределах одного произведения.

Практически все перечисленные нами стратегии формирования читательской эмпатии укладываются в наиболее популярные на сегодняшний день теории аналитической работы с художественными образцами (имеется в виду учения М. М. Бахтина (Бахтин, 1977), Ю. М. Лотмана (Лотман, 1992), Б.О.

Кормана (Корман, 1992), Д. С. Лихачева (Лихачев, 1962) как основоположников учения о категории авторства).

Что касается исследований творчества Бориса Поплавского, то основой наших рассуждений о нем стал непосредственно анализ избранного нами текста. Кроме того, в заявленном ракурсе определенный интерес, по нашему мнению, представляют публикации Е. Менегальдо (Менегальдо, 2007), С. Н. Романа (Роман, 2017), А. И. Чагина (Чагин, 1996).

Учитывая, что Борис Поплавский один из самых загадочных и неизученных представителей русского Зарубежья, мы уверены, что исчерпывающего комплексного исследования его творчества до настоящего времени не существует. Отчасти это обусловлено обстоятельствами жизни писателя в эмиграции, отчасти – отсутствием систематизации его наследия. Между тем, творчество Б. Ю. Поплавского чрезвычайно интересно в свете сложившихся в русской литературе в настоящее время аксиологических традиций исследования авторского проекции читательского отклика. И с этих позиций «Смерть детей» как образец лирического манифеста интересен не только литературоведам, но и философам, культурологам, психологам.

Методы исследования. Любое комплексное исследование художественного текста носит оценочно-обобщающий характер, в связи с чем использование конкретно-исторического и компаративистского подходов становятся основой анализа разнопрофильных научных источников (культурологических, педагогических, психологических, философских, социологических и др.) по проблемам творчества и его понимания. Применение деятельностного и системного подходов позволяет создать собственную концепцию понимания заявленной проблемы, а применение диалектического метода дает возможность выявить противоречивые стороны многогранного понятия «эмпатия». При анализе концепций, описывающих сущность творческой личности писателя, были использованы элементы

герменевтического метода и аксиологического подхода, постулаты концептологии как синтезированного научного учения.

Результаты исследования. Транспарентность любого анализа художественного произведения достигается за счет достоверности трансляции его понимания, объяснения авторской позиции за счет «считывания» герменевтических указателей и при помощи осмысления концептов – элементов коллективного сознания, в которых откладывается, аккумулируется общественно-историческая практика людей, соединяется общее представление о предмете рассуждений и частное (авторское) суждение о нем. Очевидно, что через концепт исследователь имеет возможность подойти к осознанию материальной и духовной самобытности писателя, заключающейся в характеристиках понятия как мыслительной единицы.

При аналитической работе с избранным текстом уже на уровне номинатива обращает на себя внимание оксюморонная сущность столкновения двух концептов «смерть» и «дети», где сознание автора микширует смерть и сон.

Клишированность понятия «дети» дает весьма точное представление о маленьком человеке как части социума, цикличности и смысле жизни. Описываемые здесь тайна, красота и стремление к ним подвластно субъективной логике, механизм которой понятен и писателю, и читателю.

Концепт «дети» как «глобальная единица структурированного знания» (Попова, 2001, с. 3) не являются чем-то неизменным, что непосредственно отражается в сюжете произведения, скорее наоборот, обнаруживается стремление персонажей к статичности, нежеланию взрослеть.

Введение в сильную позицию доминанты рассуждений основного «происшествия» служит ярким примером отражения внутреннего мира героев и является проявлением идеи произведения в целом. С одной стороны, заглавие является динамичным и многозначным (на что мы уже обращали внимание), с другой – отражает известный ход мыслей ряда других русских писателей. Так,

например, «Я люблю смотреть, как умирают дети ...» – скандальная фраза В.В. Маяковского лишь констатирует факт, широко распространенный в русской литературе. Вспомним детские гробики Н. А. Некрасова, зарезанных детей в «Братьях Карамазовых» у Ф. М. Достоевского, «Смерть пионерки» Э. Багрицкого и т.д. Но в нашем случае, смерть детей – катализатор чувств автора, своеобразный метод психологического давления на читателя, эмоциональное «взвинчивание» его восприятия, некая игра, которая строится Б. Ю. Поплавским по правилам, известным только ему.

Активно эксплуатируя такие художественные приемы воспроизведения действительности, как игра, симуляция, ирония, Б. Поплавский маскирует через сознание избранных героев (причем обобщенного вида) свое понимание смысла происходящего. Обнаруживая окружающий мир как хаосность, сбой с привычного космологического ритма, невозможности познания красоты мироздания, поэт делает акцент на сближении конечных точек бытия – рождения и так его следствие детства со смертью как неизбежным финальным актом любого физического присутствия одушевленного существа в непознаваемом, но прекрасном мире.

Зона сознания ребенка здесь представлена опосредовано, через оценку действительности как некой сказки, или красивого сна. Резко очерченный конфликт детей с окружающим миром в представлении автора является финальной точкой произведения. Диспозиция жизни во сне с реальным бытием дает возможность в пределах меняющейся парадигмы создать эффект скоротечности событий. Балладная форма позволяет автору соединить свои внутренние переживания с внешним проявлением, заложенном в событийном начале стихотворения. В нашем случае автор создает прецедент соединения художественного слова и индивидуального проявления душевного состояния, выраженного в отношении к своим героям. Именно это и делает необходимым выявление всех возможных дискурсов в пределах жанра баллады.

На первый план при воспроизведении атмосферы Рождественского праздника и создания узнаваемых читателем реалий в художественном произведении выдвигается авторское представление о своем мире, умение воссоздать собственное настроение и психическое состояние путем воспроизведения системы отношений потусторонних, нетривиальных сил и впечатлений. Намеренно акцентируя внимание читателя на звуках, например, «бессмысленный шепот богов», «девичий шепот легчайших шагов», «хором свечи в столовой в ответ зазвучали» и тому подобном, поэт активизирует в читателе, возможно, забытые уже, детские ощущения и воспоминания, тем самым добиваясь проникновения в текст на чувственном уровне читательского сознания.

Учитывая систему взглядов М. М. Бахтина (Бахтин, 1977), В. В. Виноградова (Виноградов, 1961), Л. Я. Гинзбург (Гинзбург, 1977), Б. О. Кормана (Корман, 1992), укажем на ключевое в наших рассуждениях понятие «автор». Автор, по мнению ученого – это «субъект (носитель) сознания, выражением которого является все произведение или их совокупность» (Корман, 1992, с. 4). Таким образом, если рассматривать художественное произведение как иллюстрацию сознания, работы мозга, то самостоятельность и истоки поведения героем необходимо искать в жизненном опыте его создателя. Исходя из общеизвестного постулата о том, что образы детства практически всегда автобиографичны, эмоциональны и красочны, обратимся к фактам жизни поэта и к воспоминаниям о Поплавском. В этом плане любопытны факты биографии автора стихотворения «Смерть детей», свидетельствующие о том, что о трагедии ухода из жизни он много стал рассуждать после смерти младшей сестры. Возможно, этим и объясняется особое внимание именно к девочке в стихотворении.

Для Поплавского-живописца принципиально важно создать средствами словесного искусства психологический портрет детей. Отсюда и игра света, диспозиция заснеженного мира как атрибута бытия и сиреневой с фиолетовым

голосом луны как символа небытия. Именно игра красок не дает писателю погрузиться в схему, сохранить нетронутым то чувство, которым отличаются дети. Все вещи в произведении окрашены определенными цветами, каждый из которых не только передает колорит чувства, но и символизирует внутреннее состояние автора. Достаточно сказать, что фиолетовый, сиреневый, свинцовый – темные цвета констатируют сложное пессимистическое настроение Поплавского. Детство как образ безвинного и безысходного страдания, с отчетливым тяготением к потустороннему миру придает преобразование реальности, моделирует концептуально значимые признаки противопоставления ребенка взрослому человеку. При этом занимая отстраненную позицию, не ассоциируя себя ни с образом детей, ни с противостоящей им силой – миром взрослых, Поплавский констатирует факт: дети в стихотворении остаются равнодушными к происходящему и сохраняют ощущение безмятежности и счастья только во сне. Мир замкнулся в страдании, возвращение в это эмоциональное состояние неизбежно для самого автора. Для детей есть выход: либо сон, либо смерть.

Возрастной диапазон детей не указан. Персонажи сливаются. Но при внимательном прочтении довольно явственно выдвигается противостояние девушки и окружающего мира. Ее образ как бы вспомогателен, иллюстративен: «Слышен девичий шепот легчайших шагов». Но впоследствии есть строка – ключ к пониманию происходящего: «Удивленная девочка стала большой». В таком случае можно поставить знак равенства между переходом в другую возрастную категорию (рождение взрослого человека) и смертью ребенка, воспринимаемой как следствие такого процесса.

Интересным является следующий факт: в характеристике центрального единичного персонажа на первый план выдвигается половая идентификация. Но в тексте нет точного соответствия между девочкой и детьми. Может ли это означать, что не все дети способны стать большими, или, что девочка не является частью собирательного сообщества «дети», так и остается загадкой.

Зато совершенно очевидна другая ассоциация – между сном и смертью. Для того чтобы разгадать этот парадокс, нужно обратить внимание на интерес Поплавского к основной категории философии – смерти.

В русской литературе тема смерти не часто сопрягается с темой ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда автору надо показать процесс взросления его героя, это момент своеобразной инициации через узнавание ребенком о смертности человека. Но в нашем случае детские образы несут огромную эмоциональную нагрузку – они усиливают трагичность утраты человеком всего, что составляет смысл и божественность его существования. Детей привлекают игры с ангелами, игрушки земные навевают беспокойство и тоску, что и рождает безудержный плач. Устойчивое единство сюжетно-композиционных звеньев, которые схематично, как бы против воли поэта, приводят детей к прыжку в сны, позволяет констатировать следующий факт. Образ смерти, ее власти над человеком в художественном сознании автора не идентично представлениям читателя о ней. Более того, смерть – сон имеет и более устойчивый противоположный вариант, хорошо знакомый читателю: жизнь – сон.

Взаимодействие сновиденческого мира с интерпретацией цели жизни создается за счет введения невероятного количества авторских метафор. Укажем лишь некоторые: «бессмысленный шепот богов», «молчанья свинцовая роза» и т.д. Присутствие элементов, создающих собственно внутреннее пространство сновидения, позволяет говорить о цветописном мастерстве поэта.

Для Б. Ю. Поплавского трагизм смерти заключается не только в физическом умирании, а в чувстве отторжения взрослого человека от божественного начала. С достаточной долей условности можно сказать, что страшная действительность рождает пугающую обыденность существования, с которой сложно смириться слышащим шепот богов. Дети не цепляются за жизнь, не ищут спасения. Такая страшная деформация инстинкта самосохранения живого организма констатирует абсолютное отклонение

изображаемой действительности от нормы. Парадоксальность выбора автором выхода из сложившейся ситуации констатирует эмоциональную несостоятельность, психологическую неустойчивость поэта и, как следствие этого, склонность к суициду.

Из психологических трудов известно, что ребенок на самом деле воспринимает жизнь «пунктирно», как цепочку не вполне связанных между собой событий и явлений. Он не анализирует происходящее, а удовлетворяется его мгновенной эмоциональной оценкой, которая, как правило, оказывается абсолютно точной, соответствующей правде бытия. В таком ракурсе в анализируемом произведении детские образы транслируют сознание самого автора: его жизненную позицию, индивидуальную логику объяснения совершаемого и т.д. В пределах одного стихотворения автор намеренно сталкивает два таких достаточно далёких друг от друга явления как мифопорождающее текстовое устройство, при котором дети являются как обобщенными alter ego писателя, так и индивидуально мыслящими единицами мироздания, и существенно иллюстрирует индивидуальный ассоцианизм, в частности, в смежности понятий «сон» и «смерть». Но показывая физическую гибель детей, Поплавский одновременно утверждает и непреходящую ценность земной жизни, человеческого счастья, основанного на любви к ближнему, на извечной надежде, что дети, новое поколение будет жить лучше и счастливее. А если такого не случится, то и жить не стоит.

Обозначением каждого нового витка сюжета служит таинственное. Пренебрегая внешним впечатлением, Б. Ю. Поплавский в большинстве описаний акцентирует необычные, удивительные способности маленького персонажа, его благостное воздействие на мир. Но интерес к внешним обстоятельствам реальной действительности у него утерян навсегда.

Сталкивая контекстуально противоположные позиции читателя и детей, Б.Ю. Поплавский создает напряжение и так убеждает читателя в своей правоте, что уже на начальном этапе становится отношении к сну специфичным. Как

элемент структуры лейтмотив детского сна тесно связан с художественной формой, с авторскими мыслями, чувствами. При этом детское двоемирие воспринимается как представление поэта о смысле существования. Сюжетная реализация, спроецированная по принципу калейдоскопа, где основной движущей силой является игровое начало, дает возможность автору изобразить столкновение с жизнью и детский опыт неведения свершаемого ими. Здесь срабатывают теософские пристрастия Б. Ю. Поплавского: буддийское увлечение озвучивает пренебрежение поэта к смерти. Вместе с тем, тяготение к смерти выражается и в богоборческих мотивах поэта. Особо остро это ощущается в следующих строках:

«Рождество расцветает над лоном печали.

Праздник, праздник, ты чей? – Я надзвездный, чужой».

Объяснение находим в жизнеописании Бориса Поплавского, выполненное Луи Алленом. «С семнадцати лет он начал вести дневники и записи, часто похожие то на молитвы и прозрения, то на помутнение рассудка вопрошающего Бога, спорящего с Богом, обвиняющего Бога, бросающего ему вызов. И, как это ни парадоксально, именно этим исканиям, озарениям и мистическим экспериментам, записанным неровным мелким почерком, была подчинена его поэзия и вся остальная жизнь»(Аллен, 1991, с.124).

Мотив небытия в жизни, ощущение себя как чужого в этом мире дают возможность Поплавскому дистанцироваться от христианских тем. А отсюда и возможность резкой смены поведенческой парадигмы, искаженная логичность, как самого писателя, так и его героев, которые не могут быть познаны обывателем. Углубляясь в изучение творчества Б.Ю. Поплавского, приходится констатировать факт неисчерпаемости его образом и мотивов, за которыми стоит личность самого писателя. Сам характер взаимодействия между героями, искаженность жизненных цели и задач выражаются в шокирующем соединении обыденности и смерти. При этом натуралистичность завоевывается не за счет точного описания самой смерти, а за счет достижения эмоциональной

достоверности ощущений от нее. Таким образом, одним из способов демонстрации авторской концепции становится коллизия смерти, а одиночество становится ведущим мотивом в его поисках смысла жизни.

Отдельные элементы подражательности позволяют говорить о пародийности смысловых нюансов. Рождественский пафос стихотворения, достигаемый введением деталей временных меток (потушенная елка, праздник рождества), отличается преобладанием апокалипсических настроений. Важность такой авторской позиции подчеркивается тем фактом, что Поплавский в картине создаваемого мира иллюстрирует эгоцентризм, описывается свою принципиальную позицию как попытку создания нового центра личности. Роль писателя, исходя из того, заключается в достижении полной уверенности, что автор является полновластным хозяином своих персонажей, их Богом.

Заключение. Представленный анализ доказывает, что авторское сознание, транслируемое в художественном произведении, несомненно оказывает эмоциональное воздействие на читателя. Проектирование же ситуации, запуск механизма «проживания» произведения во многом связан с пониманием произведения, возможностью принять позицию автора. Таким образом, транспарентность эмоций читателя от прочитанного текста, его эмпатия и являются мерилем ценности художественного произведения как образца словесного искусства.

Литература

1. Аллен, Ли (1991) Странник в черных очках // Б. Ю. Поплавский в оценках и воспоминаниях современников. М.: Просвещение.
2. Бахтин, М. М. (1977) Проблема автора. *Вопросы философии*, 7, С.148-160.
3. Виноградов, В. В. (1961) Проблема авторства и теория стилей. М.: Художественная литература
4. Гинзбург, Л. Я. (1977) О психологической прозе. Л.: Художественная

литература.

5. Жиндеева, Е. А. (2013) Авторский комментарий как «путеводитель» читателя в системе организации художественного текста. *Гуманитарные науки и образование*, 2013, 3, С.127–130.

6. Жиндеева, Е. А., Мартынова, Е. А., Чванова А. В. (2013) Лейтмотив как внутритекстовая константа авторского понимания происходящего и читательская рефлексия от узнанного. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013, 3, С. 249–252.

7. Корман Б. О. (1992) Избранные труды по теории и истории литературы. Ижевск: Издательство «ГОС».

8. Лихачев Д. С. (1962) Текстология. М. – Л.: Просвещение.

9. Лотман Ю. М. (1992) Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: «Александра».

10. Менегальдо Е. (2007) Поэтическая Вселенная Бориса Поплавского. СПб.: Алетейя.

11. Поплавский Б. Ю. (2017) Избранное. М.: Прогресс.

12. Попова З. Д., Стернин И. А. (2001) Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Изд-во ВГУ.

13. Роман С. Н. (2007) Пути воплощения религиозно-философских переживаний в поэзии Андрея Белого и Б. Ю. Поплавского. Дис. ... канд. филол. наук, Орехово-Зуево, 207 с.

14. Чагин А. И. Орфей, русского Монпарнаса (О поэзии Бориса Поплавского) (1996) *Российский литературоведческий журнал*. 1996. 8. С. 169-194.



УДК 130.2

РОМАН АЛЬБЕРА КАМЮ «ЧУМА» КАК ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
ЧЕЛОВЕЧЕСТВУ

Кубанев Н.А.

*доктор культурологии, профессор кафедры иностранных языков и
культур АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского*

г. Арзамас

nik-kubanev@yandex.ru

Набилкина Л.Н.

*доктор культурологии, доцент, зав.кафедрой иностранных языков и
культур АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского*

г. Арзамас

nabilkina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема разобщенности человеческого общества на примере романа А. Камю «Чума». Писатель в аллегорической форме показал человечеству всю опасность фашизма и призвал человека не замыкаться в собственной скорлупе и отчаянии, а активно бороться со вселенским злом. Главнейшим является вопрос разобщенности человечества при наступлении общей угрозы в той или иной форме, как то: пандемия, международный терроризм, неопределенность при решении вопросов религиозных войн, расовых и этнических конфликтов, сохранения окружающей среды. Квинтэссенция человека воплощается в докторе Риэ, для которого чума это «непрекращающееся поражение». В этом он сближается с «модифицированными» героями Хемингуэя, которые борются со злом без надежды на победу. Роман А. Камю «Чума» (1948) поставил перед человечеством множество вопросов. Как всякий большой художник. Камю в своем романе предвосхитил многие проблемы, которые предстоит решать мировому сообществу, а не только борьбу с фашизмом. Роман явился

предупреждением человечеству о необходимости спланироваться, а не разобщаться.

Авторы статьи подчеркивают, что писатель призывает человека не отгораживаться от окружающего мира, а сообща бороться с мировыми катаклизмами, как политическими, так и социальными. В статье проводится параллель между сюжетом романа и современной ситуацией.

Ключевые слова: *отчуждение, эпидемия, аллегория, гуманизм, противостояние, сотрудничество.*

ALBER CAMUS' NOVEL "THE PLAGUE" AS THE WARNING TO THE
MANKIND

Kubanev N.A.

Doctor of Culturology,

Professor of the Department of Foreign Languages and Cultures

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Arzamas

nik-kubanev@yandex.ru

Nabilkina L.N.

Doctor of Culturology, Associate Professor, Head of the Department of

Foreign Languages and Cultures

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Arzamas

nabilkina@yandex.ru

Annotation. *The article touches upon the problem of isolation of the mankind analyzing the novel "The Plague" written by A. Camus. The author in the allegoric form showed to the humanity the danger of fascism and appealed to people not to hide in the shell of loneliness and despair but to fight with the universal evil all together. The main question stated in the article is the problem of isolation in front of the threat no matter a pandemic, international terrorism, hesitation in solving the problem of religious wars, racial and ethnic problems, preserving environment. The essence of a person is embodied in Doctor Rue for whom the plague is an endless defeat. In this*

respect he is close to the modified characters of Hemingway who struggle with evil without any hope on victory The novel "The Plague" has formulated many questions in front of the mankind. As a great master Camus foresaw many problems which the humanity will have to solve but not only fascism. There is a parallel between the plot of the novel and the contemporary situation. The novel is a warning to collaborate not to isolate.

Keywords: *alienation, epidemic, allegory, humanism, collaboration, confrontation.*

Роман А. Камю «Чума», как известно, написан после Второй мировой войны в 1947 году. В нем писатель в аллегорической форме показал человечеству всю опасность фашизма и призвал человека не замыкаться в собственной скорлупе и отчаянии, а активно бороться со вселенским злом, несмотря ни на что.

В данном исследовании анализируется роман французского писателя Альбера Камю «Чума» в соотнесении с событиями современности : наступление пандемии коронавируса, полным крушение либеральной модели западного мироустройства, отчуждение стран, входящих в Евросоюз, постановка проблемы «самоизоляции» в мировом масштабе.

Говоря о степени изученности проблемы, следует сказать, что обстоятельный анализ философских воззрений Альбера Камю дан в кандидатской диссертации И.Б. Сазеевой «Нравственные ценности в философии Альбера Камю» (Сазеева, 2000). Она замечает, что если на Западе творчество Камю изучается большим количеством ученых, то в России, не говоря уже о Советском Союзе, число серьезных исследований явно недостаточно. Сазеева выделяет исследования С.И. Великовского «Грани «несчастливого сознания» (1973), «В поисках утраченного смысла» (1979). Наиболее обстоятельная статья Великовского вышла уже в перестроечное время как предисловие к изданию серии «Мастера зарубежной прозы «Проклятые вопросы» Камю» (Альбер Камю. М.: Радуга, 1988). В статье перед читателем предстает уже не пессимистический

экзистенциалист, а писатель-философ, ищущий ответы на «проклятые вопросы» бытия, исследующий природу абсурда и «бунтующего человека». Еще в советское время мы могли познакомиться с творчеством Камю в работах Е.П. Кушкина «У истоков творчества Камю» (1978) и «Альбер Камю – ранние годы». Еще более глубокая статья, посвященная его творчеству, появилась на просторах интернета под заголовком «Тетради Камю». Камю был тесно связан с Ж.П. Сартром, но потом их пути разошлись. Если Сартр остался на позициях веры в коммунизм, то Камю отошел от революционных идей и встал на путь критики «реального социализма». Еще будучи в Сопротивлении, он пишет философский труд «Миф о Сизифе» (1943), где он говорит, чтобы обрести свободу, даже будучи рабом, человек может относиться к своим угнетателям лишь с презрением.

Обзор работ, посвященных творчеству Альбера Камю, показывает, что они носят философскую и литературоведческую направленность, что касается связи романа «Чума» с нынешней пандемией коронавируса, то их практически нет.

К числу основных вопросов, возникающих при написании статьи, относятся проблемы, касающиеся дальнейшего образа жизни мирового сообщества, вопросы сплочения и консолидации совместных усилий в борьбе с пандемией и прочими вызовами человечеству. Главнейшим является вопрос разобщенности человечества при наступлении общей угрозы в той или иной форме, как то: пандемия, международный терроризм, неопределенность при решении вопросов религиозных войн, расовых и этнических конфликтов, сохранения окружающей среды и т.д.

Главная цель исследования - определение парадигмы совместных усилий всего человечества, способных противостоять вселенскому злу, выжить в условиях агрессивного наступления глобальных сил, несущих гибель мировому сообществу и добиться мира и благополучия.

Основными методами исследования являются аналитический, сопоставительный, диахронический и биографический.

Роман «Чума» разительно отличается от предыдущей повести «Посторонний», написанной до Второй мировой войны в 1940 году. В ней главный персонаж Мерсо чувствует себя «посторонним», лишенным каких либо связей с внешним миром, с окружающей действительностью. Он ощущает себя одиноким, таким же холодным как окружающий мир, у него нет никаких человеческих привязанностей – ни к матери, ни к невесте. В последние минуты перед казнью, Мерсо осознает полную тождественность с миром: «...я впервые раскрываюсь навстречу тихому равнодушию мира. Он так на меня похож, он мне как брат» (Камю, 1988, с.96). «Что мне смерть других людей», - думает Мерсо, ощущая полное равнодушие к человечеству (Камю, 1988, с.96).

Другое дело – «Чума». Война в корне изменила мировоззрение Камю. Он вступает во французское Сопротивление, ощущает свою причастность к общему делу, каким ему представляется борьба с нацизмом. Он уже не испытывает равнодушия к другим людям, не ощущает себя непричастным к судьбам своих братьев. Он осознает свое единство с человечеством.

Квинтэссенция человека воплощается в докторе Рие, для которого чума это «непрекращающееся поражение». В этом он сближается с «модифицированными» героями Хемингуэя, которые борются со злом без надежды на победу.

В романе «Чума» ощутимы и экзистенциальные мотивы. Борьба ведется не сообща, всем миром, а группами волонтеров. Ибо сам Камю убежден, как и все экзистенциалисты, что только элита общества способна к борьбе. В романе власть демонстрируют полное бессилие в борьбе с болезнью. Они попросту отгораживаются карантином от маленького алжирского городка Оран, по сути, бросая его на произвол судьбы.

Вот как описывает город в начале эпидемии писатель: «В общем, Оран приобрел весьма своеобразный вид. Значительно возросло число пешеходов, даже в те часы, когда улицы обычно пустели, множество людей. вынужденных бездействовать в связи с закрытием магазинов и контор, наводняли бульвары и кафе. Пока что они считались не безработными, а были, так сказать в отпуске»

(Камю, 1988, с.141-142). Как же это напоминает Москву или Нью-Йорк в начале коронавируса. Но как разительно все изменилось с развитием эпидемии: «На центральных бульварах не было обычной толпы. Им попало только несколько пешеходов, торопившихся к себе домой. Город прочесывали патрули... Патрули скрывались за углом, и глухая, настороженная тишина вновь окутывала бедствующий город», - как бы воспроизводит реальность XXI века Камю (Камю, 1988, с.160).

А как повлияла эпидемия на людей? Вновь об этом нам рассказывает французский писатель. «Ни одного улыбающегося лица», - с протокольным бесстрашием констатирует Камю (Камю, 1988, с.145). Вот как описывает Камю поведение людей в оранском трамвае: «Любопытная деталь – пассажиры стараются стоять друг к другу спиной... во избежание взаимного заражения. На остановках трамвай выбрасывает из себя партию мужчин и женщин, которые спешат разбежаться в разные стороны, чтобы остаться в одиночестве. Нередко в трамвае разгораются скандалы, что объясняется просто дурным настроением, а оно стало теперь хроническим (Камю, 1988, с.165).

А разве следующий эпизод нам ничего не напоминает: «Крики, приказания, вмешательство полиции, а потом военных – словом, больного брали приступом» (Камю, 1988, с.148). Ведь некоторые, если не сказать многие зараженные коронавирусом «предпочитали оставаться лицом к лицу с заразой», убежать, а не лечиться.

Вот как выглядели рекомендации по предотвращению заразы: «Далее гражданам рекомендовалось всячески следить за чистотой... С другой стороны, родные обязаны немедленно сообщать о всех случаях заболевания, установленного врачом, и не препятствовать изоляции больных в специальных палатах больницы... В дополнительных параграфах говорилось об обязательной дезинфекции помещения» (Камю, 1988, с. 127).

Вот какую информацию распространяли СМИ: «Во вступительной части распоряжения сообщалось, что в коммуне Оран было зарегистрировано несколько случаев злокачественной лихорадки, но пока еще рано говорить о ее

заразности... Тем не менее по вполне понятным соображениям благоразумия, префект все же решил принять кое-какие превентивные меры. Эти меры при условии, что будут правильно поняты и неукоснительно выполняться населением помогут в корне пресечь угрозу эпидемии (Камю, 1988, с.127). Разве это не напоминает утешительные увещания премьер-министра одной из западных стран, пока он сам не заразился.

Но вот чума ушла. На улицах праздник. В размышлениях доктора Риэ слышится предупреждение: «Вслушиваясь в радостные крики, идущие из центра города, Риэ вспомнил, что любая радость, находится под угрозой. Ибо он знал то, чего не ведала эта ликующая толпа и о чем можно прочесть в книжках, - что микроб чумы никогда не умирает, никогда не исчезает, что он может десятилетиями спать, где-нибудь в завитушках мебели или в стопке белья, что он терпеливо ждет своего часа в спальне, в подвале, в чемодане, в носовых платках и в бумагах и что, возможно, придет на горе и в поучение людям такой день, когда чума пробудит крыс и пошлет их околевать на улицы счастливого города» (Камю, 1988, с.247).

Итак, наказание дается в «поучение» людям... Если мы посмотрим на современный мир, то поймем, что история его ничему не учит. По-прежнему идут разрушительные войны. По-прежнему льется кровь, и страдают люди. А планета вздрагивает от людского безрассудства. И отвечает на неразумное поведение людей ураганами и землетрясениями.

После коронавируса мир будет другим. Он уже стал другим. Разрушилось кажущееся единство Евросоюза. Закрыты границы между странами. В ответ на отчаянные призывы помочь Италии и Испании – высокомерный ответ «Нам самим надо».

Рухнула либеральная концепция о приоритете Человека, об исключительной ценности отдельной личности.

А США? Где их пресловутая гуманность? Где их патронаж над Европой, да и всем миром. Вопиющий случай с перехватом самолета с медикаментами. Нелепые оправдания, что будто бы эти медикаменты изначально принадлежали

американским военным и предназначены для их нужд. Затем власти США перестали оправдываться и просто перекупают самолеты с медикаментами, предназначенными для других стран. Вот тебе и пресловутая солидарность западного мира...

Мир стал очень маленьким. Расстояния уже не спасают. Выжить можно только всем вместе. На фоне этой вакханалии выделяются Россия и Китай, пришедшие на помощь Западу. Китайский коллективизм и русская соборность оказалась куда надежнее западного индивидуализма.

Наша планета представляет собой живой организм, отвечающий на катаклизмы, происходящие на ней. Киты и дельфины, выбрасывающиеся на берег, мутанты, появляющиеся из морских глубин, разрушительные цунами, исчезающие пчелы – свидетельства надвигающегося Апокалипсиса.

Коронавирус, появившийся ниоткуда, заставляет задуматься над его происхождением. В Китае тысячи лет ели летучих мышей и змей и ничего не было. Возникает вопрос: «Не рукотворен ли он?» Конечно же, нет. Но это последнее предупреждение Человечеству.

Альбер Камю, как и все по-настоящему большие писатели, обладал даром предвидения. Ведь, по сути, его роман гораздо шире, чем просто об угрозе фашизма. Он, в первую очередь, о каждом из нас и о Человечестве, поставленном на грань вымирания. Только все вместе Человечество может преодолеть смертельные угрозы, проявив коллективный разум.

В результате исследования выявлено, что современное общество находится в глубоком кризисе, показателем которого стало разобщение людей, рост агрессии и отчужденности. Единственным средством от приближающегося апокалипсиса является осознание человеком своей «малости» перед лицом вызовов современности и необходимости единым фронтом выступать против грядущих угроз.

Роман Альбера Камю «Чума» является предупреждением человечеству. В нем показана не только необходимость борьбы с фашизмом, но и необходимость борьбы с любым вселенским злом: терроризмом, экстремизмом, моровым

поветрием. В пересчете на сегодняшний день писатель предвосхитил вызовы, стоящие перед человечеством, показав «бунтующего человека» в абсурдном мире. Своим романом автор доказал, что этот абсурдный мир создает сам человек своим разобщением, отчужденностью, нелепым бунтом против законов общежития. Лишь объединение людей здравого смысла позволит человечеству отойти от той пропасти, к которой приблизилось. Бог, в лице писателя, еще раз предупреждает людей об опасности возвеличивания собственной значимости и гордыни, призывает к единению человечества.

Литература

1. Великовский С.Б. (1973) Грани «несчастливого сознания». М.: Прогресс.
2. Великовский С.Б. (1979) В поисках утраченного смысла. М.: Прогресс.
3. Камю А. (1988) Чума. М.: Радуга, 1988.
4. Кушкин Е.П. (1978). У истоков творчества Камю. М.: Вагриус.
5. Сазеева И.Б. (2000). Нравственные ценности в философии Альбера Камю. Н.Новгород, 2000.



УДК 372.881.161.1

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ К ДИАГНОСТИКЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА

Курлыгина О.Е.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

miakulpa@mail.ru

***Аннотация.** Изменения, происходящие в образовательной системе России, привели к необходимости разработки целого ряда направлений подготовки учителя для разных ступеней школы. Одним из важнейших векторов реформирования системы современного образования является повсеместное и активное внедрение технологий с целью повышения качества подготовки специалиста-педагога, готового не только к реализации известных ему методических рекомендаций, но и владеющего технологиями психолого-педагогического и методического исследования, научной логикой и определенными методами педагогической диагностики.*

Проблема подготовки учителя к диагностике учебных результатов приобрела особую актуальность во многом благодаря разработке и внедрению в России Национальной системы оценки качества образования, а также в связи с введением образовательных стандартов, ведь взаимообусловленными характеристиками учебного процесса являются качество образования учащихся и качество подготовки педагога. Из этого следует вывод, что для современного учителя крайне важна диагностика его педагогической деятельности. Сегодня важно определить те средства, которые позволили бы приблизить профессиональную подготовку специалиста-учителя к реальным

условиям, т.е. обеспечивали бы практико-ориентированное обучение в педагогическом вузе. Важным компонентом профессиональной деятельности является её диагностическая составляющая, поскольку учитель должен уметь проанализировать и объективно оценить результаты формирования предметных и метапредметных умений у младших школьников, в том числе и в процессе освоения программного содержания курса «Русский язык». Одним из таких средств могут выступать специальные учебные задания, сконструированные в формате лингвометодических задач, решая которые, будущие учителя обретут опыт профессиональной деятельности ещё в аудиторных условиях. Для подготовки учителя к диагностическому компоненту профессиональной деятельности в области начального языкового образования подготовлены лингвометодические задачи, опыт применения которых описан в данной статье.

Ключевые слова. Профессиональная деятельность, диагностика, начальное языковое образование, лингвометодическая задача.

LINGU-METHODOLOGICAL PROBLEMS IN THE PRACTICE
OF PREPARING A TEACHER FOR DIAGNOSING THE LANGUAGE
COMPETENCE OF A JUNIOR SCHOOL PUPIL

Kurlygina O.E.

*candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Department of
Teaching Methodology, Moscow City Pedagogical University*

Moscow

miakulpa@mail.ru

Annotation. *The changes taking place in the Russian educational system have led to the need to develop a number of areas of teacher training for different levels of school. One of the most important vectors of reforming the system of modern education is the widespread and active introduction of technologies to improve the quality of training of specialist-educator is ready not only to implement the known guidelines, but also owning the technology of psycho-pedagogical and methodical researches, scientific logic, and defined methods of pedagogical diagnostics.*

The problem of training teachers to the diagnosis of learning outcomes acquired special urgency in connection with the development of a National system of education quality assessment in Russia and the introduction of educational standards, since the quality of school education the quality of teacher preparation – interrelated features of the educational process. From this it follows that the pedagogical diagnostic is essential for the modern teacher. Today, it is important to identify the means that would bring the professional training of a specialist teacher closer to the real conditions, i.e., to the real conditions. they would provide practice-oriented training at a pedagogical university. An important component of professional activity is its diagnostic component, since the teacher should be able to analyze and objectively evaluate the results of the formation of subject and metasubject skills in younger students, including in the process of mastering the program content of the course "Russian language". One of these tools can be special training tasks designed in the format of linguistic and methodological problems, solving which, future teachers will gain professional experience in the classroom. To prepare the teacher for the diagnostic component of professional activity in the field of primary language education, linguistic methodological tasks have been prepared, the experience of which is described in this article.

Keywords. *Professional activities, diagnosis, primary language education, linguistic task.*

Введение. В связи с изменениями в российской образовательной системе возросла необходимость в разработке целого ряда направлений в подготовке учителя начальной школы. Одним из таких направлений является формирование у будущего учителя компетенции, связанной с диагностикой, анализом и оценкой образовательных результатов младших школьников при формировании у них предметных и метапредметных результатов в процессе освоения содержания русского языка как учебной дисциплины.

При детальном рассмотрении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) было

установлено, что в этом документе хоть и обозначены определённые требования к готовности студентов педагогических вузов к осуществлению педагогической диагностики, однако она не выделена в самостоятельную предметную область, а рассредоточенность диагностических материалов, способов их подготовки и применения по различным дисциплинам блокирует возможность создания у будущих учителей целостного представления о педагогической диагностике и её инструментарию, негативно влияет на становление концептуального видения собственной профессиональной деятельности, связанной с педагогической диагностикой. При этом разработанная Л.Ф. Спириным ещё в 1997 г. профессиограмма педагога включала такие значимые профессиональные компетенции современного педагога, как «знание научных методов педагогической диагностики, а также элементарных методов научно-педагогического исследования» (Спирин, 1997, с.162). Таким образом, сегодня средства педагогической диагностики приобретают весомую значимость для научно обоснованного управления обучением школьников. Безусловно, педагогическая диагностика осуществляется учителем в той или иной степени в процессе обучения школьников. Однако учитель чаще всего использует готовые диагностические материалы (контрольные работы, тестовые задания, иные унифицированные материалы) без учёта специфики класса, уровня подготовленности учеников и других параметров. Именно поэтому необходимо подготовить учителя к созданию (конструированию) диагностических материалов, разработке критериев оценки результатов их выполнения школьниками и выводов о степени усвоения ими учебного содержания, а также и к самоанализу собственной профессиональной деятельности, поскольку качество образования школьников и качество подготовки учителя – взаимообусловленные компоненты учебного процесса.

Диагностика и анализ уровня сформированности языковой компетенции младших школьников – процесс многогранный и достаточно сложный в силу полипредметности языковых умений. Поэтому особую значимость приобретает лингвометодическая подготовка будущего учителя. Готовность учителя к

начальному языковому образованию, в том числе к его диагностической составляющей, в соответствии с современными требованиями во многом зависит от тех форм и средств, которые были использованы в процессе его профессиональной подготовки.

С конца прошлого века в практике профессионального обучения используется так называемый «задачный подход», который предполагает предъявление студентам системы специальных учебных заданий, сконструированных в формате задач (З.А. Решетова, Г.С. Сухобская, Г.А. Балл, Г.С. Костюк, Ю.Н. Кулюткин и др.). В условии таких задач представлена педагогическая или методическая ситуация, возможная в реальной практике учителя. Если подразумевается педагогическая деятельность в области преподавания определенного учебного предмета (математика, литература, русский язык, естествознание), то она предполагает наличие *методических* задач, специфику которых исследовали Н.Б. Истомина, М.И. Айзенберг, Ю.С. Заяц – при подготовке учителя к обучению математике; М.С. Соловейчик, О.Е. Курлыгина – при подготовке учителя к обучению русскому языку; О.В. Сосновская – при подготовке учителя к литературному образованию младших школьников. Все авторы указывали на отличие учебного задания от учебной задачи: в последней имеет место словесная модель одного из элементов, входящих в реальную методическую ситуацию. Вот почему использование задач в методических дисциплинах (курсах) способствует переходу неопытного учителя в начале своей педагогической деятельности от решения задач в условиях класса к выполнению профессиональных действий в ходе обучения учащихся начальной школы конкретной учебной дисциплине. Интерпретируя эти выводы применительно к настоящему исследованию, можно предположить, что методические задачи, входящие как учебные задания в качестве неотъемлемой составной части в изучение курса методики обучения русскому языку, могут играть роль средства формирования у будущих учителей готовности к осуществлению диагностической деятельности в процессе языкового образования на начальной ступени обучения.

Постановка проблемы. Система подготовки будущего учителя к психолого-педагогической диагностике в процессе его профессионального обучения разработана достаточно полно и разнопланово, однако процесс формирования у студента компетенций, связанных с анализом и интерпретацией предметных и метапредметных образовательных результатов у младших школьников, в том числе и в области освоения русского языка, остаётся пока ещё не решённой проблемой. В настоящее время педагогическая диагностика выполняет не только контролирующую, измеряющую функции и функцию сравнения полученных показателей с имеющимися нормативами. С ее помощью также стимулируется развитие личности как учащегося, так и преподавателя. В этой связи нам видится актуальной стоящая перед педагогическими учебными заведениями задача улучшения организации и совершенствования содержания специальной подготовки будущих учителей.

Готовность учителя к начальному языковому образованию, в том числе к его диагностическому компоненту в соответствии с запросами современной школы и требованиями ФГОС, во многом определяется средствами и формами, использованными в процессе обучения студентов будущей профессии в стенах педагогического вуза. По этой причине следует акцентировать внимание на важной роли лингвометодических дисциплин, обусловленной сложностью структуры русского языка, его метапредметной функцией и многоплановостью содержания. Исходя из вышесказанного, лингвометодическую компетентность учителя начальных классов можно рассматривать как универсальную и многогранную. В то же время системой лингвометодической подготовки в вузе, в частности, в области методики обучения русскому языку, четко не обозначены содержание и технология обучения студентов диагностике образовательных результатов в процессе изучения русского языка младшими школьниками.

Определение средств формирования готовности будущего учителя к диагностическому компоненту профессиональной деятельности в области начального языкового образования представляется крайне важным. В качестве

такого средства могут выступать специальные учебные задания, сконструированные в формате методических задач.

Вопросы исследования. Наиболее выдающимися русскими учеными, внесшими свой вклад в историю развития педагогической диагностики, были А.С. Макаренко, П.Ф. Лесгафт, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Но наиболее полная характеристика целей и технологий педагогической диагностики была выполнена К. Ингекампом в XX веке. С того времени роль педагогической диагностики в процессе обучения многократно уточнялась, а сама диагностика получала новые направления развития и технологии проведения. Тогда же возникла необходимость в подготовке учителя к освоению различных диагностических инструментариев и их использованию в образовательном процессе, а также к грамотной интерпретации полученных результатов для повышения качества обучения школьников. Эти аспекты профессиональной подготовки учителя в вузе нашли отражение в содержании дисциплин психолого-педагогического цикла, а предложения по оптимизации формирования у будущего учителя профессиональных компетенций, связанных с диагностикой учебных достижений школьников, сформулированы в целом ряде научных исследований. К ним можно отнести работы В.П. Беспалько, Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Талызиной, И.П. Подласого, З.И. Васильевой и др.).

В трудах отечественных и зарубежных учёных (В.С. Аванесова, Н.М. Борытко, О.Ю. Ефремова, К. Ингенкампа и др.) осуществлена формулировка определений центральных понятий педагогической диагностики. Л.А. Байкова, А.И. Кочетов, М.И. Кузнецова и др. представили в своих исследованиях содержание и методы педагогической диагностики, различные аспекты её включения в практику обучения в школе. Б.П. Битинасом, Н.К. Голубевым всесторонне проанализирован категориальный аппарат педагогической диагностики, а её функции стали предметом изучения в трудах Б.Т. Лихачева, О.Ю. Ефремова, О.А. Фадеевой и др. Содержание, цели, задачи, методы и результаты освоения диагностической деятельности определили В.И. Андреев, Г.М. Гаджиев, Т.В. Никифорова, М.И. Кузнецова и др. В работах

В.Г. Горб, Е.Ю. Грудзинской, И.С. Крамаренко, Н.А. Кузьминой, М.И. Кузнецовой и др. освещены вопросы диагностики образовательных результатов обучающихся. Педагогическая диагностика признается всеми вышеперечисленными исследователями немаловажным инструментом педагогического проектирования, во многом благодаря которому выстраивается упорядоченная образовательная система. Она нацелена главным образом на становление всесторонне развитой личности обучающегося. Помимо этого, некоторые ученые, в числе которых Л.Ю. Александрова, Л.А. Башарина, В.И. Зверева, Н.С. Сунцов и др., считают педагогическую диагностику одним из действенных способов исследования качеств профессиональной педагогической деятельности учителя, механизмом анализа и оценки их труда. Она является важнейшим условием совершенствования профессиональных умений педагогов, их педагогического мастерства и накопленного опыта.

Методы педагогической диагностики складывались на протяжении длительного времени, неуклонно сопровождая практику обучения. До середины 19 века они носили субъективный характер, не были систематизированы, поскольку не имели обоснованных критериев, поэтому могут считаться донаучными. Впоследствии постепенно сформировались устные и письменные способы проверки знаний учащихся, прочно закрепившиеся в практике русской школы и ставшие традиционными: опросы, контрольные работы, экзамены. Все эти формы контроля (диагностики) предполагали демонстрацию учащимися воспроизведения полученных и сохранённых знаний (или их фрагментов), связанных с решением задач определённого вида, выполнением заданий по известным образцам и т.п. Очевидно, что учащимися осуществлялась деятельность репродуктивного характера, отражающая содержание усвоенного учебного материала и способов действия.

Современная школа определяет новые цели и задачи педагогической диагностики образовательных достижений младших школьников, в том числе и в области начального языкового образования.

В отличие от других вариантов контрольно-оценочной деятельности, педагогическая диагностика имеет иные цели и направлена на решение других задач.

М.И. Кузнецова отмечает, что традиционные методы, служащие для проверки и оценивания знаний, умений и навыков учащихся, выявляют и сравнивают результаты учебного процесса с требованиями учебных программ, т.е. соотносят конкретные достижения отдельного ученика с идеальным уровнем, обозначенным в директивных документах. (Кузнецова, 2015). Педагогическая диагностика (ПД), с одной стороны, способствует выявлению качества усвоенных знаний, умений и навыков, а с другой – анализирует непосредственно процесс овладения ими. Поэтому педагогическая диагностика оперирует такими терминами, как *причина, прогнозирование и определение плана последующих действий коррекционно-развивающей направленности*. К инструментарию педагогической диагностики предъявляется ряд особых требований, среди которых специалисты называют его способность «не только зафиксировать имеющийся уровень достижений, степень трудностей, но и построить прогноз дальнейшего протекания процесса обучения, сделать вывод о необходимых следующих шагах обучения для дальнейшего продвижения учащегося, а в случаях несоответствия зафиксированного уровня намеченному – ответить на вопрос о причинах трудностей и источнике проблем». (Там же, с. 146).

Итак, с помощью педагогической диагностики (ПД) учитель может, в первую очередь, определить качество усвоения школьниками *предметных* знаний, умений и навыков.

В дидактике выделяют уровни усвоения обучающимися содержания предмета:

- 1) воспроизведение содержания предметных знаний (рецептивный уровень);
- 2) применение предметных знаний и умений в знакомой ситуации (репродуктивный уровень);

3) применение предметных знаний и умений в незнакомой ситуации, включая нестандартные.

Качественное усвоение содержания учебного предмета – это «умение учащегося применить нестандартный способ действия, использовать приобретённые знания самостоятельно и творчески, осуществлять поиск дополнительной информации в соответствии с поставленной учебной задачей» (Там же, с.150)

Исследование современного состояния теории и практики проблемы, ставшей предметом нашего рассмотрения, выявило ряд противоречий:

- между потребностью современной школы в учителе, умеющем диагностировать предметные и метапредметные результаты начального языкового образования, и неразработанностью содержания и методики подготовки учителя, обладающего такими профессиональными способностями;
- между необходимостью улучшать подготовку будущих учителей в педагогическом вузе к выявлению предметных и метапредметных образовательных результатов учащихся начальных классов при обучении их русскому языку и отсутствием системы средств реализации такой подготовки, которая должна быть теоретически обоснованной и экспериментально проверенной.

Цель исследования. Педагогическая диагностика (ПД) в области начального языкового образования предоставляет возможность отследить продвижение каждого ученика в овладении компонентами учебной деятельности в целом и отдельными общеучебными умениями:

- планировать и контролировать свои действия по окончании работы и в процессе её осуществления;
- сравнивать (соотносить) языковые факты;
- проводить сериацию (систематизацию) на основе указанных или выявленных критериев;
- строить модели по инструкции и самостоятельно.

Для подготовки будущего учителя к осуществлению диагностического компонента профессиональной деятельности целесообразно использовать особый вид учебных заданий, сформулированных в задачной форме. Такие учебные задания будем именовать лингвометодическими задачами. В процессе их решения студенты могут приобрести опыт подготовки диагностических материалов с учётом специфики класса, уровня подготовленности учеников, этапа освоения содержания учебной дисциплины и других факторов. Поэтому целью проведенного исследования следует считать теоретическое обоснование и экспериментальную проверку того, насколько эффективно использование лингвометодических задач для формирования готовности студента педагогического вуза к педагогической диагностике в области начального языкового образования.

Методы исследования. Достижение цели исследования обеспечивалось применением соответствующего методологического инструментария. В основе методологии исследования лежат современная педагогика высшей школы, включая концепцию профессионально-педагогической подготовки учителя (В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова и др.); компетентностный подход в практике профессиональной подготовки учителя (Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина, А.А. Вербицкий и др.); задачный подход в формировании готовности будущего учителя к реализации всех этапов профессиональной деятельности (Г.А. Балл, Г.С. Костюк, Л.Ф. Спирин, Л.М. Фридман, Ю.Н. Кулюткин и др.). В исследовании использовались и эмпирические методы: педагогическое наблюдение за учебной деятельностью студентов, сбор материала, анализ выполнения специальных заданий, сконструированных в формате лингвометодических задач, педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ результатов, обработка экспериментальных данных.

Результаты исследования. Исследование психолого-педагогических и методических работ позволило сделать вывод, что методическая задача служит важным средством, с помощью которого у будущих учителей формируется

методическая готовность к тому, чтобы заниматься профессиональной деятельностью. Студент педагогического вуза, самостоятельно или под руководством преподавателя решая учебно-методические задачи, выполняет те же действия, какие совершает учитель, готовясь к уроку, затем в ходе его проведения и, наконец, после его окончания. Из этого следует, что методические задачи по своей природе, характеру тождественны методической деятельности, а благодаря их решению студенты, еще обучаясь в вузе, т.е. до начала своей профессиональной работы в школе, накапливают необходимый опыт методической деятельности и принятия профессиональных решений в области преподавания русского языка учащимся начальных классов.

Для нашего исследования существенно определить специфику тех методических задач, которые отвечают цели подготовки будущего учителя к диагностической деятельности. Для классификации таких методических задач необходимо выделить основные методические действия, которые выполняет учитель, осуществляя процесс диагностики образовательных достижений младших школьников в области русского языка. Методические задачи как учебные задания, обеспечивающие подготовку учителя к реализации целей начального языкового образования, именуем *лингвометодическими*.

Все компоненты методической деятельности реализуются благодаря следующим главным методическим действиям. В первую очередь, это действия по выполнению методического анализа, к которым часто присоединяется методическая оценка.

Практикующий учитель, осуществляя свою педагогическую деятельность в стенах учебного заведения, прежде всего, занимается анализом и оценкой различных компонентов, в своей совокупности составляющих единый учебный процесс. К ним относятся содержательное наполнение учебника (лингвистическое и методическое), устные и письменные ответы учащихся, методические разработки других педагогов, которые размещены в дополнительных методических источниках, используемых учителем непосредственно на уроке и на стадии подготовки к нему (статьи в методических

журналах, рекомендации практикующих учителей и методистов, готовые конспекты уроков и т.п.), отдельные фрагменты собственных уроков или целые уроки коллег, а именно: анализируются и оцениваются их функции, место в учебном процессе, содержание и структура, соответствие дидактического материала учебным задачам, эффективность используемых средств обучения и способов организации учебной деятельности школьников на уроке и др. В контексте нашего исследования наиболее значимым становится анализ заданий диагностического характера, в большом количестве предлагаемых учителю в содержании официальных КИМов, а также и разработанных для использования внутри одного образовательного учреждения.

Решение лингвометодических задач способствует формированию у будущих учителей готовности к выполнению действий, целью которых является главным образом методический анализ и методическая оценка. Их называют лингвометодическими задачами аналитического характера (А).

Готовыми методическими продуктами, предъявленными студентам в условии лингвометодической задачи, могут быть:

- тексты учебников (лингвистический и дидактический аспекты);
- система вопросов и заданий, полученных от учителя;
- примеры ответов, рассуждений, последовательности действий учеников и /или их готовые работы в письменном виде;
- дидактический материал или отдельные учебные задания и др.

Решая лингвометодические задачи аналитического характера, студенты получают опыт в области осуществления сравнительного или однообъектного анализа. При этом необходимо подчеркнуть важность сформулированных в условии задачи направлений (критериев) анализа и его целей.

Учитель также выполняет методические действия, связанные с конструированием методического продукта. В нашей работе мы будем понимать под ним задание диагностического характера. Чтобы сформировать у студентов педагогического вуза готовность к выполнению действий конструирования,

необходимо применять лингвометодические задачи конструктивного характера (К).

В ходе решения подобного рода задач создается методический продукт, которым может быть конкретное упражнение, формулировка определенного вопроса или задания, включая задания на диагностику. Заметим, однако, что при каком бы то ни было конструировании обязательным условием выступает предварительный анализ: например, анализ задач, целей диагностики, конкретных умений, предназначенных для анализа и оценке, языковой материал с точки зрения его соответствия целям и задачам диагностики, а также возможностям учащихся и т.п.

В зависимости от того, насколько самостоятельны выполняемые студентами действия, методические задачи на конструирование (К) подразделяются на следующие типы:

1) задачи, в которых методический продукт в своем законченном виде создается из перечня уже готовых (предложенных) элементов, происходит конструирование единого целого или его отдельных частей;

2) задачи, в которых предполагается конструирование методического продукта на основе аналогии, предложенного образца, шаблона;

3) задачи, предусматривающие полностью самостоятельное конструирование методического продукта.

Принимая во внимание, что деятельность в психологии и дидактике (например, в трудах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и др.) может быть охарактеризована как *продуктивная или репродуктивная*, методические задачи, относящиеся к первым двум типам, мы будем называть конструктивными задачами репродуктивного характера (Кр), а принадлежащие к третьему типу – конструктивными задачами продуктивного характера (Кп).

Важным моментом, с нашей точки зрения, является преобладание в действующих учебниках и практикумах по методике обучения русскому языку среди заданий на анализ и конструирование упражнений, связанных непосредственно с созданием какого-либо методического продукта – отдельного

задания, фрагмента урока, урока целиком (например: «Разработайте задание ...», «Составьте конспект урока...» и т.п.). В то же время задачи, в основе которых лежат анализ и оценка различных образовательных результатов младших школьников, а также конструирование заданий диагностического характера, представлены значительно реже. По этой причине возникла необходимость в создании лингвометодических задач этого типа.

Итак, в настоящем исследовании лингвометодические задачи дифференцируются по следующим параметрам: с точки зрения их нацеленности на формирование аналитических (А) и конструктивных (Кр и Кп) методических действий, с помощью которых реализуется диагностическая составляющая методической деятельности учителя начальной школы.

Для установления исходного уровня готовности будущих учителей начальных классов к диагностическому компоненту профессиональной деятельности в содержание практических занятий по дисциплине «Методика обучения русскому языку» включены задачи А, Кр и Кп типов. По результатам их выполнения можно было сделать вывод о степени готовности студентов к педагогической диагностике в области начального языкового образования. На основании разработанных критериев низкий уровень готовности установлен у 38 участников (из 80, 47,5%), средний – у 30 студентов (37,5%), а высокий – лишь у 12 испытуемых (15%). Как видим, есть необходимость в применении специальных заданий, способствующих повышению уровня готовности студентов к диагностике языковых компетенций младших школьников. Покажем, как осуществлялась эта работа в рамках освоения студентами курса «Диагностика речевого развития младшего школьника».

На практических занятиях студентам предлагались для решения лингвометодические задачи А, Кр и Кп типов. Приведём несколько примеров.

Пример1 (А). Перед Вами вариант диагностического задания по русскому языку для 1 класса. Определите, какие предметные и метапредметные умения необходимы первоклассникам для успешного выполнения этого задания.

Допиши в каждую строку по два слова.

- Ручка, пенал, _____, _____
- Кот, мышь, _____, _____
- Никита, Олеся, _____, _____
- Рисует, читает, _____, _____

В клетке укажи цифрой количество слогов в словах этой строки.

При решении этой лингвометодической задачи студентам необходимо установить следующее: при выполнении задания первоклассникам прежде всего необходимо сориентироваться на слоговой состав каждого слова, поэтому умение подбирать слова с заданным количеством слогов – это первое из диагностируемых предметных умений. Но одного этого умения становится недостаточно, поскольку в основе систематизации слов по группам лежит лексическое значение: название животного или учебного предмета, имя мальчика или девочки, название действия. Для успешного выполнения этого задания первоклассника необходимо также привлечь операции анализа, сравнения и систематизации.

Пример 2 (А, Кр). К данному языковому материалу сформулируйте задание так, чтобы при его выполнении учащиеся 3 класса продемонстрировали знание фразеологизмов.

Бить баклушу, мотать на нос, совать руки не в свои дела, как дождь на голову, ловить дятлов. (Курлыгина, Харченко, 2019, с.19).

Пример 3 (Кп). Предложите языковой материал для задания, направленного на диагностику у учащихся 3 класса предметного умения образовывать форму родительного падежа имен существительных.

Попутно определите, какие метапредметные умения могут быть диагностированы учителем у третьеклассников при выполнении этого задания.

Пример 4 (А, КП). Как известно, в теории проблемного обучения говорится, что благодаря специальным заданиям, представленным в виде задач, у которых нет решения, у учащихся формируется неформальное, небуквальное отношение к работе по их выполнению. С помощью подобных заданий воспитывается настоящий ученик, адекватно воспринимающий учебную цель и

выбирающий наиболее эффективные методы для её достижения. Приведем пример задания подобного типа, предназначенного для второклассников:

Прочитайте слова и подчеркните те, в которые надо вставить букву о на месте безударного гласного звука:

Тр_вяной, под_рила, зад_ржался, отг_дал, покр_снел, уд_вился.

Составьте аналогичное задание на орфографическом содержании для учеников 3 класса, которое можно использовать с диагностической целью при изучении имени существительного.

Решая эту лингвометодическую задачу, будущим учителям следует сориентироваться в целом ряде условий: во-первых, в проблемном характере задания для учащихся; во-вторых, в орфографическом содержании раздела «Имя существительное», в-третьих, потренироваться в отборе языкового материала, адекватного целям диагностики. Проблемный характер этому заданию придаёт специально подобранный языковой материал, не соответствующий требованию: ни в одно слово на месте безударного гласного звука не может быть вставлена буква о. На практических занятиях содержание подобных лингвометодических задач может легко варьироваться.

Для определения эффективности применения лингвометодических задач в качестве средства формирования готовности будущего учителя к осуществлению контрольно-оценочного этапа профессиональной деятельности всем участникам опытного обучения была предложена работа, предполагающая решение лингвометодических задач разного типа: аналитического (А) и конструктивного (Кр и Кп) характера. Результаты, которые продемонстрировали студенты, дают основание для вывода о целесообразности использования лингвометодических задач в качестве средства формирования у будущих учителей диагностического компонента профессиональной деятельности: низкий уровень установлен у 25 студентов (31%), средний – у 32 (40%), высокий – у 23 (29%).

Заключение. Одними из составляющих профессиональной деятельности учителя начальных классов являются диагностика и мониторинг

образовательных достижений учащихся. Педагогическая диагностика (ПД) рассматривается ещё и как способ профессиональной рефлексии и путь коррекции неблагоприятных проявлений при освоении учащимися содержания образования. В этой связи необходимо усиление подготовки учителя к осуществлению педагогической диагностики (ПД) и мониторингу образовательных результатов младших школьников.

В качестве учебного средства, реализующего задачу подготовки учителя к педагогической диагностике в области начального языкового образования, была избрана *лингвометодическая задача* как разновидность задачи методической, сконструированной на лингвистическом содержании.

В соответствии с этим решением в процессе изучения дисциплины «Диагностика речевого развития младшего школьника» студентам системно предъявлялись специально разработанные учебные задания в виде лингвометодических задач аналитического (А) и конструктивного (Кр и Кп) типов, при решении которых у будущих учителей складывалась готовность к осуществлению диагностической фазы профессиональной деятельности.

Литература

1. Кузнецова, М.И. (2015) Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников: пособие для учителя. М.: Вентана-Граф.
2. Курлыгина, О.Е., Харченко, О.О. (2019) Русский язык: 3 класс: формирование орфографических, грамматических и речевых умений. (Интегрированные занятия). Ростов н/Д: Феникс-Т.
3. Спириин, Л.Ф. (1997) Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование). М.: Кн. изд-во.



УДК 372.851

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПАРАДИГМЕ НАЧАЛЬНОГО
МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Романова,

*кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
департамента методики обучения, институт педагогики и психологии
образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

oroman3000@mail.ru

А.В. Калинин,

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики обучения,
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

akalinchenko@mail.ru

Аннотация. В статье представлена теоретическая модель, позволяющая организовать процесс сетевого взаимодействия младших школьников при изучении математики. Приведены конкретные примеры сетевого взаимодействия обучающихся в начальной школе.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, начальное математическое образование, модель, младшие школьники.

THEORETICAL MODEL OF NETWORK INTERACTION OF PRIMARY
SCHOOL STUDENTS IN THE PARADIGM OF PRIMARY MATHEMATICAL
EDUCATION

Romanova M.A.,

*candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences,
Professor of the Department of Teaching Methodology,*

Moscow City Pedagogical University

Moscow

oroman3000@mail.ru

Kalinchenko A.V.,

candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor

of the Department of Teaching Methodology, Moscow City Pedagogical University

Moscow

akalinchenko@mail.ru

Annotation. *The article presents a theoretical model that allows you to organize the process of network interaction of younger students in the study of mathematics. Specific examples of network interaction of primary school students are provided.*

Keywords: *network interaction, primary mathematical education, model, primary school students.*

Сетевое взаимодействие рассматривается как одна из форм управления образовательной организацией (Н.И. Бугаев, М.Б. Захарова, И.М. Реморенко и др.)

Наиболее приемлемым подходом для организации сетевого взаимодействия в начальной школе, на наш взгляд, представляется рассмотрение сетевого взаимодействия как управленческого феномена.

И.М. Реморенко пишет о том, что сеть позволяет объединить разные, порой противоречивые мнения. Он считает, что именно «разномышленники» могут найти решение сложных задач, так как обсуждение, взаимодействие при изначально противоречивых подходах помогает выработать сбалансированную, грамотную позицию (Реморенко, 2007).

Анализ имеющихся подходов позволил выделить основные представления о сетевом взаимодействии:

- любое взаимодействие с использованием ИКТ;
- любое взаимодействие посредством Интернет;
- информационный обмен ресурсами;

– совместная равноправная результативная деятельность.

В научной литературе указывается, что сетевое взаимодействие связано с выбором программно-компьютерных средств, учитывающих специфику сетевых действий. Прежде всего, к таким средствам относят асинхронные и синхронные инструменты. Асинхронные позволяют обеспечивать связь с задержкой во времени (электронная почта, форум, запись и просмотр видеоматериалов и др.). Синхронные, в свою очередь, дают возможность организовать взаимодействие в режиме реального времени (чат, вебинар, телемост, телефон и др.)

В настоящее время наиболее распространены именно асинхронные инструменты, так как они более просты в обращении и не требуют затрат на оборудование.

В литературе обозначена проблема поиска способов организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса, позволяющих моделировать воспитательное пространство (М.Б. Захарова, Н.М. Коннова, Г.В. Палаткина и др.)

Важность использования в системе образования сетевых форм взаимодействия связана с инновационными процессами, происходящими в современном информационном обществе, где постоянно увеличивается скорость распространения информации и от ее своевременной обработки зависит успешность в профессиональной сфере.

Требование по внедрению сетевых форм реализации образовательных программ или отдельных их элементов в практику школ регламентировано федеральными документами в сфере образования. Но, понимая специфику начальной школы, необходимо сделать уточнения, прежде всего на уровне содержания, форм и способов организации.

Известно, что становление личности напрямую зависит от характера взаимодействия с окружающими. В процессе приобретения и расширения опыта взаимодействия осуществляется социализация младших школьников. Именно детский коллектив начальной школы является фундаментом для формирования

качеств личности и воздействие педагога обеспечивает их положительную направленность (Савенков, 2009).

Опыт организации взаимодействия младших школьников был рассмотрен в ходе проведения фестиваля «Математика для малышей», который ежегодно проходит в Институте педагогики и психологии образования МГПУ (Савенков, 2019).

Работа в этом направлении продолжается, поскольку поиск способов организации взаимодействия учащихся начальной школы в виртуальном пространстве стал одной из первоочередных задач современного образования.

В ходе научной экспериментальной работы в 2019 году группой экспертов по математике НОО проф. М.А. Романовой и доц. А.В. Калининко была разработана универсальная модель сценария урока МЭШ, которая позволяет не только описать и объяснить подготовку к созданию электронного образовательного ресурса, но и сделать достаточно точный научный прогноз об объективно существующих закономерностях процесса обучения и необходимости их учёта в реальной педагогической практике.

Организация сетевого взаимодействия возможна на основе конструирования процесса обучения на основе данной модели с учетом разнообразия видов деятельности. Как следствие, формирует у младших школьников образовательных и метапредметные результаты на разных уровнях в соответствии с дидактическими задачами и целями.

Модель направлена на внедрение в образовательный процесс начальной школы и предлагает реализацию идеи максимального погружения обучающихся в учебную деятельность, осуществляемую посредством наиболее эффективных, продуктивных в отношении достижения планируемых образовательных результатов цифровых образовательных ресурсов – элементов сетевого взаимодействия.

Процесс использования модели при организации сетевого взаимодействия обучающихся позволяет установить связь между содержанием учебного курса (что обучающиеся должны усвоить), системой контроля (что и как следует

проверять), самостоятельной работой обучающихся (как усвоили и что могут выполнить самостоятельно).

В качестве структурной единицы модели выделен не этап, а ее более крупный аналог, укрупненная дидактическая структурная единица – блок. Блочная структура сценария урока позволяет преодолеть сложившуюся в практике чрезмерную дробность поэтапного сценария, а также в большей мере ориентировать учебную деятельность на достижение планируемых результатов, чем присуще всем имеющимся классификациям уроков. Реализация дидактических возможностей разных типов урока позволяет целенаправленно выстроить процесс обучения в начальной школе с учетом видов деятельности обучающихся, обеспечить овладение содержанием предмета на разных уровнях в соответствии с поставленными дидактическими целями.

В структуре модели выделяются следующие блоки: мотивационный (введение в новую тему); деятельностный (изучение новой темы); контрольный; рефлексивный.

В модели указаны соответствующие каждому блоку содержание деятельности, выполняемые учебные действия, приемы и формы работы.

Модель имеет *универсальный характер*, может служить основой при разработке сценариев уроков по всем предметам начального общего образования, позволяет реализовать специфику различных предметных областей (рисунок 1).

Для реализации задач организации сетевого взаимодействия важно отбирать наиболее рациональный вид виртуального контакта, который может зависеть от технических и организационных условий участников. Их выбор должен регламентироваться следующими условиями:

- мотивация учебной деятельности обучающихся, в том числе – формирование познавательных мотивов учебной деятельности как стремления открыть знания, приобрести умения;
- целеполагание и постановка практической познавательной задачи, в том числе – создание проблемных ситуаций и их решение для оценки границы

между знанием и незнанием и, как следствие, определение учебной задачи общего типа;

- актуализация ранее полученных знаний, личного речевого опыта обучающихся, способов действия в новых условиях;
- поиск плана решения и решение поставленной задачи – определение характера действий, их математического содержания и составление последовательности их выполнения.



Рис.1. Модель сетевого взаимодействия младших школьников в парадигме начального математического образования

Данная модель позволяет создать следующие формы сетевого взаимодействия:

1. Дистанционные уроки

Модель позволяет организовать дистанционные уроки, которые будут проводиться с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей Интернет-сети. Для этой цели предусмотрен выбор способов обучения в соответствии с характером учебной деятельности учащихся. Педагог

дистанционно может создавать дидактические ситуации заданного типа и контролировать выполнение работ учащимися по заранее заданным критериям.

В научной литературе (Калинченко, 2016) описаны следующие типы дидактических ситуаций в контексте решения педагогических задач:

- Предъявление учащимся заданий репродуктивного характера, успешность выполнения которых зависит от наличия (отсутствия) образца или пошаговой инструкции (серии вопросов).
- Предъявление учащимся заданий, направленных на преобразующее воспроизведение базовых знаний. Причём, ориентиры, по которым необходимо определить, какие действия и в какой последовательность нужно выполнить, предлагаются в неявном виде.
- Предъявление учащимся заданий частично-поискового характера, в которых требуется воспроизвести конкретные базовые определения и функциональные зависимости между ними в различных комбинациях, построить схему рассуждений на основе существенных признаков математического понятия или объекта. На основе чего следует самостоятельно определить раздел для поиска конкретных знаний и способов действий, в том числе из других областей знания. Такая ситуация создает предпосылки для перехода от репродуктивной к продуктивной деятельности.
- Предъявление учащимся заданий, в ходе выполнения которых школьники вынуждены задуматься о сущности необходимой познавательной деятельности, способах ее организации, содержании и характере поиска той информации, которая необходима и достаточна для решения проблемы, необходимости привлечения собственного опыта.

В урок по данной модели можно включить *элементы электронного обучения* и использовать при отборе содержания базы данных, предлагать обучающимся обращаться к ним при выполнении заданий разного уровня.

2. Чат-занятие.

Критерием урока может соответствовать и чат-занятие, если оно будет структурировано в соответствии с представленной моделью и с использованием

тех же дидактических ситуаций. Учитель онлайн предлагает проблемные задания, поиск решения которых требует обсуждения и проверки разных предположений. Здесь возможна организация **сетевой совместной деятельности**. Учитель, в соответствии с характером деятельности учащихся, распределяет задания между учащимися, и выполнение учебных задач осуществляется в диалоговом окне.

3. Сетевое (дистанционное) образовательное событие.

Создание сетевого образовательного события с опорой на данную модель позволяет включить в процесс взаимодействия обучающихся с разными возможностями. Для этого представлен первый шаг модели – отбор содержания учебного материала, то есть кейса заданий, предполагающих выполнение действий метапредметного и надпредметного характера. Обмен информацией, собранной участниками события из разных регионов позволит создать единый продукт и представить его в виде проекта, презентуемого всеми участниками в ходе Интернет-конференции. Этап модели – выбор форм и методов организации учебной деятельности - направляет педагогов на создание необходимых условий для коммуникации обучаемых посредством инструментов цифровой среды в режиме онлайн.

4. Совместно-индивидуальная деятельность.

Данный вид сетевого взаимодействия является наиболее динамичным и может быть востребован в большей мере, на разных типах уроков. Представленная модель предлагает лаконичный алгоритм организации с одной стороны совместной (групповой или парной) деятельности, с другой – индивидуальной деятельности, когда каждый член группы выполняет свою часть работы независимо друг от друга. Необходимо организовать цикл уроков по единой теме, имеющих идентичные цели и задачи в разных классах. После самостоятельного проведения работы обучающиеся могут обмениваться полученными результатами, обсудить их в чате, в группе в социальных сетях.

5. Совместно-последовательная деятельность.

Отбор содержания, предполагаемое моделью, направляет педагогов на разделение одного задания на несколько частей и организацию деятельности обучающихся в соответствии с узко поставленной, с учетом возможностей школьника задачей. Такая работа позволяет в полной мере реализовать требования индивидуального подхода, являющиеся необходимыми в начальном образовании.

б. Совместно-взаимодействующая (коллаборация).

В модели заложена возможность организации деятельности обучающихся, предполагающей выполнение общей задачи при непосредственном (и одновременном) взаимодействии каждого члена группы со всеми другими ее членами. Правильная, системная работа педагога позволит добиться достижения предметных и метапредметных результатов образования, если будет стимулировать младших школьников обмениваться знаниями, вносить свой вклад в совместную деятельность и учиться у других участников сетевого взаимодействия.

В модели отражены возможности применения наиболее эффективных **цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)**; в их числе: 1) изображение (в сценарии – ЦОР со статичной визуальной информацией – иллюстрации, фотографии, портреты, схемы, карты и др.); 2) видеозапись (в сценарии урока – ЦОР с видео объектами живой и неживой природы; видеофрагменты процессов и явлений, видеозаписи экскурсий и др.); 3) аудиозапись (в сценарии урока – ЦОР, содержащие звукозаписи выступлений, музыкальных произведений, живой и неживой природы и др.); 4) тексты (в сценарии – ЦОР, содержащие тексты разного рода); 5) тест, тестовое задание. В модели сценария урока отражены интернет-ресурсы виртуальной предметной среды (сайты музеев, зоопарка, планетария, сайты библиотек и др.), а также справочные сайты.

Литература

1. Калинченко А.В. (2016) Структура урока математики: традиции и современность. *Среднее профессиональное образование*, 2016, 3, 52-54.

2. Реморенко И.М. (2007) На путях к сетевому управлению. *Сетевой подход в образовании*. Получено с <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/39/c2>
3. Романова М.А. (2008) Традиционные подходы к когнитивному развитию. *Сибирский педагогический журнал*, 2008, 4, 306-311.
4. Савенков А.И., Романова М.А. (2009) Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 2009, 7 (75), 234-238.
5. Савенков А.И. (2009) Педагогическая психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология»: в 2 т. – Т.2. – М.: Академия.
6. Савенков А.И. Калинин А.В. Ходакова Н.П. (2019) Фестиваль «Математика для малышей» как средство стимулирования познавательных интересов младших школьников. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 2019, № 1 (47), 88-94.



УДК 373.2

**ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА (МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРОЕКТ)**

Рыжова Н.А.

доктор педагогических наук,

профессор департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

ryzhovoi@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у дошкольников новой системы ценностей в связи с новыми вызовами – необходимостью реализации идей устойчивого развития общества. Более 10 лет назад образование для устойчивого развития во всем мире было объявлено приоритетным направлением образования детей (от рождения до 8 лет). Анализируются цели, задачи, содержание и результаты детско-взрослых проектов, входящих в большой международный проект ОМЕП, реализуемый в разных странах мира, включая Россию.

Ключевые слова: формирование системы ценностей, образование для устойчивого развития детей младшего возраста, дошкольное образование, проекты по образованию для устойчивого развития, ОМЕП.

**FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S NEW VALUE SYSTEMS
(INTERNATIONAL PROJECT)**

Ryzhova N.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy,

Moscow City University

Moscow

ryzhovoi@yandex.ru

Annotation. *The article addresses the problem of formation of new value systems of preschool children due to new challenges: implementation of ideas of sustainable development. More than 10 years ago education for sustainable development was proclaimed a priority in child education worldwide (from birth up to 8 years). Its aims, goals, content are analyzed, as well as the content and results of joint projects done by children and adults, which are a part of a large international OMEP Project in various countries, including Russia.*

Keywords: *formation of a value system, education for sustainable development in early childhood, ECCE, preschool education, projects for education for sustainable development, OMEP.*

Современный мир быстро развивается. Новые вызовы, с которыми сталкивается человечество, меняют ценности общества, появляется необходимость формирования новой системы ценностей. В свою очередь, система ценностей определяет нормы, по которым живет общество. Одна из важных трансформаций, произошедших в последние 30 лет, – это изменения взаимоотношений человека и природы. В большинстве стран люди осознали, что гармоничные отношения человека с окружающей средой – важное условие выживания человечества и развития экономики. Современные дети будут жить в новых экономических, экологических и социальных условиях. Будут ли эти условия благоприятны для жизни? И как должно развиваться общество, чтобы все те ресурсы, которые мы сейчас используем для удовлетворения своих потребностей, были доступны и следующим поколениям? Ответы на эти и многие другие вопросы дает концепция устойчивого развития, которая была предложена в 1987 г. Международной комиссией Брундтланд по окружающей среде (Наша окружающая среда, 1987). Нередко предполагают, что «устойчивое развитие» – это нечто застывшее, зафиксированное. Такой подход объясняется не совсем точным переводом данного термина с английского языка. Более

точный перевод “sustainable development” – «самоподдерживающееся развитие». Это означает, что общество удовлетворяет потребности в ресурсах, но при этом учитывает в своей деятельности законы природы. Такой подход предполагает изменение системы ценностей граждан – нравственных, экологических, социокультурных и других. Ко времени появления концепции устойчивого развития во всем мире накопилось много проблем, связанных с состоянием окружающей среды. В частности, стало понятно, что невозможно такими быстрыми темпами использовать природные ресурсы и загрязнять окружающую среду, поскольку речь идет о сохранении планеты и жизни на ней. В настоящее время все указанные проблемы стали еще более актуальными. Именно поэтому устойчивое развитие направлено на решение таких проблем, как социальная справедливость, экологическая безопасность и экономическая эффективность.

В 1992 г. в г. Рио-де-Жанейро прошла международная правительственная конференция по окружающей среде и развитию, которая стала отправным пунктом для реализации концепции в разных странах (Глазовский, 2002). В это же время было объявлено, что поставленные задачи невозможно решить без изменения системы ценностей (как в обществе, так и у каждого отдельного человека), а значит, и системы образования, начиная с самого младшего возраста. Указанная конференция способствовала и появлению образования для устойчивого развития во многих странах, включая Россию: сначала в вузах и школах, а затем и в детских садах (Рыжова, 2009, 2010, 2013). Период с 2005 по 2015 гг. был объявлен ЮНЕСКО Десятилетием образования для устойчивого развития. В Москве в рамках проекта городского Департамента образования и ЮНЕСКО в это же время был реализован проект «Московское образование: от младенчества до школы», который включал отдельный подпроект «Экологическое образование детей младшего возраста в интересах устойчивого развития» и осуществлялся именно в рамках Десятилетия образования для устойчивого развития. В 2020 г. был издан Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». В нем, в частности, указывается на

важность формирования у молодого поколения социокультурных ценностей, бережного отношения к старшему поколению, культурному наследию, природе и окружающей среде (Федеральный закон, 2020). Все эти задачи отражены и в рассматриваемых в данной статье проектах. Идеи устойчивого развития прописаны в «Основах государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г.». В этом документе утверждается в качестве стратегической цели государственной политики в области экологического развития решение социально-экономических задач, с помощью которых обеспечиваются сохранение существующего в природе биологического разнообразия и природных ресурсов, необходимых для современного и последующего поколений, экологически ориентированный подъем экономики страны, охрана окружающей среды, реализация права каждого человека на экологическую безопасность, укрепление юридической базы, касающейся охраны окружающей среды. Здесь же указывается, что обоснованная наукой взаимосвязь экономических, общественных и экологических интересов человека, социума и государства для обеспечения устойчивого развития и комфортной окружающей среды и экологической безопасности является одним из принципов реализации стратегии. Важной задачей реализации «Стратегии...», согласно данному документу, является включение в федеральные и региональные образовательные программы и федеральные государственные образовательные стандарты вопросов, связанных с экологическим воспитанием, образованием и экологической культурой подрастающего поколения. Подчеркивается важность международного сотрудничества, включая обеспечение информационного обмена между странами и участие во всемирных международных проектах (Основы государственной политики..., 2012).

Начиная с 2009 г. идеи образования для устойчивого развития в детских садах и других учреждениях (возраст детей – от рождения до 8 лет) реализуются международной организацией по образованию детей младшего возраста – ОМЕР. Данная организация провозгласила образование для устойчивого

развития в качестве ведущего направления дошкольного образования по всему миру. Сейчас практически все страны отражают идеи устойчивого развития в своих образовательных стратегиях, программах и концепциях и рассматривают образование для устойчивого развития в качестве важнейшего компонента образования детей дошкольного возраста (Davis, 2015; Siraj-Blatchford, Mogharrenban, Park, 2016). Большое внимание данному направлению уделяется в Швеции, Великобритании, Австралии, Канаде, Корее, Германии (Pramling, Alermalm, 2008; Yoon Kwon, 2008; Pramling-Samuelsson, Siraj-Blatchford, 2016). В России идеи устойчивого развития в дошкольном образовании изначально были связаны с реализацией экологического образования как его важной составляющей (Рыжова, 2001, 2010, 2011; 2015; Тавстуха, 2013). В нашей стране разработаны две программы дошкольного образования, концепции которых базируются (в том числе) и на идеях устойчивого развития: комплексная программа «Мир открытий» (2018) и парциальная «Наш дом – природа» (Рыжова, 2017). Во ФГОС ДО (ФГОС..., 2013) термин «устойчивое развитие» не используется, однако содержание этого документа согласуется со многими положениями образования для устойчивого развития. В настоящее время ООН определены 17 Целей устойчивого развития, единые для всех стран. Каждая Цель включает ряд задач (Цели..., 2015). В документах подчеркивается, что реализация Целей невозможна без изменений в образовании, в том числе и формировании новой системы ценностей у населения. В 2009 г. ОМЕРП объявил о начале международного проекта по образованию для устойчивого развития детей младшего возраста, который продолжается до наших дней. Российские детские сады принимают активное участие в этом проекте (Рыжова, 2011).

В данной статье впервые дается обзор детско-взрослых тематических проектов, организованных ОМЕРП, их адаптация и реализация в России. Проект ОМЕРП по образованию для устойчивого развития детей младшего возраста состоит из нескольких отдельных проектов, посвященных разным проблемам, т.е. тема ежегодно меняется. Детские сады могут выбирать любую тематику для организации проекта в своем учреждении, при этом все проекты способствуют

формированию у дошкольников новой системы ценностей, которую можно назвать устойчиво ориентированной. Координаторы проекта на международном уровне разрабатывают его условия, обобщают результаты. В каждой стране есть Национальный руководитель проекта, который адаптирует условия к особенностям своей страны, организует работу на национальном уровне, собирает, обобщает результаты и отправляет их в международную координационную группу (Engdahl, 2015). Российским Национальным руководителем¹ было адаптировано содержание всех проектов, предложены примеры реализации таких проектов, обозначены рекомендуемые темы, актуальные для нашей страны. Кроме того, каждый проект получил свое название, что способствовало более эмоциональному восприятию материала участниками. Реализация ряда тематических проектов в нашей стране признана успешной на международном уровне (Engdahl, 2015). Так, Россия вошла в число стран, опыт которых был представлен Национальным руководителем на международных конференциях ОМЕП: Гонконг, Шанхай (Китай), Корк (Ирландия), Прага (Чехия), София (Болгария), Лиссабон (Португалия), Москва (Россия). Результаты проектов детского сада г. Волжский Волгоградской области были признаны одними из лучших в конкурсе международных проектов и получили грант ОМЕП. В 2020 г. в рамках международной конференции по образованию и воспитанию детей младшего возраста прошел симпозиум, посвященный проектам ОМЕП по образованию для устойчивого развития, на котором были представлены лучшие практики Великобритании, Швеции, России, Чехии и Турции.

Анализ тематических проектов ОМЕП по образованию для устойчивого развития показал, что их особенностями являются поддержка детской инициативы и самостоятельности, умение взрослого услышать голос ребенка, сотрудничество взрослого и ребенка, социализация дошкольников, взаимосвязь поколений, сотрудничество детского сада с семьей и социумом в целом,

¹ Автор статьи является Национальным руководителем проекта ОМЕП в России и членом международного координационного совета проекта.

восприятие детей как граждан, имеющих свою позицию и право участвовать в создании и сохранении окружающей среды, интегрированное содержание проекта и активное вовлечение детей в разные виды деятельности. Все эти составляющие позволяют реализовать многие положения ФГОС ДО. В частности, обеспечиваются содействие и сотрудничество детей и взрослых, ребенок признается равноправным участником образовательных отношений; поддерживается инициатива детей в разнообразных видах деятельности; осуществляется сотрудничество детского сада с семьей; дети приобщаются к традициям и существующим социокультурным нормам; у детей происходит формирование познавательных действий и интересов в различных областях (ФГОС ДО, 2013). Ниже приводится краткое описание нескольких тематических проектов, входящих в общий проект ОМЕР и их реализация в России.

Проект 1. Российское название проекта: «Что думают дети об окружающей среде?»

Цель проекта – выяснить представления детей об окружающей среде и экологических проблемах (в том числе – входят ли природа и окружающая среда в их систему ценностей).



Важное условие реализации проекта – создание ситуации, когда взрослые прислушиваются к «голосу ребенка», уважают его мнение и обсуждают с ним серьезные вопросы (с учетом возрастных особенностей). Дошкольникам показывали выполненный для данного проекта рисунок: дети разных национальностей моют Землю.

Применяя «Руководство по опросу детей», педагоги всех стран проводили анкетирование детей от 4 до 8 лет. При этом соблюдался ряд этических принципов, учитывались национальные стандарты проведения исследования с детьми: так, требовалось согласие на интервью как родителей, так и самого ребенка, воспитатель не комментировал ответы детей и не давал подсказки.

Опрос проводился анонимно, как индивидуально, так и в парах или небольших группах. Главной задачей взрослого было внимательно выслушать ребенка и постараться понять, о чем он говорит, создать ситуацию, в которой ребенок почувствует себя комфортно и захочет поделиться своими мыслями. При этом не существовало так называемых правильных и неправильных ответов, а также ответов «да» и «нет». Если ребенок не хотел отвечать, взрослый не настаивал на ответе.

Процедура интервьюирования была следующей: педагог показывал ребенку бумажный вариант рисунка или же его изображение на экране, предлагал его внимательно изучить и ответить на вопросы. По окончании беседы воспитатель благодарил ребенка за то, что тот согласился дать ответы и поделиться своими мыслями. В анкете указывался ряд данных: форма, дата, время, место проведения интервью, а также тип местности (городская или сельская, и т.п.), возраст детей, количество опрошенных девочек и мальчиков. Все ответы необходимо было записывать дословно, ничего не изменяя и не добавляя. Особо выделялись примеры интересных высказываний. К анкетам прилагались фотографии, видео- и аудиозаписи. Все материалы пересылались Национальному руководителю, анализировались и обобщались.

Интервью позволили выявить первые представления ребенка об окружающей среде и его отношении к экологическим проблемам. Дошкольники рассказывали, что происходит на рисунке, объясняли, зачем, по их мнению, дети моют планету. На следующем этапе дошкольников просили рассказать о том, как можно помочь окружающей среде, и что они могут для этого сделать, в частности, в детском саду. Ответы детей показали, что многие из них осведомлены об экологических проблемах своего города (поселка), вместе с родителями участвовали в природоохранных акциях, ухаживали за растениями, животными и т.п. Анализ ответов также отражал эффективность экологического образования в ДОО. Так, в детских садах, которые реализуют программы по экологическому образованию, дети называли несколько экологических проблем и предлагали свои пути их решения.

Следует отметить, что в международном опроснике не было вопроса об окружающей среде, но был вопрос об устойчивом развитии («Что ты можешь сделать для устойчивого развития?»), однако Национальным руководителем вопрос был изменен и дополнен, так как на момент начала проекта (2010 г.) не только дети, но и многие педагоги не смогли бы на него ответить. Тем не менее, многие дошкольники давали очень интересные и неожиданные ответы, например: «Я не знаю, что такое устойчивое развитие, но точно знаю, что это что-то очень хорошее», «Это, когда Земля устойчивая».

Анализ ответов детей также показал, что они готовы участвовать в разнообразной экологически ориентированной деятельности, а природа для многих из них является ценностью, однако они не всегда соотносят свои действия с состоянием окружающей среды. В России, в отличие от других стран, на вопросы по рисунку отвечали и взрослые: педагоги из разных регионов, студенты и магистранты МГПУ. Проведенный анализ ответов детей и взрослых показал, в частности, более эмоциональное отношение детей к проблемам окружающей среды. Так, большинство дошкольников и младших школьников на вопрос «Для чего дети моют нашу планету?» отвечали: «Чтобы Земля была радостной, красивой, блестящей...», а взрослые говорили, что «Земля должна быть чистой».

В процессе выполнения проекта у многих педагогов возник вопрос о том, для чего проводится данное интервью. Чтобы заинтересовать воспитателей, Национальным руководителем были разработаны специальные рекомендации, которые позволяют использовать полученные результаты для определения содержания проектов конкретного детского сада, как дополнительный диагностический прием при изучении детьми разных тем, для определения наиболее интересных для детей тем, для корректировки работы педагогов.

Проект 2. Российское название проекта:

«Что мы можем сделать для окружающей среды?»

Цель проекта – реализация идей устойчивого развития на практике –

вовлечение дошкольников в деятельность по сохранению окружающей среды в ближайшем окружении (дома, на территории детского сада, в микрорайоне города).

Вторая часть проекта тесно связана с первой, так как работа по второму проекту организуется с учетом предложений и вопросов детей, высказанных в процессе опросов. Проект направлен на социализацию детей, формирование бережного отношения к окружающей среде, гражданской позиции, чувства патриотизма, осознание ими ценности природы, вовлечение в процесс решения существующих в мире экологических проблем на локальном уровне (реализация одного из лозунгов устойчивого развития – «Мыслить – глобально, действовать – локально!»). Российским педагогам дополнительно было рекомендовано обсудить с детьми ряд вопросов: «Как мы можем позаботиться о сохранении природы? Что мы должны сделать, чтобы ее сберечь?», «Что можно сделать для улучшения окружающей нас среды в детском саду, дома, в микрорайоне, в городе (поселке)?». Специфика проекта по образованию для устойчивого развития заключается в том, что в нем рассматриваются как важные проблемы экологии, так и некоторые социальные (сотрудничество ДОО с семьей, государственными и общественными организациями, муниципальными органами в решении экологических проблем, проблемы охраны культурного наследия, соблюдения прав ребенка (включая право на здоровую окружающую среду), экономические проблемы, в решении которых дети могут принимать участие (например, раздельный сбор мусора, экономия водных и энергетических ресурсов, бумаги дома и в детском саду).

При организации работы по проекту ОМЕП учитывались 7 принципов (7R), сформулированные Комиссией Брундтланд (Наше общее будущее, 1987) и поддержанные затем Всемирной Ассамблеей ОМЕП как основа проектов по образованию для устойчивого развития детей младшего возраста. Ниже приводятся указанные принципы (перевод автора статьи): уважение – соблюдение прав ребенка (признание того, что у ребенка, как и у взрослого, есть права); осознание – сохранение культурного наследия и поддержка разнообразия

культур (представители разных культур могут отличаться по мировоззрению, менталитету); переосмысление – смена системы ценностей (люди начинают дорожить тем, что раньше не представляло для них ценности); «переиспользование» – повторное, многократное использование вещей (новая жизнь вышедших из употребления предметов быта); экономия – сокращение затрат ресурсов, материалов (можно сделать больше с меньшими затратами); переработка – сбор, утилизация, переработка отходов (ненужные вещи становятся полезными); перераспределение – обеспечение равноправного доступа (справедливое распределение ресурсов). Перечисленные принципы охватывают все области образования для устойчивого развития. Из них первые три непосредственно относятся к социальной сфере, в том числе к культуре, четвертый и пятый касаются экологических проблем, а два последних – проблем в области экономики.

В рамках данного направления в разных регионах нашей страны было выполнено около 230 проектов. Реализация проекта способствовала повышению в обществе интереса к экологическому образованию и образованию для устойчивого развития, решению ряда социальных проблем, устойчивому потреблению детскими садами ресурсов, воспитанию у дошкольников толерантности, их знакомству с природой разных стран и континентов, с культурой разных народов. Педагоги и родители создавали условия для проявления детской активности и самостоятельности в различных видах деятельности. В ходе реализации проектов дети совместно со взрослыми преобразовывали территорию детского сада (создавали цветники, альпийские горки, экологические тропинки, уголки дикой природы и т.п.), занимались исследованием микрорайона, в котором они живут, организовывали экологические праздники, участвовали в акциях по сортировке отходов, мероприятиях по вопросам сбережения ресурсов (выясняли, откуда вода и энергия в детском саду, почему их нужно беречь, как экономить бумагу, воду, свет, тепло, и т.п.). Большое количество проектов было посвящено охране растительного и животного сообщества, поддержке биоразнообразия, в том числе

на территории ДОО. В проектах, помимо детей, принимали активное участие их родители, местные администрации, депутаты, пресса и телевидение, некоторые государственные и общественные организации (экологические организации, музеи, заповедники, заказники, ботанические сады и т.п.), студенты педагогических колледжей, высших учебных заведений.

Проект 3. Диалог поколений

Цель проекта – социализация дошкольников, передача традиций от поколения к поколению, формирование семейных ценностей и основ устойчивого образа жизни.

В данном проекте представлены три направления, которые отражают компоненты устойчивого развития – экономический, экологический и социальный. Детскому саду предоставлялась возможность участвовать в одном или во всех направлениях одновременно. Важной задачей является поддержка самостоятельности и инициативы детей. Детско-взрослый проект начинается с того, что педагог совместно с детьми обсуждает, что их интересует, формулирует задачи и намечает пути их решения. На начальном этапе дошкольники вместе с педагогами формулируют вопросы, которые они хотели бы задать старшему поколению (Рыжова, 2014).

Направление № 1. Как нам использовать пластик?

Загрязнение окружающей среды пластиком – одна из самых острых экологических проблем современности. В рамках проектов по данной тематике дошкольники и педагоги изучали, есть ли в детском саду полиэтиленовые пакеты и пластиковые бутылки, стаканчики (для чего и как они используются). В российских детских садах участники проектов дополнительно исследовали использование полиэтиленовых бахил. Дошкольники спрашивали бабушек и дедушек о том, какие виды упаковок использовались раньше, до появления пластиковых бутылок и пакетов (во что тогда наливали воду и другие жидкости, в чем ее хранили, переносили, во что упаковывали продукты и в чем их носили).

Направление 2. Откуда появляется еда?

Многие современные дети имеют слабое представление о том, откуда берутся продукты в магазинах и дома. Поэтому выполняемые в рамках данного направления проекты предполагают создание огорода на участке детского сада и выращивание различных овощных и других культур, а также наблюдение за ними. Следует отметить, что данная тематика является традиционной для дошкольного образования нашей страны, т.к. в течение длительного времени огороды являлись важным элементом развивающей предметно-пространственной среды детского сада. В связи с этим многие дошкольные организации выбирали именно данное направление работы.

В начале проекта дети вместе с педагогами формулировали свои вопросы старшему поколению, например, выясняли, есть ли у них сад или огород, что на нем растет. Особый интерес для дошкольников представляла информация о том, с чего нужно начинать создание огорода, что для этого нужно (какое оборудование, инструменты, как приобрести семена, вырастить растения, и т.п.). Дедушки и бабушки объясняли, чем и как они могут помочь в организации огорода, что могут сделать совместно с детьми.

Направление 3. Как вы играете с игрушками и с другими детьми? (Создание сообщества друзей для обмена игрушками и играми, в том числе с детьми из разных детских садов, из других городов и стран).

Игра является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. В современных условиях цифровизации детства поддержка детской игры приобретает особое значение, что отмечается и во ФГОС ДО (ФГОС ДО, 2013). Участие в проектах данного направления способствовало созданию условий для игры, пониманию взрослыми ценности детской игры, а также передаче игровых традиций от поколения к поколению. Основной задачей проектов был диалог детей с бабушками и дедушками, в процессе которого они выясняли, в какие игры играли взрослые в детстве, какие у них были игрушки. Особое внимание уделялось народным, традиционным играм. Уже в первый год реализации проекта у нем участвовали более 2 000 детей, 331 педагог, 769 представителей старшего поколения, 1382 родителя.

По окончании интервьюирования бабушек и дедушек дошкольники с помощью педагогов проанализировали полученные ответы. При этом дети сравнивали прежнюю жизнь с современной реальностью, отмечали, что их больше всего удивило и заинтересовало. В соответствии с их выводами и предложениями были определены темы проектов. Так, дошкольники изучали, используются ли в детском саду пластиковые пакеты, предлагали варианты их замены тканевыми, бумажными, изготавливали экологические сумки для хранения вещей и походов в магазин. Свои плакаты, информацию о проектах они размещали в магазинах, автобусах, поликлиниках и других общественных местах. Бабушки и дедушки (прабабушки и прадедушки) приходили в детский сад и рассказывали о том, какой была упаковка раньше, организовывали с детьми выставки упаковки, помогали шить бахилы из ткани и осваивать народные ремесла (например, плести корзины). Представители старшего поколения приносили рассаду, помогали создавать огороды и выращивать растения, консультировали детей, помогали собирать урожай и готовить различные блюда из выращенных растений. В детских садах были созданы картотеки игр старшего поколения, альбомы «Наши семейные игры», которые затем использовались в повседневной жизни детей, в том числе в самостоятельной деятельности дошкольников. Бабушки и дедушки играли с внуками, рассказывали о традициях, семейных играх, изготавливали народные игрушки, посещали музеи, организовывали фольклорные праздники, готовили презентации о своем детстве и показывали их дошкольникам, читали книги об игрушках, приносили свои коллекции игрушек в детский сад. В некоторых поселках детские сады приглашали всех представителей старшего поколения и дошкольников в клуб и там организовывали циклы семейных игр. Проект привлек не только старшее поколение, в нем участвовали целые семьи, причем по собственной инициативе.

Проект 4. Российское название проекта: «Мы такие разные, но мы – вместе!»

Цель проекта – реализация принципа равенства детей.

В основе проекта лежат положения Конвенции о правах ребенка. Современные дети в повседневной жизни сталкиваются с различными видами неравенства. Проект направлен на поддержку практической деятельности ученых, педагогов, которые учат детей находить выходы из подобных ситуаций. Дошкольное образование очень важно для развития общества, в том числе неопределима его роль в преодолении неравенства. Равенство официально признается фундаментальным понятием устойчивого развития – у всех без исключения детей должны быть равные возможности. Существует множество проявлений неравенства: на уровне группы детского сада, класса школы, конкретного города, села, местного сообщества, государства. В последнее время в России в качестве приоритетного направления признается равный доступ к качественному образованию детей (Цель устойчивого развития 4). Во ФГОС ДО указывается на важность обеспечения со стороны государства каждому ребенку равных возможностей в получении качественного дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013). Вместе с тем среди его задач отмечается необходимость предоставить каждому ребенку равные возможности для его полноценного развития на этапе дошкольного детства, не зависящие от национальности, страны проживания, пола, языка, социального положения, психофизиологических особенностей (включая ограниченные возможности здоровья) (ФГОС ДО, 2013). Большое внимание уделяется и проблемам, существующим в инклюзивном, гендерном, интегрированном образовании, связанным с воспитанием у детей уважительного отношения к культурам других народов, вопросам питания, здоровья дошкольников. Все эти аспекты находят отражение в проекте 4. Данное направление позволяет реализовывать в детских садах мероприятия и акции, помогающие ликвидировать неравенство в детском сообществе. Ниже приводятся примеры наиболее популярной в российских детских садах тематики проектов.

Помощь детям с ограниченными возможностями. В проектах участвовали как дошкольные учреждения общеразвивающего вида, так и коррекционные, для детей с ограниченными возможностями, интегрированные группы. Основные

усилия участников проектов были направлены на создание условий для взаимодействия детей с ограниченными возможностями с другими детьми. Дети из «обычных» групп помогали детям с ограниченными возможностями. Некоторые детские сады знакомились с детьми из приютов (детских домов), изготавливали для них подарки, организовывались совместные мероприятия. В детских садах проходили благотворительные ярмарки, мероприятия по сбору игрушек, книг, одежды для воспитанников детского дома, в которых активное участие принимали семьи дошкольников.

Равенство национальностей. Дошкольники знакомились с национальностями детей и воспитателей, посещающих их детский сад. Члены их семей рассказывали о своих странах, регионах, национальностях (язык, песни, блюда, колыбельные, игры), проводились семейные выставки, национальные праздники.

Уважение к коренным народам. Во многих регионах нашей страны проживают коренные народы, сохранение культуры которых является важной задачей. В детских садах изучали их культуру, традиции, взаимоотношения с природой, национальные праздники, костюмы, ремесла.

Обеспечение права ребенка на игру. Главная идея таких проектов: все дети должны иметь возможность играть! Педагоги поддерживали детскую игру и создавали для нее условия.

Проект 6. Российское название проекта: «Готов ли ваш детский сад к устойчивому развитию?» (Оценка качества развивающей среды)

В 2019 г. была объявлена тема нового проекта ОМЕР – оценка качества развивающей среды детского сада с точки зрения устойчивого развития. Первые итоги проекта будут подведены в 2021 г.

Цель проекта – оценить развивающую среду детских садов в разных странах: насколько она позволяет реализовать идеи устойчивого развития, и при необходимости трансформировать ее. Большое внимание уделяется влиянию развивающей среды на формирование у дошкольников новой системы ценностей.

В рамках проекта педагоги разных стран используют единую международную рейтинговую шкалу, которая включает три крупных раздела с описанием критериев оценки: социальная, экологическая и экономическая составляющие (Siraj-Blatchford, 2015). По этим критериям педагоги сами оценивают развивающую среду групп и всего детского сада, отмечают проблемные ситуации, обсуждают результаты своих исследований на уровне детского сада и вносят предложения по изменению развивающей среды. По итогам обсуждений реализуется детско-взрослый проект, направленный на улучшение развивающей среды в детском саду. После его реализации с помощью рейтинговой шкалы проводится повторная оценка среды. В настоящее время в данном проекте принимают участие более 73 детских садов из разных регионов России. Уже начальный этап оценки предметно-развивающей среды показал, что наибольшие проблемы у детских садов в нашей стране вызывает реализация экономической составляющей.

Таким образом, современная ситуация в мире требует формирования у людей (детей и взрослых) новой системы ценностей, обеспечивающей навыки поведения, стиль жизни, соответствующие принципам устойчивого развития общества. При этом система ценностей должна включать как общечеловеческие, так и национальные ценности. Именно с этих позиций сформулированы цели и задачи международного проекта ОМЕР по образованию для устойчивого развития. Проект позволяет формировать у всех его участников – как детей, так и взрослых, новую систему ценностей в процессе различных видов деятельности. При этом взрослые уважают права дошкольников, «слышат их голос», активно вступают с ними в диалог и организуют совместную деятельность. Анализ содержания проектов и ФГОС ДО позволяет утверждать, что в процессе реализации международного проекта решаются многие задачи ФГОС ДО, в том числе развитие личности ребенка и формирование у него системы ценностей.

Литература

1. Глазовский Н.Ф. и др. (2002) Переход к устойчивому развитию: глобальный, региональный и локальный уровни. Зарубежный опыт и проблемы России. К 10-летию Конференции ООН по окружающей среде и развитию. М.: КМК.
2. Мир открытий. (2018) Комплексная образовательная программа дошкольного образования // под ред. Л.Г. Петерсон. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.
3. Наше общее будущее. (1987) Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). М.: Прогресс.
4. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года (утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г.). Получено с <https://base.garant.ru/70169264/#friends>.
5. Рыжова Н.А. (2015) «Зеленый детский сад: с чего начать?». М.: Мосприрода.
6. Рыжова Н.А. (2017) Программа «Наш дом – природа». М.: Линка-Пресс.
7. Рыжова, Н.А. (2001) Экологическое образование в детском саду. М.: Карапуз-Дидактика.
8. Рыжова, Н.А. (2009) Образование для всех. *Обруч (дошкольное и начальное образование)*, 2, 5-8.
9. Рыжова, Н.А. (2010) Реализация идей устойчивого образования в России. XVI *Образование в интересах устойчивого развития: материалы международной конференции*. Санкт-Петербург, с.56-65.
10. Рыжова, Н.А. (2011) Международный проект ОМЕП по образованию для устойчивого развития: реализация в дошкольных учреждениях России. *Экологическое образование в интересах устойчивого развития: Материалы VII международной конференции*. М.: Зеленый Крест, 21-24.
11. Рыжова, Н.А. (2013). Образование для устойчивого развития как основа модернизации дошкольного образования. *Управление качеством*

дошкольного образования: проблемы и перспективы: Материалы Межвузовской научно-исследовательской конференции МГПУ. М., 94-101.

12. Рыжова, Н.А. (2014). Международный проект по образованию для устойчивого развития «Диалог поколений». *Вестник Экологического образования в России*, 2014, 3(73), 23-26.

13. Тавстуха, О.Г. (2013). Дошкольное образование для устойчивого развития: теоретические основы дополнения картины мира современной картиной жизни. *Детский сад: теория и практика*, 9, 22-27.

14. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (2013). Приказ Министерства образования и науки России № 1155 от 17 октября 2013 года «Об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования». Получено с <http://минобрнауки.рф/документы/6261>

15. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся" (2020). Получено с <https://rg.ru/2020/08/07/ob-obrazovanii-dok.htm>

16. Цели в области устойчивого развития (2015). Получено с <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/>

17. Davis, Julie M. (2015) *Young Children and the Environment. Early Education for Sustainability*. Queensland University of Technology, 2015.

18. Engdahl I. (2015) Children's Voices About the State of the Earth. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 153-176.

19. Jeong, Yoon Kwon (2008) Korean early childhood education for sustainable development from an ecological and social cultural perspective. The contribution of early childhood education to a sustainable society. Paris: UNESCO.

20. Pramling, I.& Alermalm, E. (2008) Swedish preschool children show interest and are involved in the future of the world – Children's voices must influence

education for sustainable development. The contribution of early childhood education to a sustainable society. Paris: UNESCO, 116-121.

21. Siraj-Blatchford, J., Mogharrenban, C., Park, E. (2016) International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood. Springer.

22. Siraj-Blatchford, J., Pramling-Samuelson, I., Smith, C. (2010) Education for Sustainable Development in the Early Years. OMEP.



УДК 159.922.72

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ И ПРАКТИКА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПОЛИГОНА ДЛЯ ИСПЫТАНИЯ ДЕТСКИХ ИГР И
ИГРУШЕК»

Савенков А. И.

*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор
психологических наук, профессор, директор Института педагогики и
психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

asavenkov@bk.ru

Аннотация. *В статье изложены основные критерии экспертизы игровой продукции для детей и описана практика деятельности инновационного подразделения - «полигона для испытаний детских игр и игрушек», созданного в институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. В современной образовательной практике с помощью специальных игр и игрушек решается целый спектр психолого-педагогических задач когнитивного, психосоциального, психофизического развития личности ребенка. Разрабатываются целые классы игр и игрушек, позиционируемых как развивающие, ориентированных на стимулирование детского интеллекта, креативности, стратегического мышления и других важных когнитивных способностей. Существует также класс игр и игрушек позволяющих успешно решать наиболее актуальные задачи воспитания, развивающих эмоциональный интеллект и социальную компетентность, навыки работы в игровой команде. Такие игры призваны совершенствовать социально значимые коммуникативные компетенции ребенка во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Активно используются в дошкольном и начальном образовании игры и игрушки, стимулирующие*

физическую активность, ориентированные на психофизическое развитие детей.

Спектр разрабатываемой и выпускаемой современной индустрией детских товаров продукции чрезвычайно широк. Качество современной игровой продукции для детей, её соответствие культурным традициям и приятным в обществе ментальным ориентирам, способность решать базовые позитивные образовательные задачи нуждается в систематической, профессиональной коррекции и экспертной оценке. С этой целью было создано специальное профессиональное объединение – «полигон для испытания детских игр и игрушек», включающее в свой состав высококвалифицированных педагогов и детских психологов и, в обязательном порядке, использующее участие в экспертизе самих детей. В статье представлены основные группы критериев и описана методика экспертной оценки, в соответствии с которой проводится анализ качества детской игровой продукции.

Ключевые слова: игра, игрушка, когнитивное развитие личности ребенка, психосоциальное развитие личности ребенка, психофизическое развитие личности ребенка, экспертиза детской игровой продукции.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CRITERIA AND PRACTICE OF ACTIVITIES OF THE "ROOM FOR TESTING CHILDREN'S GAMES AND TOYS"

Savenkov A. I.

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

Moscow

asavenkov@bk.ru

Annotation. *The article describes the main criteria for the examination of game products for children and describes the practice of the innovative division - "testing ground for children's games and toys", created at the Institute of pedagogy and psychology of education of the Moscow city pedagogical University. In modern*

educational practice, with the help of special games and toys, a whole range of psychological and pedagogical problems of cognitive, psychosocial, and psychophysical development of a child's personality is solved. Whole classes of games and toys are being developed that are positioned as educational, focused on stimulating children's intelligence, creativity, strategic thinking and other important cognitive abilities. There is also a class of games and toys that allow you to successfully solve the most urgent tasks of education, develop emotional intelligence and social competence, and work skills in a game team. Such games are designed to improve the socially significant communicative competence of the child in interaction with peers and adults. Actively used in preschool and primary education games and toys that stimulate physical activity, focused on the psychophysical development of children.

The range of products developed and produced by the modern children's goods industry is extremely wide. The quality of modern game products for children, its compliance with cultural traditions and the mental guidelines adopted in society, the ability to solve basic positive educational tasks needs systematic, professional correction and expert evaluation. For this purpose, a special professional Association was created – "testing ground for children's games and toys", which includes highly qualified teachers and child psychologists and, without fail, uses participation in the examination of children themselves. The article presents the main groups of criteria and describes the method of expert evaluation, according to which the analysis of the quality of children's game products is carried out.

Keywords: *game, toy, and cognitive development of the child, psychosocial development of the child's personality, physical and mental development of the child, examination of children's play products.*

Введение

Игры, игрушки и сама игровая практика детей, начав свою историю как способ детского развлечения, с течением времени превратились в действенные педагогические инструменты. В современной практике воспитания и обучения дошкольников и младших школьников с помощью специальных игр и игрушек

решается целый спектр педагогических задач когнитивного, психосоциального, психофизического развития личности ребенка. Появились даже целые классы игр и игрушек, позиционируемых как развивающие, ориентированных на стимулирование детского интеллекта, креативности, стратегического мышления и других важных когнитивных способностей. Существует также класс игр и игрушек позволяющих успешно решать наиболее актуальные задачи воспитания, развивающих эмоциональный интеллект и социальную компетентность, навыки работы в игровой команде, совершенствующие коммуникативные компетенции ребенка во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Широко применяются в практике игры и игрушки, стимулирующие физическую активность, ориентированные на психофизическое развитие детей.

Определить степень способности той или иной игры или игрушки к решению задач развития психики ребенка могут только квалифицированные эксперты - профессиональные педагоги и детские психологи. В ответ на эту социально значимую задачу в нашей стране появилось несколько научных организаций, сформировавших свои экспертные группы с собственными критериальными базами. Характеризуя, установившуюся в наше время, практику экспертизы детских игр и игрушек нельзя не заметить, что эксперты, в первую очередь, пытаются реализовать свои, вдруг появившиеся у них, «запретительные» возможности. Как правило, они видят свою функцию в том, чтобы не допустить или максимально ограничить на рынке некачественную продукцию, адресованную детям (Кравцов, Кравцова, 2017; Смирнова, Рябкова, 2013; Акимова, Ключко, Козырева, Савенков, Савенкова, Смирнова, Цаплина, 2017 и др.).

Безусловно, ограничить распространение некачественной игровой продукции для детей - важная задача, но для главных её потребителей (детей, родителей, педагогов, детских практических психологов) значительно более важной представляется информация о том какие игры и игрушки должны быть в игровом арсенале современного ребенка. Им мало интересно в какие игры нельзя играть, или какими игрушками нельзя пользоваться детям, им интересно какие

игры и игрушки являются лучшими и могут рассматриваться в качестве эталонов игровой продукции для детей. С этой целью более десяти лет тому назад Ассоциацией индустрии производителей детских товаров (президент – А.В. Цицулина), совместно с рядом научных институтов и ведущих педагогических университетов была разработана всероссийская программа «Национальной премии в сфере товаров и услуг для детей конкурс «Золотой медвежонок». По итогам проводимых в её рамках конкурсов, ежегодно в нескольких десятках номинаций экспертами определяются лучшие игры и игрушки, а также другие товары для детей (детская одежда, детская мебель и т. п.).

Развивая аналогичный подход к экспертизе детских товаров и, прежде всего игр и игрушек, учеными: педагогами и детскими психологами института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета был создан «Полигон для испытания игр и игрушек». Профиль института, работающего в структуре городского педагогического университета – подготовка педагогов и детских практических психологов для работы с детьми младшего возраста (к этой категории относятся дети до десятилетнего возраста). В департаментах, института (педагогики, психологии, методики преподавания) сосредоточено более сотни высококвалифицированных (кандидатов и докторов наук) педагогов и детских психологов – это серьезный кадровый ресурс, позволяющий решать широкий спектр научных и образовательных задач.

За время своей деятельности в условиях нашего «полигона для испытания детских игр и игрушек» прошли серьезную профессиональную проверку множество разработок игровой продукции для детей (игры, игрушки, детские игровые площадки и др.). Функции экспертов выполняли преподаватели института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, профессора: В.И. Глизбург, С. И. Карпова, О.И. Ключко, М. А. Романова, А. И. Савенков; доценты: М. М. Борисова, А. Н. Ганичева, Н. А. Козырева, С. Н. Литвинова, Н.С. Муродходжаева, Н.Б. Полковникова, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина, аспиранты: З. В. Пархимович и др.

Методы и методика

Первоначально предполагалось, что полигон будет действовать на территории учебного корпуса института. Для него была выделена аудитория, загроможденная под игровую комнату наподобие аналогичных помещений в детском саду. Затем в ходе развития деятельности полигона он, условно говоря, был территориально рассредоточен. Эксперты стали проводить наблюдения за игровой практикой детей в условиях, максимально приближенных к естественным, реальным. Оцениваемые экспертами образцы игровой продукции передавались испытуемым - детям и родителям. После этого эксперты подробно изучали записанные родителями видео детских игр, опрашивали детей и родителей. На этом основании по специально разработанным критериям проводится оценка.

Используемая экспертами полигона критериальная база включает несколько групп критериев:

- «общие требования к детским играм и игрушкам, исключающие негативное влияние на психику детей;
- соответствие игр и игрушек возрастным особенностям детей;
- степень культуросообразности игр и игрушек, адресованных детям;
- направленность игровой продукции на когнитивное развитие личности ребенка;
- направленность игр и игрушек на психосоциальное развитие личности ребенка;
- направленность игры и игрушки на психофизическое развитие личности ребенка;
- дидактическая ценность игры и игрушки, как средства формирования у ребенка научной картины мира»

Результаты

Первая группа критериев призвана решать задачи первичного соответствия детской игровой продукции основным психологическим и педагогическим требованиям. Эта группа критериев впервые была предложена еще в 1999 году в письме Министерства Образования РФ от 26.05.99 № 109/23-16 - «О введении психолого-педагогической экспертизы и критериях оценки детских игр и игрушек». Документ содержал рекомендации по использованию пяти основных отрицательных критериев. Согласно ему, игрушка, прежде чем попасть в руки ребенка, должна быть проверена по следующим критериям: «провоцирует ли игрушка агрессию; вызывает ли проявление жестокости по отношению к партнерам; провоцирует ли сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием; вызывает ли нездоровый интерес к сексуальным проблемам; провоцирует ли на пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей» (Письмо Министерства Образования РФ от 25.05,99 №109/23-16 «О введении психолого-педагогической экспертизы и критериях оценки детских игр и игрушек»).

В деятельности полигона учтены эти требования. Игра или игрушка не будут допущены к испытаниям если они не проходят хотя бы по одному из критериев этой группы. Экспертиза на этом этапе призвана зафиксировать соблюдение разработчиками и производителями общих правил, практически повсеместно предъявляемых к игровой продукции для детей, исключающих возможности негативного воздействия на психику ребенка. Содержание этой группы критериев нами было несколько доработано и расширено, в результате получилось не пять, а шесть «отрицательных» критериев:

- провоцируют агрессивное поведение детей;
- вызывают у ребенка проявления жестокости;
- провоцируют игровые сюжеты, связанные с насилием, и безнравственностью, нарушают моральные нормы, принятые в обществе;
- вызывают нездоровый интерес к вопросам, выходящим за рамки возрастной компетенции ребенка;

- формируют пренебрежительное, негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей;
- стимулирует интерес к азартным играм взрослых.

Если хотя бы одно из вышеперечисленных требований нарушено, игра или игрушка квалифицируются как непригодные для детей. Естественно, что в таком случае они исключаются из испытательной практики полигона.

Наши исследования показывают, что нередко подобного рода претензии оказываются мнимыми. Например, множество родителей и педагогов в предыдущие десятилетия были возмущены массовым распространением в нашей стране комплектов куклы «Барби» как транслирующей (как считалось многими) чуждые ментальные нормы и правила жизни. Родителей и педагогов смущала казавшаяся им неестественной худоба куклы, оценивались как неприемлемые предлагаемые авторами варианты кукольной одежды и др. Однако поскольку в ходе экспертной оценки было определено, что «кукла Барби» не способствовала негативным проявлениям детей (не провоцировала агрессию, не стимулировала жестокость и не вызвала других негативных реакций, описанных выше), она, в числе других игрушек, участвовала в испытаниях. Специальные исследования показали, что ожидания негативного воспитательного влияния со стороны родителей и ряда педагогов-практиков в отношении данной игровой продукции на личность ребенка существенно преувеличены (Ключко, 2017).

Следующая группа критериев – соответствие игр и игрушек возрастным особенностям детей. Вполне естественно, что игры и игрушки, а также осваиваемые в игре действия, должны соответствовать возрастным когнитивным, психосоциальным и психофизическим возможностям детей. В полном соответствии с традиционной установкой Л. С. Выготского, внедрившего в сознание специалистов представление о том, что любая деятельность в сфере образования должна ориентироваться на «зону ближайшего развития», хорошо сделанные детские игры и игрушки, расширяют

«зону актуального развития», совершенствуя, таким образом, имеющиеся у ребенка компетенции и содействуя психическим новообразованиям.

Наблюдения в процессе проведения экспертизы на полигоне показывают, что разработчики и, в особенности, производители детских игр и игрушек нередко завышают возрастные возможности игрушки. Вероятно, происходит это потому, что сами дети интуитивно хотят «повзрослеть», стать немного старше и обычно воспринимают себя чуть взрослее, чем они есть на самом деле. Поэтому игра и игрушка, предназначенные для более старшего возраста, воспринимается ими и их родителями как наиболее интересные.

Группа критериев оценки степени культуросообразности игр и игрушек также относится к числу очень важных. Предлагаемые детям игры и игрушки в условиях нашего полигона проверяются на соответствие базовым ментальным ориентирам, принятым в обществе и тщательно охраняемым культурой. Способность игры и игрушки реализовать важнейшие социальные функции воспитания – освоение ребенком базовой, генеральной системы духовных ценностей и моральных установок родной страны имеет особую ценность. С целью корректировки и совершенствования критериальной базы, в исследованиях доцента нашего института Н.С. Муродходжаевой специально изучались лингвокультурные аспекты детской игры (Муродходжаева, 2014), что позволило в дальнейшем совершенствовать критериальную базу.

В нашей практике в рамках деятельности полигона проходила экспертизу один из образцов игрового набора «Creatable Word», созданный компанией «Mattel Fashion Doll Design». В состав группы экспертов было включено четыре детских психолога: А. И. Савенков (руководитель группы экспертов), О. Я. Гаврилова, О. И. Ключко, П. В. Смирнова. Все эксперты имеют опыт научных исследований, ученые степени, звания, научные публикации в области детской психологии и наук об образовании. Поскольку исследование проводилось в период пандемии, количество участников (детей и родителей) было ограничено и составило: 13 родителей и 15 детей (разных полов старшего дошкольного и младшего школьного возраста).

Разработчики и производители игрового набора особо подчеркивали гендерную нейтральность основного элемента игрового набора – куклы. В инструкции они прописали провоцирующую рекомендацию по возможной смене пола куклы. Поскольку кукла (по их, как оказалось, ошибочному мнению) не имеет явных половых признаков, то играющие дети могут сами решать – «...эта кукла-девочка или кукла-мальчик». Кроме инструкции, данное предложение также зафиксировано и в рисунках на вкладыше.

В процессе проведенной экспертизы и экспериментальной проверки куклы в условиях естественного эксперимента с участием детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов (девочек и мальчиков) и экспертами, и детьми, и родителями кукла была однозначно идентифицирована как девочка-подросток (точнее – девочка младшего подросткового возраста). Попытки взрослых (экспертов и родителей) предложить детям поменять пол куклы у большинства детей вызывали недоумение, поскольку они вполне однозначно определяли куклу как девочку и не видели особого смысла в такой трансформации её образа. Более того, в нашей культуре куклы, как куклы-девочки, так и куклы-мальчики – это преимущественно участники игр детей-девочек. Мальчики в наших условиях обычно играют с другими игрушками.

Одежда и аксессуары, которые предлагаются в наборе производителем, позволяют ребенку менять наряды куклы, фантазируя и придумывая для неё различные образы. Каждый комплект содержит достаточно разнообразный набор одежды для девочек (укороченную женскую куртку; красную рубашку в клетку, застегивающуюся на женскую сторону; короткую юбку; шорты; длинные брюки; кепку; спортивную футболку; майку; трусы универсального кроя; кроссовки; ботинки; ботильоны; сумку и очки), позволяющий выстраивать игру в соответствии с самыми разными сценариями. В ходе испытаний экспертами было отмечено, что вся одежда выполнена с высоким уровнем детализации, качественно изготовлена и имеет удобные застежки, выполненные по принципу липучек. Было отмечено также, что предоставленная разработчиками и

производителями возможность экспериментировать с прической куклы и её нарядом способствует развитию воображения ребенка.

Естественно, что предложения разработчиков и производителей по смене пола куклы в нашей культуре воспринимается как неприемлемое действие. Экспертиза показала, что в глазах детей это выглядит как дело, лишенное смысла, а взрослыми (большинством родителей) воспринимается как неприемлемая провокация, категорически расходящаяся с принятыми в нашем обществе метальными нормами и традициями.

Значимой группой критериев является направленность игровой продукции на когнитивное развитие личности ребенка. Сразу отметим, что не всякая игра и не всякая детская игрушка непременно должны развивать когнитивную сферу личности ребенка, есть достаточно большое количество любимых детьми игр и игрушек вполне нейтральных к решению данной задачи. Однако множество разрабатываемых и выпускаемых детских игр и игрушек претендует на звание развивающих. Особую популярность в наше время приобрели игры и игрушки, направленные на развитие исследовательского поведения ребенка – важнейшего фактора стимулирования развития детского интеллекта (Смирнова, 2017). Анализ представленной на современном рынке детской игровой продукции, ориентированной на развитие интеллекта ребенка, был проведен нашим экспертом О. В. Цаплиной (Цаплина, 2020).

К числу таких удачных примеров, испытанных на нашем полигоне, безусловно, относятся игровые комплекты А. А. Бахметьева, под общим брэндом «Знаток» (экспертизу с участием московских школьников проводил профессор А. И. Савенков). Разработанные А. А. Бахметьевым игровые комплекты (выполненные с разным количеством деталей) для занятий с детьми младшего школьного и подросткового возрастов, казалось бы, не соответствуют их возрастным возможностям, поскольку направлены на освоение знаний в области «электростатики». Исследования показали, что способность игрового комплекта «Знаток» научно и доступно донести до сознания детей понимание сложных физических явлений является его безусловным достоинством.

В специальной литературе неоднократно фиксируется факт - дети легко и естественно включают в свою жизненную практику самые современные технические новинки, и происходит это во многом благодаря наличию в их обиходе компьютерных игр и современных, высокотехнологичных игрушек. Многочисленные борцы за ограничение доступа детей к компьютерным играм и другим высокотехнологичным продуктам современной индустрии детских товаров напрасно потратили немало сил. Прогресс не остановить, благодаря компьютерным играм и современным высокотехнологичным игрушкам дети осваивают новейшие средства коммуникации, и это имеет важнейшее значение для их образования.

В последнее время в практике дошкольных образовательных организаций наряду с детской театральной деятельностью стала активно применяться мультипликация. На современном рынке игровой продукции представлен ряд мобильных мультстудий для детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые активно используются педагогами в воспитательном процессе. Одна из таких мультстудий проходила испытания на нашем полигоне, авторами её являются С. А. Аверин и Н. С. Муродходжаева. Экспертами были отмечены высокий интерес детей к разработке сценариев и съемке мультфильмов, широкий диапазон воспитательных возможностей мультстудии, относительная легкость использования в деятельности дошкольных образовательных организаций и другие позитивные аспекты её применения (Карпова, Муродходжаева, Цаплина, Каитов, 2020).

Следующий блок критериев – направленность игр и игрушек на психосоциальное развитие личности ребенка. Учет степени ориентированности игры и игрушки на позитивную социализацию личности ребенка, развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных способностей и других психосоциальных характеристик личности. Все это важно с воспитательной точки зрения и относится к числу важных свойств современной детской игровой продукции. Этой группе критериев соответствуют многие настольные игры, особенно распространившиеся у нас во время пандемических ограничений. На

нашем полигоне успешно прошли испытания три комплекта коллективных игр для старших дошкольников, направленных на развитие эмоционального интеллекта, социального интеллекта и социальной компетентности ребенка. Один комплект был разработан доцентами Н. С. Муродходжаевой и Т. Д. Савенковой (Муродходжаева, Савенкова, 2018); второй - доцентом Т. Д. Савенковой и аспиранткой З. В. Пархимович (Савенкова, Пархимович, 2018); третий, направленный на развитие социального интеллекта детей, доцентом Т.Д. Савенковой (Савенкова, 2020).

Опыты по внедрению данных игровых комплектов в практику деятельности московских дошкольных образовательных организаций были успешно проведены авторами. Экспертиза этих коллективных игр была проведена в рамках полигона профессором С. И. Карповой (Карпова, 2012) и доцентом Н. Б. Полковниковой (Полковникова, 2018). Экспертами было отмечено, что будучи разработаны с большой изобретательностью и построены на серьезном научном основании (психологии совместной деятельности), данные коллективные игры могут быть вполне естественно включены в деятельность современных детских садов, где могут оказать большую помощь в психосоциальном развитии детей.

К числу важных критериев оценки детской игровой продукции относится способность игры и игрушки решать задачи психофизического развития личности ребенка. Педагогами и родителями традиционно высоко ценится способность игр и игрушек развивать мелкую и крупную моторику, стимулировать и развивать «физический интеллект» ребенка. Существует большой класс игр и игрушек, направленных преимущественно на решение задач психофизического развития личности ребенка. В условиях деятельности нашего полигона проводились испытания подвижных игр для детей раннего возраста, разработанные доцентами С. Н. Литвиновой (Литвинова, 2005) и М. М. Борисовой (Борисова, 2012). Исследования наших специалистов показали, что данный игровой материал вполне может быть использован в практике работы ясельных групп дошкольных образовательных организаций (Ганичева, 2013).

Дидактическая ценность – еще одна группа критериев для оценки игровой продукции для детей. Игры и игрушки обычно рассматриваются ребенком как модели знакомых ему предметов и явлений, они должны содействовать становлению научной картины мира, совершенствовать его знания о природе, обществе, отношениях людей, помогать осваивать предметные и универсальные учебные умения. В качестве удачного примера такой игровой продукции можно рассматривать обучающий, игровой комплект, прошедший испытания на нашем полигоне: «Инженерная азбука: обучение школьников алфавиту на примере изобретений инженера Шухова» (авторы Л. Е. Осипенко, С. К. Статеев, Д. И. Муромцев) (Осипенко, Статеев, Муромцев, 2017).

Авторы игрового комплекта стали участниками большого образовательного проекта - «Развивающий инжиниринг для малышей», включавшего широкий спектр образовательных задач для каждой возрастной группы детей. Для старших дошкольников и младших школьников ими был подготовлен игровой обучающий комплект, направленный на изучение детьми особой «инженерной азбуки». Авторы пришли к выводу о том, что наследие выдающегося русского инженера В. Г. Шухова чрезвычайно многогранно, объем его технических проектов и изобретений настолько велик, что может стать основой разработки специальной инженерной азбуки. В качестве методологической основы, интегрирующей системное изучение старшими дошкольниками букв алфавита, авторы применили теорию множественности интеллекта Г. Гарднера.

Экспертиза в условиях полигона, разработанного авторами игрового образовательного комплекта - «Инженерная азбука Шухова», показала большой интерес к нему со стороны детей, их родителей и педагогов. Экспертами была отмечена его высокая оригинальность и дидактическая ценность. Используя игровой комплект, дети, кроме изучения букв русского алфавита, параллельно изучают множество технических конструкций и механизмов, что умножает их знания в области техники и существенно расширяет общий кругозор.

Обсуждение результатов

Деятельность полигона по испытанию детских игр и игрушек показала высокую результативность данной формы организации экспертизы детских товаров. Высокая профессиональная квалификация экспертов, чья деятельность основана на выверенной критериальной базе в сочетании с участием в экспертизе самих детей, позволяют решать широкий спектр задач по определению качества современной игровой продукции для детей. Практика, ставшая традиционной в большинстве организаций, занимающихся экспертизой товаров для детей, предполагает анализ этой продукции взрослыми квалифицированными экспертами без участия главных потребителей – детей. Казалось бы, это естественно, ведь дети не могут дать экспертной оценки, при этом совершенно очевидно, что детские игры и игрушки выпускаются не для взрослых, даже если эти взрослые сами считают себя экспертами.

Применяемые в ходе экспертизы критерии, объединенные в укрупненные блоки, позволяют учесть весь спектр перспективных образовательных задач и оценить соответствие детской игровой продукции всем требованиям к детским играм и игрушкам. Подтверждением этому может служить то, что ряд игровых комплектов, получивших высокие оценки в рамках деятельности полигона, был отмечен призами и наградами самого престижного конкурса – «Национальной премии в сфере товаров и услуг для детей - «Золотой медвежонок».

Заключение

Спектр разрабатываемой педагогами и дизайнерами детской игровой продукции, выпускаемой современной индустрией детских товаров, чрезвычайно широк. Качество современных игр и игрушек для детей, их соответствие культурным традициям и принятым в обществе ментальным ориентирам, способность решать базовые образовательные задачи нуждается в систематической профессиональной коррекции на основе экспертной оценки. С этими целями было создано специальное профессиональное объединение – «полигон для испытания детских игр и игрушек», включающее в свой состав

высококвалифицированных педагогов и детских психологов, в обязательном порядке использующее проверку игровой продукции в условиях реальных детских игр, с привлечением её основных участников – детей.

Важно также и то, что критериальная база, используемая в процессе экспертизы, остается стабильной в части набора её основных блоков и мобильной в части их содержательного наполнения, что позволяет постоянно её развивать и совершенствовать.

Литература:

1. Акимова Ю. А., Ключко О. И., Савенков А. И., Смирнова П. В., Цаплина О. В. (2019) Психолого-педагогическая экспертиза игрушки. Учебно-методическое пособие. М.: Юрайт, 2019.
2. Борисова М. М. (2012) Подвижные игры с детьми раннего возраста. *Современное дошкольное образование*, 2012, 2 (28), 44-47.
3. Ганичева А. Н. (2013) Познавательная-исследовательская активность детей раннего возраста. *Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения*. 2013, 5, 51-56.
4. Карпова С. И. (2012) Модель образовательного учреждения для работы с одаренными детьми. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 2012, 1 (19), 60-70.
5. Карпова С. И., Муродходжаева Н. С., Цаплина О. В., Каитов А. П. (2020) Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 2020, 6 (212), 46-56.
6. Ключко О.И. (2017) Современные игры и игрушки: новые возможности и новые риски. *Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет*. М., 22-28.
7. Козырева Н. А. (2014) Начинай изобретать! М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014.

8. Козырева Н. А. (2019) Технология обучения одаренных школьников в проектной школе «Я изменяю мир» (Образовательный центр «СИРИУС», г. Сочи). *Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции*. М., 212-217.
9. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. (2017) Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь.
10. Литвинова М. Ф. (2005) Подвижные игры и игровые упражнения для детей третьего года жизни. М.: Линка-Пресс.
11. Муродходжаева Н. С. (2014) Педагогика игры: лингвокультурный аспект. М.: LAP LAMBERT.
12. Осипенко Л. Е., Стафеев С. К., Муромцев Д. И. (2017) Инженерная азбука: обучение дошкольников алфавиту на примере изобретений инженера Шухова. *Компьютерные инструменты в школе*, 2017, 6, 45-50.
13. Полковникова Н.Б. (2018) Исследование аксиологических составляющих процесса формирования межличностных отношений взрослых и старших дошкольников. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 2018, 1, 50-54.
14. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. (2018) Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка. *Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции*. М., 35-39.
15. Савенкова Т. Д., Пархимович З. В. (2018) Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности. *Известия института педагогики и психологии образования*, 2018, 1, 100-113.
16. Савенкова Т. Д., Муродходжаева Н. С. (2018) Совместные игры-занятия со сверстниками как фактор развития эмоционального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста. *Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции*. М., 65-67.

17. Савенкова Т. Д. (2020) Развитие социального интеллекта дошкольников. Учебное пособие для студентов вузов. М.: Юрайт.

18. Смирнова Е. О., Рябкова И. А. (2013) Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников. *Вопросы психологии*, 2013, 2, 15—24.

19. Смирнова П. В. (2017) Игра и исследовательское поведение современного ребенка раннего возраста (на материале лонгитюда). *Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет*. М., 93-98.

20. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста (2020). Учебник для среднего профессионального образования; под науч. ред. А. И. Савенкова. М.: Юрайт.

21. Цаплина О. В. (2020) Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности. *Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, Институт психологии РАН*, М., 173-175.



УДК 159.922.72

РАЗВИТИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТЕЙ К СОТРУДНИЧЕСТВУ И СОТВОРЧЕСТВУ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Савенкова Т. Д.

кандидат педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

savenkovatd@mgpu.ru

Аннотация. *Формирование и развитие у детей старшего дошкольного возраста умений и навыков совместной работы, готовности к сотрудничеству и сотворчеству – одна из важнейших из задач современного дошкольного образования. К числу наиболее результативных путей её решения относится вовлечение ребенка в совместную продуктивную деятельность различной предметной направленности, осуществляемую под руководством педагогов дошкольных образовательных организаций.*

Дизайн исследования был выстроен по традиционной, классической схеме. Дети старшего дошкольного возраста, участвовавшие в экспериментальной работе, были поделены на две однородные (по измеряемым характеристикам) группы: экспериментальную и контрольную. Исследование было проведено в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. Для оценки уровней развития способностей старших дошкольников к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству использовалась авторская методика. Методика включает описание критериев и предполагает выставление отметок экспертами по шкале «полярных баллов». Для повышения объективности оценок экспертов, по каждому критерию рассчитывались средние показатели оценок для каждого ребенка. На формирующем этапе исследования в

образовательные программы экспериментальных групп была внедрена специальная программа по развитию и пролонгированной диагностике способностей детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству, в группах контрольных эта задача решалась традиционными способами, принятыми в современных дошкольных образовательных организациях. В ходе заключительного контрольного этапа экспертами была проведена итоговая оценка уровней сформированности способностей детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству, показавшая, что дети, входившие в состав экспериментальных групп, продемонстрировали существенно более высокие результаты по измеряемым параметрам.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, умения и навыки совместной работы, сотрудничество.

DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS ABILITIES
FOR COOPERATION AND CREATIVITY IN JOINT ACTIVITIES

Savenkova T. D.

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

savenkovatd@mgpu.ru

Annotation. *The formation and development of the skills and abilities of teamwork, readiness for cooperation and co-creation in older preschool children is one of the most important tasks of modern preschool education. One of the most effective ways to solve it is the involvement of the child in joint productive activities of various subject areas, carried out under the guidance of teachers of preschool educational organizations.*

The study design was built according to the traditional, classical scheme. Children of senior preschool age who participated in the experimental work were divided into two homogeneous (according to measurable characteristics) groups:

experimental and control. The study was carried out in three stages: diagnostic, formative and control. To assess the development levels of the abilities of senior preschoolers for joint activities, cooperation and co-creation, the author's methodology was used. The methodology includes a description of the criteria and involves the setting of marks by experts on a scale of "polar points". To increase the objectivity of the experts' assessments, for each criterion, the average scores for each child were calculated. At the formative stage of the study, a special program for the development and prolonged diagnosis of children's abilities for joint activities, cooperation and co-creation was introduced into the educational programs of the experimental groups; in the control groups this problem was solved using traditional methods adopted in modern preschool educational organizations. During the final control stage, the experts carried out a final assessment of the levels of formation of children's abilities for joint activities, cooperation and co-creation, which showed that the children who were part of the experimental groups showed significantly higher results in terms of the measured parameters.

Keywords: *senior preschool age, abilities and skills of teamwork, cooperation.*

Введение

В современном мире в общем ряду мягких навыков (soft skills) чрезвычайно высоко ценятся способности человека работать в команде, сотрудничать с другими людьми, создавать коллективные творческие продукты (Журавлев, 2005, Ушаков, 2009; Каку, 2015 и др.). Становление и развитие этих важных личностных характеристик у детей в период старшего дошкольного возраста - важнейшая из задач современного дошкольного образования. Совместная деятельность старших дошкольников со сверстниками и взрослыми, вне зависимости от её предметной направленности – важнейший инструмент позитивной социализации личности ребенка-дошкольника и развития у него навыков сотрудничества (Волосовец, 2017; Гимадиева, 2019; Емельянова, 2017; Запорожец, 1986; Козлова, 2017; Комарова, 2020; Савенков, 2018; Савенкова, 2020 и др.). Особую ценность имеет приобретаемый старшим дошкольником опыт взаимодействия со другими детьми и взрослыми (педагогами, родителями

и др.) при выполнении разнообразной совместной творческой работы, в особенности креативных дел и учебных заданий, которые с полным правом можно отнести к сотворчеству (Степанов, 2019).

Методы

Наше исследование проводилось в дошкольных образовательных организациях г. Москвы. Выборка состояла из детей старшего дошкольного возраста. Общее количество детей в возрасте пятого и шестого года жизни (в экспериментальных и контрольных группах), принимавших участие в нашем исследовании – 250 человек. При этом в экспериментальные группы вошли 124 ребенка, в контрольные – 126. В качестве экспертов в исследовании участвовали 32 педагога дошкольных образовательных организаций города Москвы.

Общий дизайн исследования выстроен по традиционной, классической схеме. Дети старшего дошкольного возраста, участвовавшие в исследовании, были поделены на две примерно равные по количеству и однородные по уровням развития группы: экспериментальную и контрольную. Исследование было проведено в три этапа: «диагностический», «формирующий» и «контрольный». На первом – диагностическом – этапе экспертами оценивались способности детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству. В итоге было отмечено, что уровни развития у детей контрольных и экспериментальных групп способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству практически идентичны. Затем на «формирующем» этапе исследования в экспериментальных группах была реализована специальная программа, направленная на развитие и пролонгированную диагностику способностей к совместной деятельности, сотворчеству и сотрудничеству (включавшая, принципы, содержание, формы организации и методы). В это время в группах контрольных проводилась аналогичная работа по традиционной схеме, без использования специальной, экспериментальной программы. На заключительном, «контрольном» этапе исследования был произведен итоговый замер и сопоставление уровней развития у старших дошкольников из экспериментальных и контрольных групп, способностей к совместной

деятельности, сотрудничеству и сотворчеству

Для оценки данных способностей у детей использовалась авторская методика – «оценки готовности ребенка старшего дошкольного возраста к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству» (Савенкова, 2019). Индивидуальные оценки производились экспертами, в роли которых выступали сотрудники дошкольных образовательных организаций: воспитатели, детские практические психологи, методисты (работающие с детьми, участвующими в исследовании). Впоследствии эти индивидуальные оценки суммировались, на основании чего вычислялись средние показатели по каждому критерию.

Диагностическая оценка проводилась на основе трех основных критериев:

- участие каждого ребенка в планировании будущей работы;
- вовлеченность каждого ребенка в процесс совместной работы (сотрудничество, сотворчество);
- участие в анализе и оценке результатов совместной, творческой деятельности.

Оценки результативности деятельности каждого ребенка по каждому из критериев производились с использованием шкалы «полярных баллов». В результате оценивание происходило по следующим показателям:

- «максимальная активность и результативность – 5 баллов;
- не всегда активен и результативен – 4 балла;
- активность и результативность в равной мере сочетаются с индифферентным отношением к совместной работе – 3 балла;
- проявляет низкую активность и результативность – 2 балла;
- пассивен и нерезультативен – 1 балл» (Савенкова, 2019).

Каждый педагог, участвовавший в нашем исследовании, заносил свою отметку, выставленную каждому ребенку, по каждому параметру в специальную таблицу. Затем, для повышения объективности оценок, результаты, содержащиеся в индивидуальных таблицах, суммировались и вычислялась средняя оценка каждого ребенка, по каждому критерию.

Разработанная нами методика отвечает основным требованиям, обычно применяемым к диагностическим оценочным процедурам (валидности, надежности, дискриминантности и др.). Для нас в данном случае было важно то, что этот методический инструмент прост в использовании и достаточно экономичен, что делает его вполне пригодным для использования не только в исследовательских целях, но и в повседневной, массовой образовательной практике.

Предложенный вариант диагностической оценки, а также статистические методы обработки данных позволили нам адекватно оценивать уровни развития способностей детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству. В дальнейшем основании полученных оценок корректировалась педагогическая работа по развитию у детей как данных способностей, так и их социального интеллекта в целом, выступающего основой позитивной социализации личности (Савенков, 2018).

Статистический анализ полученных данных позволяет увидеть свойственный только данному ребенку индивидуальный характер развития его готовности и навыков к совместной деятельности, сотворчеству и сотрудничеству. На основе анализа оценок, полученных по каждому критерию, педагоги могут разрабатывать групповые и индивидуальные программы развития навыков совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества. Причем эта работа может проводиться как в условиях специальной экспериментальной программы, так и в условиях традиционной образовательной деятельности.

Результаты

До начала «формирующего» этапа исследования, на этапе «диагностическом», дети из экспериментальных и контрольных групп показали сходные результаты. Несколько более высокие результаты, полученные детьми из «контрольной» группы незначительны, поскольку находятся в пределах статистической погрешности. Итоги обследования старших дошкольников на контрольном этапе исследования представлены в диаграмме на рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты диагностической оценки старших дошкольников по критериям способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству, на диагностическом этапе исследования.

Затем по плану исследования был проведен «формирующий» этап, в процессе которого нами в экспериментальных группах была реализована специальная экспериментальная программа, ориентированная на развитие у детей способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству ребенка в условиях совместной деятельности различной предметной направленности. Концепция программы, включающая принципы, содержание, формы организации и методы развития у детей способностей к сотрудничеству, совместной деятельности и сотворчеству, была специально разработана для проверки в экспериментальных группах. Теоретическая модель и методические материалы экспериментальной программы подробно описаны нами (Савенкова, 2020). Кроме того, при разработке заданий в рамках действия экспериментальной программы использовались методические материалы по содержанию и организации совместной работы старших дошкольников,

разработанные разными специалистами по дошкольному образованию (Комарова, Савенков, 2017; Карпова, Аникина, Савенкова, 2018; Савенкова, Пархимович, 2018). В это же время в контрольной группе задачи развития способностей детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству решались традиционным путем, как обычно это происходит в дошкольных образовательных организациях.

Совместная, творческая деятельность детей 5 - 6 года жизни с другими детьми и взрослыми (педагогами и родителями) результативна в плане развития у них способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству вне зависимости от предметной направленности. Однако различные виды деятельности, в которые обычно включены старшие дошкольники, накладывают свою специфику на течение совместной деятельности. Коллективная изобразительная деятельность отличается от коллективной музыкальной или коллективного чтения несмотря на то, что формы организации взаимодействия являются общими. В тексте ФГОС ДО (ФГОС ДО. П. 2.7) представлено конкретизированное содержание основных образовательных областей применительно к разным возрастным группам.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, дети в дошкольных образовательных организациях и в своей повседневной жизни обычно занимаются следующими видами деятельности: «...игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, самообслуживанием и элементарным бытовым трудом, конструированием из различных материалов, изобразительной, музыкальной, двигательной, чтением».

На формирующем этапе исследования педагогам, работавшим в наших экспериментальных группах, было предложено в качестве основы для разработки содержания занятий по всем предметным областям (выделенным во ФГОС ДО), использовать разработанную нами модель развития у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству. Схема, представленная на рисунке 2 служила основой для

разработки авторских программ педагогами из экспериментальных групп.

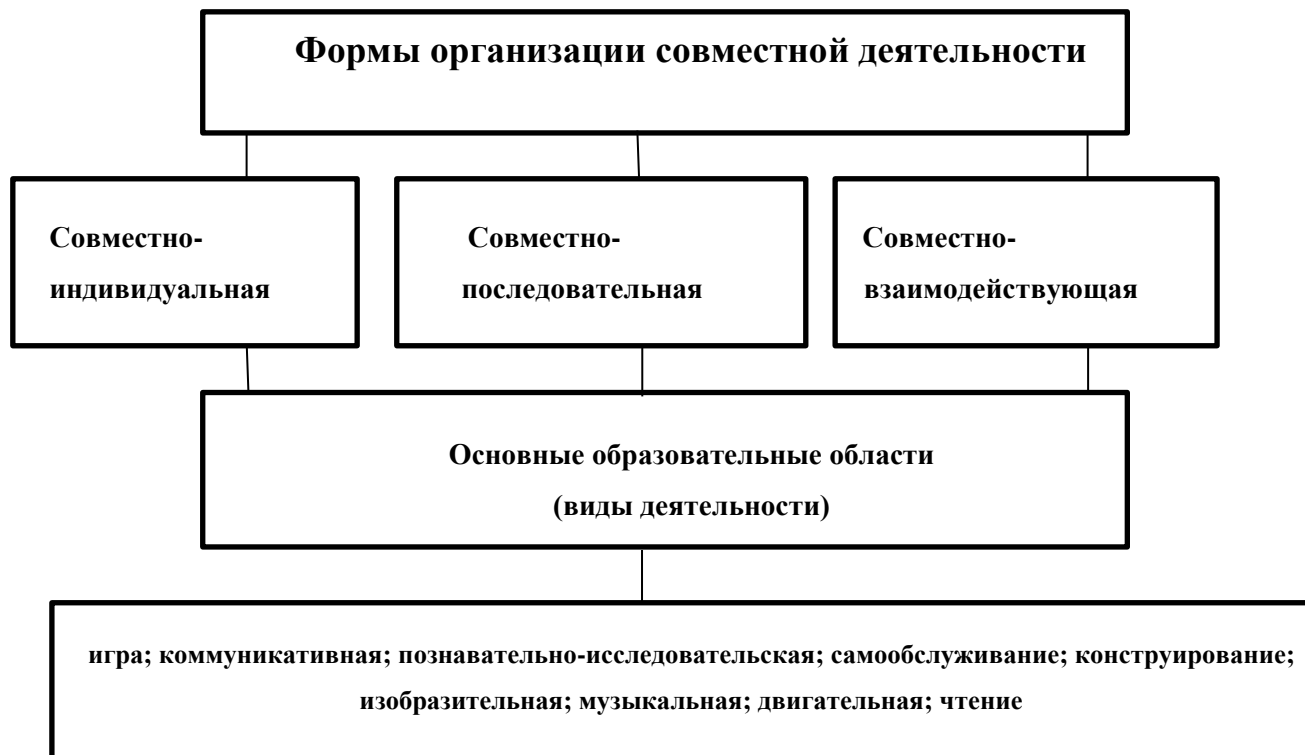


Рисунок 2. Теоретическая модель программы развития у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Предложенная на рисунке 2 схема в наиболее общем виде характеризует последовательно усложняющиеся формы организации совместной деятельности детей и позволяет создать постепенно интенсифицирующее взаимодействие детей. Опора педагогов работающих экспериментальных групп на предложенную теоретическую модель помогла действовать более осознанно и целенаправленно при решении задачи развития у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Применяя различные формы организации совместной деятельности детей, используя материалы различных предметных областей, педагоги экспериментальных групп, участвовавшие в нашем исследовании, подбирали существующие и разрабатывали собственные авторские задания и сценарии занятий по развитию у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству. В результате педагогами, участвовавшими в нашем исследовании, разработано множество специальных

сюжетов оригинальных коллективных игр, заданий и упражнений, направленных на развитие и пролонгированную диагностику у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Обсуждение

На заключительном «контрольном» этапе исследования дети экспериментальных и контрольных групп были обследованы с использованием тех диагностических инструментов, что и на первом (диагностическом) этапе. Итоги их обследования представлены на рисунках 2 и 3. Как видно, они свидетельствуют о заметном прогрессе в плане развитости способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству у детей в экспериментальных группах, по сравнению с детьми из групп контрольных.



Рисунок 3. Сопоставительный анализ динамики развития старших дошкольников контрольной группы по критериям: способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.



Рисунок 4. Сопоставительный анализ динамики развития старших дошкольников экспериментальной группы по критериям: способности к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Диаграммы на рисунках 3 и 4 показывают, что после проведения формирующего этапа исследования показатели детей из экспериментальных групп по таким критериям, как способности к «совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству», заметно выросли. В то же время выросли показатели по данным критериям у детей контрольных групп, однако этот прирост значительно менее выражен. На этом основании можно утверждать, что полученные результаты наглядно и достоверно демонстрируют преимущества в применении специальной программы развития у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Заключение

Проведенное исследование показало, что, изучая различные составляющие теоретической модели развития у старших дошкольников способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству, педагоги и детские практические психологии экспериментальных групп разрабатывали множество

авторских заданий и сценариев совместных занятий. Построенные на разных формах организации совместной деятельности старших дошкольников со другими детьми и взрослыми, эти задания явились эффективным инструментом развития у детей способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Важно и то, что педагоги, работавшие в контрольных группах, также уделяли внимание развитию у детей способностей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству, поскольку на это их ориентирует действующий Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Однако эта работа (без использования предложенной нами модели) оказалась менее результативной.

Литература:

1. Волосовец, Т. В. (2017) Аксиологические основания детствосберегающей концепции дошкольного образования. *Ярославский педагогический вестник*, 2017, 5, 8-13.
2. Гимадиева, Л. П. (2019) Технологическая карта организации совместной деятельности. *Дошкольное воспитание*, 2019, 4 (149), 56-59.
3. Емельянова, И. Е. (2017) Развитие личности ребенка в аспекте духовно-творческой самореализации. *Вестник ВЭГУ*, 2017, 5 (91), 51-59.
4. Журавлев, А.Л. (2005) Психология совместной деятельности. М.; Институт психологии РАН.
5. Запорожец, А. В. (1986) Избранные психологические труды в 2 т. Том 1. М.: Педагогика.
6. Каку, М. (2015) Будущее разума. М.: Альпина Нон-фикшн.
7. Карпова С. И., Аникина А. П., Савенкова Т. Д. (2018) Формирование у детей старшего дошкольного возраста эмоционально-выразительного образа человека в рисовании портрета. М.
8. Козлова, С. А. (2017) Воспитание коллективизма в дошкольном возрасте. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 2017, 1, 4-8.

9. Комарова Т. С., Савенков А. И. (2017) Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. Учебное пособие. Серия 68. Профессиональное образование (2-е издание исправленное и дополненное). М.
10. Пархимович, З.В. (2017) Формирование психологической готовности ребенка к школе на этапе предшкольного образования. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции*. М., 40-43.
11. Савенков, А. И. (2018) Структура социального интеллекта. *Современная зарубежная психология*, 2018, Т.7, 2, 7-15. doi:10.17759/jmfp.2018070201.
12. Савенкова Т. Д. (2019) Развитие социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности. *Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук*. М.; 2019.
13. Савенкова Т. Д. (2020) Развитие социального интеллекта дошкольника. М.: Юрайт.
14. Савенкова Т. Д., Пархимович З. В. (2018) Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности. *Известия института педагогики и психологии образования*, 2018, 1, 100-113.
15. Степанов С. Ю. (2014) Одаривающая педагогика сотворчества в действии. *Образовательная политика*, 2014, 4 (66), 85-93.
16. Ушаков, Д.В. (2009) Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. М.: Институт психологии РАН.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2018) Приказы письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера.



УДК 372.8; 374; 379.8

«ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ» КАК МЕХАНИЗМ
ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА
«В ГОСТИ К ПРАБАБУШКЕ»)

Шумская К.В.

*кандидат исторических наук,
заместитель директора по УВР МАОУ СОШ №212
учитель истории первой квалификационной категории
г. Новосибирск*

shumskaya0501@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена анализу результатов пилотного проекта курса «истории повседневности. XX век», реализованного в 2020 г. В качестве участников была сформирована интернациональная группа детей в возрасте 10-13 лет из различных стран, которые говорят на русском языке или изучают его. Курс был реализован полностью в онлайн формате, посредством платформы ZOOM. В работе автор описывает основные методы обучения. Отмечает результаты обучения, а также анализирует возникшие сложности, с которыми пришлось столкнуться в процессе реализации проекта. Работа может быть интересна учителям истории, педагогам дополнительного образования, а также родителям, которые заинтересованы в том, чтобы у ребенка формировалось историческое мышление и позитивное отношение к прошлому. Автор также уделяет внимание психологическим аспектам взаимодействия поколений, которое необходимо для формирования исторической памяти.*

Ключевые слова: *историческая память, историческое мышление, история повседневности, советская история, методика преподавания.*

"THE HISTORY OF EVERYDAY LIFE" AS THE MECHANISM OF
FORMATION OF HISTORICAL MEMORY (THE PROJECT "VISIT TO
GRANDMOTHER")

Shumskaya K. V.

Candidate of Historical Sciences,

Deputy Director for Secondary school № 212

History teacher of the first qualification category

Novosibirsk

shumskaya0501@mail.ru

Annotation. *The article is devoted to the analysis of the results of the pilot project of the course "Hystories of everyday life. XX century", implemented in 2020. An international group of children aged 10-13 years from different countries who speak or study Russian was formed as participants. The course was implemented entirely in an online format via the ZOOM platform. In this paper, the author describes the main methods of teaching. Notes the results of the training, as well as notes the difficulties encountered in the implementation of the project. The article may be of interest to history teachers, teachers of additional education, as well as parents who are interested in the child's historical thinking and positive attitude to the past. The author also pays attention to the psychological aspects of the interaction of generations, which is necessary for the formation of historical memory.*

Keywords: *historical memory, historical thinking, history of everyday life, Soviet history, teaching methods*

В современных программах по истории всех уровней образования как в России, так и зарубежных странах, основное внимание уделяется политико-экономической составляющей исторического процесса. К сожалению, практически не уделяется времени изучению вопросов повседневной жизни. Более того, происходит отрицание советского периода в истории России и бывших республик истории СССР. Можно отметить, эта страница прошлого часто раскрашивается исключительно в темные тона. Такой подход к изучению истории отрицательно сказывается на формировании исторической памяти, играет негативную роль в осмыслении подрастающим поколением прошлого своей собственной семьи.

Курс истории повседневности «В гости к прабабушке» преследует основную цель - сохранение и, порой, восстановление связи поколений. Идея создания международного проекта позволяет расширенно посмотреть на проблему исторической памяти. Совершенно очевидно, что исторические знания и историческое мышление – несомненно, нечто большее, чем просто набор дат и определений, которые можно заучить наизусть. Историческое мышление – это способность видеть результаты исторического процесса вокруг себя.

Цифровые технологии позволили организовать работу детей и подростков из разных стран с целью изучения истории советской повседневности. Рабочим языком является русский. Формирование группы обучающихся осуществлялось посредством возможностей социальной сети «Facebook». Таким образом, первый шаг за детей сделали взрослые, те, кто состоит в различных группах по интересам. Преимущественно это были эмигрантские сообщества («Русские в Берлине», «Русские мамочки...»), «Русский как иностранный для детей» и другие). Перед началом работы группы были проведены индивидуальные собеседования с детьми и их родителями. Была предпринята попытка выяснить их мотивацию обучения на курсе (исключая то, что курс бесплатный). Результатом собеседований стала сформированная мотивированная группа обучающихся 10-13 лет из России, Японии, Испании, Индии, Германии, Ирландии. Определенной сложностью и необходимостью отказать некоторым желающим стала разница в часовых поясах.

В нашем курсе мы уделяем минимум внимания изучению собственно дат. Безусловно, уделять внимание хронологии и знанию важных в мировой и отечественной истории дат необходимо, но нет необходимости делать это ключевым моментом изучения истории. Воспоминания тех, кто изучал историю «по датам» свидетельствуют о том, что это наихудший путь в реализации главной цели изучения предмета – формирования интереса к нему. Бывшие обучающиеся по такому принципу отмечали, что история входит в число их самых нелюбимых школьных предметов. Несомненно, мы не могли бы допустить подобного в нашем альтернативном курсе истории. Именно поэтому

мы изучаем события, а не даты, ход истории и его результаты. Даты служат лишь фоном, они нужны исключительно для привязки тех или иных событий ко времени, и сами по себе не являются активным знанием.

Обучающиеся не зубрят определения, они запоминают материал через предлагаемые им образы, иллюстративный материал. Основная задача - получить понимание ребенком того или иного исторического явления. На этапе обсуждения новой темы учащиеся сами формулируют тот или иной ключевой термин.

Использование большого количества иллюстративного материала – фотографий, оформленных в тематические презентации - позволяет сделать занятие увлекательным, разнообразным и интересным.

Занятие строится исключительно на диалоге педагога и обучающихся. Каждому ребенку предлагается возможность поделиться результатом своей поисковой деятельности. Работа в небольшой группе (не более 12 человек) позволяет самореализоваться каждому ребенку. Формируется очень важная компетенция: умение формулировать свою позицию. Продолжительность занятия 40 минут (однако если ученики вовлечены в процесс обсуждения, то урок можно несколько продлить). Вариативность различных форм изложения и обсуждения материала на одном уроке позволяет учащимся переключаться и не уставать. Именно такой подход в организации альтернативных (нешкольных) уроков представляется нам максимально оптимальным, обучающиеся не теряют интерес к предмету. Очень важным педагогическим приемом мы считаем некоторую недосказанность. У детей должно быть ожидание продолжения. Наверняка, все помнят сказки знаменитой Шахерезады, которая именно на основе этого принципа строила свое повествование. Мы уверены, что как раз ожидание новизны, стремление получить ответ на свои вопросы и формирует положительное отношение к изучаемому материалу.

Для выполнения домашних заданий с целью поддержания интереса к курсу (встречи проходят один раз в неделю, в воскресенье) была подготовлена рабочая тетрадь с яркими, познавательными заданиями. Курс направлен также на

сохранение связей между поколениями, домашние задания составлены так, что ребенку необходимо поговорить со взрослыми, прежде всего, с бабушками и дедушками.

Несомненно и то, что, изучая прошлое, дети находят параллели в настоящем. Так, при изучении большого раздела «Исторические источники о прошлом прабабушки», рассматривая устаревшие слова, автор курса столкнулась с интересными обстоятельствами. Так, например, слово «автомат» (в значении телефонный автомат), которое вышло из обихода россиян (и порой у подростков фотографии или кадры из фильмов вызывают особый интерес: «А как это работало?») совершенно естественно используется в Германии и Японии. Обмен фактами вызвал живой интерес и яркую дискуссию. Не менее интересным термином оказалось слово «автолавка». Практически забытое явление в России, «автолавки» активно используют в Ирландии. И не только как передвижные магазины, но даже и библиотеки, которые являются весьма востребованными.

Совершенно очевидно, что для современных детей и подростков наилучшим способом восприятия информации является яркая картинка. Именно поэтому для воссоздания «духа прошлого» в качестве домашнего задания является просмотр «классических картин советского кинематографа: «Самая обаятельная и привлекательная» (реж. Геральд Бежанов, 1985), «Служебный роман» (реж. Эльдар Рязанов, 1979), «Гараж» (реж. Эльдар Рязанов, 1979), «Ирония судьбы, или С лёгким паром» (реж. Эльдар Рязанов, 1975), «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен» (реж. Элем Климов, 1964).

Для иллюстрирования школьной жизни используются «Приключения Электроника» (реж. Константин Бромбер, 1979) и «Приключения Петрова и Васечкина: обыкновенные и невероятные» (реж. Владимир Алеников, 1983), а также «Каникулы Петрова и Васечкина: обыкновенные и невероятные» (реж. Владимир Алеников, 1984). Весьма красочно быт советской коммунальной квартиры передает картина «Покровские ворота» (реж. Михаил Козаков, 1982). Перечисленные фильмы являются незаменимыми историческими источниками для изучения истории повседневности: здесь сочетаются различные виды

информации. Наиболее ценными представляются устные источники, устаревшие слова, а также материальная составляющая времени: одежда, предметы обихода.

Важным историческим источником является художественная литература. В качестве домашних заданий ребята знакомились с классикой советской литературы: сочинениями А.С. Макаренко, А. Гайдара, А. Рыбакова и других. Ученики отметили вневременность этих произведений, подчеркнули, что эти произведения формируют значимые моральные качества: эмпатию, порядочность, сопереживание и сотворчество. Использование на исторических занятиях художественной литературы позволяет представить ту или иную эпоху в словесных образах. После прочтения произведений участники создавали рисунки, выполняя поставленное задание – изобразить, как они видят описываемый автором сюжет. После этого мы создали виртуальную выставку, благо, современные цифровые технологии позволяют это сделать очень мобильно. На выставки участники приглашали своих друзей, знакомых и близких людей. Для детей и подростков важно создать ситуацию успеха, которая мотивирует их на дальнейшие действия.

Одним из принципов организация курса стал принцип тематических параллелей. Исторические параллели – важный момент для развития умения понимать закономерности развития истории. Участники проекта, начиная с первого занятия, сравнивали жизнь в прошлом со своей, сегодняшней. Ключевыми темами курса стали: «Исторические источники: вчера и сегодня», «Как формировать и сохранять домашний архив и музей»; «Школьные годы чудесные...» и др. Коммунальную квартиру зарубежные участники сравнили с хорошо известным сериалом «Друзья» (США, 1994).

Принцип погружения и параллелей позволил перейти к практике: а именно к созданию элементов модной одежды своими руками на основе журналов мод советского времени. Изучению «советского хэндмейда» было посвящено не одно занятие. Мастер-класс по вязанию вызвал особый интерес как у девочек, так и у мальчиков. По окончании курса некоторые участники продемонстрировали хорошие результаты и свои авторские модели: от шапки до кардигана. Таким

образом, можно говорить о том, что история - очень многогранная наука и правильное ее преподавание может привести к далеко идущим результатам.

Тема праздников и изучение их обязательного элемента – открыток, позволил провести эксперимент и организовать почтовый праздничный обмен открытками в соответствии с праздничным календарем, который был предложен в рабочей тетради. В результате у участников сформировалась коллекция праздничных открыток. Ребята искренне делились тем, как они создавали, подписывали и отправляли открытки, а также описывали радость от получения. Участники отмечали, что и старшее поколение подключилось к почтовому обмену и отправили праздничные поздравления своим близким. Наш тезис о необходимости поддержания связей между поколениями подтверждается.

Для погружения в эпоху были проведены мастер-классы. Так, в частности была организована дискотека, с использованием музыкальных композиций прошлых лет, а для наглядности танцевальных движений был сделан специальный коллаж из кинолент, которые демонстрируют танцевальные сюжеты.

Наш курс рассчитан на календарный цикл обучения. Важным условием для понимания эпохи является погружение в предлагаемые исторические обстоятельства. Так, незабываемыми событиями стали мастер-классы по проведению праздников Нового года и 8 марта в ретро-стиле. Обучающиеся также порадовали своих школьных педагогов открытками собственного изготовления к началу учебного года. Интересным стало проведение интегрированного праздника «Дня детей», в котором каждый участник курсов рассказал об особенностях этого праздника в своей стране и предложил собственный мастер-класс.

Результатом интернационального изучения истории является совместное создание виртуального Музея истории повседневности. Была оформлена специальная платформа с открытым доступом для участников проекта, где каждый желающий мог разметить домашний, свой собственный, исторический

источник в том или ином разделе, создав стандартизированное описание предмета.

Успешность данного проекта стала возможна благодаря активному взаимодействию с родителями, а также бабушками и дедушками обучающихся. Старшее поколение с энтузиазмом включилось в проект, помогало своим детям с поиском материалов, совместно собирало и упорядочивало семейные архивы. Зарубежным участникам было непросто подобрать необходимые ингредиенты для традиционных русских блюд праздничного стола: салатов «Оливье» и «Мимоза», однако благодаря мотивированности родителей препятствия были преодолены и мастер-классы проведены очень удачно. Все смогли проникнуться настроением праздников. Такие мероприятия курса решили главную задачу – поддержание связи поколений. Фактически на этих занятиях мы использовали метод исторической реконструкции – погружения в тот или иной временной промежуток XX века.

Участники проекта стали конкурсантами международного конкурса эссе «Моя бабушка – икона стиля», который был организован международным историко-культурным клубом «Чердак» совместно с кафедрой философии и гуманитарных наук Новосибирского государственного университета экономики и управления.

На занятиях мы часто применяли метод «timeline», работали с линией времени. Основой становились наиболее узнаваемые предметы эпохи. Ярким моментом является использование Новогодних открыток, которые отражают ключевые события того или иного года.

На занятиях мы стремились к коллективному сотворчеству и даже в викторинах смогли нивелировать дух соперничества между участниками. Создавая те или иные предметы в рамках исторической реконструкции, мы категорически отказались от конкурсов и проводили фестивали и творческие выставки. Каждый участник становился обязательным победителем в той или иной номинации. Мы полагаем, что формирование ситуации успеха ученика

является залогом его позитивного отношения к учебному процессу в целом и к конкретному предмету в частности.

Следует признать, что главное в истории – понимание сути процессов. Можно знать огромное количество исторических фактов и определений, но история – это не зубрежка исторических событий. Это понимание того, по каким причинам эти события произошли, почему они развивались именно таким путем, а не каким-то другим, каковы последствия того или иного исторического события. Такой подход разовьет в ребенке понимание того, что все в истории взаимосвязано, и научит самостоятельно выявлять исторические закономерности. В результате придет понимание того, что нельзя развязать войну и не получить в итоге экономического кризиса внутри страны; невозможно совершить государственный переворот так, чтобы никто не пострадал; не стоит изолировать свою страну от внешнего мира, потому что рано или поздно этот мир все равно ворвется в нее и так далее.

Мы полагаем, что выбрали достаточно эффективный вариант построения занятий – всестороннее погружение в изучаемую эпоху. Мы предлагали ребенку нарисовать рисунок на основе изученного материала, прочитать книгу, посмотреть художественный фильм, сделать историческую поделку или приготовить историческое блюдо, играли в игры. Несомненно, что метод погружения в эпоху особенно хорошо работает с обучающимися с 7 до 13 лет. По мере усложнения изучаемого материала и увеличения его объемов, мы уделяли больше внимания систематизации и анализу информации, беседам и дебатам по пройденному материалу.

Наблюдая за обучающимися в течение года, мы можем сказать, что наш курс учит ребенка мыслить, видеть историческую ретроспективу и последствия событий.

Литература

1. Бессмертный Ю. Л. (2000) Это странное, странное прошлое... // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории / под ред. Л. П. Репиной и В. И. Уколовой. М.: Эдиториал УРСС. Вып. 1 С. 34-46.

2. Гуревич А.Я. (1996) Историк конца XX века в поисках метода // Одиссей. Человек в истории. М.
3. Исследовательская деятельность учащихся в профильной школе/авт.-сост. Б.А.Татьянкин, О.Ю.Макаренков и др./ Под ред. Б.А.Татьянкина (2006). М.: 5 за знания.
4. Кром М.М. (2003) Повседневность как предмет исторического исследования // История повседневности. СПб. С. 11
5. Лебина, Н.Б. (1999) Повседневная жизнь советского города: нормы и аномалии 1920 – 1930 гг. / Н.Б. Лебина // Нева, Летний сад. – СПб. – 316 с.
6. Левинтов А. (2008) Книга о красивой жизни: Небольшая советская энциклопедия. – М.: Издательство Ольги Морозовой. – 288 с.
7. Леонтович А.В. (2002) Исследовательская деятельность учащихся. М.
8. Федчиняк А.А. (2015) Методические рекомендации по преподаванию истории повседневности в школьном курсе Новой истории // История. Все для учителя. №10 (34). С. 5-15.



УДК 130.2

ЛОВУШКИ МОРАЛИЗАТОРСТВА В ЭСТЕТИКЕ

ЛЬВА ТОЛСТОГО

*Симонова С.А.**профессор, ФГОУ ВО «Московский городской**психолого-педагогический университет»**г. Москва**Jour2@yandex.ru*

***Аннотация:** В статье исследуется проблема морализаторства Льва Толстого на примере его теоретических идей. Автор выявляет истоки морализаторства и приходит к выводу, что, во-первых, русский писатель испытал на себе сильное внимание французских просветителей и сентиментализма в области рационального подхода к совершенствованию общества; во-вторых, влияние традиционной отечественной культуры с приоритетом нравственных установок. Далее автором выявляется и анализируется абсолютизация добра в эстетической теории Толстого, его отрицание триединства истины, добра и красоты. В результате исследования эстетических взглядов писателя, делается вывод о понимании Толстым сущности искусства как трансляции чувств, как средства общения. Писатель дидактически и узконаправленно трактует искусство, лишая последнее ореола таинственности и отказывая искусству в его роли источника эстетического наслаждения. Толстой преувеличивает значение морали в искусстве. Также Толстой отказывает искусству в его элитарности, считая «пение деревенских баб» более впечатляющим, чем произведения классиков культуры. Толстой, считая себя религиозным человеком, недооценивает роль мистического христианского откровения в искусстве и жизни, чем вызывает серьезную критику со стороны зарубежных и отечественных исследователей. Автор также анализирует личные мироощущения писателя, выявляет роль впечатлений, полученных им в детстве и юности. Однако автором показано,*

что в своих художественных произведениях Лев Толстой отражает этико-эстетический синтез, воплощает взаимосвязь прекрасного и доброго. Таким образом, автор доказательно утверждает, что идейный рационалистический морализм Толстого не затронул его художественные произведения, что в своем художественном творчестве писатель поднял значительные проблемы современной ему культуры, создал объемные многогранные реалистичные образы при помощи метафоричного, богатого, выразительного языка и безупречного стиля. Личность и творчество Толстого являют очередной пример того, что взгляды и мнение самого художника могут не совпадать с его творчеством.

Ключевые слова: морализаторство, этико-эстетический синтез, абсолютизация добра, сентиментализм, дидактика, искусство.

THE PITFALLS OF MORALIZING IN AESTHETICS OF LEO TOLSTOY

Simonova S.A.

*Professor, FGOU VO "Moscow city
psychological and pedagogical university "*

Jour2@yandex.ru

Moscow

Abstract: *the article examines the problem of Leo Tolstoy's moralizing on the example of his theoretical ideas. The author reveals the origins of moralizing and comes to the conclusion that, first, the Russian writer experienced the strong attention of French enlighteners and sentimentalism in the field of rational approach to improving society; second, the influence of traditional Russian culture with the priority of moral attitudes. Further, the author identifies and analyzes the absolutization of good in Tolstoy's aesthetic theory, his denial of the Trinity of truth, good and beauty. As a result of the study of the writer's aesthetic views, it is concluded that Tolstoy understands the essence of art as a translation of feelings, as a means of communication. The writer interprets art in a didactic and narrowly focused way, depriving the latter of its aura of mystery and denying art its role as a source of*

aesthetic pleasure. Tolstoy exaggerates the importance of morality in art. Tolstoy also denies art its elitism, considering the "singing of village women" more impressive than the works of the classics of culture. Tolstoy, considering himself a religious man, underestimates the role of mystical Christian revelation in art and life, which causes serious criticism from foreign and domestic researchers. The author also analyzes the writer's personal worldview, reveals the role of impressions received in childhood and youth. However, the author shows that in his works of art Leo Tolstoy reflects an ethical and aesthetic synthesis, embodies the relationship between the beautiful and the good. Thus, the author argues that the ideological rationalistic moralism of Tolstoy did not affect his artistic works, that in his artistic work the writer raised significant problems of contemporary culture, created three-dimensional multi-faceted realistic images using metaphorical, rich, expressive language and impeccable style. Tolstoy's personality and work are another example of the fact that the views and opinions of the artist may not coincide with his work.

Keywords: *moralizing, ethical and aesthetic synthesis, absolutization of good, sentimentalism, didactics, art.*

Общеизвестно, что в современной культуре преобладают неклассические этико-эстетические парадигмы. Вместе с тем мы полагаем, что актуализируется вопрос обоснования и реабилитации классического культурно-философского наследия. Неправомерным оказывается как стремление к абсолютизации эстетического, так и, наоборот, склонность к морализаторству. Со своей стороны, морализм можно трактовать как неоднозначное и сложное явление, поэтому недостаточно осуществлять его анализ, основываясь только на преобладании морали в духовной структуре личности морализатора.

В нашей отечественной культуре нравственность традиционно играет огромную роль. П. Е. Астафьев писал по этому поводу: «Наш народ – менее всего юридический или политический народ, в очень слабой степени – социально-экономический и в высочайшей – нравственный и нравственно-религиозный» (Астафьев, 1996, с.95). Не идеализируя русский народ, приведем, тем не менее,

версию еще одного ученого, касающуюся национальной особенности. Философ-этик В.П. Фетисов полагает, что русская нация может характеризоваться во многом отсталыми моральными оценками и нормами, если сравнивать с культурными и прогрессивными странами. Вместе с тем ученый отдает должное преобладающей у русских сильной склонности к нравственным исканиям (Фетисов, 1995, с.4). Учитывая противоречия русского национального характера, связанные с отсутствием в нем тождества закона и нравственности, можно предположить, что именно эти противоречия или несовпадения стали одной из причин формирования такого национального феномена, как «отечественный морализм».

Нам представляется целесообразным рассмотреть в этом ключе этико-философские идеи Л.Н. Толстого, известного моралиста, категорически отстаивающего нравственную доминанту культуры. Будучи гениальным писателем, в своих критических высказываниях писатель отодвигал эстетическое на второй план, таким образом, отрицая гармоничное взаимодействие этики и эстетики. Однако его художественное творчество демонстрирует синтез добра и красоты.

В статье мы ставим целью выявить истоки и специфические черты морализаторства Льва Толстого, проанализировав его критические идеи.

Для достижения вышеупомянутой цели мы использовали такие методы, как компаративный, аксиологический, психологический, диалектический.

Метод компаративного анализа необходим для того, чтобы провести сравнение морализма Толстого с идеями французских просветителей, христианских философов и современных отечественных исследователей.

Аксиологический метод важен в контексте исследования ценностных установок русского писателя.

Психологический метод мы применили, проанализировав детские впечатления Толстого, влияние сложных жизненных ситуаций на формирование его ценностных приоритетов.

Диалектический метод способствовал исследованию философских взглядов писателя в его личностном развитии, в процессе духовной эволюции.

Многие исследователи, в том числе современники писателя, предпринимали попытки анализа его философских взглядов. В частности, Георгий Флоровский в своей работе «Пути русского богословия» анализирует особенности личности писателя, считая, что хотя поиски нравственности свойственны всей русской культуре, отечественной нравственной философии, онтологический генезис философских идей Льва Толстого необходимо искать в западно-европейских традициях утопизма и рационализма.

Фроловский дает достаточно резкие оценки морализму Толстого, но непосредственно с их помощью ученому удалось разгадать ряд «загадок» личности русского писателя. В первую очередь, философ отзывается о Л. Н. Толстом как о религиозно несведущей фигуре. По мысли Г. Фроловского, несмотря на темперамент проповедника или моралиста, Лев Николаевич не имел совершенно никакого религиозного опыта, «был религиозно бездарен» (Фроловский, 1983, с. 404). Как следствие, с точки зрения Флоровского, Толстой уходил в моральный позитивизм, отсылающий нас к идеям античных стоиков.

Русский писатель действительно почитал этих философов-моралистов, что важно отметить в контексте темы нашей статьи. В философской литературе встречается мнение, что некоторые рассуждения стоиков в нравственном пространстве близки христианской позиции. Несмотря на то, что определенное сходство присутствует, однако существуют и принципиальные отличия: христианство глубоко мистично по своей сути; стоицизм, напротив, представляет собой этический рационализм, сила добродетельности стоиков прямо пропорциональна рациональной убежденности в своей моральной правоте.

Толстой очень серьезно относился к здравому смыслу и разуму. Например, такие христианские догматы, как Тайна Троицы, непорочное зачатие, воскрешение, человеческие истоки существования греховности в мире, Толстой либо совершенно не признает, либо перестраивает в соответствии со своими

идеями. В этом русский писатель схож с представителями философии Просвещения, которые выстраивают картину мира не онтологически – многомерно и антиномически, а с позиций социальной философии, делая предметом своих размышлений человеческое общество, существующее в рамках государства. Это, безусловно, обедняет философский анализ человеческой морали и пороков, лишает человека той бездонной глубины, о которой в свое время выразительно писал Федор Достоевский. Георгий Фроловский выявляет и подчеркивает рационализацию Толстым религии, и в этой религиозной рациональности, при сохранении пафоса «искания духовной жизни», религиозный философ усматривает гипертрофированный морализм. Не случайно Фроловский характеризует творчество великого Толстого как «непрерывную моралистическую робинзонаду».

Обратимся к ключевому, с нашей точки зрения, произведению Льва Толстого «Что такое искусство?», в котором практически полностью изложена его этико-эстетическая позиция. Прочитаем фрагмент из него, в котором писатель сравнивает песни деревенских женщин с классическим произведением искусства – бетховенской сонатой, поскольку именно этот отрывок отражает ценностные установки Толстого. Более того, писатель предельно ясно выражает свое видение взаимодействия сфер этики и эстетики: «На днях я шел домой с прогулки в подавленном состоянии духа. Подойдя к дому, я услышал громкое пение большого хора баб... В пении этом с криками и битьем в косу выражалось такое определенное чувство радости, бодрости, энергии, что я сам не заметил, как заразился этим чувством... В тот же вечер, заехавший к нам прекрасный музыкант, славящийся своим исполнением классических, в особенности, бетховенских, вещей, сыграл нам opus 101-ю сонату Бетховена...

...Когда же я позволил себе сравнить впечатление, произведенное на меня пением баб, впечатление, испытанное и всеми слышавшими это пение, с этой сонатой, то любители Бетховена только презрительно улыбнулись, не считая нужным отвечать на такие странные речи.

А между тем, песня баб была настоящее искусство, передавшее

определенное и сильное чувство. 101-я же соната Бетховена была только неудачная попытка искусства, не содержащая никакого определенного чувства и поэтому ничем не заражающая» (Толстой, 1985, с.235-236).

Как видно из приведенного фрагмента, русский классик видит в искреннем, хоть и не профессиональном, пении крестьянок пример подлинного искусства, а произведение знаменитого венского классика Толстой таким искусством признавать отказывается. Очевидно, что вышеуказанное противопоставление не является злонамеренным эпатажем, или даже неким юродством гениального писателя, это не есть также результат эстетической глухоты Толстого, его непонимания искусства, недооценки прекрасного.

Думается, что именно моралистическая категоричность Толстого не позволила ему в полной мере осуществить свою критическую задумку: выявить истоки и причины искусства неподлинного, нравственного несовершенства некоторых аспектов культуры и человеческого бытия. Писатель выражает недовольство, обличает, выдвигает утопические идеи, но, по сути, так и не осуществляет глубокого онтологического и экзистенциального анализа. Морализаторство писателя сужает перспективу исследований, мешает ему осознать феномен искусства во всей глубине его метафизических измерений.

Отметим, что, отрицая творчество общепризнанных писателей, художников, композиторов, которые являются представителями так называемого «золотого фонда» мировой культуры, Толстой обвиняет последних в подражательстве и неискренности. С его точки зрения, крестьянки выражали чувства искренне, от души, заражая своими чувствами окружающих, становясь, таким образом, реальными «создателями» подлинного искусства.

Его отрицанию мирового искусства способствовало неприятие синтеза этики, гносеологии и эстетики, заявленного античными философами. Толстой рассуждает об этом в своем самом философском разделе вышеупомянутого трактата.

Писатель называет этот синтез «воображаемой троицей», т. е. отрицает его реальное существование, считая, что синтез добра и красоты придумали

европейские элиты, далекие от подлинной нравственности и эстетизирующие всю культуру: «Ученые люди пишут длинные туманные трактаты о красоте, как одном из членов эстетической троицы: красоты, истины и добра... В сущности же слова эти не только не имеют никакого определенного смысла, но мешают тому, чтобы придать существующему искусству какой-нибудь определенный смысл» (Толстой, 1985, с. 179). В приведенном высказывании Л. Н. Толстого отчетливо видно его категорическое отрицание единства этики и эстетики, в его словах содержится обоснование этого неприятия.

Русский классик выстраивает собственную духовную архитектуру, на вершине которой оказываются нравственные ценности, признаваемые им самыми важными и высшими. В этой связи показательно его утверждение, что истина, красота и добро должны находиться на одной высоте по причине их основополагающего и метафизического характера. Однако, к сожалению, действительность далека от такого положения дел.

Для Л. Н. Толстого наивысшей вневременной целью нашего бытия является добро. Несмотря на множество трактовок понятия «добро», по мысли писателя, «жизнь наша есть не что иное, как стремление к добру, то есть к Богу» (Толстой, 1985, с. 180). По этому поводу уместно привести слова русского философа Франка, который в своей «Этике нигилизма», рассуждая о психологии морализма, подчеркивает, что моралисты преувеличивают роль морали, ставят ее в основание всего мировоззрения. Соответственно, остальные члены триады (истина и красота) просто отпадают. Толстой действительно определяет красоту как антипод добра. По его мнению, категория прекрасного не отождествляется с понятием добра, а, напротив, вступает с ним в противоречие. Л. Н. Толстой в подтверждение своей версии утверждает, что добро по большей части представляет собой победу над пристрастиями, а красота и есть непосредственно источник всех пристрастий человека (Толстой, 1985, с. 180).

Таким образом, из всех функций красоты писатель видит и абсолютизирует только одну – функцию наслаждения. Несмотря на то, что Толстой признает факт того, что красота способна как доставлять в целом так называемое

неутилитарное удовольствие, так и воздействовать на человека в зависимости от присущего только ему индивидуального вкуса, он считает стремление к наслаждению (даже произведением искусства) серьезным препятствием для возвращения подлинно нравственных качеств.

В связи с таким в определенной степени предвзятым пониманием красоты Толстой весьма своеобразно, моралистически и односторонне подходит к пониманию содержательного наполнения дефиниции искусства. Он утверждает в следующей мысли: «Для того, чтобы точно определить искусство, надо, прежде всего, перестать смотреть на него как на средство наслаждения, а рассматривать искусство как одно из условий человеческой жизни» (Толстой, 1985, с. 167). По мнению Л. Н. Толстого, при таком взгляде на искусство мы сразу поймем, что оно не что иное, как одно из средств взаимодействия людей друг с другом. Но подобное определение сужает и обедняет реальное назначение искусства, которое является одной из древнейших форм культуры. Подлинному искусству не свойственна утилитарность, по крайней мере, это далеко не самое важное его свойство. К тому же одной из функций культуры является коммуникативная функция, с помощью культуры человек обладает колоссальными коммуникативными возможностями, и все ее формы – искусство, религия, наука – этому общению способствуют. Тогда в чем же заключается особенность искусства; как объяснить его безграничное воздействие на человека, загадку искусства и его тайну, пожалуй, не меньшую, чем сам человек?

Толстой, интуитивно чувствуя ограниченность такого «коммуникативного подхода», находит еще одно свойство искусства, заключающееся в передаче чувств. Искусство, следуя логике писателя, «коммуницирует» при помощи чувств (Толстой, 1985, с.168-169). Лев Николаевич трактует искусство как человеческую деятельность по трансляции другим своих чувств, эмоций, переживаний. Соответственно, в понятие «искусство» не входят служение прекрасному или проявление идеи.

Итак, по мнению Льва Толстого, основным назначением искусства можно

считать донесение до других людей своих чувств, поиск «душевного отклика», желание дать возможность другим испытать подобные чувства. Писатель употребляет такой термин, как «заражение», полагая, что именно способностью передавать чувства, обогащать ими рецепиентов искусство можно отграничить от имитации искусства. Более того, Толстой убежден, что «чем сильнее заражение, тем лучше искусство как искусство, не говоря о его содержании, то есть, независимо от достоинства тех чувств, которые оно передает» (Толстой, 1985, с. 240).

Однако религия, наука, миф разными способами «заражают» людей, чувства пронизывают всю культуру, следовательно, нельзя считать основным критерием искусства «заражение» чувствами создателя художественного произведения. Постепенно, как бы невзначай и с утопическим уклоном, Толстой приходит к выводам, что наряду с речью искусство является одним из орудий общения, а значит и прогресса – движения человека к совершенству. Точно так же, как эволюционируют знания: происходит замена знаний ложных и полезных на истинные и нужные, благодаря произведениям искусства совершенствуются и наши чувства: чувства низменные, недобрые и менее востребованные вытесняются для человеческой же пользы чувствами более добрыми и полезными. В этом и состоит, по мнению Л. Н. Толстого, основная функция искусства (Толстой, 1985, с. 242).

Однако в такой трактовке искусство лишается своей мистической тайны, превращаясь в способ достижения некоего блага, что, безусловно, приземленно и утопично одновременно.

Обратим внимание, что при всей почти фанатичной религиозности самого Льва Толстого, его рассуждения о роли и назначения искусства как метода передачи чувств не соответствуют традиционному христианству, отводящему искусству божественную, преображающую роль. Толстой не приемлет божественную чистую красоту, он делает акцент на общественном благе, которое определяют и оценивают «лучшие передовые люди». Однако это не мешает писателю высоко оценивать христианское искусство, определять его как

самое правильное и полезное, поскольку именно оно верней всего объединяет людей: «Христианское искусство есть только то, которое соединяет всех людей без исключения – или тем, что вызывает в людях сознание одинаковости их положения по отношению к Богу и ближнему, или тем, что вызывает в людях одно и то же чувство...» (Толстой, 1985, с. 247).

Толстой отказывается ставить в один ряд категории истины, добра и красоты, он превозносит исключительно добро, искусство же признает лишь в той степени, в какой это искусство добру служит. Иначе говоря, писатель подходит к искусству с утилитарных и антиэстетических позиций. Он не только не приемлет взаимодействия прекрасного с добрым, но вообще полагает, что подлинное добро должно быть отъединено от прекрасного.

Что касается третьего элемента этой, по выражению Толстого, «баумгартеновской троицы», истины, то писатель даже не признает за последней права на самостоятельное существование. «Что же касается до истины, то еще менее можно приписать этому члену воображаемой троицы не только единство с добром или красотой, но даже какое-либо самостоятельное существование» (Толстой, 1985, с. 180).

Таким образом, Толстой предпринимает попытку разрушить классическое триединство с помощью моралистических сентенций. Им признается утопической сама идея триединства: истина, добро и красота. Ей он отводит место рядом с «безосновательными теориями», в числе которых Лев Николаевич называет теорию Маркса о неизбежном экономическом прогрессе и теорию о борьбе за существование Мальтуса.

Л. Н. Толстой указывает на то, что единство гносеологического, этического и эстетического освещали в своих трудах многие философы античности. Однако в их идеях, по мысли русского классика, было много наивного и даже отсталого из-за стремления эллинов к этому синтезу добра и красоты как к чему-то совершенному, идеальному. Лев Николаевич считал греков по этой причине нравственно неразвитыми. А результат их отсталого мировоззрения он видел в первую очередь в эстетике как науке (Толстой, 1985, 178).

Русский писатель, отрицая взаимодействие трех духовных компонентов на равных началах, признает значимость только этического, а поскольку, не находит в культуре преобладания нравственного начала, приходит к выводу, что наряду с искусством наука и религия не отвечают уже своему истинному назначению.

Уточним, что Толстой не отрицает науку, религию или искусство как формы культуры, он не принимает их наличного состояния, полагая, что сущее не соответствует должному. Он требует наличия нравственного основания у любого произведения искусства, он считает нравственность атрибутом подлинного искусства. Однако это слишком строгое требование, сужающее сферу искусства, пространство и размах художественных образов, требование, по сути ограничивающее творческую свободу художника.

По сути, истоки морализма следует искать в убежденном рационализме: моралисты уверены, что все нравственные проблемы можно разрешить при разумном подходе, учитывая здравый смысл и логику. Такая точка зрения порождает у Толстого сочетание утилитарности и утопических идей в понимании искусства. Он видит главное назначение искусства в том, «чтобы перевести из области рассудка в область чувства мысль о благотворном для людей единении друг с другом» (Толстой, 1985, 279). Лев Николаевич грезил о том, чтобы в конце концов в противовес насилию на земле установилось царство Всевышнего, что означало бы господство любви. В этом Толстой видел наивысшую цель жизни всех людей.

Мы видим, что русский писатель понимает искусство только как средство формирования нравственности с помощью художественных средств, по сути, отстаивая дидактическую функцию искусства как главную и исключительную, забыв о том, что искусство само по себе прекрасно и обладает правом стоять *вне* нравственности или *над* ней.

Георгий Фроловский видит основную проблему в том, что Толстой, при всей своей духовности, рационализирует онтологические основания зла и пороков, также как рационализирует и религию. Фроловский справедливо

усматривает в этом влияние сентиментализма, прежде всего, влияние идей любимого автора русского писателя – Жан-Жака Руссо. Толстой действительно романтизирует крестьянство, создавая идиллические образы крестьянской жизни, устраивая «хождения в народ», полагая, что народ живет нравственнее, проще и чище, следовательно, от цивилизации нет ничего, кроме вреда. «Толстой отрицал всякую значимость культурных благ именно на том основании, что они совсем не нужны сельскому обывателю, ни техника, ни Шекспир, ни само книгопечатание» (Фроловский, 1937, с.408).

Однако сентиментализм, трансформированный в морализм, может привести к нигилизму, к политическим репрессиям, если осуществить его проекцию в политические ситуации. Здесь уже можно прийти к такому известному упрощению, как предложение «взять все, да и поделить». Георгий Фроловский в этой связи видит основное противоречие Л. Н. Толстого в том, что для него жизненную неправду можно искоренить лишь путем отказа от истерии, выходом из культуры и опрощением. Другими словами, с этой целью нужно исключить все вопросы и отказаться от задач. Тем самым следует признать, что морализм у русского классика превращается в «исторический нигилизм» (Фроловский, 1937, с.408).

Подобным образом моралистические идеи русского писателя оценивает уже позже теолог Х. Ричард Нибур. Он посвятил толстовской трактовке христианства целый раздел «Отрицание культуры у Льва Толстого». В своем фундаментальном труде «Христос и культура» богослов сопоставляет Л. Н. Толстого и Тертуллиана: «Толстой весьма мало понимает значение благодати божией, явленной в Иисусе Христе, и исторической природы христианского откровения, психологической, моральной и духовной природы как греха, так и спасения. Поэтому он оказывается еще большим законником, чем юрист Тертуллиан». (Нибур, 1996, с. 59). Тем самым деятельность русского классика характеризуется теологом как крестовый поход против культуры, совершаемый под знаком Христа.

Таким образом, закон для Толстого является чем-то надличностным и

надкультурным. Фроловский замечает, что «Под категорией *закон* у Толстого исчезает и само *добро*» (Фроловский, 1937, с.408). Парадоксальным образом представитель народа, высоко ценящего нравственность и добро, любящий этот народ, Лев Толстой превращается в закоренелого законника. Это закономерно, ибо моралист любит все человечество и не любит отдельных людей.

Исследователь О.С. Соина полагает, что «Толстой фактически поднимает бунт против глобальных экзистенциальных оснований религиозной жизни человечества – Бога, Смерти и Женщины как извечных противников рационального выпрямления мира посредством того или иного «морального» правила» (Соина, 1995, с. 142). Не случайно русский писатель оказал такое мощное влияние на последующую массовую секуляризацию русской культуры. Полагаем, огромный пласт советской культуры оказался во власти толстовского морализма. Проблема состоит том, что этика закона не всегда срабатывает в онтологических глубинах нравственных метаний человека, потому что трагические переплетения добра и зла в душе человека часто не поддаются никакой логике.

Однако, несмотря на то, что моралистическая линия в рассуждениях Льва Толстого является референтной, в своем художественном творчестве он как истинный писатель без морализаторства и дидактики живописует нравственный мир своих героев, на что указывает, в частности, П.В. Анненков. В своем анализе произведений Толстого времен «Детства» и «Отрочества» он раскрывает особенности «художнической работы» Толстого, отмечая в его шедеврах многие существенные черты *исследования*. Вместе с тем в этих произведениях, с точки зрения П. В. Анненкова, нет ни малейших отсылок к исследованию, поскольку в большей степени они принадлежат области изящной словесности. «Искусство здесь находится в дружеском отношении к мысли, постоянно присутствующей в рассказе...» (Анненков, 1982, с. 141).

Мы видим, что, несмотря на свою категорическую приверженность морализму, Толстой-писатель прежде всего остается творцом и художником. Художественный текст живет по собственным законам, в некоей особой

творческой реальности, выходя порой, из-под контроля своего создателя. И в этой художественной вселенной этическое и эстетическое находятся в неслиянно-нераздельном единстве, способствуя обнаружению художественной истины.

Такие важные категории, как мораль и долг не могут стать единственным основанием искусства, обладающего способностью поднять нас на уровень трансцендентного наслаждения, расширить сознание, обрести смыслы. Истоки мощного эмоционально-эстетического воздействия, свойственного подлинному искусству, безусловно, находятся в пространстве эстетики, однако эстетические возможности искусства способствуют постижению и добра и истины.

Подводя итоги, обозначим сделать следующие выводы.

Историко-философским аспектом проблемы появления морализма являются сентиментализм в начале XIX в, утилитаризм и прагматизм в конце XIX в., основные мысли и ценностные установки которых ставили на самую высшую ступень духовных ценностей мораль и нравственность.

Лев Толстой категорически отвергает идею синтеза этики, эстетики и гносеологии, усматривая в этом синтезе «неразвитость» нравственного сознания.

Русский писатель достаточно узко трактует назначение искусства, сводя его функции к одной – коммуникативной.

В своем художественном творчестве Лев Толстой воплощает идею синтеза истины, добра и красоты, выходя за пределы своего теоретического морализаторства.

Искусство обладает мистической способностью проникать в недоступные разуму сферы человеческого бытия. Искусство может создавать и менять ценностные установки с помощью воздействия художественных образов. Не случайно великие правители и религиозные деятели ценили и поддерживали искусство, часто использовали его в своих целях. Однако во вселенной своей творческой фантазии автор, добиваясь своих художественных целей, имеет право показать зло и греховность, и даже торжество зла и греховности.

Впрочем, если только речь идет о подлинном художественном творчестве, этическое всегда имманентно эстетическому; на любом уровне эстетизации сквозь эстетические узоры прорастает нравственное начало.

Если мы обратимся к любому произведению искусства, основанному на морально-дидактических идеях, то увидим, как эстетическое в нем расцветивает и очеловечивает самые жесткие моралистические конструкты, и художественное творчество Льва Толстого являет нам прекрасный пример этого.

Литература

1. Анненков П.В. (1982) О мысли в произведениях изящной словесности. *Русская эстетика и критика 40-50х гг. XIX в.* М., Издательство Искусство.
2. Астафьев П.Е. (1996) Национальность и общечеловеческие задачи (к русской народной психологии) *Вопросы философии.* М., 1996. № 12, 84-102.
3. Нибур Х. Ричард. (1996) Христос и культура. М., Издательство Юрист.
4. Соина О.С. (1995) феномен русского морализаторства: Этические очерки. Новосибирск: Издательство Наука.
5. Толстой Л.Н. (1985) Что такое искусство? М., Издательство Современник.
6. Фетисов В.П. (1995) Тоска по русскому аристократизму Воронеж, Издательство Квадрат.
7. Фроловский Г. (1983) Пути русского богословия. Париж. YMCA-Press.



УДК 159.923

ГРУППОВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДА
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Ясвин В.А.

*доктор психологических наук, профессор,
профессор института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

vitalber@yandex.ru

Аннотация. Групповой психологический тренинг рассматривается как личностно-развивающая среда, которая понимается как совокупность возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности, стимулирующих, согласно Дж. Гибсону, активность участников тренинга. В основу комплекса личностно-развивающих возможностей психологического тренинга, помимо традиционной системы потребностей А. Маслоу, куда входят физиологические потребности, потребности в любви, безопасности, уважении, потребности в самоактуализации, заложена система социогенных потребностей личности, включающая в себя потребности в усвоении мировоззренческих принципов, моральных норм, идеалов эталонной группы; потребности в тех или иных продуктах питания, одежде, в определенных условиях быта (материальные потребности); потребность в общественном признании (социальные потребности); потребность в создании семьи, рождении и воспитании детей; потребность в трудовой, общественно-полезной деятельности; потребность в сохранении или улучшении самооценки; потребность в познании специальной области явлений (интересы); потребность в преобразующей деятельности в какой-либо специальной области (склонности); потребность в эстетическом оформлении окружающей обстановки; потребность в самостоятельной выработке, упорядочении

картины мира; потребность в повышении уровня своего профессионального мастерства. Можно констатировать, что качество тренинговой среды определяется таким интегративным критерием, как её способность создавать условия для эффективного личностного саморазвития всех членов группы. Представлен практический опыт организации личностно-развивающей среды психологического тренинга, основанный на более чем 30-летней тренерско-методической работе.

Ключевые слова: групповой психологический тренинг, личностно-развивающая среда, потребности личности, личностно-развивающие возможности, опыт проведения психологических тренингов, дизайн среды психологического тренинга.

GROUP PSYCHOLOGICAL TRAINING AS AN ENVIRONMENT
PERSONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES

Yasvin V. A.

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

vitalber@yandex.ru

Annotation. *Group psychological training is considered as a personal-developing environment, which is understood as a set of opportunities to meet the hierarchical complex of personal needs that stimulate, according to J. Gibson, the activity of the training participants. The complex of personal and developmental opportunities of psychological training is based, as the traditional system of needs according to Maslow: physiological, security, love, respect, self-actualization, and the system sociogenic person's needs: the need to internalize the philosophical principles, morality, ideals of the reference group; the need for certain items of food, clothing, conditions of life (material needs); the need for recognition by society (social needs); the need to establish a family, raise children; the demand for labor, socially useful*

activities; the need to maintain or improve self esteem; the need for knowledge of special events (interests); the need for transformative activity in any special area (aptitude); the need for aesthetic design of the environment; the need for independent development, ordering of the picture of the world; the need to master a high level of skill in their business. It can be stated that the integrative criterion of the quality of the training environment is its ability to provide all members of the group with a set of opportunities for their effective personal self-development. The practical experience of the organization of the personal-developing environment of psychological training is presented, based on more than 30 years of coaching and methodological work.

Keywords: *group psychological training, personal development environment, personal needs, personal development opportunities, experience in conducting psychological training, design of the psychological training environment.*

Более чем 30-летний опыт тренерско-методической работы позволил нам сформулировать следующее определение. Групповой психологический тренинг (англ. *train* – обучать, воспитывать) – это «специфическая форма организации личностно-развивающей деятельности и образовательной среды, а также социально-психологическая технология формирования компетентностей, обслуживающая область коммуникации и межличностного взаимодействия» (Ясвин, 2011). В контексте средового подхода в образовании групповой психологический тренинг может рассматриваться как совокупность возможностей для индивидуально-личностного развития, ограниченная пространственно и событийно, которые возникают тогда, когда человек взаимодействует со своим социальным окружением (Ясвин, 2019).

Среда рассматривается в философии образования, психологии и педагогике в качестве одного из важнейших факторов развития. Отечественные психологи и педагоги развернули дискуссии, касающиеся роли среды и механизмов её воздействия на процесс развития личности, в 20–30-е годы XX века, когда особой популярностью пользовалась педология, отводившая

одно из главных мест изучению «социально-исторической классовой среды». Постепенно сформировались два различных взаимно дополняющих теоретических подхода к пониманию психологических механизмов влияния среды на личностное развитие. Л.С. Выготский акцентировал внимание на «переживании» средовых событий (Выготский, 1934), в то время как А.Н. Леонтьев настаивал на том, что среда оказывает влияние не за счет ее свойств и переживаний человека, а в зависимости от содержания его деятельности (Леонтьев, 1937).

В конце прошлого столетия происходит возрождение интереса к среде развития личности в работах отечественных психологов. При этом в их исследованиях все чаще фигурирует понятие «образовательная среда». Так, с точки зрения А.А. Леонтьева, личностно ориентированная образовательная среда обеспечивает основные потребности и возможности развития (Леонтьев, 2003).

Можно констатировать, что качество тренинговой среды определяется таким интегративным критерием, как её способность создавать условия для эффективного личностного саморазвития всех членов группы.

Все вышесказанное доказывает перспективность «теории возможностей», основоположником которой был Дж. Гибсон. В противовес традиционным взглядам на понятие «среда», бытующим среди ученых, оперирующих такими терминами, как «условия», «влияния» и «факторы», – ее неотъемлемыми составляющими, Дж. Гибсон вводит понятие «возможности», тем самым подчеркивая активное начало самой личности, которая осваивает свою жизненную среду, и перекладывая на человека ответственность за использование ресурсов этой среды для собственного развития. По словам Дж. Гибсона, «возможность – это единство свойств среды и самого субъекта, это и факт среды, и поведенческий факт субъекта» (Гибсон, 1979).

Взяв за основу положения теории Дж. Гибсона, «возможности» можно рассматривать как психологическую единицу отношений личности со средой с

целью удовлетворения предоставляемых этой средой потребностей личности. Таким образом, возможность представляет собой некое связующее звено между тренинговой средой и участником тренинга. При этом свойства последнего будут зависеть как от свойств тренинговой среды, так и от личностных характеристик его самого, в то время как категория «условия» может рассматриваться изолированно от субъекта.

Важно подчеркнуть, что, если условия, факторы и влияния принадлежат исключительно среде, не принимая во внимание находящегося в ней субъекта, *воздействуют* на него односторонне, мы имеем дело с ситуацией *взаимодействия* личности со средой. Тогда с целью использования возможностей среды, комплиментарных потребностям участника тренинга, способствующих, таким образом, созданию мотивации его деятельности, ему необходимо проявить активность в соответствующем направлении. Другими словами, члены тренинговой группы выполняют функции не объектов, действующих исключительно под влиянием тех факторов и условий среды, которые контролируются тренером, а непосредственно субъектов собственного развития.

Когда в среде появляются возможности для удовлетворения какой-либо потребности, участник соответствующим образом активизируется, всеми силами стремясь обогатить данную возможность собственным поведением. Активность участников тренинга в отношении использования обеспечиваемых тренинговой средой возможностей высока тогда, когда эти возможности прямо пропорциональны их потребностям. Данную мысль поддерживает и развивает в своих трудах В.Д. Шадриков, рассматривая главные условия, влияющие на успешное развитие ребенка. Ученый заостряет внимание на том, что во многом за счет правильной организации силами взрослых благоприятных условий для реализации возможностей, направленных на удовлетворение потребностей детей, их физическое и интеллектуальное развитие идет интенсивнее (Шадриков, 1993).

Вместе с тем, по словам В.Д. Шадрикова, происходит кардинальное изменение такой стратегии поведения взрослых на противоположную в том случае, если не принимается во внимание мотивация ребенка. Тогда эффективность его развития резко снижается. Из этого следует, что способность с помощью предоставляемых возможностей удовлетворять весь иерархический комплекс потребностей каждого члена тренинговой группы – принципиальный показатель качества тренинговой среды, служащий для создания соответствующей мотивации его активности.

Признана традиционной система потребностей, разработанная А. Маслоу, в которую входят потребности, обусловленные физиологией человека, потребности в любви, потребности в безопасности, потребности в уважении и самоактуализации (Maslow, 1954). Между тем, наряду с теорией А. Маслоу, перспективной в методологическом аспекте считается система так называемых «социогенных потребностей». В их число входят потребности в усвоении идеалов эталонной группы, мировоззренческих принципов, морально-этических норм; ряд материальных потребностей, например, потребности в еде, одежде, определенных бытовых условиях; социальные потребности, прежде всего потребности в общественном признании; потребности в создании полноценной семьи, рождении и воспитании детей; потребности в трудовой и общественно-полезной деятельности; потребность в сохранении или повышении самооценки; потребность осваивать какую-либо специальную область (интересы); потребность осуществления преобразований в какой-либо специальной области (склонности); потребность в эстетическом оформлении окружающей обстановки; потребность в самостоятельном формировании, упорядочении картины мира; потребность в повышении уровня своего профессионального мастерства (Климов, 1997).

Подробнее остановимся на соответствующем комплексе возможностей, имеющих первостепенное значение для участников тренинга, обеспечение которого входит в задачи качественной тренинговой среды.

Возможности удовлетворения **физиологических потребностей** участников тренинга – предмет заботы тренера и организаторов. Перефразируя известное изречение К.С. Станиславского¹, можно сказать, что тренинг начинается с вешалки (буквально!). Не раз приходилось видеть на тренингах горы верхней одежды участников, сваленной на стульях в углу комнаты, да и самому пристраивать свою куртку на подоконниках. К подобным бытовым «мелочам» можно отнести наличие зеркала; холодильника, в котором участники могут оставить свои гастрономические контейнеры; кипяtilьника; кулера; доступность туалета и т.п. Важно также планировать время проведения упражнений так, чтобы участники, например, смогли пообедать *без очереди* в студенческой столовой, переполняемой во время общего перерыва. Если занятия проводятся в каком-либо помещении «географически запутанного» здания, скажем, университета или бизнес-центра, то нужно позаботиться о пропусках для участников и о соответствующих указателях в коридорах, а ещё лучше персонально встречать каждого члена группы, хотя бы в первый день.

Возможность удовлетворения **потребности в безопасности** непосредственно связана с неукоснительным соблюдением принципа безоценочности. В первую очередь речь идёт об оценках и критике участников со стороны тренера. Народный учитель России, директор школы Е.Л. Рачевский очень точно сформулировал педагогическую вредность критических оценок учителей: «Первый грех оценивания – презумпция виновности, отнимание, штрафная система. А надо наоборот, добавлять за то, что сделал»².

Следует запрещать и пресекать любые суждения участников о других членах группы (если это не предусмотрено упражнением или не предложено тренером). Каждый может высказывать оценочные суждения *только о себе!* Поначалу это даётся участникам непросто, поскольку обсуждение и осуждение

¹ В своём письме, адресованном гардеробщикам МХАТа, К.С. Станиславский отмечал: «*Наши Художественный театр отличается от многих других театров тем, что в нем спектакль начинается с момента входа в здание театра*».

² Интервью Ефима Лазаревича Рачевского РИА Новости, 2019.

других является привычной темой человеческого общения. Избегание оценок, сравнений, интерпретаций поведения другого формирует толерантность во взаимоотношениях, является важнейшей составляющей коммуникативного мастерства.

Страх быть негативно оценённым является ключевым барьером эффективного взаимодействия между людьми. Как отмечал Мартин Лютер Кинг³, люди испытывают по отношению друг к другу ненависть из-за боязни друг друга; этот страх вызван тем, что люди ничего не знают о других; а не знают они из-за дефицита общения, из-за невозможности общаться по причине разделения. Тренинг общения является именно той безопасной средой, где установленные правила поведения и тренерский контроль обеспечивают психологическую безопасность членов группы, что позволяет им раскрываться перед другими, интересоваться друг другом, узнавать друг друга и в результате перейти от ритуального общения к искреннему общению (Каган, 1988), которое начинает ими восприниматься как *самоценность*.

Возможность *усвоения групповых норм и идеалов* имеет своей целью организацию обсуждения смыслов, ценностей, приоритетов и правил поведения в тренинговом кругу в самом начале занятий.

В своём вводном слове тренер говорит: «Мы все вместе будем создавать «психологический банк» нашей группы. В этот «банк» каждый из нас вносит свои «вклады», включающие наши реакции, переживания, размышления, которыми мы делимся с группой. Чем больше «вкладов» каждый из нас вносит в «банк», тем он становится «богаче». Чудо тренинга заключается в том, что «психологическое богатство, накопленное в банке», не нужно делить, как праздничный торт, разрезая его по порциям по количеству гостей. Весь потенциал, накопленный в банке, тиражируется, и каждый член группы может забрать хоть «весь банк», не уменьшая долю других. При этом, конечно, каждый заберёт из «банка» разное, прежде всего то, что наиболее актуально для него

³ Мартин Лютер Кинг, выдающийся американский правозащитник, убит в 1968 году в возрасте 39 лет.

сейчас. Но чудо продолжается – «психологический капитал», взятый каждым из общего банка, со временем будет не расходоваться, а, наоборот, только увеличиваться! Этот «капитал» будет увеличивать дальнейший опыт социальных взаимодействий участников, рефлекслируемый на основе критериев эффективного общения, полученных в результате тренинга».

«Идеальное поведение» в тренинговой группе может быть выражено словами из песни:

*«Не жалеть для друга ничего,
Думать о других немножко тоже,
Вот моё простое волшебство,
Может быть, и ты мне в нём поможешь»⁴.*

Правила, соблюдение которых обеспечивает психологически комфортную и безопасную тренинговую среду:

1. участники высказываются только по предложению тренера, отвечая на его вопросы или рассуждая по поставленной проблеме;
2. порядок высказываний участников происходит либо по очереди по кругу на начальном этапе занятий, либо в дальнейшем «по внутренней готовности» участников;
3. пока один из участников высказывается, остальные его слушают, демонстрируя лицом и телом внимательность, заинтересованность и доброжелательность, не перебивая, не комментируя, не оценивая услышанное;
4. общение участников между собой, в том числе вопросы друг к другу, происходит только через тренера, у которого нужно спросить разрешение, чтобы задать вопрос другому участнику;
5. упоминая кого-то из членов группы в своём сообщении, мы не используем 3-е лицо русского языка (он, она): «Как сегодня говорила Марина...», а используем только 2-е лицо (ты, вы), обращаясь к упоминаемому участнику: «Как ты, Марина, сегодня говорила...»;

⁴ Песня «Я работаю волшебником». Слова Льва Ошанина, музыка Эдуарда Колмановского, исполнитель Марк Бернес.

6. перед каждым высказыванием участник обязательно называет своё имя, а завершая высказывание, говорит: «Спасибо»;

7. любой участник имеет право отказаться от ответа на вопрос тренера или высказывания по поставленной проблеме, но об этом своём решении он должен сообщить группе, объясняя или не объясняя своё решение;

8. мы не аплодируем участникам после их высказываний, поскольку люди склонны бессознательно «считать хлопки» и таким образом выстраивать «рейтинг» участников, что противоречит философии нашего тренинга;

9. мы завершаем каждый день занятий благодарностью каждого участника тренеру и группе, при этом не выделяя никого персонально.

Чтобы реализовать возможность удовлетворения *потребности в любви, уважении, признании, общественном одобрении*, необходимо организовать тренинговую среду, в задачи которой входит целенаправленная социальная поддержка, оказываемая каждому члену группы. О лично-развивающей роли доброжелательных отношений в коллективе и значении обоюдного одобрения в тренинговой группе метко сказала А. Вильвовская. По ее мнению, окруженный любовью субъект образовательного процесса имеет неограниченные возможности. Ему открываются новые перспективы в тот момент, когда у него появляется уверенность в себе, повышается самооценка (окружающие любят его, принимают таким, каков он есть, оценивают в соответствии с его достоинствами). «Он любим, поэтому уверен в себе, а, следовательно, он может то, что раньше полагал для себя невозможным» (Вильвовская, 1994, с. 117).

Как уже не раз отмечалось, в тренинге избегаются любые оценочные суждения, даже позитивные, типа «Андрей, ты сегодня большой молодец!». Признание успеха кого-либо из членов группы другие участники выражают через вербализацию своих размышлений, впечатлений и изменений, которые произошли у них благодаря данному человеку: «Андрей, я, наконец, понял свою

проблему в общении с учениками благодаря твоему анализу конфликтной ситуации. Я тебе очень благодарен за это!».

Для возможности удовлетворения *потребности в поддержании и повышении самооценки* организуется тренинговая среда, в которой за основу берется положительная динамика личностного развития каждого участника, а не какие-либо абсолютные достижения: «лучший организатор», «лучший оратор», «лучший аналитик», «лучший участник» и т.п. В этом случае подчас требуется преодоление неких барьеров в коммуникативном взаимодействии.

Многие известные психологи и педагоги указывают на нецелесообразность и даже вредность любых сравнений и рейтингов при организации процесса обучения. В частности, против любых соревнований в ходе воспитательной деятельности выступал Ж.-Ж. Руссо (Руссо, 1989). В свою очередь, В.А. Сухомлинский считал пагубным для развития личности ее сравнение с другими и подчёркивал, что разращению личности будет способствовать построенное на сравнении воспитание нравственного достоинства (Сухомлинский, 1990). Вполне разумной в свете создания мотивации личностного развития видится замена привычного лозунга: «Равняйтесь на лучших!» призывом: «Сравни себя с собой вчерашним!», характерным для восточной педагогики.

Возможность в удовлетворении и развитии *познавательной потребности в особой области (интереса)* может быть продемонстрирована участникам, например, наличием в помещении небольшой библиотечки по проблемам эффективности общения. Участники охотно и с большим интересом пользуются этой библиотечкой как во время перерывов, так и перед началом занятий, пока собирается группа. В тренерскую библиотечку для слушателей можно включить несколько уже ставших классическими книг, оказывающих наибольшее влияние на становление коммуникативной культуры. Это, несомненно, «Гроссмейстер общения» С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, «Ребенок как личность. Становление культуры справедливости и воспитание совести»

М. Снайдер и Р. Снайдер (это книга о стратегии общения вообще, а не только с детьми), «Я хороший, ты хороший» Т. Харриса, «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры» Э. Бёрна, «Язык телодвижений» А. Пиза и т.п.

В самом начале занятий, отвечая на вопрос тренера: «Зачем вы сюда пришли?», большинство участников говорят: «Чтобы узнать что-то новое». После завершения высказываний по кругу тренер комментирует эту позицию участников примерно следующим образом: «Так, вы хотите узнать что-то новое об эффективном общении... Похоже, я вас разочарую. Боюсь, что на нашем тренинге нового-то вы узнаете совсем немного. Кстати, а зачем вам ещё что-то новое? Значит, вы полностью научились использовать в повседневном общении все свои «старые» знания, исчерпали их запас и теперь вам нужны какие-то особенные новые знания? Или, согласно рассуждениям Шерлока Холмса, человеческий мозг похож на чердак, куда отправляются полученные знания, становясь там неиспользуемым барахлом? На тренинге мы будем, прежде всего, учиться извлекать наши знания с этого чердака, превращать их в ежедневный мощный инструмент нашего успешного общения. А новую информацию лучше получать из хороших книг, лекций, семинаров».

Во время тренинговых занятий иногда используются **спонтанные** вставки-микрорекции (5–10 минут). Это происходит, когда в процессе обсуждения какой-либо проблемы становится органичным «опереться» на соответствующий теоретический конструкт, например, на транзакционный анализ Э. Берна или на анализ невербальных проявлений А. Пиза. Для таких случаев полезно иметь включенный проектор и загруженную подходящую презентацию. В ряде случаев используются флипчарт и фломастеры для изображения необходимых схем.

Для реализации возможности удовлетворения и развития **потребности в эстетическом оформлении окружающей обстановки** организация пространственно-предметной тренинговой среды подчинена достижению её участниками высокого эстетического уровня. Современный стиль помещения

для тренинговых занятий – это, например, стиль лофт, оформленный современными фотографиями, постерами, картинами, баннерами, стендами.

Интерьеры в стиле лофт (англ. *Loft*) воплощают концептуальный подход к пространству, возникший на стыке нищеты и роскоши. В начале XXI века лофт стал позиционироваться как особый стиль интерьера, для которого характерны необработанные кирпичные стены, высокие потолки, открытые взору коммуникации, сочетающиеся с винтажной мебелью, репродукциями картин современных художников и передовой цифровой техникой. Стиль лофт прочно ассоциируется с большими пространствами и хорошим освещением. Важен также подбор соответствующей мебели, офисного оборудования и бытовых приборов.

Стиль одежды самого тренера, например, смарт-кэжуал или ол-аут-кэжуал. Кэжуал (англ. *Casual*) является обозначением повседневного стиля одежды, изначально появившегося в Европе в XX веке, которому свойственны главным образом удобство и практичность. Для него не характерны формальные, нарядные, традиционные, классические детали. Напротив, кэжуал тяготеет к «случайной» компановке предметов одежды. В свободном офисном стиле смарт-кэжуал (*smart-casual*) царит элегантная повседневность: обилие аксессуаров в костюме, разнообразие цветовых решений, свобода выбора материалов и фасонов. Предпочитающие данный стиль в одежде могут допускать в своем образе сочетание джинсов с водолазкой, кардиганом или пиджаком, а рубашку или футболку носить как самостоятельный предмет гардероба. В непринужденном повседневном стиле ол-аут-кэжуал (*all-out-casual*) комбинируются базовые и спортивные вещи. Гардероб людей, предпочитающих данный стиль, в основном составляют свободные свитера, футболки и майки *oversize*, создающие эффект поношенности, потертости и некоторой небрежности, непринужденности. Так одеваются те, кто превыше всего ценит комфорт, а не погоню за трендами.

Соответствующая эстетическая среда тренинга на бессознательном уровне формирует у участников доверие к тренеру и тренингу, мотивирует участников поведенчески соответствовать современным коммуникативным стандартам.

Возможность удовлетворения ***потребности в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира*** – одно из ключевых, важнейших содержательных направлений тренинговой работы (Ясвин, 2011), часто бывает поначалу недооценённой как корпоративными заказчиками тренинга, так и самими участниками, всецело ориентированными на освоение коммуникативных приёмов и технологий.

Руководители, заказчики тренинга, часто формулируют запрос: «Научите моих сотрудников так отвечать на звонки, чтобы клиенты не бросали трубку. А то они, пообщавшись с моими менеджерами, больше не перезванивают». Заказчикам кажется, что задача тренинга должна заключаться исключительно в обучении сотрудников каким-то «волшебным» фразам, располагающим к дальнейшему общению. Такие руководители выражают искреннее удивление, когда тренер объясняет, что начинать придётся с работы с мировоззрением сотрудников, с их жизненными смыслами, ценностями и приоритетами, с их отношения к себе и к другим.

Возможность удовлетворения ***потребности в повышении уровня своего профессионального мастерства*** – ключевой мотив участия в психологическом тренинге. Очевидно, что без общения не может протекать ни одно как профессиональное, так и бытовое взаимодействие с другими членами общества. Актуальность владения психологическим мастерством обусловлена, прежде всего, резким увеличением количества информации, которой людям необходимо обмениваться, а также ростом роли профессий, в основе которых отношения «человек – человек».

Для повышения уровня психологического мастерства членов группы упражнения тренинга и организация групповых обсуждений их результатов должны быть направлены на развитие эмоционально-социального интеллекта

участников. Во-первых, на развитие *перцептивного мастерства*, т. е. адекватности и глубины восприятия собеседников. Во-вторых, на развитие *коммуникативного мастерства*, т. е. на совершенствование точности и структурированности передачи различной информации и умения слушать партнёров. В-третьих, на развитие *интерактивного мастерства*, т. е. на повышение эффективности взаимодействий с самыми разными людьми.

Критерием мастерства общения может служить эффективность реализации личностью его социальных функций. *Аффективно-коммуникативный* блок включает интерактивную (установление взаимосвязей и осуществление взаимовлияний между партнёрами) и амотивную (обмен эмоциями) функции. *Информационно-коммуникативный* блок включает информационную (прием и передача информации) и рациональную (понимание и анализ информации) функции. *Регуляционно-коммуникативный* блок включает побудительную (стимуляция активности партнёра), координационную (согласованность действий партнёров), ролевую (установление и сохранение статуса собеседников в конкретных ситуациях) и манипулятивную (удовлетворение собственных потребностей в процессе общения) функции.

Каждое тренинговое занятие проектируется и проводится в контексте структурно-содержательной модели процесса общения, основанной на совокупности его социальных функций.

Наконец, возможность удовлетворения ***потребности в самоактуализации личности*** реализуется на основе открытости тренинговой среды и эффекта психологической пролонгации тренинговых событий. Психологический тренинг не ограничивается территорией и временем групповых занятий.

В этом плане принципиально важно, чтобы тренинговые занятия проходили несколько дней подряд. Опыт свидетельствует, что практически все участники после занятий обсуждают тренинг со своими близкими и знакомыми, делятся впечатлениями, формулируют свои выводы и открытия, ведут дискуссии

об эффективности освоенных стратегий и технологий общения, которые часто кажутся собеседникам странными и парадоксальными. Многие участники также отмечают, что долго не могут уснуть, вспоминая, вновь переживая и осмысливая события в тренинговой группе.

Целесообразно начинать каждый последующий день тренинга с предложения участникам «поделиться с группой своими вечерними разговорами о тренинге». Это помогает участникам ещё раз сформулировать освоенные правила общения, более глубоко их осознать, убедиться в их коммуникативной эффективности, дополнить новыми аналитическими нюансами.

Завершая тренинговые занятия, тренер может сказать участникам: «После того, как вы сейчас разойдётесь по домам, ваш тренинг не закончится. Вольно или невольно вы станете замечать в процессе общения то, на что раньше не обращали внимания. Сначала вы начнёте замечать коммуникативные ошибки других людей – от ваших собеседников до ведущих телепередач. Затем начнёте видеть и свои ошибки в общении, рефлексировать своё общение, отмечать свои конкретные коммуникативные недостатки, делать соответствующие выводы. На следующем этапе вы уже будете сознательно использовать опыт, полученный в процессе тренинга, в своём общении, заранее продумывая стратегию и тактику того или иного предстоящего разговора со сложным для вас собеседником. И только после этого вы начнёте пользоваться своим тренинговым опытом бессознательно, «на автомате», даже не всегда замечая этого. Вот только тогда, когда вы сами актуализируете свой тренинговый опыт, и можно будет говорить о реальной результативности тренинга».

Таким образом, можно констатировать, что анализ комплекса возможностей для удовлетворения личностных потребностей служит основой для дизайна, проектирования и организации эффективной тренинговой среды.

Литература

1. Вильвовская А.В. (1994) Педагогика любви или педагогика любовью: особенности педагогического взаимодействия при личностно-ориентированном

обучении. *Международная программа переподготовки преподавателей психологии и педагогики для педагогических учебных заведений России*. М.: АПКИПРО, 107-118.

2. Выготский Л.С. (1934) Основы педологии. М.: Издательство 2-го Московского медицинского института.

3. Леонтьев А.А. (2003) Принципы воспитания в Образовательной системе «Школа 2100». *Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. Сборник материалов / Под научной редакцией А.А. Леонтьева*. М.: «Баласс», Издательский Дом РАО, 44-53.

4. Гибсон Д. (1988) Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс.

5. Климов, Е.А. (1997) Основы психологии. Учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ.

6. Леонтьев А.Н. (1937) О учении о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование). Архив Психологического института Российской академии образования, фонд № 82, опись № 3, ед. хранения № 402.

7. Руссо Ж.-Ж. (1989) Эмиль, или О воспитании. *Педагогическое наследие*. М.: Педагогика, 199-295.

8. Сухомлинский В.А. (1990) Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). *Педагогическое наследие*. М.: Педагогика.

9. Шадриков В.Д. (1993) Философия образования и образовательные политики. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

10. Ясвин В.А. (2011) Тренинг общения. *Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва*. М., 289.

11. Ясвин В.А. (2019) Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование.

12. Maslow A.H. (1954) Motivation and Personality. New York: Harpaer & Row.