

Исследователь / Researcher

Кафедра психологической антропологии

Научно-методический журнал

2020/№ 4 (32)



Журнал адресован всем, кто задумывается о роли науки и образования в современном мире, занимается развитием исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах организации образовательной деятельности (от дошкольников до студентов и аспирантов)

Редакционная коллегия:

Леонтович А. В.
(председатель),
канд. психол. н.
Аксенов Г. П.,
канд. г. н.
Байфорд Э.,
Ph. D. (Великобритания)
Баллад Е. М.,
канд. ф.-м. н.
Глазунова О. В.
Глебкин В. В.,
канд. филос. н.
Горелов А. С.,
канд. ф.-м. н., канд. филос. н.
Гурвич Е. М.,
канд. г.-м. н.
Калачихина О. Д.,
канд. б. н.
Кузнецова А. А.,
канд. политич. н.
Кляус В. Л.,
д. филос. н.
Литвинов М. Б.

Ляшко Л. Ю.,
канд. пед. н.
Мазыкина Н. В.
Пазынин В. В.,
канд. филос. н.
Подьяков А. Н.,
д. психол. н.
Саввичев А. С.,
д. б. н.
Савенков А. И.,
член-корр. РАО,
д. п. н., д. психол. н.
Свешникова Н. В.
Сергеева М. Г.,
д. х. н.
Смирнов И. А.,
канд. б. н.
Трифорова Е. В.,
канд. психол. н.

Редакционный совет:

Слободчиков В. И.,
член-корреспондент РАО,
д. психол. н. *(председатель)*
Асмолов А. Г.,
академик РАО,
д. психол. н.
Богоявленская Д. Б.,
почётный член РАО,
д. психол. н.

Галимов Э. М.,
академик РАН,
д. г.-м. н.

Голицын Г. С.,
академик РАН,
д. ф.-м. н.

Булин-Соколова Е. И.,
д. п. н.

Ловягин С. А.,
канд. пед. н.
Минько Н. Г.
Монахов Д. Л.
Мохов И. И.,
академик РАН и РАО,
д. ф.-м. н.

Проценко Л. М.,
канд. психол. н.

Семенов А. Л.,
академик РАН и РАО,
д. ф.-м. н.

Феоктистова С. В.,
д. психол. н.,
канд. б. н.

Шатковская Е. Ф.

Редакция:

Главный редактор
Алексей Обухов,
канд. психол. н.

Заместитель главного редактора
Инна Конрад,
канд. филос. н.

Выпускающие редакторы
Вера Комарова,
Полина Крайнова

Верстка
Ирина Хотыльева

Корректор
Анна Зеленкова

Корректор текстов
на английском языке
Роман Гадас

Фотограф
Дамира Умярова

Учредители:

Межрегиональное общественное
Движение творческих педагогов
«Исследователь»

Московский педагогический
государственный университет

Адрес редакции:

Москва, ул. Усачева, д. 1, стр. 3.

Телефон: (495) 438-21-81

E-mail: ir@redu.ru

<http://issledovatel-researcher.ru>

Свидетельство о регистрации –
ПИ № ФС77-58104 от 29 мая 2014 г.

ISSN 2414-1100

РИНЦ: [https://elibrary.ru/
title_about.asp?id=61900](https://elibrary.ru/title_about.asp?id=61900)

Журнал выходит
четыре раза в год

Журнал выходит при участии:

Российской академии наук
Комиссии по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского
Университетской гимназии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
Федерации психологов образования России
Управления общего образования и Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского
Института образования Национального исследовательского университета – Высшая школа экономики
Московского регионального отделения Российского психологического общества
Школы № 1553 имени В. И. Вернадского
Колледжа Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26 «26 КАДР»

Региональный совет:

| | |
|--|--|
| Текенева У. Н., канд. филол. н., Республика Алтай | Курбатова А. В., канд. пед. н., Московская область |
| Ашенбреннер Е. С., канд. б. н., Алтайский край | Губанихина Е. В., канд. пед. н., Нижегородская область |
| Валева Г. Ф., канд. пед. н., Республика Башкортостан | Мартынова Л. В., Омская область |
| Филичева Ю. В., канд. пед. н., Брянская область | Белова Т. Г., канд. пед. н., Оренбургская область |
| Цыренова М. Г., канд. пед. н., Республика Бурятия | Дворцова Н. Б., канд. пед. н., Саратовская область |
| Костина О. И., Владимирская область | Овсянникова Н. П., канд. пед. н., Свердловская область |
| Голембовская Н. Г., канд. филол. н., Волгоградская область | Лысенко И. О., д. б. н., Ставропольский край |
| Бакулина З. К., Вологодская область | Буковский М. Е., канд. г. н., Тамбовская область |
| Стефаненко Т. В., Воронежская область | Уляшева Г. И., канд. пед. н., Республика Татарстан |
| Снопков С. В., канд. г. м. н., Иркутская область | Судакова Н. А., Томская область |
| Ямщикова Н. А., канд. пед. н., Калининградская область | Ихер Т. П., Тульская область |
| Соловьева М. Ф., канд. пед. н., Кировская область | Ваганов А. С., канд. б. н., Ульяновская область |
| Голикова Л. В., канд. философ. н., Краснодарский край | Рождественская И. Н., Челябинская область |
| Лаврентьева Н. С., Липецкая область | Верховцева Л. В., Республика Хакасия |
| | Павлов В. К., Республика Саха (Якутия) |

На обложке фотография Алексея Обухова – реплика археологической скульптуры из Мексики на фоне домотканного ковра одного из кочевых народов Ирана (предметы из экспедиций).

В оформлении номера использованы фотографии Алексея Обухова, Екатерины Трифоновой, Сергея Савина, Ксении Сальниковой, Ирины Воробьевой, Елены Власовой, Ульяны Байгушевой, Ильи Кочергина, студентов НИУ ВШЭ, педагогов корчаковского лагеря «Наш Дом», участников герменевтического клуба МПГУ, участников экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология» учебно-исследовательской экспедиции на Алтай.

На фотографии представлены учащиеся Школы №1553 имени В. И. Вернадского, студенты МПГУ, участники герменевтического клуба МПГУ, участники квеста «Парк офлайн» – слушатели курса «Исследование – онлайн» Школы №1553 имени В. И. Вернадского и центра «Точки варения» Колледжа «26 КАДР», участники движения WorldSkills Russia, участники Международного Корчаковского лагеря «Наш Дом», воспитанники детских садов № 1782 и 2383 г. Москвы, актеры Театра Пиано (г. Нижний Новгород), участники Морской школы хранителей цивилизации, участники 12-й Международной исследовательской школы, участники учебно-исследовательской экспедиции на Алтай лета 2019 года.



К читателю

- 7 Обухов Алексей Сергеевич
**Психологическая антропология
и антропопрактика: перспективная рефлексия**

Общество, культура, наука, образование



В разделе публикуются статьи о месте и роли культуры, науки и образования в мире и обществе; о взаимном влиянии теории и практики в истории человечества; о ценностных основаниях науки и образования, культурных смыслах исследовательской деятельности; об актуальных проблемах развития научной мысли.

Современные проблемы общества

- 13 Громько Юрий Вячеславович, г. Москва
Платформа Razvitie и ее инструменты как точка входа в пространство власти для новой управленческой элиты

Люди научного поиска



Люди науки – это люди постоянного поиска, жизнь которых во многом такая же, как и жизнь других людей, а в чем-то принципиально особенная. В разделе рассказывается об известных ученых, об их жизни, о том, как они попали в науку, что в ней сделали и что для себя в ней обрели.

- 26 Леонтович Александр Владимирович, г. Москва
Памяти академика Эрика Михайловича Галимова

Психологическая антропология и антропопрактика



Раздел объединяет статьи сотрудников и выпускников кафедры психологической антропологии МПГУ, раскрывающие ключевые теоретические вопросы психологической антропологии в связке с антропопрактикой. Основная часть статей сфокусирована на вопросах развития исследовательских способностей, исследовательской деятельности, познавательной самостоятельности – с учетом проблематики нашего журнала.

Исследование исследования

- 29 Богоявленская Диана Борисовна, г. Москва
О природе исследовательской деятельности



Проблемы воспитания

- 40** Демакова Ирина Дмитриевна, г. Москва
Корчаковская тематика в исследованиях кафедры психологической антропологии
- 49** Шнейдер Лидия Бернгардовна, г. Москва
Классный час: практический запрос, исследовательский отклик и разработка новых подходов

Психологическая антропология и антропопрактика: возрастной аспект

- 54** Константин Евгеньевич Сумнительный, г. Москва; Прокофьева Елена Николаевна, г. Долгопрудный Московской области
Педагогика Монтессори: от независимости к самостоятельности
- 72** Трифонова Екатерина Вячеславовна, г. Москва
«Четыре лика детской игры»
- 99** Воробьева Ирина Николаевна, г. Москва
Экспериментирование с художественными материалами в изобразительной деятельности как предпосылка к исследовательской активности детей раннего возраста
- 110** Рычагова Елена Сергеевна, г. Москва
Развитие поисково-исследовательской активности детей дошкольного возраста в сфере языка и речи
- 122** Фёдорова Елена Прокопьевна, г. Москва
Образ жизни и проблема готовности к его изменению: взгляд с позиции системной антропологической психологии

Проблемы подготовки педагога

- 135** Адамян Елена Игоревна, Конрад Инна Сергеевна, г. Москва
Педагогическая практика на I курсе как форма погружения в профессию (на примере образовательной практики студентов I курса дефектологического факультета Института детства МПГУ)
- 143** Пирлик Галина Петровна, Федосеева Анна Михайловна, г. Москва
Развитие навыков психолого-педагогического наблюдения у студентов как компонент исследовательской компетентности педагога
- 161** Гаврилова Ольга Яковлевна, г. Москва
Формируем и поддерживаем мотивацию: разбор занятия, призванного помочь студентам научиться делать уроки, которые вдохновляют



- 169** Кондратьева Нина Леонидовна, г. Москва
Овладение стандартами WorldSkills как фактор повышения профессиональной компетенции учащихся
- 177** Кузьмина Елена Рафаэлевна, г. Москва
Организация коллективной проектной деятельности студентов педагогического вуза в рамках курса «Молодость, зрелость, старость»
- 187** Лопаткова Ирина Викторовна, г. Сергиев Посад Московской области
Художественное поле как технология образования: психолого-педагогические основания, технологии, результаты

Рефлексивно-позиционный подход в антропопрактике

- 209** Ковалева Наталья Борисовна, г. Москва
Герменевтический клуб МПГУ как форма психолого-педагогической антропопрактики
- 227** Ковалев Федор Алексеевич, г. Москва; Прохоров Евгений Александрович, Прохорова Елена Николаевна, г. Иркутск
Развитие медиагерменевтики как науки и технологии нового типа в образовательной антропопрактике
- 242** Михеева Ольга Вениаминовна, г. Иркутск
Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности в программах детского православного лагеря (на примере смены «Морская школа хранителей цивилизации»)
- 254** Новиков Сергей, Апанович Данил, г. Иркутск
Инновационная антропопрактика: программа развития личностной позиции и мировоззрения учащихся и ее реализация в курсе преподавания вероучительных дисциплин
- 264** Катречко Леонид Сергеевич, г. Москва
Пять принципов построения доверительных отношений с трудными подростками
- 272** Минаев Виталий Романович, г. Москва
Внутреннее согласие как предпосылка для становления профессиональной идентичности

Развитие исследовательских способностей

- 276** Обухов Алексей Сергеевич, Комарова Наталья Михайловна, Кондратьева Нина Леонидовна, г. Москва
Развитие исследовательских способностей в игре: умение продуцировать гипотезы



Международные программы



В разделе представлены обзоры практики и описание методических подходов по реализации образовательных путешествий и международной исследовательской школы как особых пространств обучения, воспитания и развития.

286

Демакова Ирина Дмитриевна, Бородина Алена, Кажевина Юлия, Киржой Евгения, г. Москва
Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом»

295

Обухов Алексей Сергеевич, Сальникова Ксения Сергеевна, Фишер Яна Игоревна, г. Москва
12-я Международная исследовательская школа в Калужской области

Экспедиции



В разделе представлена практика реализации исследовательских экспедиций с учащимися как одна из центральных форм вовлечения и осуществления практики исследования мира вокруг себя. В этом номере мы публикуем отчетные материалы по итогам экспедиции Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в Язулу Улаганского района Республики Алтай.

336

Обухов Алексей Сергеевич, г. Москва
Возвращение в Язулу: светлая экспедиция на край света

351

Участники экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология», г. Москва
Доклады участников экспедиции по итогам исследований в селении Язула

403

Участники экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология», г. Москва
Экспедиции в Язулу глазами участников

Исследовательские работы учащихся



В разделе публикуются исследовательские работы учащихся, выполненные в самых разных областях знаний. Представлены исследования участников всероссийских конкурсов и конференций. Работы прокомментированы специалистами. Цель комментария – обратить внимание читателя как на сильные, так и на слабые стороны публикуемой работы.

429

Кочергин Василий, 10 класс Школы № 1553 имени В. И. Вернадского, г. Москва
«Бегство из города»: анализ трех жизненных историй
(рецензент Н. В. Ткаченко)



Психологическая антропология и антропопрактика: перспективная рефлексия

Psychological Anthropology and Anthropological Practice

Аннотация. Вступительная статья в номер журнала «Исследователь/Researcher», в котором собраны и представлены различные аспекты деятельности кафедры психологической антропологии, нацеленной на подготовку педагогов к развитию «человеческого в человеке».

Ключевые слова: психологическая антропология, антропопрактика, рефлексия, взгляд в будущее, кафедра психологической антропологии

Abstract. Introductory article to the issue of the journal “Researcher”, which collects and presents various aspects of the activity of the Department of Psychological Anthropology, aimed at preparing teachers for the development of “the human in a human”.

Keywords: psychological anthropology, anthropological practice, reflection, look into the future, Department of Psychological Anthropology

В 2014–2017 годы Московский педагогический государственный университет участвовал в реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования, инициированного Министерством образования и науки Российской Федерации. В контексте его воплощения не только на теоретическом уровне, но и на практике в самом Университете академиком РАН и РАО, на тот момент ректором МПГУ, д. ф.-м. н., профессором Алексеем Львовичем Семёновым было принято решение об открытии новой кафедры – кафедры психологической антропологии. Она была открыта 1 сентября 2014 года в структуре Института детства, который был создан на базе дефектологического факультета и факультета начального образования. Название и содержание деятельности кафедры было предложено мной, исходя из того видения процессов модернизации педагогического образования, которое на тот

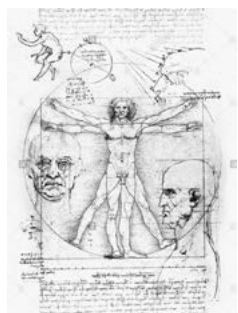


Обухов Алексей Сергеевич,

к. психол. н., доцент,
главный редактор
журнала «Исследо-
ватель/Researcher»,
ведущий эксперт Центра
общего и дополнитель-
ного образования имени
А. А. Пинского Института
образования НИУ ВШЭ,
г. Москва
e-mail: ir@redu.ru

Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology,
Associate Professor,
Editor-in-Chief of the
“Researcher” journal,
Leading Expert at
A. A. Pinsky Center for
General and Additional
Education, Institute of
Education, National
Research University Higher
School of Economics,
Moscow



момент уже было сформировано командой кафедры психологии образования, которой я заведовал с 2010 года на факультете педагогики и психологии МПГУ. Педагогику, как культурную практику содействия развития «человеческого в человеке», мы понимали именно как антропопрактику. При этом, отталкиваясь от идей К. Д. Ушинского, «*Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях*» [Ушинский 1990, 15], мы взяли на себя центральную задачу – содействовать будущим педагогам в становлении у них понимания развития человека в контексте взросления, жизненного пути, с учетом основных закономерностей и социальной ситуации развития. Это видение мы определили как основание для осуществления развивающего педагогического действия (исходя из понимания возрастных задач становления самостоятельности человека в контексте его индивидуального культурогенеза).

В 2014 году были сформулированы следующие основные задачи деятельности кафедры психологической антропологии:

- разработка и реализация психолого-педагогического модуля на основе антропологического подхода в подготовке профессиональных кадров по направлениям педагогического образования, специального (дефектологического) образования, психолого-педагогического образования;
- развитие антропологического подхода при создании адекватных и эффективных условий обучения, воспитания и развития личности на всех ступенях образования в рамках субъектно-деятельностного подхода к природе развития и с учетом возрастнo-нормативной модели развития;
- приложение знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования, особенно в условиях развития практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке на основе рефлексивно-деятельностного подхода;
- научное и методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса в образовательных учреждениях разного типа с различными категориями и возрастными обучающимися;
- обеспечение профессиональной подготовки на всех уровнях высшего профессионального образования в рамках педагогического образования, психолого-педагогического образования, специального (дефектологического) образования для профессиональной деятельности по решению задач образования и развития человека с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, социальных позиций и потребностей;
- создание нового поколения учебников и учебных пособий, направленных на модернизацию процесса подготовки



педагогов, дефектологов, педагогов-психологов для системы образования;

- проведение научных исследований в области психологической и социокультурной антропологии, психологии образования;
- подготовка к изданию научной, учебной и методической литературы по проблемам психологической антропологии, психологии образования, психологии развития, современным подходам и методам образования человека на всех возрастных этапах;
- организация и проведение образовательных мероприятий с разными категориями обучающихся;
- разработка и реализации программ дополнительного образования детей и взрослых по актуальным психолого-педагогическим проблемам;
- психолого-педагогическая экспертиза научных и образовательных программ, разработок, мероприятий и так далее;
- развитие профессионального взаимодействия с научными центрами, университетами, педагогическими вузами России и зарубежья, общественными организациями.

Оглядываясь назад, можно смело сказать, что все эти задачи были в полной мере реализованы, кроме того, реализованы и многие другие задачи, которые появились по ходу модернизации педагогического образования в логике взросления человека. Данную практику мы осуществляли с большой командой коллег из МПГУ, а также приглашенных специалистов из России и многих передовых стран при активном и содержательном руководстве академика А. Л. Семёнова и д. п. н., профессора Е. И. Булин-Соколовой.

В основании теоретической рамки во многом лежали идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского [Выготский 1983] и субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн 2003] (при том, что они часто противопоставляются в литературе, мы скорее интегрировали их друг с другом, используя эвристический потенциал каждой из этих двух фундаментальных отечественных научных школ). Для моделирования новой практики подготовки педагогов значимой также стала идея возраста [Выготский 1984], которая и определила логику конструирования учебного плана; идея творческой самостоятельности [Рубинштейн 1997], определившая принципы взаимосвязи теоретической, практической и исследовательской составляющих обучения студентов в логике «от действия к мысли» и «учимся делать, делая» при высокой значимости развития рефлексии как обретения инструмента саморазвития субъекта деятельности; а также идея председателя редакционного совета нашего журнала В. И. Слободчикова о психологической антропологии как науке о субъектной



Студенты Института детства МПГУ на занятиях Кэрол Бренан по окружающему миру



Студенты Института детства МПГУ изучают практику начального образования в Англии



Студенты Института детства МПГУ в детском саду Эйнштейн в Штудгарте (Германия)



Студенты Института детства МПГУ изучают работу образовательных учреждений в Чехии



Дети уичоли - фото из экспедиции в Мексику с участием студентов МПГУ



Практика студентов Института детства в детских садах города Москвы

реальности человека, познание которой возможно в диалоге и взаимодействии [Слободчиков, Исаев 1990].

Выстроенная нами теоретическая рамка и базовые принципы построения практики педагогического образования на основании психологической антропологии развернуто описаны в ряде публикаций [Булин-Соколова, Обухов 2015, Булин-Соколова, Обухов, Семёнов 2014, Обухов 2014, Обухов 2015, Обухов 2016а, Обухов 2016б, Обухов 2017, Обухов 2018, Обухов, Жукова 2017, Obukhov 2017 и др.]. В октябре 2015 года мы провели международную конференцию «Психологическая антропология и антропопрактика: история и современность», ряд материалов которой был опубликован в нашем журнале «Исследователь/Researcher» (2018. №1–2).

В 2017 году в контексте прекращения МПГУ проекта по модернизации педагогического образования я перешел в Институт образования НИУ ВШЭ. И с 2017 по 2020 год кафедрой (по настоянию и просьбе ее коллектива) руководила д. п. н., профессор Ирина Дмитриевна Демакова, известный в стране и мире специалист в области проблем воспитания. Ей удалось не только сохранить, но и развить имеющийся потенциал кафедры, усилив содержание ее деятельности тематикой воспитания (или шире – педагогической антропологии).

Данный номер журнала подготовлен по своему содержанию во многом по инициативе кафедры психологической антропологии МПГУ. В него вошли статьи ряда сотрудников кафедры, отражающие конкретные ее значимые направления деятельности. Данный номер не отражает всего спектра вопросов и проблем, которыми занята кафедра. За его рамками осталось много уникальных наработок и материалов, которые опубликованы или планируются к публикации (так, коллектив кафедры начал работу над учебником «Введение в педагогическую деятельность», силами кафедры к 75-летию Победы издана уникальная книга «Как в капле росы» [Как в капле росы 2020]). Кафедра выпустила для страны пионерские в своей области магистерские программы («Визуальная антропология детства», «Психология творчества и одаренности», «Практическая психология художественного творчества», «Школьное и семейное консультирование»). У кафедры появились новые значимые и перспективные проекты, в том числе по развитию госпитальной педагогики (совместно с федеральным проектом «УчимЗнаем»), изучению практик общего и дополнительного образования детей с ОВЗ (совместно с Институтом коррекционной педагогики РАО и при сотрудничестве с Центром лечебной педагогики), созданию Монтессори-центра (в сотрудничестве с Межрегиональной Монтессори Ассоциацией), развитию деятельности студенческого Корчаковского центра (совместно с Международным Корчаковским движением) и многое другое. Развиваются вариативные содержательные формы работы со



студентами, помимо учебной деятельности и практики (например, бардовский клуб, проект «Погружение в педагогику», Зимняя антропологическая школа, межвузовская конференция молодых ученых «От детства к взрослости: вариации нормы и особености развития» и многое другое).

Так как парадигма реализации как самого проекта модернизации педагогического образования, как и многие другие проекты, публикуемые в нашем журнале, выстраивалась в логике «замысел – реализация – рефлексия» [Алексеев 2002], предложенной первым председателем редакционного совета нашего журнала (когда он еще имел название «Исследовательская работа школьников») Никитой Глебовичем Алексеевым, то для коллектива кафедры значимы в их взаимосвязи все три составляющих продуктивного действия. И статьи членов кафедры психологической антропологии МПГУ во многом стали рефлексией практики реализации собственных замыслов с целью их последующего развития или появления новых идей. Уверен, что данный номер журнала – не просто рефлексия различных аспектов деятельности содержательного коллектива, но и перспективный взгляд, намечающий новые цели и задачи для деятельности не только данной команды, но и ценный для широкого круга педагогов как антропoпpактиков. **W/R**

Литература

Алексеев 2002 – Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. ... докт. психол. наук. М.: МПГУ, 2002. 51 с.

Булин-Соколова, Обухов 2015 – Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего // Наука и школа. 2015. № 6. С. 22–27.

Булин-Соколова, Обухов, Семёнов 2014 – Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семёнов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направленные движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–225.

Выготский 1983 – Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

Выготский 1984 – Выготский Л. С. Проблема возраста // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 258–259.

Как в капле росы 2020 – Как в капле росы. Преподаватели кафедры психологической антропологии о Великой Отечественной войне. К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Сборник эссе, воспоминаний и архивных материалов / Отв. редактор И. Д. Демакова. М.: МПГУ, 2020. 130 с.

Обухов 2014 – Обухов А. С. Профессиональная подготовка педагога в логике субъектно-деятельностного подхода // Наука и школа. 2014. № 5. С. 84–98.

Обухов 2015 – Обухов А. С. Значение диалогического взаимодействия для реализации модели исследовательского обучения: требования к подготовке педагога // Учебно-исследовательская деятельность



Клуб бардовской песни Института детства МПГУ на выступлении в доме-музее Б. Окуджавы в Переделкино





в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. (г. Улан-Удэ, 5–6 ноября 2015 г.). Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2015. С. 13–37.

Обухов 2016а – *Обухов А. С.* Базовые принципы модернизации педагогического образования: рефлексивно-деятельностный подход // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: сборник докладов участников IV Международной конференции ДППО-2016. Воронеж: ООО «Макс Пресс», 2017. С. 109–121.

Обухов 2016б – *Обухов А. С.* Реализация идей Л. С. Выготского в современной образовательной практике России и других стран // Сборник докладов по результатам научно-практической конференции «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания», приуроченной к 120-летию Л. С. Выготского, в г. Москве Т. 2. М.: МПГУ, 2016. С. 223–226.

Обухов 2017 – *Обухов А. С.* Модернизация педагогического образования на основе идей культурно-исторической психологии Л. С. Выготского // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 41–60.

Обухов 2018 – *Обухов А. С.* Подготовка педагога к деятельностной практике образования на основе принципа «Учимся делать, делая» // Подготовка педагога к деятельностной практике обучения: готовить и переподготавливать / Сост.: А. С. Обухов. М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher», 2018. С. 4–16.

Обухов, Жукова 2017 – *Обухов А. С., Жукова Е. В.* Реальность выбора – значимое условие становления субъектности в контексте профессионализации студентов бакалавриата // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 72–90.

Рубинштейн 1997 – *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // *Рубинштейн С. Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433–438.

Рубинштейн 2003 – *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 208 с.

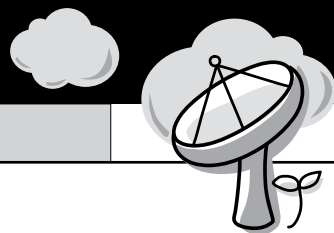
Слободчиков, Исаев 1990 – *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Школа-пресс, 1995. 383 с.

Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Ушинский 1990 – *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения в 6-ти т. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 526 с.

Obukhov 2017 – *Obukhov A.* Practice of Teachers' Training on the Basis of the Ideas of Cultural and Historical Psychology of L. S. Vygotsky // *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky.* 2017. Vol. 1. No. 4. P. 263–279.





Платформа Razvitie и ее инструменты как точка входа в пространство власти для новой управленческой элиты¹

The *Razvitie* platform and its tools as a point of entry into the power space for the new management elite

Аннотация. В статье рассматриваются причины и содержание современного общемирового кризиса и предлагаются интегративные подходы для его решения.

Ключевые слова: развитие, мировой кризис, власть, элита

Abstract. The article examines the causes and content of the current global crisis and proposes integrative approaches for its solution.

Keywords: development, world crisis, power, elite

Введение

В настоящий момент определяется, какой образ будущего возобладаст и каким будет новый неизвестный нам мир. Это связано с тем, что разрушается старая система управления. Она перестала работать не только в конкретных операциональных точках. Она в принципе не готова к разворачивающемуся краху всей капиталистической миросистемы. Мир глобального финансового капитализма рухнет сразу по множеству оснований. Госкапитализм социалистической системы управления Китая лучше справляется с мировой эпидемией. Однако люди не хотят и не могут выходить в новую реальность: они ждут отскока стоимости нефти, возврата



Громыко Юрий Вячеславович,

доктор психологических наук, профессор, директор Института опережающих исследований, академик РАН, г. Москва

e-mail: yugromyko@gmail.com

Yuri Gromyko,

Doctor of Psychology, Director of the Institute for Advanced Research, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Moscow

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 18-011-00567 «Междисциплинарный и методологический анализ технологий проектирования будущего и цифровой реальности».



к свободному перемещению по всему миру, к приемлемому обменному курсу доллара и рубля.

Следует признать, что мира глобализации нулевых больше не будет, он исчез навсегда. Мы находимся в ситуации необратимого цивилизационного изменения. Исчезает массовый потребительский туризм, схлопываются массовые авиаперевозки в том виде, в каком мы их знали и к какому привыкли.

Принципиальное значение имеет тот факт, что мировой катаклизм разворачивается не в одном измерении, а сразу в шести-семи (финансовый кризис, пандемия, миграционный кризис, зоны «мятежной войны», подталкивающие мир к ядерному столкновению, резкое социальное расслоение олигархата и среднего класса, надвигающаяся экологическая катастрофа).

Имеет место переход от глобального финансового капитализма с центром в США к капитализмам национальным, жестко конкурирующим по всем направлениям. Можно утверждать, что социализм Китая внутри страны выступает в форме жесткого национального капитализма во внешней политике. Борьба национальных капитализмов без всякой солидарности является реальностью складывающегося мира. В связи с этим любые мировые события воспринимаются как недружественные действия одного национального капитализма против других национальных капитализмов.

До сих пор нет полной ясности, является ли пандемия случайным включением в оборот новых типов вируса, или речь идет о новом биологическом оружии. Полноценные доскональные знания на этот счет пока отсутствуют. Также неясно, идет ли речь о заболевании определенной этиологии, или перед нами специально сфабрикованный и навязанный психоз, результат озабоченности по поводу пневмоний разной этиологии.

Начинают активно внедряться средства цифрового тотального контроля капитализма слежки, разрушающие частное пространство человека. С другой стороны, специальные цифровые системы и социальный скоринг могут обеспечить биологическую безопасность в современных условиях и создать «архипелаги безопасности» — зоны, куда доступ возможен только при соблюдении жесточайшего контроля на основе эпидемиологической паспортизации и составления профиля об исполнении гигиенических и других правил бытового поведения человеком.

Незавершившийся финансовый кризис 2007 года с оборотом огромного количества необеспеченных долларов США (государственный долг США превысил отметку в 25 трл. \$, дефицит бюджета по прогнозам аналитиков к концу года может достичь 3,7 трлн. \$, или 18% ВВП, общий долг домохозяйств достиг 14.3 трл. \$, половина всех коммерческих сделок в мире осуществляется в долларах, но в мировом импорте доллар занимает лишь одну пятую [Lettieri, Raimondi 2019]) вспыхнул с новой





силой, поскольку по решению Президента США Д. Трампа напечатано огромное количество долларов в качестве помощи национальной экономике, которое сравнивают со взрывом ядерной бомбы, только финансовой [«США взорвали...» 2020]. Ценовая война вокруг нефти привела к разрушению устойчивых доходов стран-экспортеров, к схлопыванию целого ряда отраслей. Начинаются новые ценовые войны вокруг стоимости продуктов, например, пшеницы.

Введение карантинных режимов в огромном количестве стран и остановка производств привела к росту массовой безработицы и обнищанию огромных групп населения, к резкому росту экономического расслоения.

Неверно считать, что пандемия, финансовый кризис, миграционное нашествие на Европу, социальное расслоение, экологическая катастрофа – это не имеющие отношения друг к другу событийные ряды. В действительности это – единая реальность разрушения зон устойчивости социальных порядков. Но понимание этой новой реальности требует интегративного мышления, поскольку решение должно предлагаться относительно цивилизационного катаклизма в целом.

Основной вопрос состоит в том, как исследовать эту очень сложную реальность. Она требует использования трансдисциплинарных методологий, связанных с определением границ отработанных моделей и идеализаций в существующих дисциплинах, и с созданием новых интегративных моделей. Именно подобный тип методологий имеет принципиальное значение для исследования сценариев будущего, которое не должно повторять прошлое. Неопределенное будущее и разработка стратегий действия в ситуациях неопределенности является важнейшим вызовом для исследователей, разрабатывающих комплексное системное знание о развитии общественных систем и человека. Интерес к исследованию будущего, процессов общественного развития прежде всего должен стимулировать в институтах образования. Исследования такого сложного общественного явления, как развитие, организуемые в рамках образовательных программ, способствуют включению учащихся и педагогов в практики производства нового знания. Важнейшее направление – это формирование сетевых международных молодежных групп, обменивающихся формируемыми представлениями, онтологическими схемами и моделями общественного развития. Так, в ходе разработки международного проекта «Трансъевразийский пояс Razvitie» [Gromyko 2015] профессором Джузеппе Фоллони (Университет Трента) [Folloni 2017] была инициирована студенческая работа по исследованию различия понятия development в англосаксонской литературе и понятия «развитие», использовавшегося в международном проекте, инициированном российскими организаторами.





Капитализма изолированных поселений не будет

Правительства разных стран в описанной ситуации внушают необходимость изоляции, ограничения прямого общения, вплоть до создания автономных изолированных поселений-бункеров в «лесах и горах» с автономным энергетическим обеспечением, общением и взаимодействием исключительно за счет телекоммуникативных систем. Это и есть программируемая финансовым олигархатом новая реальность – переход от капитализма тотального потребления к «капитализму изолированных бункеров с тотальной цифровой слежкой». Олигархат тоже планирует уходить в бункеры, но только более роскошные. Не случайно в США в период коронавируса резко выросло количество продаж загородной недвижимости. Совсем оригинальным типом поселений для олигархата становятся города-государства в океане, в которых создается свой особый социально-правовой статус. Такой формат называют сисейдингом – это автономные сообщества, которые свободно перемещаются в открытом море вне юрисдикции какой-либо страны.



Однако эти планы следует признать утопичными, кризис будет преодолен иным образом.

Формирование мира будущего будет безусловно связано с предложением технологий новой консолидации, новых форм интенсивного общения, стимулирующих сострадание и соучастие, с созданием поверх возникшего мира хаоса с истерическим требованием изоляции и обособленности новых «архипелагов» цивилизационного развития и интеграции. Эти архипелаги будут зонами восстановления производств, фундаментальной науки и образования на основе обмена знаниями, транспортных, телекоммуникационных, энергетических инфраструктур, восстанавливающих и усиливающих кооперацию нового типа – кооперацию вокруг процессов развития, но формируемых в «вакуолях» и защитных оболочках безопасностей всех типов (вирусологической, антитеррористической, кибернетической, энергетической, транспортной, антропологической). Это будет кооперация, основанная не на разделении труда, а на соорганизации международной деятельности вокруг решения проблем. Но из этого следует, что именно услуги безопасности будут в ближайшее время определять стоимость продуктов форм общения, по К. Марксу (Verkehrungsformen), в широком смысле слова – транспорта, живой коммуникации, конференций и т. д.



Те, кто первые начнут предлагать форматы безопасной кооперации, выиграют политически и экономически. Подобную интеграцию могут развернуть прежде всего интеллектуалы, предлагая экспорт систем безопасности для формирования архипелагов развития поверх хаоса бункеров и изоляции.



Однако мы имеем дело с принципиальной проблемой – вторжением цифровой слежки в зону частной жизни человека. Поскольку формирование зон безопасности основано на тотальной цифровой слежке, паспортизации всех его привычек и особенностей поведения. Человеческое в человеке будет неизбежно сопротивляться этому разрушению зоны частности. Это сопротивление открывает возможность нового прорыва в искусстве, утверждающей идею, что даже взятый под наблюдение и контроль человек – это совсем иная сущность, чем человек внутренний, которого невозможно извне контролировать и наблюдать.



Развитие — мировая повестка действия по преодолению режима чрезвычайности

В период сформированного режима чрезвычайности, приведшего к произвольной остановке мировой экономики, важнейшим становится вопрос о потенциально другой системе координат для развертывания социально-экономических процессов. Если ее не выделить и не предъявить, то популярные утверждения о том, что после пандемии мы окажемся в новой реальности, кончатся ничем. Мы окажемся в той же самой хорошо знакомой «старой» реальности, но только с меньшими возможностями для человеческого существования. Проект другой организации мировой экономики и мировых финансов должен выступать ориентиром для согласованных действий различных национальных и международных групп.



При этом особого внимания заслуживает точка зрения выдающего политолога Кейса ван дер Пейла [van der Pijl 2020] и ряда других исследователей (Радика Десай, Паоло Раймонди) о том, что введенный режим карантина и остановка экономики связаны с восстановлением силовой гегемонии групп власти над населением и правительствами своих стран. По некоторому странному сигналу правительства разных стран стали соревноваться, кто быстрее и жестче введет карантин и более резко остановит экономику. Огромное количество социальных протестов по всему миру, связанных с колоссальным расслоением населения на олигархат и все более неуверенный в своем завтрашнем дне «прекариат»¹, было остановлено карантином под предлогом спасения жизни населения.

Введенный мировой карантин, вызвавший гигантский спад агрегированного спроса потребительского и спроса на инвестиции, показал слабость мирового либерального капитализма, опирающегося исключительно на монетаристскую политику. Гигантская накачка мировой финансовой системы долларами после инициатив Трампа показала на фондовых рынках весьма слабую реакцию. Западный капитализм, несмотря на попытку отсрочить свой окончательный развал (и накапливая

¹ *Прекариат* (нем. *Prekariat* от лат. *precarium*, англ. *precariat* от англ. *precarious* – нестабильный, негарантированный и пролетариат, нем. *Proletariat*) – класс социально неустроенных людей, не имеющих полной гарантированной занятости [Википедия].



долги частные и государственные, чтобы «купить время», по выражению Радика Десай [Desai 2020]), очень плохо справился с пандемией по сравнению с социалистическим Китаем и государственно-капиталистической Беларусью. Уже сегодня банки очень дорожат депозитами корпораций, которые осуществляют производительную деятельность и рассматривают их как фондирование высшего качества. Уменьшение депозитов продуктивности приведет к развалу не только фондового рынка, но и банковской системы в целом [Desai 2013].

Вместе с тем финансовый капитализм, пугая население смертью от опасного вируса, стал складывать бактериологическо-фармацевтичеко-финансово-военно-промышленный комплекс [van der Pijl 2020], который изобретает спасительную вакцину на основе неограниченного финансового ресурса. Все идет к тому, что население в дальнейшем будет принуждаться к обязательной вакцинации. Эта вакцинация станет возможностью списать огромные финансовые затраты и обогатится олигархическим финансовым группам, управляющим созданием и применением этой вакцины. Судя по всему, вместо формирования систем профилактики и поддержки здоровья Запад пойдет по пути радикальной фармакологизации. Прав Леонид Рошаль, утверждавший, что данная пандемия является своеобразной репетицией тотальной бактериологической войны [Рошаль называл... 2020]. Специально выводимые штаммы вирусов не требуют огромных затрат энергии, а разрушительный потенциал, связанный с избирательным уничтожением населения, сопоставим с действием нейронной бомбы. Основным инструментом управления является навязываемый через заботу о жизни страх внезапной смерти. С этой точки зрения Запад продолжает разворачивать принципы биополитики страха и соответствующих репрессивных дискурсов, выделенных Мишелем Фуко, вместо предложения позитивных образов жизнестратегии, связанных с желанием жить [Zylberman 2013]. Биополитика все более и более превращается в изощренную танатополитику — политику навязывания смерти. Российская власть, прежде всего в лице мэра Москвы С. Собянина, во всю старалась копировать Запад и в мерах по введению ограничительного карантина, и в предложениях по ослаблению этих мер. Не слишком высокой смертности от коронавируса мы обязаны остаткам советской системы здравоохранения, запрещавшей избыточную фармакологизацию населения и предлагавшей развитие систем профилактики, обеспечивающих поддержку иммунитета к заболеваниям. Но советская система здравоохранения в России разрушена, а сохранившаяся социалистическая система здравоохранения Китая показала значительно более эффективные результаты по защите населения от гибели. Такое безынициативное копирование Запада в сфере борьбы с пандемией связано и с неспособностью российской власти отказаться от





принципов либерально-финансовой экономики и с отсутствием оригинальной идеологии продвижения в будущее.

Мировой либеральный капитализм в лице Евросоюза и популиста Трампа должен возвращаться для преодоления мирового кризиса к тезису Джона Мейнарда Кейнса — к социализации инвестиций через созидательную массовую занятость в продуктивной экономике. Для этого должна заработать фискальная политика, облагающая сверхдоходы прогрессивным налогом. Но реализация подобного подхода означала бы выход в то поле, где либеральные капиталистические правительства никогда не действовали. В этом случае, возможно, мы будем иметь дело не с либеральным финансовым капитализмом, а с не капитализмом вовсе.

Для выхода к этой новой точке необходим не режим экономии всех социальных затрат и борьбы с бедностью, которая только усиливает нищету, а мобилизационные созидательно-преобразующие проекты, которые обеспечивают резкое увеличение производства материального богатства: энергии, продуктов питания, технологий, знания, новых интегративных инфраструктур, поселений. Запад не может предложить подобных проектов.

Принципиальным фактором объединения инновационных, знаниевых возможностей, пространственных очагов действия и принципиально новых финансовых инструментов становятся масштабные проекты типа проекта Трансъевразийского пояса «Razvitie», китайского проекта «Один пояс — один путь».

Цели комплексного развития страны на основе подобных проектов связаны с переосвоением значительных территорий, созданием новых производств, новых поселений. Необходимо специально анализировать и показывать, почему цели развития и предмет развития полностью вытравлен и удален из сегодняшнего управленческого мышления правящего класса и замещен совершенно инородными симулякрами. Почему цели развития страны заменены внешне похожими на развитие, но совершенно инородными развитию речевыми формулами? Реализовывать эти формулы никто не собирается, они произносятся лишь для имитации деятельности.

Развитие является искусственно-естественным процессом. Что-то в нем запускается искусственным планомерным преобразованием, но если дальше намечаемое преобразование не подхватывается процессами самодеятельности (автопоэзиса) и самоорганизации огромного количества общественных групп и общественным энтузиазмом, то возникает химера. Развитие вскрывает и делает явными новые источники энергии, в том числе социальной энергии. Химера истощает силы.

Следует признать, что развитие предполагает преобразование одновременно нескольких процессов — социальной





организации общества, технологий и технологических систем, форм организации промышленности и производства, структурного усложнения и создания новых форм знания, синтезируемого с искусством и управленческими решениями, повышения уровня организации сознания и антропологической организации человека, увеличивающей горизонт активной продуктивной жизни за пределы ста лет и одновременно раскрывающей возможности многопоколенной многочисленной семьи.

Не бывает китайского, американского, японского или немецкого развития. Развитие – мировой процесс. Крайне важно, как интеллектуально-управленческая элита страны и в каких понятиях осознает не кабалистическую формулу, а организмический генетический код процессов развития. Такое понимание способствует установлению эффективных взаимодействий с представителями других стран.

С другой стороны, сегодня очень важно отделить русское понятие «развитие» от американского «development», которое формирует однополюсную гегемонию «планетарного кадавра» в виде долларовой системы. Универсальная цифровая машина интернета по всем законам зазеркалья имитирует мировую рабовладельческую демократию, когда Facebook – это агора (площадь собраний свободных граждан) для митингов и «оранжевых революций», Google – мировая библиотека с целенаправленно отбираемыми для массового читателя источниками знаний, а Amazon – универсальное торжище [Ferguson 2018]. «Дружественные» интерфейсы создают бихевиористического человека-биоробота, движущегося в лабиринте сконструированных для него потребительских стимулов и реакций, не имеющего независимого пространства мечты и самостоятельного действия. Интернет-протоколы и средства визуализации лишают человека личной и родовой памяти, идентичности, поэтому повсюду распространяется культ бесконечного бессвязного запоминания.



Концепт Razvitie меняет представление о власти

Основной недостаток англосаксонского термина «development» связан с уменьшением дистинктивности или различительности. Понятия не допускают синонимии. Каждый термин отличается от другого термина, в этом заключается повышение уровня мыслительной организации. Чем выше различительность, тем выше уровень организации мышления и выше возможности осознанного синтеза. Англосаксонское «development» отождествляет развитие и рост. Самыми выгодными бизнес-операциями являются краткосрочные финансовые сделки. Долгосрочный инвестор в принципиально новое решение всегда проигрывает, поскольку приоритетом всей



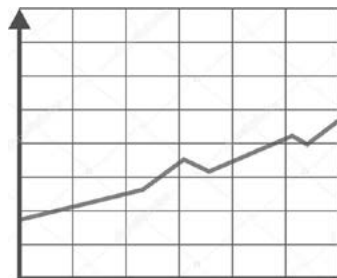


долларовой мировой финансовой системы являются краткосрочные сделки. Линейный рост финансовых показателей подменяет развитие. При подобном подходе качественный скачок (qualitative leap) невозможен, когда достаточно длительное время не фиксируется линейный рост финансовых показателей.

Краткосрочные финансовые сделки лежат в основе управления потребительским поведением клиента: образцы джинсов, «айфонов», ноутбуков, автомобилей, умных домов, лекарств, пищи должны быстро преобразовываться и меняться, чтобы потребителю предлагались все новые и новые предметы выбора. Через социальные сети в ответ на фиксируемые предпочтения участникам подкладываются новые предметы потребления. Предметом преобразования и манипулирования становятся также электоральные предпочтения. Если раньше власть была связана с собственностью на средства производства, то сегодня власть правящего класса «англосаксонской Трансатлантики» основана на средствах модификации человеческого поведения. Важно не производство и не новые рынки, а средства модификации потребительского поведения, способы управления мотивацией и желаниями. Человеку все время подсказывают, что ему нужно выбирать в соответствии с одобрением большинства, зафиксированному при помощи больших данных. Это делается для того, чтобы быть успешным или казаться успешным для других. Через интернет добываются все новые и новые сведения о потребительских предпочтениях по всему миру. Эти сведения очень важны для военной разведки и финансовых групп, поскольку на их основе разрабатываются модели человеческих желаний и границы осведомленности человека. В зонах неосведомленности, где возникает страх неопределенности, могут вбрасываться непроверяемые ложные новости. В этих случаях анализируется, как на человека воздействуют члены его социальной сети, которые ему подсказывают не только что выбирать, но и кого выбрать на основе принципов западной электоральной демократии.

Подход развития меняет кардинально сложившуюся форму власти. Основной властью становится долгосрочный инвестиционный проект и интерактивная система планирования и наблюдения (мониторинга) в режиме реального времени за реализацией проекта, делающей невозможной коррупцию. Власть укоренена в целеполагающей воле государства создавать новые мультиинфраструктуры (транспорт, энергетику, телекоммуникации), новые индустрии, новые города.

Но для различения фиктивных, лишь декларируемых намерений и реальной практики продвижения должна существовать интерактивная система планирования, динамическая схемо-вертикаль проектов, обеспечивающая взаимодействие власти, корпораций, частных компаний, финансовых институтов. Намечаемые проекты новых инфраструктур,





производственных центров, городов и поселений должны быть заметны для счётности существующей долларовой системы, чтобы закрепляться в виде отдельно формируемого полюса экономического богатства и власти. Это связано с вопросом инициации создания очагов-оазисов мировой геоэкономики — в Евразии в целом, в Юго-Восточной Азии, в Северо-Восточной Азии, в Арктике, в Африке, Латинской Америке.

В этой ситуации проблема финансовой счётности, финансовых инструментов и финансовых институтов приобретает особую остроту. Финансовая система во главе с долларом становится угрозой человечеству. Она не позволяет реализовывать новые более справедливые возможности, и об этом на разные голоса говорят представители разных профессиональных позиций: и олигархи, и аналитики, и предприниматели, и общественные деятели. Важна точка зрения Паоло Раймонди о непропорциональном несправедливом представительстве доллара в торговых системах и в системах мирового производства товаров. Российский миллиардер Игорь Рыбаков назвал вброс долларовой наличности для преодоления кризиса взрывом термоядерной долларовой бомбы, которая приведет к возможности скупки активов по всему миру [«США взорвали...» 2020]. IT-предприниматель и создатель Телеграм-мессенджера Павел Дуров остановил проект разработки криптовалюты «tGram» и блокчейн-проекта Telegram Open Network (TON) [«Сегодня печальный день для Telegram» 2020]. По его словам, причиной стало решение суда США, который запретил передавать токены изначальным покупателям. При этом предприниматель утверждает, что постановление американского суда распространяется на весь мир, тем самым лишая другие государства права решать, «что хорошо, а что плохо для их граждан». Это решение было принято в связи с тем, что суд США признал Gram ценными бумагами и запретил их передачу первоначальным покупателям. «96% населения мира зависит от тех, кого выбрали 4% людей, живущих в США», — сказал Павел Дуров. Возникает сложнейшая проблема: как выйти за рамки долларо-вого диктата?

Необходима разработка новой архитектуры мировой финансовой системы и выход за рамки доллара как основы существующей финансовой системы. Основная проблема заключается в том, как начать формировать другую мировую финансовую систему, не сорвавшись в пропасть мировой ядерной войны. Очевидно, что США добровольно не откажутся от мировой финансовой гегемонии. Хорошо понятно, что абстрактные схемы новой мировой финансовой системы ни к чему не приведут. Необходимо очень жестко и аналитически фиксировать дисбалансы существующей мировой финансовой системы, ее слабые звенья и формы политического давления по ее силовой и пропагандистской охране и одновременно предлагать





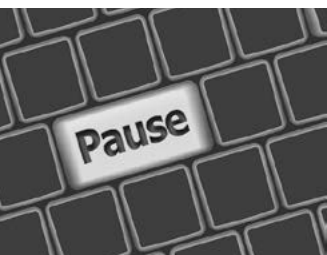
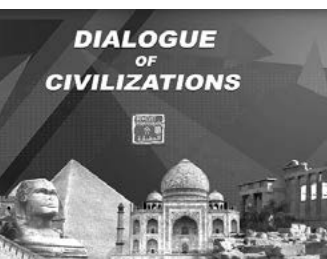
масштабные международные проекты сотрудничества, на которых могут отрабатываться другие финансовые инструменты, способные стать элементами новой финансовой архитектуры.

Трансформация финансовой системы необходима не сама по себе. Для демонстрации крайней важности новых финансовых инструментов, фондов долгосрочных инвестиций в развитие нужны проекты полномасштабной континентализации как альтернатива глобализации. Эти проекты основаны на формировании очагов полномасштабного развития. Мы выделяем очаги двух типов: очаги фронтального пионерского освоения – Амазонии [Carrasco, Palacios, Lino 2001; Lino 2019], Дальнего Востока, Северо-Восточной Азии, Арктики – и очаги переосвоения старых территорий традиционной цивилизационной идентичности. Так очагом второго типа является, например, Российское Нечерноземье, регион, который начинается всего в 150 км от Москвы – зона запустения и обезлюживания. Этот регион недофинансировался еще в советский период. У очагов переосвоения есть родственники по несчастью – например, южные регионы Италии, где в XIX веке начиналась индустриально-промышленная революция (первый трамвай начал курсировать на Сицилии), но затем эта зона погружается в стагнацию. В таком же состоянии пребывают французская Нормандия, американский Детройт. Уникальные природно-климатические условия Нечерноземья позволяют здесь выращивать лучший в мире по качеству лён-долгунец для производства тканей и огромного количества других продуктов, создаваемых при переработке льноволокна вплоть до сверхтвердого пластика – углена. По аналогии с мировым «шелковым путем» можно говорить о «льняном пути» или «льняном поясе», который идет из Нормандии через Голландию, Польшу, Беларусь в Россию через Омскую область и Алтай до Китая, объединяя территории, где производится льняное волокно.

Льняная индустрия Нечерноземья – производство высококачественного льняного волокна – должна быть с самого начала включена в международные глобальные цепочки добавленной стоимости. Это может быть сделано при взаимодействии с индустрией моды премиум-класса Италии и Японии по производству одежды, мебельной обивки, интерьера жилища и автомобиля... Необходимый объем инвестиций в проект составляет 1 млрд евро для выхода к 2030 году на производство 300 тысяч тонн кондиционного льноволокна на 1 млн гектаров пахотных земель, вновь введенных в оборот.

Для формирования подобных очагов развития нужны специальные интегративные инфраструктуры – энергетика, транспорт, телекоммуникации и космический интернет, позволяющий замыкать «оазисы развития» друг на друга – и специальный финансовый технологический инструмент – валюту Razvitie [Громыко 2012]. Валюта Razvitie основывается





на корзине валют заинтересованных в реализации международного проекта государств и представляет собой цифровой своп, обеспечивающий льготную форму обмена различных валют друг на друга при реализации торговых и производственных проектов. Формирование подобного свопа невозможно без диалога между представителями крупнейших развитых и развивающихся экономик, одновременно разных цивилизаций — России («цивилизации восточного православия», по определению Арнольда Тойнби [Тойнби 2006]), Европы, Китая, Индии. Этот цивилизационный диалог является прежде всего диалогом о назначении человека и его базовых ценностях, традициях и родовой памяти, который определяет и судьбы мировой экономики — в частности, преодоления непропорциональной представленности доллара в мировых расчетах. Отнюдь не случайно, что смена мировой финансовой модели возможна только в поле диалога цивилизаций. И именно подобный диалог был несколько раз инициирован на экономической сессии форума «Диалог цивилизаций» на о. Родос, в которых мы имели честь принимать участие.

В этих условиях важнейшее значение приобретает самоорганизация международных общественных интеллектуальных групп, способных использовать карантин как рефлексивную паузу для выдвижения проектов нового уровня общественного развития. Именно эти проекты являются условием того, что после окончательного выхода из карантина мир двинется по совершенно иной траектории планетарного развития. **W/B**

Литература

Википедия — Прекариат // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Прекариат>

Громько 2012 — Громько Ю. У истоков валюты развития // БДМ. Банки и деловой мир. 2012. № 6, июнь.

Рошаль назвал распространение вируса репетицией биологической войны // РИА Новости. 23.02.2020. URL: <https://ria.ru/20200323/1569030980.html>

«Сегодня печальный день для Telegram» 2020 — «Сегодня печальный день для Telegram»: Павел Дуров объявил о закрытии блокчейн-проекта TON // VC.RU. 12 мая 2020. URL: <https://vc.ru/finance/126568-segodnya-pechalnyy-den-dlya-telegram-pavel-durov-obyavil-o-zakrytii-blokcheyn-proekta-ton>

«США взорвали...» 2020 — «США взорвали атомную финансовую бомбу», — российский миллиардер Рыбаков о поражении Кремля // Hotspot. 2 апреля 2020. URL: <https://hotspot.ua/ru/economics/ssha-vzorvali-atomnyuyu-finansovuyu-bombu-rossiyskiy-1585811768>

Тойнби 2006 — Тойнби А. Дж. Исследование истории / Пер. с англ., вступ. статья и комментарии К. Я. Кожурина. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та: «Издательство Олега Абышко», 2006. Т. 1–3. 1333 с.

Carrasco, Palacios, Lino 2001 — Carrasco L., Palacios S., Lino G. L. Mafia Verde: el ambientalismo al servicio del Gobierno Mundial. Opus Dei, 2001.



Desai 2013 – *Desai R.* Geopolitical Economy: After US Hegemony, Globalization and Empire. London: Pluto Press, and Halifax: Fernwood Publishing. 2013. 313 pp.

Desai 2020 – *Desai R.* The Unexpected Reckoning: Coronavirus and Capitalism // Canadian dimension. 17 March 2020. URL: <https://canadiandimension.com/articles/view/the-unexpected-reckoning-coronavirus-and-capitalism>

Ferguson 2018 – *Ferguson N.* The Square and the Tower. Networks and Power, from the Freemasons to Facebook. New York, 2018.

Folloni 2017 – *Folloni G.* Aiuti, crescita e sviluppo: alle radici dell'efficacia, un problema di metodo // Atlantide. 2017. № 3(38). Pp. 5–9. ISSN: 2282 2682.

Gromyko 2015 – *Gromyko Y.* Beyond the “BRICS”: new patterns of development cooperation in the Trans-Eurasian corridor. // Handbook of the International political economy of production / Kees van der Pijl (ed.). Edward Elgar Publishing, 2015. Pp. 167–186. ISBN 978-1-78347-020-4.

Lettieri, Raimondi 2019 – Lettieri M., Raimondi P. Il dollaro da solo non basta più // ItaliaOggi. 13 settembre 2019.

Lino 2019 – *Lino G. L.* Amazonía, centro del mundo // Solidariedade Ibero-americana. 16 diciembre 2019. URL: <https://msiainforma.org/es/espanol-amazonia-centro-del-mundo/>

van der Pijl 2020 – *van der Pijl K.* Health emergence or seizure of power. Political Economy of Covid-19 // New Cold War. Apr 27, 2020. URL: <https://www.newcoldwar.org/health-emergency-or-seizure-of-power-the-political-economy-of-covid-19/>

Zylberman 2013 – *Zylberman P.* Tempêtes microbiennes: Essai sur la politique de sécurité sanitaire dans le monde transatlantique. Paris, PUF, 2013.





Памяти академика Эрика Михайловича Галимова

In memory of academician Erik Galimov

Леонтович

**Александр
Владимирович,**

кандидат психологических наук, директор Университетской гимназии МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель МОД «Исследователь», председатель оргкомитета Всероссийского конкурса исследовательских работ имени В. И. Вернадского, председатель редакционной коллегии журнала «Исследователь/Researcher», Москва
e-mail: a@redu.ru

Alexander Leontovich,

Ph. D. in Psychology,
Principal of the Lomonosov Moscow State University Gymnasium, Chairman of the 'Researcher' Movement, Chairman of the Organizing Committee of the Vernadsky All-Russian Research Work Contest, Chairman of the Editorial Board of the 'Researcher' Journal, Moscow

Аннотация. Мировая наука и наше сообщество в конце 2020 года простились с выдающимся ученым — академиком Эриком Михайловичем Галимовым. Ученый был членом редакционного совета журнала «Исследователь/Researcher». Председатель редколлегии журнала А. В. Леонтович вспоминает, что связывало наше сообщество с академиком Э. М. Галимовым, выражает ему благодарность за многие дела и поступки, которые были особо значимы для нас.

Ключевые слова: академик Галимов, ученый, Вернадский, Российская академия наук

Abstract. At the end of 2020, all the world science and our scientific community said goodbye to an outstanding scientist, academician Erik Galimov. The scientist was a member of the editorial board of the 'Researcher' journal. Alexander Leontovich — chairman of the editorial board of the journal — recalls what connected our community with academician Galimov, expresses his gratitude to him for many deeds and actions that were especially significant for us.

Keywords: academician Galimov, scientist, Vernadsky, Russian Academy of Sciences

23 ноября 2020 года не стало Эрика Михайловича Галимова.

Эрик Михайлович был академиком РАН с 1994 года, членом ее президиума в 2002–2013 гг. Доктор геолого-минералогических наук (1970), заслуженный профессор МГУ (1999), он в 1992–2015 гг. был директором Института геохимии и аналитической химии им. В. И. Вернадского РАН, до конца жизни оставаясь его научным руководителем. Лауреат Государственной премии Российской Федерации в области науки и технологий за 2015 год. Основал научную школу «Глобальный цикл углерода: мантия — кора — океан — атмосфера». Основные

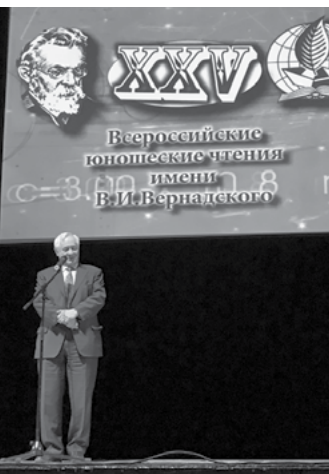


научные труды ученого были связаны с изотопно-геохимическим изучением органического вещества и математическим моделированием эволюции осадочных бассейнов, происхождением алмазов, происхождением и химической эволюцией Земли, происхождением Луны. Он разработал изотопно-фракционный метод выявления нефтематеринских пород, давших начало образованию нефтяных залежей. Выдвинул экспериментально подтвержденную гипотезу об образовании алмазов при кавитационных процессах в быстротекущей магме. В свое время Эрик Михайлович инициировал и руководил программами исследования Луны и доставки вещества с Фобоса. Эрик Михайлович глубоко переживал неудачи нашей космической отрасли, ее упадок по сравнению со второй половиной прошлого века. Так, одна из его книг называется «Замыслы и просчеты. Фундаментальные космические исследования в России последнего десятилетия. Двадцать лет бесплодных усилий».

Эрику Михайловичу был чужд прагматизм от науки, миссию ученого он понимал как служение познанию окружающего мира и в этом отношении был близок В. И. Вернадскому. После смерти выдающегося ученого академика А. Л. Яншина в 1999 году, он возглавил Комиссию по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского при Президиуме РАН, в которую входили ведущие российские ученые. Главной целью Комиссии, с момента ее основания в октябре 1945 года, стало изучение научного наследия ученого, подготовка и издание его трудов. Наверное, главным событием в деятельности Комиссии стало издание 24-томного сборника трудов В. И. Вернадского, приуроченное к его 155-летию.

Но Эрик Михайлович хорошо понимал, что только академическая работа не позволяет идеям В. И. Вернадского проникнуть в широкое общественное сознание, что нужен отдельный путь популяризации его трудов, выход прежде всего на молодежь. Именно поэтому в начале 2000-х годов он, вместе с известной исследовательницей философского наследия ученого Ф. Т. Яншиной, горячо поддержал идею ввести в члены Комиссии организаторов Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В. И. Вернадского (одного из крупнейших конкурсов в области исследовательской деятельности старшеклассников, к тому времени собиравшего юных исследователей большинства российских регионов). По его представлению решением Президиума РАН от 22 ноября 2005 г. № 266 «О Комиссии РАН по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского» в составе Комиссии были утверждены: А. В. Леонтович, председатель Оргкомитета Конкурса, А. С. Саввичев, руководитель естественнонаучного направления, Н. В. Свешникова, руководитель гуманитарного направления, А. С. Обухов, руководитель научной программы, Е. М. Гурвич, руководитель секции наук о Земле.





Академик Э.М. Галимов приветствует участников XXV Всероссийских юношеских Чтений имени В.И. Вернадского (фото А. Обухова)



Заседание Комиссии по разработке научного наследия академика В.И. Вернадского при Президиуме РАН в кабинете академика Э.М. Галимова в ГЕОХИ имени В.И. Вернадского. 30.01.2013 (фото А. Обухова)

Я хорошо помню удивительную атмосферу неспешного, но взвешенного и системного обсуждения вопросов, которые рассматривались на Комиссии: от расшифровки, редактирования и издания материалов архива В. И. Вернадского до установки памятника ученому на ул. Косыгина (давняя, но так и неосуществленная на сегодняшний день мечта Эрика Михайловича) и присвоения имени В. И. Вернадского торговому комплексу на проспекте его имени. Тогда Эрик Михайлович аргументированно выступил за выделение части площадей под тематическую экспозицию, связанную с проблемами устойчивого развития и наследием В. И. Вернадского.

Члены комиссии включились в просветительскую работу с детьми, с лекциями на Всероссийских юношеских чтениях

им. В. И. Вернадского в Московском городском Дворце детского (юношеского) творчества, в Большом зале Президиума РАН, в Лицее № 1553 имени В. И. Вернадского.

Также в составе группы «Научное наследие В. И. Вернадского и его школы» в институте геохимии и аналитической химии им. В. И. Вернадского по инициативе Э. М. Галимова было открыто направление по развитию современных средств работы с молодым поколением (в том числе интерактивных, с использованием информационно-коммуникационных технологий). Важность этого направления определяется тем, что в эпоху клипового сознания, вики-познания, твиттер-мышления, смс-общения, столь характерных для современной молодежи, прежние способы передачи культурных текстов не всегда срабатывают: нужны новые, современные способы, на развитие которых и была направлена наша деятельность. В рамках этих структур была развернута сеть событий, связанных с именем В. И. Вернадского.

По представлению Э. М. Галимова Лицею № 1553, в котором зародились юношеские чтения имени В. И. Вернадского, Городской межведомственной комиссией по наименованию территориальных единиц, улиц, станций метрополитена, организаций и других объектов города Москвы было присвоено имя В. И. Вернадского.

Академик Э. М. Галимов многие годы был членом редакционного совета журнала «Исследователь/Researcher» и внимательно относился к материалам нашего журнала. В нашем журнале публиковались статьи Эрика Михайловича, за что мы ему особенно благодарны.

Мы чтим память Эрика Михайловича как выдающегося ученого, одного из немногих ученых-романтиков нашего времени, организатора науки и ее популяризатора среди молодежи. **W/B**



О природе исследовательской деятельности

On the nature of research activity

Аннотация. В статье ставится вопрос о природе исследовательской деятельности в связи с проблемами внедрения системы исследовательского обучения, которое не только обеспечивает глубину понимания усвоенного учебного материала, но и продвигает учащихся самих получать новое знание. С этой целью в статье даны четкие описания как методологии исследовательской деятельности, ее отличие от проектной деятельности, так и самого методического аппарата ее реализации, от выдвижения гипотезы до процесса ее опровержения или доказательства. Актуальность предлагаемой позиции заключается в раскрытии процесса, который приводит к построению гипотезы. Какова природа процесса, который предшествует выдвижению гипотезы? Без ответа на этот вопрос природа исследовательской деятельности остается нераскрытой.

Ключевые слова: исследование, знание, открытие, обучение, творчество, познание, исследовательская активность, исследовательское поведение, исследовательское обучение

Abstract. The article raises the question of the nature of research activity in connection with the problems of introducing a system of research education, which provides not only a depth of understanding of the learned educational material, but also encourages students to acquire new knowledge themselves. For this purpose, clear descriptions of both the methodology of research activity, its difference from the project activity, and the methodological apparatus of its implementation are given, starting from the hypothesis and the process of its refutation or proof. The relevance of the proposed position lies in the disclosure of the process that leads to the construction of a hypothesis. What is the nature of the process that precedes the hypothesis? Without an answer to it, the nature of research activity remains unclear.

Keywords: research, knowledge, discovery, education, creativity, cognition, research activity, exploratory behaviour, research education



Богоявленская Диана Борисовна,

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества ФГБНУ «Психологического института РАО», профессор кафедры психологической антропологии МПГУ, почетный профессор МГУ имени М. В. Ломоносова, заслуженный деятель науки РФ, академик МАПН, РАЕН, почетный член РАО, председатель Московского регионального отделения Российского психологического общества, г. Москва
e-mail: mpo-120@mail.ru

**Diana
Bogoyavlenskaya,**

Doctor of Psychology,
Leader of the Group of
Creativity Diagnostics at
the Psychological Institute
of the Russian Academy
of Education, Professor
at the Department of
Psychological Anthropology
at the Moscow State
Pedagogical University,
Honored Scientist of
the Russian Federation,
Honored Professor of the
Lomonosov Moscow State
University, Academician
of MAPS, RANS, Honored
Member of RAE, Chairman
of the Moscow Regional
Branch of the Russian
Psychological Society,
Moscow

Введение

С исследовательской активности начинается самостоятельная деятельность ребенка в целях сохранности организма. Ее развитие по инициативе субъекта деятельности порождает творчество.

Исследовательская деятельность не только целенаправленна и произвольна. Она опосредована культурными средствами и нормами [Обухов 2018, 25]. От начала и до финала эта деятельность осуществляет родовую сущность человека как человека — познание, что, по словам Пьера Тейяра де Шардена, является его миссией в мироздании [Шарден 1987]. Имеющаяся дифференциация труда человека и видов деятельности: игровая, учебная, научная, художественная, практическая, теоретическая, где каждая из этих видов в силу своей специфики или обеспечивает познание, или своими средствами закрепляет и развивает то, что открыто в процессе познания, но еще не присвоено. Внедрение искусственного интеллекта в деятельность человека, придав ему большую скорость, в свою очередь, требует этого ускорения и от его специфических человеческих качеств. Эпоха неопределенности требует быстрой реакции, осознания и понимания ее неожиданностей. Из этого следует актуальность для психологии и педагогики проблемы внедрения в процесс обучения исследовательской деятельности.

Основная часть

В связи с многозначностью употребления термина «исследовательский» (активность, исследовательское поведение и пр.) с одной стороны, введением в учебный процесс проектной деятельности с другой стороны, на проведенном в «Институте системно-деятельностной педагогики» методологическом семинаре по теме «Проектная деятельность. Исследовательская деятельность» (14.11.2018) в результате совместной работы методологов, психологов, педагогов было выработано рабочее определение исследовательской деятельности.

1. Исследовательская деятельность (исследование) — это деятельность, результатом которой являются обоснованные выводы по итогам выдвижения и проверки гипотез. Существенными признаками исследования являются:

- выдвижение гипотезы;
- проверка ее на истинность;
- подтверждение гипотезы на практике;
- описание результата в обобщающей теории.

Таким образом, наличие гипотезы является существенной характеристикой осуществления исследовательской деятельности.





2. Учебное исследование. Освоение учеником способов исследовательской деятельности проводится при помощи *учебного исследования*, результатом которого являются *самостоятельные обоснованные выводы по итогам выдвижения и проверки собственных гипотез*.

Специфика учебного исследования, по мнению А. В. Леонтовича, заключается в том, что она «связана с решением учащимися ... исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированная, исходя из принятых в науке традиций: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения» [Леонтович 2003, 13]. Таким образом, овладение структурой исследования выступает одним из культурных способов его реализации.

Типичная ошибка заключается в рассмотрении исследовательской и проектной деятельности как синонимичных понятий. Проектная деятельность учащихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, направленная на достижение общего результата деятельности, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности.

Непрерывным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана и программы, организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Переход к исследовательскому обучению потребовал также обоснования и четкости разведения не только исследовательской и проектной деятельности, но и учебного и научного исследований. Так, основной смысл исследования в сфере образования А. В. Леонтович видит в том, что оно является учебным, поскольку его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Хотя факты указывают на открытия старшеклассников, уже используемые даже в космической технике. Вместе с тем, в образовании цель заключается в приобретении учащимся





функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности на основе самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для ученика.

Отметим, что в работе по определению исследовательской деятельности, ее развития от выдвинутой гипотезы, А. В. Леонтович оканчивает статью цитатой из «Рабочей концепции одаренности», в которой дано мое определение творчества: «Развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество» [Рабочая концепция 2003]. Поскольку это определение не является общепринятым, мы должны объяснить, доказать правомерность нашего раскрытия понятия «творчество».

3. Определение понятия «творчество». Приходится констатировать, что при стремительно нарастающей актуальности к XXI веку творчество не имеет научного определения, поскольку общепринятым считается определение творчества не по его процессуальной стороне – механизму, а по его результату – новизне продукта. К сожалению, мне приходится повторяться, упрекая ученых в отсутствии рефлексии. Ибо определение творчества по критерию создания нового – это определение лишь по его проявлению. При этом ученые повторяют тот компромисс, на который шла любая становящаяся наука. Всем известен пример, когда физика не имела еще научного определения теплоты, но, поскольку при нагревании тела расширялись, использовала градусник для ее измерения. Аналогичным образом, определение творчества по новизне продукта – это показания «градусника». Он указывает на то, что творчество было, но мы ничего не можем сказать о природе и механизмах, этот продукт породивших. Более того, недостаток этого определения творчества состоит еще и в том, что суждение о нем по продукту не дает осознания отсутствия представления о природе самого процесса.

В то же время перед системой образования ставятся задачи развивать у детей с самого раннего возраста творческие способности. Вопрос, как это можно осуществлять, фактически рассматривается без учета данной проблемы. Усугубляет эту ситуацию и то, что при определении творчества по результату отсутствует дифференцированность огромной, неоднородной феноменологии творчества. В ней в одной плоскости представлены как научные теории, так и решение новой задачки первоклассником.

Направление гештальтпсихологии, включившее в процесс исследования мышления проблемные ситуации, позволило описывать продуктивный, но не творческий процесс. Поэтому до середины XX века (а за рубежом и далее) основным объектом констатации творчества для философов и психологов выступал феномен «инсайта», внезапного озарения. Возникающее на стадии инкубации, мгновение которого в принципе





невозможно прогнозировать, оно в своем объяснении апеллировало к бессознательному [Аллахвердов 2011]. Объяснение природы инсайта ролью «побочного» продукта, легко воспроизводимого экспериментально – неоспоримая заслуга Я. А. Пономарева. Мною это доказано на примере анализа «Феномена Пуанкаре» [Богоявленская 2017б].

Поскольку концепция Я. А. Пономарева стояла особняком к генеральной линии развития отечественной психологии, то ведущими понятиями были не деятельность, а взаимодействие. Соответственно в качестве решающего механизма творчества им рассматривалась интуиция. Этот подход в настоящее время разделяется многими психологами, философами и биологами для объяснения в творчестве роли бессознательного [Пономарев 1967].

Снятие налета иррациональности с явлений «догадки-инсайта» в рамках достижений школы С. Л. Рубинштейна в области мышления было явной победой отечественной психологии. Вместе с тем, у психологов не было понимания, что это решение лишь частной проблемы. Выявленный механизм по описанию решения проблемной ситуации как результата проведенного анализа, возникновения «озарения» все равно не объяснял всей феноменологии творчества. За пределами экспериментального исследования остались явления «спонтанных открытий». Этот факт не рефлексировался учеными, потому что в рамках метода проблемных ситуаций психолог не мог наблюдать иного процесса, кроме связанного с решением задач. Он мог осуществлять анализ лишь по ходу решения задачи, но не вне этого процесса.

Подчеркивая, что «мышление исходит из проблемной ситуации», С. Л. Рубинштейн оговаривал, что «имея такое начало, оно имеет и конец» [Рубинштейн 1959]. По сути, как только требование выполнено, исходная детерминация и стимуляция процесса исчерпана.

До последней четверти XX века выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания не находило своего применения в психологическом раскрытии природы творчества [Пегель 1997]. Непредвиденный выход человека в «непредзаданное», для чего корректные греки ввели специальный термин «поризм», так и оставался в плену у мистики. Оно не было связано с решением человеком возникших проблем и не было актуально для того времени, как и термин «серендипити», возникший на Востоке благодаря легенде, связанной с сыновьями правителя Цейлона, которые находили нечто ценное в поисках другого.

В качестве актуальных проблем не рассматривались вопросы, поставленные Ж. Адамаром, при всем уважении к нему ученых. Уже в начале XX века он вместе с Э. Клапаредом утверждал, что существует два вида изобретений. Первый



Яков Александрович
Пономарев (1920–1997)



Сергей Леонидович
Рубинштейн (1889–1960)



Жак Адамар (1865–1963)

Георгий Иванович
Челпанов (1862–1936)

характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы ее достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению». Второй, напротив, состоит в том, «чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить». Отмечая, что это может казаться парадоксальным, Ж. Адамар утверждает, что «чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [Адамар 1970, 116]. По существу, здесь Ж. Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. Кроме того, Ж. Адамар описывает многочисленные примеры, окончательно приводящие его к выводу, что редко (или почти никогда) важные математические исследования проводились с целью их практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим мотивом всякой научной работы – желанием знать и понимать» [Адамар 1970, 116].

Ответить на эти вопросы, а также реализовать Принцип «Творческой самостоятельности» С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн 1986], уже после его смерти, мы смогли при разработке нового метода исследования «Креативное поле».

4. Метод диагностики способности к творчеству.

Раскрытие понятия «творчество» потребовало построения новой психодиагностики для его исследования. Это стало реальным лишь в рамках новой модели эксперимента. Ее реализует разработанный нами метод «Креативное поле» (1969 г.) [Богоявленская 2013]. Следует отметить то тонкое психологическое определение, которое Г. И. Челпанов дал процедуре эксперимента, выявив ее классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [Челпанов 1999, 335]. Это объясняет в определенной степени, почему способность к творчеству, исследуемая и диагностируемая тестами (набором заданий на разные операции) и решением проблемных ситуаций, не может быть выявлена. Она не может быть проявлена по нашему требованию. Разработанный мною в 1969 г. метод «Креативное поле» на сегодня является единственным методом, который построен не в рамках модели «стимул-реакция». Он фактически моделирует *исследовательскую деятельность* человека в рамках лабораторного эксперимента. Поэтому он позволяет в условиях реального времени в процессе эксперимента выявить личности, которым присуща способность к развитию деятельности по собственной инициативе.

Метод «Креативное поле» реализуется системой однотипных задач. Благодаря этому обеспечивается построение двухслойной модели деятельности. Первый слой – поверхностный – деятельность по решению заданных конкретных задач. Полученные на этом уровне результаты позволяют судить об уровне интеллекта по всем параметрам обучаемости. Второй слой – глубокий, неочевидный для испытуемого, поскольку



замаскирован «внешним» слоем — это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач. Их открытие не требуется для решения предъявляемых испытуемому задач. Вместе с тем наличие этого слоя создает возможность для того, чтобы фиксировать процесс развития деятельности по инициативе его субъекта. На основе полученных результатов проведенной диагностики на ее этапах (выделенных Г. В. Ф. Гегелем: познания на единичном, особенном и всеобщем уровнях) построена типология творчества, т.е. проведена дифференциация всей разнородной его феноменологии [Богоявленская 2013; Богоявленская 2017а].

Нами прослеживаются различные варианты познавательной деятельности. В одном процесс мышления может обрываться, как только решена задача. В другом, напротив, он развивается. Здесь наблюдается феномен саморазвития деятельности, то, что С. Л. Рубинштейн называл «героизмом и мужеством познания». Этот процесс приводит к выходу за пределы заданного и позволяет увидеть непредвиденное¹. В этом движении за пределы заданного, в способности к развитию познания за рамками требований заданной ситуации, кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие. Это еще раз подтверждает представление С. Л. Рубинштейна о мышлении как познании, а не просто решении задач [Рубинштейн 1959]. Это уровень познания на уровне особенного.

Вместе с тем, самостоятельно найденная эмпирическая закономерность может не использоваться только как прием решения. Она может выступать в качестве новой проблемы. В этом случае найденные закономерности подвергаются доказательству путем анализа их исходного генетического основания. Фактически это проявление феномена подлинного целеполагания. Действия индивида при этом приобретают порождающий характер: его результат шире, чем исходная цель. Это уровень постановки новых проблем и построения теорий. Анализ здесь совершается на уровне всеобщего. В силу этого анализ обеспечивает познание сущности объекта. Теперь, познав сущность явления, мы можем предсказать качественные скачки в его развитии. В свою очередь, это объясняет прогностические способности человека, «предвидящего» и прогнозирующего на столетия вперед.

Однако, это «самодвижение деятельности» необъяснимо только свойствами интеллекта. Лишь реализация в деятельности отношения человека к миру, о чем говорил С. Л. Рубинштейн, позволяет понять логику самого процесса [Рубинштейн 1959].

Наблюдаемый нами эмпирически процесс полностью соответствует методологии Л. С. Выготского: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методом анализа, расчленяющего на

¹ Поясним это определение. «Выход за пределы заданного» нами понимается как выполнение заданного, а затем процесс развития уже за его пределы. Это детерминирует процесс появления «непредвиденного», нового видения объекта деятельности как источника развития исследовательской деятельности. В своем итоге он приводит к выдвиганию гипотезы.

Лев Семенович Выготский
(1896–1934)

единицы» [Выготский 2016], которая выступает его теоретическим обоснованием. «Единица анализа», выделенная нами, в которой (по выражению Л. С. Выготского) произошла «встреча аффекта и интеллекта», в своей целостности (по Г. В. Ф. Гегелю), наконец, позволила определить способность к развитию деятельности по собственной инициативе как механизм творчества [Богоявленская 2013]. Интеллект в этом единстве обеспечивает успешное овладение деятельностью, а познавательная мотивация – ее дальнейшее развитие. (В качестве первоначального термина для объяснения выявленной феноменологии нами использовалось понятие «интеллектуальная активность»).

5. О значении мотивации. Определив понятия, методы исследования и диагностики, вернемся к проблеме исследовательской деятельности учащегося. Она начинается с возникшего интереса к теме, проблеме, или просто частному вопросу. Его поддержка может перерасти в интерес к проблеме, а затем и к теме. Этот естественный, стихийный процесс порождает познавательную доминанту. Ребенок становится приверженным в целом к данному предмету. Его исследование становится потребностью и приводит к выявлению ряда эмпирических закономерностей. Их объяснение порождает гипотезы. Так начинается систематическое исследование порожденной проблемы.

Нам могут задать вопрос, разве нельзя начать процесс, непосредственно исследовательскую деятельность, дав ученику в руки готовую гипотезу. Зачем так долго ждать, пока созреет и оформится его интерес. Конечно, можно ученика включить в исследование представленной гипотезы как очередного задания. Но тогда оно может выполняться им формально как добавочная нагрузка, что позволяет воспользоваться помощью других. Даже если оно выполняется учеником достаточно добросовестно, но без интереса, оно не выполняет своей специальной роли – не развивает познавательную потребность как путь к развитию творчества.

Я многократно повторяю, что рассмотрение роли исследовательской деятельности в развитии творческих способностей обязывает к пониманию важности учета не только положительной роли исследовательской деятельности, но также и наличия определенных рисков при ее формальном применении.

Начнем с вопроса, который ставит В. И. Слободчиков в своей работе: всякое ли исследование – исследовательская деятельность? Поскольку, он указывает, на то, что сама исследовательская деятельность в настоящее время определяется редуцированно, за счет *объективации* цели (как определения границ области существования проблем) и ее *предметизации* (как постановки конкретной проблемы) [Слободчиков, Исаев 2000]. Если она реализуется в практике образования в такой форме, то тогда она воспринимается в качестве дополнительной нагрузки и при возможности возлагается на «другого». В этом качестве

Виктор Иванович
Слободчиков (1944 г.р.)



чаще всего выступают родственники. В данной ситуации вместо ожидаемого развития приходится констатировать негативный результат. Приходится признать, что он удвоен: тягость добавочной нагрузки не ведет к развитию познания, вдобавок закладывается тенденция использования чужого труда, ведущая к безразличности. Так, нами получен обратный результат. Этот результат обязывает к выводу и четкому пониманию того, что имитация исследовательской деятельности при отсутствии к ней подлинного интереса развивает интеллектуальный формализм, исключает познавательную мотивацию. Развитие таких важных качеств, как инициативность, сопричастность, самостоятельность и ответственность, становится невозможным. Мы настаиваем на том, что исследовательская деятельность, не инициированная самим ребенком, а навязанная ему извне, не как проявление его интереса и желания глубоко познать явления окружающего мира, таит в себе огромный риск, блокируя развитие познавательной мотивации изнутри. Формально реализуемая исследовательская деятельность в образовании может стать фактором, деформирующим духовно-нравственное развитие ребенка. Возможность получения творческого продукта появляется лишь в том случае, если ребенок включается в исследование по собственному выбору [Богоявленская 2013, 217].

С другой стороны, у С. Л. Рубинштейна мы читаем: «Субъект не стоит «за» своими деяниями, не выражается и проявляется в них, а в них порождается» [Рубинштейн 1986]. Поэтому осуществление исследовательской деятельности *порождает исследователя*. Не испытав чувства познания, равное творчеству, не может появиться и потребность в нем [Богоявленская 2018].

Тогда встает вопрос о пути внедрения исследовательского обучения, при его обоснованной необходимости как с позиции педагогики, так и психологии. В этом плане крайне важно отметить тот сдвиг в понимании построения тактики внедрения исследовательского обучения путем создания условий для личного определения учеником темы его исследования. Пример разработываемого пути к этому представлен в статье А.С. Обухова «Рождение замысла исследования: выход за пределы заданного» [Обухов 2019]. Это первый опыт организации коллективного исследовательского процесса с желанием по возможности нивелировать стимулирующее извне и попытка создания условий для возникновения у ребенка своих, интересных ему замыслов. Это и основная проблема развития способности к творчеству.

Почему исследовательская деятельность является путем к развитию творческих способностей и одаренности? Исследовательская деятельность является в широком смысле познавательной. Это значит, что она не имеет четко определенных границ. Движение познания развивается свободно. Есть только объект и нет четких границ, его познание ограничивающих.





Проблема осуществления познавательного процесса, не стимулированного извне, создание условий (в качестве которых может служить метод обучения педагога) для возникновения у ребенка своих, интересных ему замыслов, — основная проблема развития способности к творчеству.

Итак, лишь наличие внутренней мотивации, а отсюда — инициативность и самостоятельность — определяет субъекта деятельности. В отличие от человека, *овладевшего* способами успешного осуществления деятельности, субъект деятельности является ее *творцом*, расширяя границы уже существующего [Богоявленская 2013; Богоявленская 2017а].

Заключение

Исследование начинается с возникновения проблемы. В чем же заключается способность человека видеть проблему? Надеюсь, что два примера убедят и профессионала. Первый пример лет 40 назад заставил меня задуматься над этой проблемой. По окончании дачного чаепития трехлетний сын моей коллеги взял меня за руку и повел вокруг дома к подвальному окошку. В темноте видна была только застарелая паутина уже в виде грязной тряпки. Мальчик робко меня спросил: «Это паутина?». Я эмоционально ответила, что это старая паутина. Тогда он, выражая свое удивление, спросил: «А когда паук на окне спускается вниз на тонкой ниточке, это тоже паутина?». Поняв его недоумение, я вынуждена была подтвердить, что там тоже присутствует паутина. Снова взяв за руку, он повел меня в конец участка, указав на протянутую от крыши сарая к кусту сирени блестящую золотом на солнце нить паутины. Он смотрел на меня, ожидая ответа, почему такие разные предметы называются одинаково. В системе знания малыша одинаково назывались одинаковые предметы. И если возникает нарушение этого правила, то кто-то должен объяснить эту проблему. Мне возражат, но он же еще совсем маленький!

Тогда приведу второй пример того, как вопрос возник не просто у взрослого, но у многого знающего ученого. Глядя на собаку в станке, у которой выделяется слюна, максимум, что мы бы могли про нее сказать, это какой она породы. Но у И. П. Павлова возник вопрос, как может выделяться слюна, если нет пищи. Для физиолога это закон. Возникла проблема. Он наблюдает: звонок — и опять выделение слюны без пищи. Ответ: рождение теории второй сигнальной системы.

Наш вывод: проблема возникает тогда, когда мы сталкиваемся с фактами, противоречащими или не объясняемыми нашей системой профессионального знания. И чем она шире, тем больше возникнет глубоких проблем. **1/18**





Литература

Адамар 1970 – *Адамар Ж.* Исследование процесса изобретения в математике: Пер. с фр. М.: Сов. радио, 1970. 152 с.

Аллахвердов 2011 – *Аллахвердов В. М.* Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту // Творчество – от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 625–647.

Богоявленская 2013 – *Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е.* Одаренность: природа и диагностика. ЦНПРО, 2013. 207 с.

Богоявленская 2018 – *Богоявленская Д. Б.* Об истоках творчества // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательной ситуации. Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» / Под ред. А. С. Обухова. Том 1. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. С. 12–19.

Богоявленская 2017а – *Богоявленская Д. Б.* Еще раз о понятии «творчество» и одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. СПб.: Нестор-История, 2017. С. 21–37.

Богоявленская 2017б – *Богоявленская Д. Б.* Феномен Пуанкаре – современная интерпретация // Вопросы философии. 2017. № 12. С. 114–120.

Выготский 2016 – *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2016. 368 с.

Гегель 1997 – *Гегель Г. В. Ф.* Наука логика. СПб.: Наука, 1997. 799 с.

Леонтович 2003 – *Леонтович А. В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 12–17.

Обухов 2018 – *Обухов А. С.* От исследовательской активности к исследовательской деятельности: учение через открытия // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А. С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. С. 20–33.

Обухов 2019 – *Обухов А. С.* Рождение замысла исследования: выход за пределы заданного // Исследователь/Researcher. 2019. № 4. С. 72–101.

Пономарев 1967 – *Пономарев Я. А.* Психика и интуиция. М.: Политиздат, 1967. 256 с.

Рабочая концепция 2003 – Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. М., 2003. 95 с.

Рубинштейн 1986 – *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109.

Рубинштейн 1959 – *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 354 с.

Слободчиков, Исаев 2000 – *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.

Челпанов 1999 – *Челпанов Г. И.* Психология, философия, образование. Избранные труды. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 521 с.

Шарден 1987 – *Шарден П. Т.* Феномен человека. М.: Наука, 1987. 239 с.





Демакова

Ирина Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологической антропологии Института детства МПГУ, вице-президент Российского общества Януша Корчака, руководитель Молодежного корчаковского центра и научный руководитель Международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом», член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, кавалер международного «Ордена улыбки», г. Москва

e-mail:
idd1938@yandex.ru

Корчаковская тематика в исследованиях кафедры психологической антропологии

The Korczak topics in the research of the Department of Psychological Anthropology

Аннотация. В статье представлена практика реализации интегративного лагеря «Наш дом», который проводит корчаковское движение, а также педагогические идеи, лежащие в основе этой практики. Главная идея лагеря – интеграция в единое сообщество детей разных социальных групп, в связи с чем ключевым направлением работы стали развитие, социальная адаптация и интеграция детей-инвалидов и здоровых детей в процессе их совместной деятельности.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, воспитание, корчаковское движение, интеграционный лагерь «Наш дом», совместная деятельность детей

Abstract. The article presents the practice of implementing the integrative camp «Our Home», which is conducted by the Korczak movement, as well as the educational ideas underlying this practice. The main idea of the camp is to integrate children of different social groups into a single community, and thus the development, social adaptation and integration of children with disabilities and healthy children in the process of their joint activities became the key purpose of work.

Keywords: humanistic pedagogy, upbringing, Korczak movement, the integration camp «Our House», joint activities of children

*Нет детей – есть люди.
Я. Корчак*

В мае 2016 года в Казани на Втором международном форуме по педагогическому образованию я получила предложение перейти в МПГУ вместе со своим корчаковским делом, которое я начала в 1990 году во время моего участия в корчаковском летнем университете в Израиле.

В первые годы XXI века мы зачитывались текстами А. Г. Асмолова о мотивирующем мире, о стратегии развития



открытого персонального образования как о тренде общества знаний в сетевом столетии. Александр Григорьевич подчеркивал, что в XXI веке ключевая задача, связанная с образованием, – это превращение жизненного пространства, в котором живут и развиваются наши дети, в мотивирующее пространство, определяющее самореализацию личности. «Не декларации, не фразы, а изменяющаяся эпоха заставляет нас говорить о том, что сейчас происходит мета-скачок в изменении системы образования в целом. Суть этого скачка – переход к эпохе персонального образования – уникальной интеграции образования общего и дополнительного».

Сказанное имело, на наш взгляд, прямое отношение к жизни детей в лагерях, которые мы рассматривали как пространство и время детского бытия, мотивирующее пространство развития личности, школу взросления.

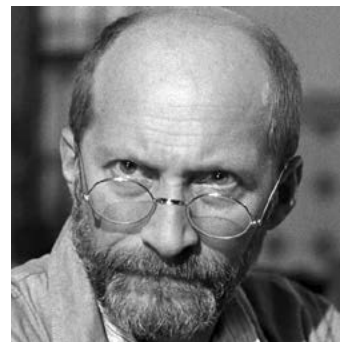
Лагерь «Наш Дом»: история создания

Лагерь «Наш Дом» был организован в 1993 году как один из проектов Российского общества Януша Корчака (РОЯК) – общественной некоммерческой организации, созданной в 1991 году для пропаганды и практического использования педагогического наследия выдающегося польского врача, педагога и писателя Януша Корчака, трагически погибшего вместе со своими воспитанниками в концлагере Трешлинка в августе 1942 года.

Основные цели общества: пропаганда и использование педагогического наследия Януша Корчака, а также практическая помощь сиротам, инвалидам, социально неблагополучным детям. С самого начала стало ясно, что эти задачи могут быть реализованы путем привлечения в корчаковское движение молодежи. Для реализации этой задачи в 1991 году был создан Молодежный корчаковский Центр, презентация которого состоялась на физическом факультете МПГУ. Его открытие ознаменовало приход в корчаковское движение студентов педагогических и других университетов, пришедших в РОЯК на ясный огонь трагической судьбы великого педагога. Сбравшись под зеленым корчаковским флагом с золотым клевером, студенты делали первые шаги к Корчаку, постигали педагогику человека с внимательным взглядом детского врача, трезвым и уважительным отношением к детям, ироничной манерой общения и отсутствием страха перед близкой дистанцией с ними. В эти годы они впервые прочли книгу Януша Корчака «Как любить ребенка», отрывки из его дневника, познакомились с корчаковской интеллигенцией Польши и Израиля, Австрии и Голландии, Швейцарии и Франции, Бельгии и Бразилии, США и Германии. И именно в эти годы они начали в свободное время приходить к детям в больницы и детские дома. Заметим, что

Irina Demakova,

Doctor of Pedagogy,
Head of the Department
of Psychological
Anthropology at the
Institute of Childhood,
Moscow State
Pedagogical University,
Vice-President of
the Russian Janusz
Korczak Society,
Head of the Korczak
Youth Center and
Scientific Director of the
Korczak International
Integration Camp «Our
Home», member of the
Scientific Council on the
Problems of Upbringing
at the Department of
Philosophy of Education
and Theoretical
Pedagogy of the
Russian Academy of
Education, Laureate of
the International Order
of the Smile, Moscow



Януш Корчак (1878–1942)



работа с детьми вовсе не была для них жертвой и не лишила их «студенческой жизни». Первые участники Молодежного корчаковского Центра (МКЦ) (теперь все называют их просто «корчаки») часто встречались, обожали валять дурака, много пели и смеялись. Но одновременно они искали Дело, на которое было бы не жаль потратить прекрасные юношеские годы. В 1993 году Дело было найдено: Корчаковский интеграционный международный лагерь, который получил название «Наш Дом» в память об одном из детских домов Я. Корчака в Варшаве.

Лагерь «Наш Дом»: идеология

С самого начала было очевидно, что необходимо отобрать идеи корчаковской гуманистической педагогики, которые лягут в основу работы лагеря. Что было особенно близко? Целостное видение Я. Корчаком ребенка в совокупности его физиологических, психологических, социальных проявлений, проблемы философии диалога, двойной национальной идентичности, гуманизации педагогической деятельности, рассмотрения детства не как подготовки к будущей взрослой жизни, а как самой жизни, трактовка прощения как важного принципа воспитания. Что привлекало? Корчаковская трактовка педагогики как науки о человеке, его слова: «Нет детей — есть люди», его видение качеств детей, в которых они «превосходят» нас, взрослых: эмоциональность, впечатлительность, непосредственность реакций. Огромный интерес для нас был в его оригинальной трактовке прав ребенка, в которые он включил право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня; мистерии исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность, право на смерть. Многие концептуальные идеи Корчака нашли отражение в Конституции лагеря и других документах.



Лагерь «Наш Дом»: концепция

Концептуальной идеей лагеря стала интеграция в единое сообщество детей разных социальных групп, в связи с чем ключевым направлением работы стали развитие, социальная адаптация и интеграция детей-инвалидов и здоровых детей в процессе их совместной деятельности. Вот уже 28 лет детское население лагеря — это дети с ОВЗ и здоровые дети из детских домов, многодетных, полных и неполных семей; дети из малоимущей прослойки населения и из семей «новых русских»; дети с проблемами в обучении и общении, не принятые школьными педагогами, и прекрасно успевающие дети; дети трех рас, пятнадцати национальностей из разных стран в возрасте от 6 до 17 лет. Практически здоровые дети и дети слепые и слабовидящие,





глухие и слабослышащие, дети с ДЦП, аутизмом... Опыт показывает, что интеграционные процессы сложны для осмысления: связующие нити тонки и трудно различимы; сближение больных и здоровых детей не возникает спонтанно, оно возникает в результате целенаправленной деятельности педагогов, и успешность этого процесса связана с тем, насколько идейно, духовно и организационно объединены педагога между собой, удалось ли им создать воспитательное пространство, которое стало бы живительной почвой для развития детей, независимо от их возраста, физического состояния, различия способностей и т. д. Этическая норма взаимодействия вожатых и детей в условиях интеграции – внимательное и бережное отношение педагога к каждому ребенку, изучение его проблем, оказание помощи. Интеграция осуществляется в лагере по нескольким направлениям: по возрасту (от 6 до 17 лет), по состоянию здоровья (слепые и зрячие); дети из детского дома и имеющие родителей; разных рас, национальностей, разных стран и культур.

Процесс интеграции обеспечивается постепенным расширением сфер взаимодействия больных и здоровых детей. Главным средством интеграции и одновременно ее результатом является «интеграционная среда» – среда совместного обитания детей: воспитывающая, развивающая, защищающая, помогающая. Важным средством решения поставленных задач стало «одомашнивание» среды: дети в лагере живут «семьями», в каждой из которых несколько мам и пап, 10–12 детей (больных и здоровых, домашних и сирот). Семья носит общую фамилию, коллективно участвует в жизни «Нашего Дома». Интеграционную среду отличает гибкий режим и возможности выборов (дети выбирают вожатых, свою «семью», комнату и товарищей по проживанию, кружки, общественную работу для себя).

Важнейшее средство интеграции – совместная деятельность детей. В лагере ребенок имеет возможность учиться иностранным языкам и музыке, заниматься в кружках астрономии, рисования, театральном, занимательной физики, химии, математики, быстрого чтения и т.д., участвовать в общелагерных мероприятиях: День рождения лагеря, День рождения и День памяти Януша Корчака, фестиваль культур стран-участников лагеря, День театра, День спорта и т.д. Каждый ребенок в лагере имеет возможность участвовать в самоуправлении: здесь организован Детский парламент, выпускается несколько газет, проводятся пресс-конференции, дискуссии, диспуты на этические темы. Заметим, что активность слепых детей во всех этих сферах не уступает активности зрячих, а нередко и превосходит ее. Гиперактивная деятельность не может не утомлять больных детей, поэтому принимаются специальные меры, чтобы снять этот эффект: дети получают возможность отдыхать друг от друга, могут уединиться в комнатах-спальнях, где общаются только со «своими». В лагере существуют «диаспоры» детей-инвалидов,





детей из одного города, из одной страны, из одной школы, существует диаспора иностранных вожатых. Мы замечали, что хотя наиболее важно это уединение было для больных детей, но полезно и для всех остальных. Паузы в общении дают передышку каждому, они не разрушают целостности интеграционной среды, а, напротив, обеспечивали ее развитие.

Анализ многолетнего опыта позволяет сделать вывод о том, что механизмами интеграции больных и здоровых детей в единое сообщество является их совместное проживание, совместная деятельность и общие эмоциональные переживания. Руководитель лагеря должен понимать, чем каждая дифференцированная группа детей отличается от другой и чем они похожи. Изучение детей показало, что независимо от принадлежности к той или иной группе, все они жаждут реализовать себя в лагере, социализироваться (войти в сообщество). Условием реализации этих фундаментальных потребностей детей является принятие их взрослыми, которое возможно, если педагоги понимают и принимают своих воспитанников.

Основными направлениями деятельности лагеря являются физическая реабилитация детей с ОВЗ путем вовлечения их в посильные спортивные и другие мероприятия; развитие правовой культуры, построение в лагере демократических отношений, в которых дети и взрослые имеют равные права. Основные принципы деятельности вожатых – это уважение мнения детей, стремление учитывать в работе их привычки, привязанности, трудности и проблемы, помогать в их решении; открытый обмен мнениями об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях.

В лагере организовано самоуправление по образцу корчаковских детских домов: здесь работает детский парламент, выпускается газета, осуществляются уборка и дежурство. Как у Януша Корчака, в лагере действуют почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, существует доска объявлений, проводятся плебисциты по поводу важных событий – все это обеспечивает педагогов и вожатых «обратной связью», помогает оперативно принимать решения.

Интеллектуальное и творческое развитие – одно из самых важных направлений работы с детьми. В лагере ежедневно работают кружки и мастерские, дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры; психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами; знакомство с культурой и традициями других стран. Наблюдения показывают, что дети с ОВЗ приобретают в лагере позитивный опыт совместной жизни со здоровыми сверстниками, проживая в «нормальной», не изолированной среде. Здоровые дети, имеющие родителей, получают





здесь опыт сопереживания, сочувствия и навыки помощи товарищам. Таким образом, каждый ребенок проходит в лагере школу жизни.

Еще одной концептуальной идеей лагеря является его международный характер. За прошедшие годы в лагере работали вожатые из России, Украины, Голландии, Германии, США и Швейцарии – активные участники корчаковского движения в своих странах. Все они волонтеры, работающие добровольно и бесплатно; студенты педагогических и других вузов, молодые педагоги, социальные работники, психологи, переводчики, актеры, музыканты, инженеры, проявляющие большой интерес к творческому наследию Януша Корчака, а также к проблемам детей-инвалидов и сирот. Опыт показывает, что привлечение в лагерь вожатых и детей из других стран стимулирует изучение иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор детей, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий. Весьма ценно то, что вожатые из других стран становятся инициаторами оригинальных идей и мероприятий. Они активно внедряют в жизнь лагеря формы организации работы с детьми, традиционные для их стран – в подготовке сюрпризов и подарков, в оформлении ярких праздников. Особенно это проявляется во время традиционных для лагеря Дней Голландии, Германии, России, Татарстана и т.д, вызывая неизменный восторг всего сообщества. Проявляется эта самобытность также в культурных «вкладах» вожатых каждой страны: музыкальных, танцевальных, театральных и других.



Лагерь «Наш Дом»: воспитательные результаты

Знакомство с творческим наследием Я. Корчака и его Судьбой. Ознакомление значительного числа детей (более 2 тысяч участников лагеря) и студентов-вожатых (более 350 человек) с педагогическим наследием Я. Корчака. Внедрение опыта организации корчаковского лагеря через систему публикаций, радио и телепередач, участия в международных конференциях (Россия, Украина, Голландия, Германия, Израиль, Польша, Австрия, Швейцария и др.), подготовка вожатыми лагеря дипломных и диссертационных работ по Корчаковской тематике.

Создание новой педагогической реальности – международного корчаковского лагеря.

Организация международной команды вожатых-волонтеров и анализ ее многолетней деятельности.

1. Распространение опыта создания волонтерской международной команды вожатых в рамках общественной организации «Российское общество Януша Корчака. Все вожатые лагеря – активные участники национального корчаковского движения.





В настоящее время по образцу «Нашего Дома» работают лагеря в Голландии и Бразилии.

2. Разработка идеологии и методики создания международной команды вожатых – волонтеров в рамках общественной организации: бережное отношение к энергии поиска каждым вожатым своего направления, стиля общения с детьми, своего почерка, постоянное побуждение со стороны руководства лагеря к творчеству, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку. Вершина креативного процесса – сбор и издание материалов педагогических наблюдений, отражающих общую работу (сегодня в архиве лагеря более 1000 страниц – это тексты общелагерной газеты-дневника «Дни нашей жизни» (50 выпусков), газет «Парламентский вестник», семейные газеты, сценарии видеофильмов, стихи, написанные слепыми и зрячими детьми, рисунки, фотографии и т. д.).

Определение критериев оценки деятельности вожатых лагеря.

Выбор в качестве главного критерия оценки воспитательных усилий вожатых динамики изменения детей: постоянная фиксация показателей личностного роста, развития, успехов, повышения самооценки, гуманизации воспитательной деятельности и всей системы отношений.

Исследование феномена «интеграционный лагерь, интеграционная среда». Распространение опыта создания интеграционной среды в условиях летнего лагеря. Создание и описание интеграционной среды, которая стала бы живительной почвой для развития детей независимо от их возраста, физического состояния, различия способностей и т.д., было и остается одной из самых трудных воспитательных задач лагеря. Ее решение предполагает целенаправленное создание качественно нового детского сообщества, составленного из дифференцированных и мало пересекающихся в обычной жизни групп детей.

Система деятельности педагога-руководителя корчаковского лагеря. Данные, полученные нами в процессе изучения детей, сыграли важную роль в отборе приоритетных направлений деятельности педагога-руководителя лагеря, которая строилась в соответствии с направлениями, обозначенными в теоретической модели: создание условий максимальной самореализации каждого ребенка; вовлечение его в творчество; обеспечение принятия его детскими сообществами. Заметим, что каждое из названных направлений мы рассматривали как фактор гуманизации жизни всех детей, независимо от состояния их здоровья. В процессе решения всех названных задач решалась сверхзадача: создание мажорной, оптимистичной атмосферы лагеря, которая останется в памяти и в сердце детей как праздник. Заметим, что сегодня, в условиях социальной нестабильности, эта задача приобретает особый смысл.

Вожатые лагеря «Наш Дом» – воспитательные результаты. Формирование гуманного отношения студентов, независимо от их





профессиональной ориентации, к детству, к детям, к конкретному ребенку; формирование интереса к теории гуманистического воспитания, к творческому наследию педагогов-гуманистов, в том числе к наследию Януша Корчака; повышение гуманитарной культуры (изучение иностранных языков, продолжение образования в аспирантуре, магистратуре и т. д.); активное участие в конференциях, семинарах в России и за рубежом (пробы на научном поприще), подготовка публикаций, докладов. Формирование основ коммуникационной культуры: навыков общения с детьми разного возраста (6–17 лет), с детьми разных социальных групп (дети-инвалиды, дети-сироты, дети из полных, неполных, благополучных, неблагополучных семей, из семей «новых русских», из необеспеченных и бедных семей, с детьми из мегаполисов, малых городов, из сельской местности, из разных стран); детей из разных конфессиональных групп, разных культур, стран.

Воспитание студентов в рамках общественной организации является дополнением к воспитанию студентов в учебном заведении. Например, вожатые лагеря «Наш Дом» – студенты театральных вузов, – обогащают лагерь тем, что получают в своем институте: культура чтения, осмысление текстов, художественное слово, элементы театральной педагогики. Все это делает жизнь лагеря более яркой, красочной, интересной, формирует интерес детей к литературе и театру. С другой стороны, опыт, приобретенный студентами в лагере, обогащает их профессиональную деятельность. Основные характеристики студентов – участников корчаковского движения: интеллигентность, активность, креативность, ответственность, увлеченность.



Заключение

Главная цель вожатых – это создание и сохранение неповторимой атмосферы лагеря. Такая атмосфера имеет свою особую, радостную и яркую окраску, свой «температурный режим» – постоянную теплоту. Ее отличает мягкая смена напряжения и покоя, радости и грусти, шума и тишины, в ней есть редкие, но весьма значимые для всех минуты абсолютного единения, интимности – полного доверия, множества положительных эмоций, глубоких чувств дружбы и любви. Создание такой атмосферы – очень сложная психолого-педагогическая задача, ее появление и развитие – результат весьма значительных усилий: обсуждений, диалогов, споров, совместной деятельности детей и взрослых. Опыт показывает, что дети охотно вовлекаются в создание такой атмосферы, они ее высоко ценят, берегут. Это то, что запоминается, остается на долгие годы. Этому общему чувству мы дали название – эмоциональная память. Что включает в себя эта деятельность? Для взрослых она включает усилия, направленные на изучение детей, включение их в разнообразную деятельность, вовлечение в творчество, педагогическое обеспечение принятия каждого



ребенка детьми и взрослыми. Для детей – постоянное проявление активности, самостоятельности, инициативы, поддержка предложений, которые выдвигают ребята и вожатые, постоянная готовность самому не только во всем участвовать, но и стать инициатором того или иного начинания в лагере.

Опыт показывает, что условия личного роста детей разного возраста, социальных групп, рас, национальностей, стран, состояния здоровья, детей из семей разного уровня материального достатка, в значительной степени обеспечиваются искренностью, открытостью, готовностью к диалогу, принятием, уважением, эмпатией, помощью и пониманием ровесников и взрослых. Таким образом, в процессе создания воспитательного интеграционного пространства лагеря удалось определить, что условием успешности этого процесса является наличие у педагога «выстраданной» им, ясной идеологии профессиональной деятельности и технологии внедрения ее в практику. Исследование позволило установить, что основными механизмами гуманизации воспитательного интеграционного пространства лагеря является гуманизация его быта, совместная творческая деятельность и общие эмоциональные переживания. **W/R**

Немного статистики

В течение 2016–2020 гг. корчаковский молодежный центр в разных формах (очных, заочных, дистантных) принял участие во всех корчаковских мероприятиях, проводимых Российским обществом Януша Корчака: традиционных декабрьских сборах, фестивалях, научных конференциях и круглых столах.

Студенты и преподаватели – члены корчаковского молодежного движения приняли активное участие в организации «Корчаковских встреч» на филфаке, инязе, деффаке, худграфу, матфаке и других факультетах (лекции, встречи с руководителями корчаковских организаций в мире, просмотр кинофильмов и т.д.).

Проведено 4 Школы вожатых для подготовки студентов к работе в корчаковских лагерях. За прошедшее время было организовано 4 зимних и 4 летних лагеря, в которых провели каникулы 500 детей разных социальных групп, в том числе дети с ОВЗ.

На Международной конференции в Тихоокеанском университете в Сиэтле (США) в августе 2018 года лагерь «Наш дом» был признан одним из лучших корчаковских лагерей в мире.

Литература

- Асмолов 2001 – *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы психологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
- Валеева 2016 – *Валеева Р. А.* Януш Корчак Как любить ребенка. М.: Социальный проект, 2016. 160 с.
- Газман 1995 – *Газман О. С.* Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. М., 1995. С. 1–13.
- Демакова 2013 – *Демакова И. Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО «ЦНПО», 2013. 200 с.
- Корчак 1990 – *Корчак Я.* Как любить ребенка. М.: Политиздат, 1990. 493 с.
- Селиванова 2009 – *Селиванова Н. Л.* Воспитание: тенденции развития теории // Вопросы воспитания. 2009. № 1. С. 33.



Классный час: практический запрос, исследовательский отклик и разработка новых подходов¹

Homeroom: practical inquiry, research feedback and the development of new approaches

Аннотация. В статье рассматриваются классные часы в контексте воспитательного воздействия. Предлагается стратегия построения классных часов как источника счастья для учащихся. Предлагаются новые подходы к проведению классных часов, обновлению их тематик и технологий. Это требует разработки новых исследовательских задач и идей, стимулирует поисковую активность педагогов, обучающихся, исследователей.

Ключевые слова: классный час, классный руководитель, воспитательная практика, сопричастность

Abstract. The article examines homerooms in the context of their educational impact. A strategy for designing homerooms as a source of happiness for students is proposed. New approaches to conducting homerooms, updating their subjects and technologies are proposed. This requires the development of new research tasks and ideas and stimulates the search activity of teachers, students, researchers.

Keywords: class hour, class teacher, educational practice, involvement

Актуальность проблематики и практический запрос

Суть проблемы состоит в том, что в банке данных образовательных и воспитательных практик накоплено немало знаний, опыта, методических рекомендаций и др. относительно проведения классных часов, но основная часть имеющегося в наличии материала является устаревшим. Нерешенными, в значительной мере дискуссионными, являются вопросы об их обновлении, оригинальности, соответствии требованиям современности.

Существует точка зрения, что классные часы определяют специфику воспитательного воздействия. Наряду с этим, и в научном сообществе, и на практике распространено мнение, что они нужны, главным образом самим педагогам для увеличения их нагрузки и, соответственно повышения оплаты их



Шнейдер
Лидия Бернгардовна,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва
e-mail:
Ishnejder@yandex.ru

Lydia
Schneider,

Doctor of Psychology,
Professor of the
Department of
Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

¹ Публикация подготовлена при поддержке грантом РФФИ, научный проект №20-013-00654.



труда. Возможно, за этим скрывается педагогическая некомпетентность и типичная учительская стагнация, обнаруживается устаревший взгляд на саму суть классного часа и его функции.

Зачастую проведение классного часа оправдывают, опираясь то на парадигму пользы (необходимость сплочения, командообразования, познания себя, беседы о патриотизме и пр.), то на парадигму выгоды (можно заработать лишние очки, подготовив доклад, презентацию, получить в будущем приличную характеристику и т.д.). Не забывают и про политику «кнута и пряника» (оперирование потребностью в одобрении и избегании порицания/наказания) [Шнейдер, Зыкова 2018б, Шнейдер, Зыкова 2016]. Попадает он и под «текучку» (разбор поведения, успеваемости, посещаемости и т.п.). Его иногда полностью посвящают информированию (о планировании мероприятий, тематике собраний, юбилеях и праздничных датах и др.). Все эти варианты, наверное, имеют право на жизнь, и достаточно распространены. Единственное, что их объединяет – они лишены смысла. Каждый человек хочет быть счастливым, а на классных часах места для счастья нет. Несмотря на «заданность» возможности счастья, актуализация этой возможности не предопределена заранее. Актуализация существенно зависит от трансляторов (родителей, педагогов, социума в целом) [Шнейдер, Зыкова 2018а].

Исследовательский отклик и разработка новых подходов

В соответствии с базовыми положениями отечественной психологии о роли образа как регулятора человеческой жизни, проблема образа счастья может рассматриваться как одна из центральных проблем бытия. Счастливый человек, в этой логике, строит свою жизнь совершенно по-иному, нежели несчастливый. Содержание образа счастья, как мы раньше уже обсуждали, существенно определяет базовые жизненные стратегии человека, направленность его личности, возможности и векторы развития.

Еще раз [Шнейдер, Зыкова 2018а, Шнейдер, Зыкова 2018б, Шнейдер, Зыкова 2016] рассмотрим счастье как объективно заданную *возможность* сопричастности бытию в формах познания, понимания, созидания (творчества в целом). Тогда в субъективно-личностном плане счастье – это умножающаяся (на протяжении взросления, обучения, всей жизни) способность человека реализовать эту сопричастность, открывая все новые источники счастья.

Участие обучающегося в классных часах должно обеспечивать его продвижение во все новые области, в каждой из которых он открывает все новые источники счастья (что похоже на квест) [Шнейдер, Зыкова 2018б]. Однако в школе (и в прежней, и в нынешней) разговоры о счастье вообще неуместны, в ней почти нет радостных, шумных, веселых, творческих



классных часов. Они далеки от детских интересов – не считать же таковыми профилактику зависимости от ПАВ или пропаганду нравственного образа жизни и патриотического поведения.

Между тем, этимологически «нравственность» происходит от корня «нрав», «норов». С одной стороны, это характеристика человека в плане его поведения, отношений (ср. «кроткий нрав», «добрый нрав», «благонравие», «с норовом», «дурной нрав» и др.). С другой стороны, нрав – то, что человек выбирает, собственно то, что ему «нравится». Обе стороны понятия выступают в единстве: человек стремится выбрать то, что ему «нравится»; в свою очередь, это выбранное влияет на его предпочтения («нрав»), побуждая последующие выборы и пробуждая его активность [Шнейдер, Зыкова 2018а, Шнейдер, Зыкова 2016].

В настоящее время обновляются технологии проведения классных часов, интереснее стала подача материала. Однако школьники ничего **до** классных часов, **на** классных часах и **после** классных часов не выбирают. Классные часы проходят по учительским заготовкам. Сами дети находят их «скучными», «навязанными», «бездушными», «нудными», «неинтересными», «пустыми». Они констатируют их формализм, удаленность от жизни, парадность, заорганизованность, фальшивость (неискренность). Или просто заявляют «часы как часы».

Тем самым, основные аспекты проблемы классных часов связаны с радикальным обновлением их целей, функций и содержания. Суть классного часа может быть сведена к следующему: подарить ребенку возможность соприкоснуться с миром, другими людьми и самим собой. Или, выражаясь более современным языком, создавать условия, в которых обучающийся человек **может**: открыть базовые смыслы бытия (или не открывать их), утверждать эти смыслы (или опровергать их), начать (или не начинать) путь к пониманию нравственных основ жизни и причастности им. Что «возьмет» из этого ученик, какой возможностью воспользуется? Вариантов много. Но пользоваться возможностью можно лишь тогда, когда она дается [Шнейдер, Зыкова 2018б].

Хотя образ человека задается в современном образовании через национальный идеал воспитания, который определяет цель и требование ко всем субъектам образовательного процесса: воспитывать человека высоконравственного, творческого, компетентного, принимающего и разделяющего судьбу Отечества как свою личную, укорененного в культуру многонационального народа Российской Федерации. Для этого есть определенные предпосылки [Внимание: Россия! 2019, Гражданское мировосприятие молодежи 2013]. Но, как показывает массовая педагогическая практика, этот образ учитель чаще всего не воспринимает; и не этот образ регулирует и направляет его педагогическую деятельность. Образ «задан», но феноменом психики педагога он не стал [Шнейдер, Зыкова 2016]. Реально сегодняшний педагог работает на очень коротком временном и целевом





отрезке, изо всех сил добиваясь в соответствии с ФГОС «предметных, метапредметных и личностных результатов», совершенствуя и шлифуя компетентностный уровень обучающегося.

Если же педагогическая деятельность направляется образом человека-творца (деятеля, преобразователя, первопроходца и пр.), тогда парадигма смыслов является главной, доминирующей, базовой на всех этапах педагогической деятельности современного общества знаний [Шнейдер, Зыкова 20186]. Тогда с необходимостью и желанием тематика и содержание классных часов обновляются.

Наряду с этим надо учитывать, что информационная среда играет все большую роль в жизни человека. Из пассивных потребителей дети и молодежь превращаются в активных производителей информации и медиапродуктов [Шнейдер, Сыманюк 2017].

Современные информационно-компьютерные технологии создали фантастическую основу для развития коммуникации и самовыражения [Шнейдер, Сыманюк 2017, 20]. В настоящее время широкое распространение получила практика производства цифровой информации, сбора и размещения контента в новых контекстуальных формах, появления новых видов оценки и комментирования, которая оценивается только показателями популярности [Шнейдер, Сыманюк 2017, 117].

Из исследований молодежных медиа становится ясным, что молодые люди используют компьютер и Интернет совсем не так, как традиционные средства массовой информации. «Цифровые аборигены» освоили умение работать с несколькими медиа сразу [Палфри, Гассет 2011]. Но это все незначимо отражается на трансакциях педагога и обучающихся. А на классных часах по-прежнему преобладают устаревающие методы воздействия. В лучшем случае, на них пришли презентации.

Итак, назрела настоятельная необходимость разработки новых подходов к проведению классных часов, обновлению их тематик и технологий. Это требует разработки новых исследовательских идей и задач, стимулирует поисковую активность педагогов, обучающихся, исследователей.

Первый теоретический аспект изучения заявленной прикладной проблематики направлен на выявление ключевых характеристик идеальных и реальных классных часов, построение их новой типологии на основе категориальной дифференциации, установление профессионально-личностных качеств и поведенческой самомотивации педагогов по обновлению содержательной сути классных часов. Второй прикладной аспект связан с изучением реального и виртуального опыта лучших педагогов-мастеров по проведению классных часов; определением, расширением и радикальным обновлением их тематики, сценариев и используемых технологий.

В рамках реализации поисковой активности и предполагаемого прикладного исследования, разработка обновленных





подходов и их реализация на классных часах в современном школьном образовании позволит определить их основные характеристики и оценить эффективность их воспитательного воздействия. Это расширит зону обсуждения их особенностей и установления закономерностей, трендов развития, и в конечном итоге будет способствовать их повсеместному внедрению в практику образования.

Основная научная задача проекта связана с выявлением и обновлением ключевых характеристик идеальных и реальных классных часов, построением на основе категориальной дифференциации их новой типологии, установлением профессионально-личностных качеств и поведенческих детерминант педагогов по обновлению содержательной сути классных часов, разработкой критериев оценки воспитательного последствия классных часов.

Конкретизация исследовательской задачи состоит в том, чтобы определить роль реального и виртуального опыта лучших классных руководителей страны по расширению и радикальному обновлению тематики классных часов, их сценариев и используемых на них технологий.

Предлагаемый взгляд на проблему обновления классных часов в контексте воспитания позволит выйти за рамки обсуждения «чистой» теоретической проблематики и перейти к реализации эффективных урочных технологий воспитательного воздействия, когда во главу угла будет поставлен ребенок (обучающийся) и его интересы, что позволит подойти к нему более тонко и дифференцированно. **WR**



Литература

Внимание: Россия! 2019 – Внимание: Россия!: сборник студенч. работ / сост.: Л. Б. Шнейдер, И. В. Егоров, Д. В. Наумова. М.: ИИУ МГОУ, 2019. 140 с.

Гражданское мировосприятие молодежи 2013 – Гражданское мировосприятие молодежи: теоретико-эмпирическое исследование: монография / Егоров И. В., Наумова Д. В., Симанина А. И., Фомин А. А., Шнейдер Л. Б. / под ред. проф. Л. Б. Шнейдер. М.: Издательство «МГОУ», 2016. 136 с.

Медиа- и информационная грамотность 2013 – Медиа- и информационная грамотность в обществах знания / Сост. Кузьмин Е. И., Паршакова А. В. М.: МЦБС, 2013. 384 с.

Палфри, Гассет 2011 – *Палфри Дж., Гассет У.* Дети цифровой эпохи. М., Эксмо, 2011. 368 с.

Шнейдер, Зыкова 2018a – *Шнейдер Л. Б., Зыкова М. Н.* Компетентное родительство. М.: МПСУ, 2018. 126 с.

Шнейдер, Зыкова 2018b – *Шнейдер Л. Б., Зыкова М. Н.* Культурно-исторические основы содержания образования и их аксиологическое воплощение // Научное наследие Л. И. Божович и современная психология образования. Сб. материалов конференций / Ред. Г. В. Акопов, М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 72–81.

Шнейдер, Зыкова 2016 – *Шнейдер Л. Б., Зыкова М. Н.* Философия учительства, или Некоторые размышления об аксиологических основаниях педагогической деятельности // Проблемы современного образования. 2016. № 3. С. 20–38.

Шнейдер, Сыманюк 2017 – *Шнейдер Л. Б., Сыманюк В. В.* Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня // Психологические исследования. 2017. Том 10. № 52. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1406-shneider52.html> (Дата обращения: 23.02.2021).



**Сумнительный
Константин Евгеньевич,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры по глобальному образованию Института стратегии развития образования РАО, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва
e-mail: ksumn@inbox.ru



**Прокофьева
Елена Николаевна,**

аспирант Института стратегии развития образования РАО, Монтессори-учитель детского центра «Семицветик», г. Долгопрудный Московской области
e-mail: elenaprokofyeva7@gmail.com

Педагогика Монтессори: от независимости к самостоятельности

The Montessori Method: from independence to autonomy

Аннотация. Развитие самостоятельности обретает особую актуальность в современном образовании. В Монтессори-педагогике отводится важнейшая роль обретению ребенком бытовой независимости в дошкольном детстве, а также развитию самостоятельности в начальной школе. Самостоятельность рассматривается как интегрированное качество личности, состоящее из ряда компонентов. В статье дается подробное описание процесса развития самостоятельности в дошкольном возрасте и возрасте начальной школы, уделяется внимание переходу от независимости к самостоятельности, в том числе и с точки зрения философских категорий. Также анализируются компоненты самостоятельности, исследование которых сейчас находится в процессе.

Ключевые слова: Монтессори, независимость, самостоятельность, начальная школа, детский сад, развитие

Abstract. Independence and autonomy development is a popular topic in modern education. The Montessori Method promotes every day independence development in young children and cognitive independence development in school students. Independence is considered to be an integrative quality that consists of several components. The article contains a thorough description of the independence development process from young children to school children from the educational and philosophical points of view. The independence components, which are the subject of the current research, are analyzed in the article.

Keywords: Montessori, independence, autonomy, elementary school, pre-school, development

В последние годы в педагогической науке возникает относительно новая терминология, которой описываются в принципе уже хорошо известные явления, так или иначе представленные в педагогической практике. Это, с одной стороны, связано с актуализацией определенных целей и результатов



педагогического процесса, а с другой – позволяет раскрывать и изучать некие аспекты уже существующих и распространенных педагогических практик, не раскрытые в их теории. Например, Мария Монтессори, разрабатывая свой метод научной педагогики, не предполагала, что центр общественного внимания сместится на то, как образование может развивать не только когнитивные способности ребенка, но и его эмоциональный интеллект. Само понятие было сформулировано только в шестидесятые годы, а его важность для развития, а главное, социализации индивида, по мнению некоторых исследователей, превышает значимость развития когнитивных способностей. Очевидно, что интересно исследовать и важно выяснить, может ли педагогика Монтессори ответить на этот новый вызов.

Еще более актуальным для современного образования кажется то, что сегодня называют познавательной самостоятельностью. Этот термин достаточно многозначен. Определяется познавательная самостоятельность как качество личности, но вот дальше это качество кем-то из авторов определений трактуется довольно узко и «выражается в проявлении инициативности, потребности осуществления нового действия с целью получения знания через познавательную деятельность» [Носикова 2015, 19–24], другие трактовки сильно расширяют это понятие до умения «ставить перед собой определенные цели, задачи и добиваться их достижения собственными силами» [Старостин 2017, 190]. Такое расширение стирает грань между самостоятельностью и познавательной самостоятельностью и лишает ее специфики, которая четко отражена в первом определении.

Сегодня считается, что познавательная самостоятельность развивается в довольно большом количестве педагогических практик. Начиная с Сократа и заканчивая современными педагогическими технологиями, в число которых попадает и метод Монтессори [Носикова 2015, 19–24]. В некотором смысле, мы сталкиваемся с довольно распространенным явлением, когда сторонники новой концепции или нового значимого термина пытаются найти подтверждение комплекса своих идей в известных педагогических системах. Это могут быть как системы или практики, известные нам только по историческим источникам, так и действующие сегодня. Например, педагогика Монтессори активно эксплуатируется и в ходе классификации педагогических систем (то ее относят к реформаторской педагогике, то к лично ориентированной и т.д.), и в ходе распространения всевозможных идеологических концептов (от религиозных до социальных). Так, существует целый ряд разноплановых сект, которые считают М. Монтессори своим апостолом, а в советской сравнительной педагогике М. Монтессори оказывалась то приспешником фашизма, то апологетом буржуазного империализма. Обычно все эти попытки навесить ярлыки на Монтессори-метод не имеют ничего общего с сутью самого метода.

Konstantin Sumnitelnyi,

D. Ed., Professor of the Department of Global Education, Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education; Professor of the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Elena Prokofyeva,

Post-graduate student at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Montessori teacher at the Semitsvetik educational center, Dolgoprudny, Moscow region



Мария Монтессори
(1870–1952)



Тем не менее, если рассматривать потенцию педагогики развивать познавательную самостоятельность, то необходимо определиться, чем она может обеспечиваться в практике, в том числе и в практике, реализуемой в классах Монтессори? С одной стороны, можно утверждать, что педагогика Монтессори имеет серьезный потенциал для этого. С другой стороны, важно понимать за счет чего в самой педагогике Монтессори этот потенциал может быть реализован? Могут ли какие-то из используемых для этого инструментов быть перенесены в другие педагогические практики? Или, напротив, только специфика и целостность метода позволяет развивать познавательную самостоятельность детей? С какого возраста это возможно? Какие предпосылки должны быть созданы для развития, а может и формирования познавательной самостоятельности? Наконец, какие навыки нужны для этого учащимся? Вот неполный перечень вопросов, на которые хотелось бы ответить.



Изначально в педагогике Монтессори не использовался термин самостоятельность. Итальянское «*independenza*», как и английское слово «*independence*», часто переводится как «самостоятельность», но корректнее может быть переведено, как независимость [Модекин, Прокофьева 2019]. Это, однако, не означает, что самостоятельность в педагогике Монтессори тождественна независимости. Скорее следует говорить о преемственности этих двух качеств. Так же, как свобода невозможна без ответственности, а независимость невозможна без свободы, самостоятельность невозможна без обретения независимости. В теории метода независимость и самостоятельность практически не разделяются. Более того, независимость, а следовательно и свобода, имеют в педагогике Монтессори естественный характер. Ребенок с рождения не просто стремится к независимости, а его полноценное развитие невозможно без нее. Практически первый акт независимости — это рождение. Ребенок отделяется от матери. Это для него стресс, но стресс необходимый. Завершая этот первый акт независимости, акушерка перерезает пуповину, которая физически связывает мать и дитя. В первые три года своей жизни ребенок, как предполагает М. Монтессори, является духовным эмбрионом. В это время развивается его психика, но может ли она развиваться полноценно, если ребенок лишен движения, если мама не помогает ему сначала отказаться от ее молока, а потом начать использовать все более «обычную» пищу? В фильме американских педагогов их сын, двухлетний Эдисон, ест пиццу, которую он приготовил вместе с мамой. В этом же фильме можно проследить, как развиваются другие навыки ребенка быть независимым от родителей, когда он сам ходит в туалет, сам одевается. При этом он не брошен, так как каждое новое действие, которое осваивает ребенок, сопровождается одним из родителей. Это требует времени и терпения, но это время и





терпение, которое позволяет надеяться, что ребенок все чаще в бытовых ситуациях будет способен обходиться без внешней помощи. Именно это подразумевает М. Монтессори под независимостью. С независимостью ребенок обретает чувство собственного достоинства.

Но грань между независимостью и самостоятельностью у М. Монтессори почти стерта. Биограф М. Монтессори в книге «Жизнь и творчество М. Монтессори» приводит простой, но понятный пример в главе о независимости. Он представляет двух детей, на первый взгляд решающих одну и ту же учебную задачу, и показывает, что разница между ними только в том, что один делает что-то «потому что ему велели, а другой – по своей свободной воле» [Стэндинг 2010, 350]. Дети при этом не только по-разному подходят к задачам, но и по-разному выстраивают работу над их решением. Это практически разные дети резюмирует Э. М. Стэндинг. Это говорит уже скорее о самостоятельности, потому что независимость спонтанна, а самостоятельность подразумевает некое осознание наличия и ценности собственных целей, и готовность их реализовывать даже если они не соответствуют параграфу учебника или плану, прописанному в программе. Более того, процесс перехода от спонтанной независимости к самостоятельности происходит не сразу и совсем не просто.

Исследования самой М. Монтессори и ее соратников, проходившие в ее классах для детей от 3 лет, позволили сделать открытие, что дети с довольно раннего возраста стремятся к свободе выбора. Они готовы выбирать деятельность, которой занимаются, длительность этих занятий и степень погруженности в них. Для осуществления этого выбора, как выяснилось, нужны не только дидактические, или, что точнее, стимульные материалы, но и соответствующим образом организованная среда. Именно среда позволяет установить тонкий баланс между свободой и дисциплиной.

Организация среды, которая способствовала бы «помощи жизни» ребенка – один из основных лейтмотивов педагогики Монтессори. По ее мнению, среда с самого рождения ребенка должна способствовать развитию у ребенка способности следовать природе. Например, одной из первых она предлагает в работе с детьми от рождения максимально убрать преграды для двигательной активности ребенка и создает материал, стимулирующий двигательную активность. Ее рецепты просты, но действенны. Она предлагает перестать пеленать младенца, лишая его движения, она вешает над его изголовьем подвижные мобили, за которыми ребенок может не только наблюдать, но к которым может тянуться ручками и ножками. Она вынимает ребенка из манежа и позволяет ему спать на матрасике, который находится практически на уровне пола. Ребенок может не только двигаться, но и переворачиваться, а в тот момент, когда





он к этому готов, и вылезать из своей колыбели и исследовать окружающее его пространство.

Можно предположить, что нечеткость границы между независимостью и самостоятельностью в методе Монте梭ори связана, прежде всего, с тем, что для нее более значимой является лежащая в их основе свобода, и прежде всего — свобода выбора. Следует прояснить, что же М. Монте梭ори понимает под свободой. Педагогику Монте梭ори принято относить к парадигме свободного воспитания. Эта парадигма создает довольно жесткую и радикальную оппозицию парадигме знаниевой педагогики, которую весьма метко обозначили как школу памяти. В ней взаимодействие между педагогом и ребенком рассматривается, прежде всего, как противостояние. Наиболее выпукло эту позицию выражает И. С. Кон, который утверждает, что история школы «это история не только методов обучения, но и противостояния двух враждебных сил — учителей и учеников» [Кон 2013, 2]. Как видится сторонникам этого подхода, это противостояние между природной дикостью и невежеством ребенка и стремлением сформировать в нем существо цивилизованное, снабженное всеми знаниями, умениями и навыками взрослого цивилизованного окультуренного системой образования человека. Но массовая школа до сих пор остается институтом, где «окультуривание» происходит насильно, по жесткой программе, не предполагающей права ученика на какой либо выбор, как содержания изучаемого материала, так и темпа его усвоения.

В этом смысле школа Монте梭ори, как ее начальная ступень до 6 лет, так и ступень 6–12, смотрится рассадником свободы и островком свободного воспитания в образовательной практике. Так ли это? Интересно, что сама М. Монте梭ори практически нигде не ссылается на признанных авторитетов свободного воспитания, а в ее биографии, которую она по некоторым данным сама редактировала, есть прямое противопоставление линии Руссо и Песталоцци другой линии. Э. М. Стэндинг пишет: «...в основе ее творчества лежит необычный фундамент — это труды трех почти неизвестных авторов» [Стэндинг 2010, 58]. И действительно, в своей первой книге, описывая создание своего метода экспериментальной педагогики, в качестве вдохновителей своей деятельности М. Монте梭ори упоминает именно трех ученых. Это Я. Р. Перейра, Ж. Итар и Э. Сеген. Более того, она получает сразу два упрека от профессуры, писавшей предисловия к разным изданиям ее книги. Первый упрек касается свободы, точнее внешнего ее отсутствия в ее классах. Второй в том, что М. Монте梭ори, вводя в своих классах знакомство детей с письмом, чтением и математикой «прямо готовит детей к усвоению школьных предметов» [Гольмс 2005, 13]. Сегодня это замечание может быть углубленно, так как уже в дошкольной среде классов Монте梭ори опосредовано даются обширные базовые



знания по географии, биологии и другим естественнонаучным дисциплинам. В этом смысле по объему предлагаемых ребенку знаний о мире и детский сад, и школа Монтессори значительно опережают традиционную школу, школу памяти. Но есть одно существенное различие, на которое обращает наше внимание Махатма Ганди. Он пишет, что у М. Монтессори «самое важное то, что дети не чувствуют тяжести учения, так как они учатся всему играя... Очень мало места отводится простому заучиванию» [Ганди 1998, 165]. Это замечание верно и до сих пор.

С другой стороны, замечание о свободе или, точнее, несвободе воспитанников классов Монтессори, казалось бы, находит свое подтверждение в истории распространения метода. Мало того, что методом был очарован строитель итальянского фашистского государства Б. Муссолини, но и в советской России метод всерьез рассматривался в качестве основы для всей системы дошкольного образования. Почему? Этот феномен можно объяснить характеристикой, которую русской последовательнице метода Монтессори Юлии Фаусек, по ее воспоминаниям, дает Н. К. Крупская. Их встреча происходит в критический для судьбы метода Монтессори в России момент. Н. К. Крупская говорит Ю. И. Фаусек: «...что плохого они находят у Монтессори. Она хорошо учит детей грамоте, делает их дисциплинированными» [Фаусек 2011, 15]. Дисциплина – это тот лейтмотив, который мы видим во многих оценках метода. В обыденном педагогическом представлении свобода и дисциплина – антиподы. Так как дисциплина чаще всего держится на страхе наказания за проступок, а под свободой понимается свобода от каких-либо ограничений и правил. В понимании М. Монтессори – это две стороны одной медали, результат осознанного отношения к миру и окружающим людям, результат выстраивания отношений между индивидом и его окружением. И в классе Монтессори всегда есть ограничения и правила. Точнее, ограничения диктуют определенные правила, которые в идеале принимает вся группа. Это своеобразный общественный договор. Его, очень часто неприятная для педагогов, особенность в том, что правила, принимаемые в классе, обязательны для всех: детей, гостей, педагогов. Все правила напрямую вытекают из четырех ограничений, сформулированных в теории метода:

1. **Коллективный интерес.** «Свобода ребенка должна быть ограничена лишь интересами коллектива, а формой ей служит то, что мы называем воспитанностью», – писала М. Монтессори [Монтессори 1915, 110].
2. **Знание должно предшествовать выбору.** По мнению М. Монтессори «чтобы добровольно сделать нечто, мы должны первоначально знать, что есть эта вещь.... Мы не можем выбрать вещь, не имея представления о ней» [Монтессори 1915, 121].





3. **Правильное использование материалов.** Так как все материалы в комплекте класса имеют дидактическую задачу, то их использование в другом качестве разрушает образовательный процесс, обесценивая значение материала для развития ребенка. В связи с этим, использование дидактического материала не по назначению не приветствуется в группах Монтессори. Для педагога такое использование — знак беды. М. Монтессори предполагает, что нормализованный ребенок (согласно М. Монтессори — следующий «внутренней директиве») предпочитает реальное использование предметов для определенной деятельности их игровому использованию. Следовательно, неправильное использование материала может свидетельствовать о том, что ребенок не нормализован, а значит, в его окружении есть проблемы, реакцией на которые является отклонения в поведении.

4. **Лимит материалов в подготовленной среде.** М. Монтессори подчеркивает, что обеспечение свободы в школе тесно связано с характером дидактических пособий. Они, по мнению М. Монтессори, должны приближаться к научным приборам и не могут вводиться случайно. Более того, пособия, непонятные по своей дидактической задаче и презентации, которая эту задачу должна перед ребенком открыть, отвлекают его и тормозят его развитие.

Это предположение было подтверждено в ходе исследований, которые были проведены совсем недавно [Lillard 2016]. Они свидетельствуют, что введение случайных (дополнительных) материалов в Монтессори-класс резко снижают результативность образовательного процесса. А сам процесс понимается как создание условий для реализации потребностей в развитии той или иной возрастной группы детей.

Но вернемся к вопросу о том, что же такое свобода в методе Монтессори?

В начале своей педагогической деятельности М. Монтессори, несомненно, увлечена идеей природосообразности, на которой, по сути, выстроена вся концепция свободного воспитания. Она гневно обвиняет мир взрослых в насилии над ребенком и в создании препятствий для его естественного развития. Одна из глав ее книги «Дети — другие» так и называется «Взрослый как обвиняемый». «Не понимая детей, взрослый состоит с ним в вечной борьбе», — пишет М. Монтессори [Монтессори 2014, 22]. Но признать вину взрослого в противостоянии с ребенком и его подавлении — мало. Некоторые педагоги, например, Я. Корчак, делают это более ярко и литературно убедительно. Но М. Монтессори предлагает новый метод работы с детьми и тем самым делает новый важный шаг.

Если говорить о его педагогической сути, то она состоит в том, что в своем методе, опираясь на науку о человеке и его



развитие, М. Монтессори находит способ избежать конфликта между природосообразностью как стремлением педагога опираться на возможности и особенности ребенка, и культуросообразностью как стремлением приобщить ребенка к культуре. Возможностью такого противоречия была замечена еще А. Дистервегом [Дистервег 1956], который предположил, что, разрешая его, не надо идти наперекор природе, то есть надо делать выбор в пользу природосообразности. М. Монтессори предлагает не выбор, а компромисс и помощь в адаптации к требованиям общества и к сложившейся культуре. Этот компромисс имеет важный предел. Не случайно ни в одном тоталитарном государстве метод Монтессори прижиться не смог, вступая в конфликт со стремлением сделать из человека винтик системы.

Рамку культуросообразности задает как раз та самая подготовленная среда, создание стимульного материала для которой М. Монтессори считает своим главным вкладом в науку. Обучение письму и чтению есть в этой среде не потому, что это требование школы, а потому, что ребенок к этому предрасположен. Именно до шести лет проходит сензитивный период письма и чтения, когда ребенок открыт к освоению этих процессов. Он учится читать и писать без напряжения, если создать для него соответствующие условия и предложить грамотно сделанный дидактический материал. Более того, сам ребенок в полной уверенности, что его никто не учит, что он осваивает письмо и чтение самостоятельно. Перевод ребенка из ситуации обучения в режим самообучения — одна из особенностей метода, которая помогает избавить образовательный процесс от мучительного противостояния между взрослым и ребенком, между необходимостью учиться и собственным желанием познавать окружающий мир без назидательных рассказов взрослых.

Принято почти как заклинание повторять формулу М. Монтессори о том, что свобода — не есть вседозволенность. Свобода, по ее мнению, формируется в ребенке естественно, в ходе сложного процесса, связанного с выбором. При этом, следует понимать, что сам по себе выбор предполагает ограничение, отказ, так как делая выбор в пользу одного занятия, предмета, действия, мы отказываемся от другого. Этим выбором пронизана вся система Монтессори, которая впервые показала, что у классно-урочных занятий есть альтернатива. М. Монтессори назвала ее свободной работой. В соотношении с ограничениями свободная работа, которая существует во всех классах Монтессори, создает поле проб для осознанного выбора того, что максимально необходимо ребенку для развития в данный период, даже момент его жизни. Детям предлагается содержание образования не меньшее и по количеству знаний, и по количеству навыков, чем в традиционной школе или детском саду, но за ним оставляют право на выбор темпа и времени его освоения. Среда и подготовленный учитель приходят на помощь





ребенку именно в тот момент, когда он готов к освоению нового для него знания или навыка, а не тогда, когда это предписано программой, да еще и делается фронтально. Несомненно, это усложняет работу учителя, но и позволяют ребенку лучше и глубже изучать то, что его действительно интересует и развивает.

Таким образом, исходно М. Монтессори рассматривает свободу как обретение ребенком независимости в ходе его адаптации к биологическому и культурному окружению. Эта независимость начинает формироваться естественно, а затем поддерживается через упражнения практической жизни. Первым разделом этих упражнений является уход за собой или самообслуживание. На более позднем этапе свобода начинает ассоциироваться с выбором, который делает ребенок во всех областях своей жизни. С выбором, за который он несет ответственность и последствия которого могут носить и негативный для него характер. Проще всего проиллюстрировать это на бытовом примере. Предположим, ребенку предложен выбор блюд на завтрак. Он выбирает из трех или четырех вариантов. По его выбору блюдо готовится, а он вдруг изменяет решение и просит что-то другое. Но он уже сделал выбор, и альтернатива либо есть то, что выбрал, либо остаться голодным может стать тем самым неприятным последствием необдуманного выбора. Идея ответственности за свой свободный выбор наиболее выпукло формулируется современником Марии Монтессори Эрихом Фроммом. Именно он показывает, что есть два различных и даже противостоящих друг другу понимания свободы, которые предполагают практически противоположные модели поведения. Это «свобода от» и «свобода для» [Фромм 2013]. «Свобода от» предполагает отсутствие каких-либо ограничений. Это модель эгоистичного нарцисса, для которого смысл жизни — исполнение всех его желаний, без каких-либо ограничений. Идеально этот типаж раскрыт в литературе в образе Калигулы. «Свобода для» — это свобода для самораскрытия и самореализации, для использования своего эмоционального и интеллектуального потенциала во благо общества. Идеально типаж, пожалуй, соотносится с образом Данко.

Задача, которую ставит перед собой М. Монтессори, может быть, выглядит более скромно, но хорошо коррелирует со «свободой для». В рамках концепции космического воспитания она предполагает, что каждый живущий на Земле может, опираясь на свою «внутреннюю директиву», участвовать в решении «космической задачи» и развитии человеческой цивилизации. Но сначала надо эту задачу определить. Делать это можно в ходе конкретной деятельности. В ее системе эта деятельность приобретает все более индивидуализированный характер по мере взросления ребенка и реализуется им в процессе свободной работы в подготовленной среде.



И еще одна идея Э. Фромма актуальна для понимания того, что происходит в системе Монтессори в ходе развития свободы ребенка. Свобода у М. Монтессори закрепляет за индивидуумом выбор, а дисциплина предполагает осознанную адаптацию к культурной среде. Э. Фромм озвучивает очень важную идею о том, что следует различать «статическую» и «динамическую» адаптацию. Статическая адаптация предполагает приспособление целостной сложившейся личности к культурным особенностям новой для него среды без нарушения этой самой целостности. Э. Фромм приводит пример европейца, который учится есть палочками, попав в Китай. Это умение никак не разрушает его личность и служит лишь знаком уважения к окружающей его культуре. Динамическая адаптация предполагает постоянные изменения под влиянием более сильной, часто жестко авторитарной личности. В примере, который приводит Э. Фромм, это суровый и требовательный отец. И дело не только в том, что на фоне такого приспособления развивается страх и враждебность по отношению к отцу, а в том, что ребенка «такое приспособление изменяет... в нем возникают новые стремления, новые тревоги» [Фромм 2013, 24]. Вот и разные основания для появления дисциплины. В случае статической адаптации это уважение к культурному окружению, в случае динамической адаптации – подавление и страх за нарушение установленных извне и часто неадекватных правил. Очевидно, что в системе Монтессори присутствует статическая адаптация и дисциплина отражает стремление найти компромисс между тем, что важно для отдельного индивидуума и тем, что важно для окружающего его сообщества.

Интересно также рассматривать свободу ребенка в классе Монтессори через призму концепции Э. Берна о трех состояниях эго [Берн 2019]. Одно из них это состояние Ребенка. Э. Берн предполагает, что в свою очередь ребенок может быть в одном из трех состояний, это естественный (свободный) ребенок, адаптивный (приспосабливающийся) и бунтующий (отчаявшийся). По Э. Берну свободный ребенок – это ребенок, действующий спонтанно, он беспомощен, но легко просит помощи. Адаптивный же – действия боится. Он пытается уловить настроение окружающих и соответствовать ему; стремится делать все, чтобы его похвалили; не проявляет инициативу и боится творить; может подстраиваться под других в ущерб себе. Он удобен, прежде всего, взрослым, но не удобен для раскрытия своего потенциала, своих возможностей. Считается, что оптимально, когда ребенок в структуре своей личности содержит примерно равные части свободного и адаптивного ребенка, совмещающая в себе их плюсы. Это на практике означает, что человек с такой структурой личности готов «встраиваться в социум», так как умеет действовать по правилам, и в тоже время он буквально строит себя, творит свою жизнь, иногда вопреки мнению





окружающих. Другими словами, он не готов вставать на горло собственной песне ради общественных интересов, но готов к поиску компромисса. Практически такую же цель ставит перед собой педагогика М. Монтессори. В ней нет безудержной свободы, переходящей в истерическую вседозволенность, но нет и абсолютного подчинения авторитету. Ребенок в понимании М. Монтессори существо общественное, но нормализованные дети не всегда составляют большинство в обществе, более того «ребенок — учитель человечества», то есть вестник и иногда организатор прогрессивных изменений в обществе.

К середине 1930-х годов у Марии Монтессори складывается представление о тех различиях, которые существуют между детьми до 6 лет и детьми 6–12. Для отличий образовательных процессов, происходящих в эти периоды, Монтессори предлагает концепцию космического воспитания [Сумнительный 1999]. Опираясь на психологические новообразования детей этого возраста, она предлагает изменить и сам педагогический процесс. Если в дошкольном детстве учитель в большей степени заботится об удовлетворении потребностей ребенка средствами подготовленной среды, то в начальной школе он уже опирается на интерес ребенка, и обеспечивает не только индивидуальный темп развития, но и индивидуализацию зоны познавательных интересов [Kramer 2017].



Меняются и сами принципы обучения. Работая в школе, учитель уже идет не от простого к сложному и не от конкретного к абстрактному, как в детском саду, а, напротив, от абстрактного концепта к конкретным явлениям и представлениям, и, соответственно, от сложного к простому, хорошо известному ребенку из его реальной жизни. Здесь же происходит и очень важный качественный переход от независимости как следования спонтанным природным потребностям ребенка, к самостоятельности как умению выстраивать траекторию собственного обучения, исходя из уже сложившихся или возникающих интересов.

Самостоятельность ребенка выходит на новый уровень. Если в дошкольном детстве основной целью было достижение бытовой независимости, то в начальной школе — когнитивной самостоятельности. Ребенок учится самостоятельно думать, делать выводы, приходить к суждениям и умозаключениям. Его выбор становится более осознанным.



В этом возрасте активно развивается абстрактно-логическое мышление, которое Мария Монтессори называла «рассуждающим разумом». Оно создает условия для того, чтобы ребенок выстраивал свои собственные логические цепочки, сравнивал и сопоставлял информацию.

В современных школах Монтессори на Западе проведен целый ряд исследований автономии и самодетерминации младших школьников. Оба эти понятия связаны с самостоятельным выбором и близки к понятию самостоятельности.



Самодетерминацией называется способность осознанно выбирать, складывающаяся из удовлетворения потребностей в автономии, компетентности и связанности [Niemiec, Ryan 2009, Ryan, Deci 2000]. В США проводилось исследование, в котором сравнивалась автономия учащихся, принадлежащих к одинаковым слоям населения, в школах с классно-урочной системой и в школах Монте梭ри. Они показали, что учащиеся школ Монте梭ри намного чаще проявляют автономное поведение: самостоятельно учатся, сами выбирают задания, сами решают проблемы и проявляют саморегуляцию [Kendall 1993, 77]. Сравнительное исследование саморегуляции детей дошкольного и младшего школьного возраста в садах и школах Монте梭ри и традиционных садах и школах показало, что в системе Монте梭ри у детей выше навыки саморегуляции, а также в течение трех лет наблюдалось постоянное стабильное развитие саморегуляции [Ervin, Wash, Mecca 2010].

Таким образом, можно утверждать, что педагогическая система Монте梭ри нацелена на развитие самостоятельности у ребенка, несмотря на то, что именно этим термином Мария Монте梭ри не оперирует, в связи с лингвистическими особенностями тех языков, на которых публикуются ее работы. Самостоятельность как способность действовать и мыслить независимо и осознанно развивается в течение всей жизни человека, но ее характерные черты прослеживаются уже в детстве.

Космическое воспитание сохраняет те же условия для развития самостоятельности, которые были и в детском саду Монте梭ри и помогали детям стать независимыми. Эти условия представляют собой основу метода Монте梭ри: разновозрастной класс, подготовленная среда, свободная работа, подготовленный взрослый.

Подготовленная среда для каждой стадии своя. Если в дошкольном детстве подготовленная среда класса и дома играет решающую роль, то в начальной школе класс является только частью среды. Для школьника подготовленная среда – весь окружающий мир. Класс содержит стимульные материалы, которые позволяют ребенку осваивать основные понятия и операции в основных научных областях, но все эти материалы постепенно ведут ребенка к тому, что ребенку необходимо продолжить свои исследования за границей класса.

Выходы – это один из инструментов развития самостоятельности детей. Они разительно отличаются от традиционных экскурсий уже тем, что в музей, парк, на встречу с экспертом едут только те дети, которые интересуются данной темой. Они сами планируют маршрут, считают необходимое количество денег и договариваются с сопровождающим. Сопровождает детей обычно ассистент или один из родителей. Иногда в поездке сопровождающий поддерживает только визуальный контакт с группой выезжающих. Он отвечает за





безопасность и может вмешаться только в крайнем случае. Выезды позволяют научиться ориентироваться в городе, пользоваться транспортом, расплачиваться, задавать вопросы, быть внимательными.

Свободная работа в классе также является важным гарантом самостоятельности. Обычно и в саду, и в школе существуют трехчасовые учебные циклы, в течение которых наблюдается определенный паттерн самостоятельной активности детей.

Несмотря на то, что космическое воспитание — это целостный подход, в нем можно выделить ряд методических приемов, побуждающих ребенка сделать следующий шаг на пути развития самостоятельности.

Первым приемом и введением в космическое воспитание являются так называемые Большие истории, или космические сказки. Они представляют собой написанные Марией Монтессори истории, для которых характерен образный язык и точность фактов. Эти истории впечатляют детей и заинтересовывают различными науками.

История появления Земли считается воротами в географию, геологию, а также включает элементы физики и химии. В оригинальной истории причудливо переплетаются научные факты и идеи о Боге, однако основной акцент на существовании определенных законов мироздания. В современной Монтессори-педагогике принято брать за основу законы физики.

Следующая история рассказывает о появлении жизни на Земле и открывает врата в мир биологии. Третья история посвящена появлению человека и предшествует ряду уроков по истории. Две последних истории знакомят детей с возникновением письменности и математики.

Все большие истории имеют сходные черты:

1. Повествуют о реальных событиях и закономерностях;
2. Рассказываются эмоционально и при помощи различных средств художественной выразительности;
3. Не предполагают никаких обязательных заданий после;
4. Пробуждают чувство интереса, восхищения и благодарности к природе и к древним людям;
5. Содержат в себе опыты и презентации, которые побуждают детей к самостоятельной исследовательской работе.

Учитель открывает новый учебный год Большими историями, однако за ними всегда следуют ключевые уроки. Они часто проходят в форме эвристической беседы. В ключевых уроках коротко и четко даются определенные концепты и темы. За ключевыми уроками всегда следует самостоятельная работа, однако вид и характер работы, а также партнеров дети могут выбирать сами. Учитель поддерживает детей, помогает им справиться с трудностями, вновь обрести вдохновение и найти нужную информацию [Сумнительный 2010].





М. Монтессори отмечала, что главной движущей силой и опорой образования является интерес, именно его нужно пробуждать в начальной школе, а роль учителя заключается в «стимулировании интереса, а не в том, что обычно называют обучением, потому что заинтересованные каким-то предметом дети и так стараются уделять много времени его изучению или испытанию до тех пор, пока с помощью собственных экспериментов не достигнут некой зрелости» [Монтессори 2017, 73]. Этот подход приводит к тому, что дети не только хорошо запоминают материал, но и возникает тенденция к более глубокому изучению предмета или явления. И здесь выясняется, что важен не только результат, но и процесс изучения, в рамках которого формируются или развиваются многие качества детей, среди которых и самостоятельность.

Сами дидактические материалы и в детском саду, и в начальной школе продуманы таким образом, чтобы ребенок мог сделать свои собственные открытия. Однако материалы начальной школы способствуют развитию рассуждающего разума, тогда как в детском саду материалы позволяют ребенку через многократное повторение действий впитать в себя концепты, заложенные в них. Материалы часто называют «материализованной абстракцией», однако в начальной школе дети постепенно отходят от материалов и переходят на полностью абстрактный уровень.

Важны не только уроки и материалы, но и продолжительность непрерывных учебных циклов. Самостоятельные исследовательские работы требуют времени и концентрации со стороны детей, немало времени уходит на подготовку и планирование. В Монтессори-школе существует понятие трехчасовых учебных циклов, во время которых учитель дает уроки в малых группах, а все остальные ученики занимаются самостоятельной деятельностью.

Самостоятельная деятельность в начальной школе становится предметом анализа для обучающихся и учителей. В связи с этим дети ведут личные дневники, в которых фиксируют время и деятельность, которой они занимались. Возникает своеобразный дневник наблюдения за собой, позволяющий подвести итоги недели и составить планы на следующую.

Еженедельно каждый ребенок приходит на короткую индивидуальную встречу с учителем, куда приносит свой дневник, тетради и незаконченные проекты. Учитель и ученик обсуждают успехи, трудности, планы и вопросы ученика, совместно оценивают эффективность работы и подбирают возможности для более успешной учебы.

Основное средство развития самостоятельности — деятельность самих детей, которую М. Монтессори называла работой. Ж. Коссентино определяет работу детей в Монтессори





классе как акт концентрации и воплощения природного потенциала ребенка [Cossentino 2006, 24].

М. Монтессори писала о том, что учитель должен наблюдать за ребенком и оказывать ему косвенную помощь [Montessori 1912, 64]. В начальной школе она выражается в том, что учитель вдохновляет и заинтересовывает ребенка. Тем не менее в классах Монтессори сегодня учитель использует методы как прямого, так и косвенного воздействия. Но для развития самостоятельности ребенка косвенные методы очевидно более эффективны. Они позволяют вдохновить и заинтересовать ребенка, а также скорректировать направление его познавательной активности, и самое главное – позволяют детям проявить себя субъектами образовательной деятельности. И большие истории, и ключевые уроки, и индивидуальные беседы относятся к косвенным методам.

Как уже отмечалось, главным ключом к развитию самостоятельности является работа, которую дети выбирают сами. В начальной школе почти всегда эта работа несет в себе процесс познания и рассуждения, поскольку учебная деятельность – ведущая для данного возраста.

Эта, несомненно, приятная для Монтессори педагогов картина до недавнего времени практически не была подтверждена исследованиями развития самостоятельности детей в начальной школе Монтессори. Сейчас это исследование практически завершено. Его результаты ждут публикации, но для начала было необходимо понять, как и что наблюдать, чтобы зафиксировать развитие такого сложного качества, как самостоятельность.

В проведенном исследовании были выделены 4 компонента самостоятельности: эмоциональный, познавательный, волевой и мотивационный. Каждый из компонентов одинаково важен для формирования целостной картины самостоятельности.

Некоторые компоненты разделены на ряд подкомпонентов, каждому компоненту присущи 4 уровня. Важно отметить, что уровень самостоятельности ребенка варьируется от работы к работе, что и обеспечивает полноту картины.

Эмоциональная самостоятельность позволяет ребенку справляться с собственными негативными эмоциями, поддерживать себя, находить положительные стороны. Более того, возможность быть самостоятельным положительно влияет на эмоциональный фон ребенка, предотвращает депрессивные настроения и апатию [Stixrud, Jonson 2018, 22–23]. В измерении эмоциональной самостоятельности учитывается реакция ребенка на фрустрацию, возникающую в ходе работы, либо в целом его эмоциональная вовлеченность в проект.

Познавательная самостоятельность была разделена на три подкомпонента: открытие области незнания, формы логического мышления и компетентность [Модекин, Прокофьева, 2020].





Открытие области незнания показывает, насколько ребенок расширил свои горизонты познания, появился ли у него новый круг вопросов в связи с приобретенным знанием. Формы логического мышления позволяют отследить, насколько полно, самостоятельно и оригинально сформулированы выводы в работах детей. Компетентность показывает наличие необходимого уровня знаний, умений и навыков для достижения поставленных ребенком в его работе целей.

Компонент «волевая самостоятельность» включает 2 подкомпонента: автономию и самоконтроль.

По мнению М. Монтессори, воля лежит в основе самоконтроля, представляющего собой компромисс между возбуждением и торможением. М. Монтессори считала, что тренировать волю нужно на ежедневной основе в обычной жизни, взаимодействия с другими людьми. Важнейшим волевым качеством М. Монтессори считала постоянство. М. Монтессори утверждала, что значима «не работа сама по себе, а работа как средство построения внутреннего мира» [Монтессори 2014, 179], поэтому важно оберегать концентрацию детей и не прерывать их самостоятельную деятельность в угоду выполнению ежедневного учебного плана. Преимущество Монтессори-метода перед классно-урочной системой заключается в том, что у детей есть возможность беспрерывно и сконцентрировано трудиться.

Настоящая воля проявляется, когда человек без принуждения сам решает повиноваться, отдавая дань уважения учителю. В этом заключается волевой акт, а не в том, что ребенок выполняет задания из страха быть наказанным или в поисках одобрения.

Автономия и самоконтроль в сумме дают ребенку возможность выбирать самостоятельно и осуществлять задуманное, но в этом процессе важную роль играет не только воля, но и мотивация.

Мотивационная самостоятельность говорит о том, насколько ребенок может сам себя мотивировать на определенные действия, какие мотивы им руководят. В США активно изучается связь метода Монтессори и современных теорий мотивации [Murray 2011, 1]. В том числе рассматривается теория самодетерминации, один из разделов которой подробно описывает весь спектр мотивации от внешней до внутренней. Особенно часто в Монтессори-педагогике говорят о внутренней мотивации, так как вся деятельность построена на интересе ребенка и на раскрытии его внутреннего потенциала. К. Ратхунд и М. Чиксентмихайи проводили исследования, показавшие, что у детей в Монтессори-школе более высокая мотивация к обучению [Rathunde, Csikszentmihalyi 2005, 75].

Однако именно спектр перехода от внешней к внутренней мотивации позволяет определить уровень мотивационной самостоятельности ребенка в данной конкретной деятельности.





Уровни следующие:

1. ребенок руководствуется ожиданием награды или страхом наказания;
2. ребенок устанавливает себе награды и наказания сам и руководствуется ими;
3. ребенок занимается деятельностью, просто потому что ему интересно;
4. ребенок понимает значимость своей деятельности не только для себя, но и для окружающих, стремится принести пользу через свою деятельность, начинает осознавать свою «космическую задачу» [Rayan, Deci 2000].

Мотивационная самостоятельность в конечном итоге позволяет ребенку находить смысл в любой деятельности для себя самого, стремиться не только следовать за своим интересом, но и приносить через это пользу другим людям.

Итак, отвечая на вопросы, поставленные в начале этой статьи, можно утверждать, что в педагогике Монтессори в современном ее воплощении заложена задача развития самостоятельности ребенка. Она происходит поэтапно, но практически с самого рождения. Происходит она как минимум в два этапа, в соответствии с физиологической и интеллектуальной готовностью детей. Сначала развивается бытовая независимость, связанная с навыками самообслуживания и организации ухода за собой и окружающей средой, а затем и самостоятельность, как черта личности, связанная со способностью строить (планировать и осуществлять) свою деятельность и отвечать за ее результаты. Эта способность многокомпонентна, что показало проведенное исследование, и познавательная самостоятельность является в ней важной, но не единственной составляющей. Тем не менее, она может быть выделена и наблюдаема, но в специфических условиях класса Монтессори. Именно в нем существует дидактический материал, методические приемы, а также не традиционно организованный образовательный процесс, обеспечивающий условия для развития самостоятельности. ^{W/R}



Литература:

Берн 2019 – *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2019.

Ганди 1998 – *Ганди М.* Антология гуманной педагогики. М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1998.

Гольмс 2005 – *Гольмс Г.* Введение профессора Гарвардского университета Генри Гольмса // Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. М.: АСТ Астрель, 2005. С. 5–30.

Дистервег 1956 – *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956.

Кон 2013 – *Кон И. С.* Школа как социальный институт // Педагогический вестник. 2013. №8. С. 2.





Модекин, Прокофьева 2019 – *Модекин А. А., Прокофьева Е. Н.* Самостоятельность и субъектность в начальной школе Монте梭ри // Интеграция педагогики Монте梭ри с отечественным образовательным пространством. Материалы международной конференции под общей редакцией К. Е. Сумнительного. М: Московский педагогический государственный университет. 2019. С. 14–19.

Модекин, Прокофьева 2020 – *Модекин А. А., Прокофьева Е. Н.* Критерии самостоятельности в Монте梭ри-школе // Народное образование. 2020. № 2. С. 165–172.

Монте梭ри 2000 – *Монте梭ри М.* Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М.: ИД «Карапуз», 2000.

Монте梭ри 2014 – *Монте梭ри М.* Дети – другие. М.: ИД «Карапуз», 2014.

Монте梭ри 2014 – *Монте梭ри М.* Научная педагогика. Том II. Элементарное образование. Екатеринбург: Народная книга, 2014.

Монте梭ри 2015 – *Монте梭ри М.* Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. М.: Т-во Задруга, 1915.

Монте梭ри 2017 – *Монте梭ри М.* Образование человека. Екатеринбург: Народная книга, 2017.

Носикова 2015 – *Носикова Я. Н.* Понятие «познавательная самостоятельность»: историко-педагогический анализ // Наука и школа. 2015. № 3. С. 19–24.

Старостин 2017 – *Старостин В. П.* Общество. Культура. Образование. Монография. Книга 3. М.: Издательский дом Академии естествознания, 2017.

Стэндинг 2010 – *Стэндинг Э. М.* Жизнь и творчество Монте梭ри. СПб.: Бф «Волонтеры», 2010.

Сумнительный 1999 – *Сумнительный К. Е.* Теория и практика космического воспитания в педагогике Монте梭ри: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1999.

Сумнительный 2011 – *Сумнительный К. Е.* Тайна освобождения ребенка. Почему метод М. Монте梭ри опять актуален? // Проблемы современного образования. 2011. № 1. С. 18–25.

Фаусек 2011 – *Фаусек Ю. И.* Детский сад Монте梭ри. М.: ИД «Карапуз», 2011.

Фромм 2017 – *Фромм Э.* Бегство от свободы. М.: АСТ, 2017.

Cossentino 2006 – *Cossentino J.* Big work: goodness, vocation and engagement in the Montessori Method // Curriculum Inquiry. 2006. Vol. 36. Issue 1. P. 63–92.

Ervin, Wash, Mecca 2010 – *Ervin B., Wash P. D., Mecca M. E.* A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms // Montessori Life. 2010. № 22(2). P. 22–31.

Kramer 2017 – *Kramer R.* Maria Montessori. A Biography. NY: Diversion Books, 2017.

Lillard 2016 – *Lillard A.S.* Montessori: The Science behind the Genius. Oxford University Press. 2016.

Монте梭ри 1912 – *Монте梭ри М.* The Montessori Method. NY: Frederick A Stokes Company, 1912.

Монте梭ри 2007 – *Монте梭ри М.* The Advanced Montessori Method II. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. 2007.

Монте梭ри 2013 – *Монте梭ри М.* A New World and Education (1946/1947) // AMI Journal. 2013. № 1–2. P. 69–76.

Murray 2011 – *Murray A.* Montessori Elementary Philosophy Reflects Current Motivation Theories // Montessori Life. Spring. 2011.

Niemiec, Ryan 2009 – *Niemiec C. P., Ryan R. M.* Autonomy, competence, and relatedness in the classroom // Theory and Research in Education. 2009. No. 7. P. 133–144.

Rathunde, Csikszentmihalyi 2005 – *Rathunde K. R., Csikszentmihalyi M.* Middle school student's motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments // American Journal of Education. 2005. Vol. 11. No. 3 (May). P. 341–371.

Rayan, Deci 2000 – *Rayan R. M., Deci E. L.* Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. № 25 (1). P. 54–67.

Stixrud, Johnson 2018 – *Stixrud W., Johnson N.* The Self-Driven Child. NY: Viking, 2018.

**Трифорова****Екатерина
Вячеславовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, Москва
e-mail: k34@mail.ru

**Ekaterina
Trifonova,**

Ph. D in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow

«Четыре лица детской игры»

«Four faces of a children's game»

Аннотация. Изучение проблемы состояния игры как ведущей деятельности дошкольника в условиях современных детских садов, в ходе курсов повышения квалификации с педагогами, подчас имеющими весьма солидный стаж работы, в обсуждениях со студентами, которые находятся на границе (завтра они будут педагогами, но еще вчера они были этими самыми играющими детьми), в процессе наблюдения за деятельностью самих дошкольников и изучение соответствующей научной и практической литературы позволило выделить как саму «идеальную форму» (Л. С. Выготский) детской игровой деятельности, так и варианты ее искажения в теории и практике, не позволяющие правильно выстраивать педагогическую работу в этом направлении и в итоге нарушающие нормальные условия становления деятельности. В работе будут последовательно раскрыты четыре позиции по отношению к детской игре: «условно-педагогическая», где упор делается на «правильность» и «зрелищность» внешнего действия; «условно-родительская», где внимание сосредоточено на «развивающих» функциях игры и игрушки, без понимания, что такое развитие; «детская» позиция, где игра — это в первую очередь интересная, свободная и самостоятельная деятельность; «психологическая», которая сохраняет характеристики «детской» позиции, но при этом ориентируется на присвоение «идеальной формы», обеспечивающей структурное и содержательное усложнение детской деятельности, в ходе которой и происходит становление возрастных новообразований и способностей ребенка. Обсуждаются исторические причины возникновения указанных позиций, условия их проявления и сохранения в ситуации современного дошкольного детства.

Ключевые слова: детская игра, самодеятельная игра, дошкольный возраст, квазиигра, идеальная форма игры

Abstract. Studying the problem of the state of play as the leading activity of a preschooler in modern kindergartens, during refresher courses with teachers, sometimes with very solid work experience, in discussions with students who are on the border (tomorrow they will be teachers, but only yesterday they were these playing children), in the process of observing the activities of preschoolers themselves, and the study of the corresponding scientific and practical literature made it possible to single out both the «ideal form» (L. S. Vygotsky) of children's play activity, and the ways of its distortion in theory and



practice, which make it impossible to properly design the educational work in this sphere and, as a result, violate the normal conditions for the formation of activity. The work will consistently reveal four approaches to children's play: the «conditionally pedagogical» one, where the emphasis is on the «correctness» and «spectacularity» of external action; the «conditionally parental» one, where the attention is focused on the «developing» functions of play and toys, without understanding what development is; the «child's» one, where the play is primarily an interesting, free and independent activity and the «psychological» one, which retains the characteristics of the «child's» approach, but at the same time focuses on the appropriation of an «ideal form» that provides the structural and substantive complication of children's activity, during which the genesis of age-related new formations and abilities of the child takes place.

Keywords: children's play, amateur play, preschool age, quasi-play, ideal form of play

В наши дни разговор о важности игры для развития ребенка-дошкольника, выглядит, в некоторой степени, странно, потому что само это утверждение — уже давно аксиома психологии и педагогики, бесспорная истина, общеизвестная сентенция. Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте, без нее не будет развития, это всем очевидно.

Однако, когда требуется уточнить и предельно конкретизировать это положение (какая именно игра является ведущей деятельностью, можно ли ее пронаблюдать, зафиксировать на видео, представить как некоторый образец?), тогда и начинаются достаточно серьезные проблемы. Как показывает опыт, задание на съемку видеофрагмента «Какой я вижу настоящую детскую игру», «Фиксируем проявления игры как ведущей деятельности» и тому подобные, предлагаемое воспитателям и предваряющее соответствующие курсы повышения квалификации или семинары в разных коллективах, дает не более 20% съемок настоящей или приближающейся к ней детской игры. Воспитатели представляют организованные игры, игры-развлечения, подвижные игры, обучающие игры и тому подобное, искренне считая именно это ведущей деятельностью дошкольника. Правда, есть определенные изменения: если раньше игра как ведущая деятельность чаще подменялась вариантами организованной игры, то теперь все чаще предлагаются игры-развлечения, что само по себе неплохо, но сказать, что это однозначно «лучше» для становления и развития ведущей деятельности, все равно, к сожалению, нельзя.

Таким образом, мы сталкиваемся с весьма серьезным противоречием: при полном признании необходимости игры реально условия для ее становления и развития могут быть обеспечены детям-дошкольникам не более, чем в четверти случаев. Соответственно перспективы детского развития при такой





картине выглядят достаточно плачевно. То есть, налицо крайне парадоксальная ситуация: педагоги знают, что игра важна, но не вполне понимают, какая именно игра и как она выглядит.

На самом деле ситуация еще более запутанная, потому что, например, у родителей, в отличие от педагогов, совершенно иные установки в отношении игры. В результате на сегодняшний день мы имеем по крайней мере четыре взгляда на детскую игру, принципиально отличающихся друг от друга и презентующих в качестве образца совершенно разные, подчас противоположные реальности. Понимание специфики этих позиций, которую мы постараемся раскрыть в этой статье, позволит педагогу выбрать правильную стратегию и обеспечить детям полноценные условия развития в полном соответствии с ФГОС ДО.

Ниже будет дана подробная характеристика обозначенных позиций, но начать следует с определения терминов и уточнения содержания, которое за ними стоит.

Что такое игра как ведущая деятельность

Не всякая игра является ведущей деятельностью. Есть разные виды и классы игр, выполняющих различные функции в развитии ребенка [Новоселова 1997]. В принципе, это очевидная вещь: если педагогу задать вопрос, всякая ли игра является развивающей, мы получим уверенный ответ «Разумеется, нет!», и любой из нас может привести примеры детских игр, которые сложно назвать развивающими. Другой вопрос: по каким основаниям мы относим ту или иную игру к развивающим или нет. Более того: одни и те же игры могут попадать то в «развивающие», то в «не развивающие» в зависимости от позиции, которую занимает взрослый: многим сложно согласиться, что игра с Бабри или трансформером будет отнесена к ведущей деятельности, а игра в шахматы – нет.

Обсуждение этой темы требует очень четкого определения всех позиций, чтобы произвольная трактовка не могла искажать общую картину. Для этого нужно четко и однозначно определить все понятия, которыми мы будем пользоваться: «Не все равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [Выготский 1982, 361]. И именно эта ошибка допускается в ситуации вышеописанной проблемы: подмена понятий приводит к тому, что статус ведущей приписывается той деятельности, которая не может выполнить этих функций, в результате ее культивирование не ведет к развитию, а создает парадоксальную ситуацию депривации игровой деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации [Трифоновна 2017б, 83].

Специфика детской игры была четко обозначена Л. С. Выготским: «За критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает *мнимую*



Светлана Леонидовна
Новоселова (1933–2005)



ситуацию. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля (курсив мой. — Е. Т.)» [Выготский 1966, 65].

Однако данный критерий оказался в некотором смысле «формальным», то есть определяющим игру «по форме», которая может быть искажена, а потому — недостаточным. И это обнаружила практика, принявшая данный критерий (в интерпретации Д. Б. Эльконина, для которого воображаемая ситуация конкретизировалась в роли как единице анализа игры) и удивительным образом трансформировавшая его: «Часто мы путаем воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и сценарий, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [Новикова 2005, 73]. Действительно, внешне, «формально», воображаемая ситуация присутствует в любой деятельности, предлагаемой педагогом ребенку в качестве игровой, но реально — для самого ребенка — воображаемой ситуации там может не оказаться вовсе: она может быть ребенку непонятна («Поиграем, как будто ты рабочий сталеплавильного цеха») или неинтересна («Ты у нас будешь пассажиром автобуса»). При включении ребенка в подобные «игры» вместо реализации ведущей деятельности мы сталкиваемся с проявлениями квазиигры, то есть игры без воображаемой ситуации: «объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка» [Выготский 1984, 350]. Феномен квазиигры является закономерным этапом развития игры ребенка раннего возраста, но когда он массово входит в жизнь дошкольника, то тем самым уничтожается возможность реализации ведущей деятельности. Специфика таких квазиигр состоит в том, что взрослый придумывает сюжет, распределяет роли, полностью (или в значительной мере) режиссирует процесс. Игра превращается в разыгрывание, теряя статус ведущей деятельности. Не случайно А. В. Запорожец, не отрицая значения организованных и дидактических игр, особо подчеркивал, что «именно переходя в форму детской самодеятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность» [Запорожец 1986, 239]. Не усложнение предлагаемых воспитателем игр, а именно переход в форму детской самодеятельности. Это положение легло в основу психологической классификации детских игр [Новоселова, 1997].

Итак, «расхождение видимого и смыслового поля» должно существовать не «вообще», как факт, а должно быть актуальным для конкретного ребенка здесь и сейчас. Именно это определяет то, находится ли сейчас ребенок в игре или вне игры. А. Н. Леонтьев приводит пример из исследования Г. Д. Лукова: «В комнате разворачивается игра детей в «детский сад». Двое из детишек играют, а третий еще не вошел в игру, он сидит и



Лев Семенович Выготский
(1896–1934)



Даниил Борисович
Эльконин (1904–1984)



Александр Владимирович
Запорожец (1905–1981)



Алексей Николаевич
Леонтьев (1903–1979)

смотрит на играющих. По ходу игры дети собираются устроить перевозку имущества «детского сада» на игрушечной тележке, но для этого нет подходящей «лошади». Один из участников игры предлагает в роли лошади кубик. Конечно, наблюдающий за игрой ребенок не может удержаться от реплики. Это реплика, наполненная величайшим скептицизмом: «Разве такая лошадь бывает?» Как и всякий ребенок, он остается реалистом. Но вот ему надоело наблюдать, он включается в игру, и если теперь вслушаться в его собственные игровые предложения, то оказывается, что, по его мнению, кубик может стать не только лошадью, но даже парой лошадей сразу» [Леонтьев 1981, 492]. Когда и почему ребенок принимает это расхождение видимого и смыслового поля? Только в ситуации, когда изображаемое становится его собственной деятельностью, и тогда оно приобретает для него смысл (отражающий отношение цели к мотиву) и условные операции становятся способом реализации данной деятельности.

Таким образом, для полноты характеристики детской игры как деятельности необходим дополнительный критерий, определяющий ее именно как деятельность.

В процессе становления игровой деятельности у ребенка формируются игровые действия. Будучи сформированными, любые действия (игровые, умственные, перцептивные, общения, предметные и пр.) могут входить в качестве действий в составе других видов деятельности. Именно поэтому игра, определяемая только по критерию воображаемой ситуации, всегда будет «игрой», то есть процессом, реализующимся посредством игровых (условных по своему характеру) действий, но далеко не всегда будет «игровой деятельностью», поскольку деятельность, согласно базисным положениям теории деятельности, определяется именно по мотиву. При наличии игрового мотива игра никогда не может стать для дошкольника «квазиигрой», потому что именно мотив делает ее «настоящей» игрой, то есть безусловной «игрой для самого ребенка».

Специфика игрового мотива отмечалась давно. Так С. И. Гессен приводит слова Канта о том, что «игра есть деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе» [Гессен 1995, 92]. Современная психология опирается на определение А. Н. Леонтьева, согласно которому «игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе» [Леонтьев 1981, 486]. Игра – всегда ради себя, а не ради чего-то. И в этом – ее принципиальная ненасыщаемость: если любая цель рано или поздно может быть достигнута, и тогда действие прекратится, то действие, реализуемое ради себя самого, в принципе не может быть прекращено, оно всегда будет значимо и желанно.





И здесь может возникнуть вопрос: а как же игры с правилами? Обычно эти игры предполагают некий выигрыш, и игра реализуется ради выигрыша, а не процесса. С этим феноменом следует разобраться. Правило в игре может появиться разными путями. Оно может быть привнесено извне, содержанием самой игры. И здесь если ребенок принимает это правило, соблюдает его, тогда игра продолжается, тогда есть возможность достижения выигрыша. Но если мотив ребенка – в выигрыше, то это уже не игра, она превращается в соревнование, в котором стабильный проигрыш с неизбежностью приводит к отказу от деятельности: «Если внутренним мотивом игры становится не столько играть, сколько выиграть, игра, собственно, перестает быть игрой» [Леонтьев 1981, 486]. При игровом, а не соревновательном мотиве, позиция ребенка в корне иная: «Не выиграть, а играть – такова общая формула мотивации игры» [Леонтьев 1981, 486]. Если важен процесс, тогда ради продолжения игры как таковой ребенок примиряется с периодическим проигрышем, с правилами, идет на компромисс и договор в сюжетно-ролевой игре, вынужден мобилизовывать все резервы воображения и знаний в режиссерской... И это есть второй путь появления правила – оно рождается из сюжетной игры, из воображаемой ситуации: «мнимая ситуация заключает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, формулированными наперед ... Везде, где есть мнимая ситуация в игре, везде есть правило. Не наперед формулированные и меняющиеся на протяжении игры правила, но правила, вытекающие из мнимой ситуации ... Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюцию детской игры» [Выготский 1966, 66–67].

Этот процесс рождения правила в рамках онтогенеза прекрасно описан в работе А. Трапера «Мой мир солдатиков»: «Главное – это были войны друг с другом. ... У сражений были свои правила, похожие на шахматы. Противники «ходили» по очереди. За ход можно было передвинуть каждую фигурку на определенное расстояние – пехотинца поменьше, всадника – побольше; сделать выстрелы из пушек, вступить в «рукопашную», то есть бросить кубик и определить чей солдатик сильнее. (Уже во взрослом возрасте я узнал о множестве систем серьезно разработанных игр в солдатике. Мы придумывали все сами, никто нас не учил.)» [Трапер 2004, 33]. Этот же процесс обобщения сюжета в правило происходил с народными играми в процессе социогенеза, о чем свидетельствует факт изначально сюжетных названий многих игр, известных сегодня именно как игры с правилами (например, Казаки-разбойники или большинство описанных Е. А. Покровским символических игр) [Покровский 1895]. Там, где ребенок правила создает сам, мы имеем безусловный вариант проявления игры как ведущей





А. П. УСОВА
**РОЛЬ ИГРЫ
В ВОСПИТАНИИ
ДЕТЕЙ**



деятельности в ее последовательном генетическом (эволюционном) развитии, при условии, что это действительно правило, создаваемое самим ребенком, а не привнесенное извне, пусть даже в рамках изначально сюжетной игры, но ныне предлагаемой ребенку уже как игра с готовыми правилами, которые ребенок не может инициативно создавать и менять.

Осталось рассмотреть последний важный момент, связанный с вышеозначенной проблемой мотивации: будет ли игра реализовываться именно как деятельность, либо как иная (образовательная, воспитательная или даже развлекательная) педагогическая форма? О том, что эти проявления игры не всегда разводятся педагогами, писала более полувека назад А. П. Усова: «Рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. Между тем, даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам» [Усова 1963, 49]. Мы уже отмечали, что деятельность определяется по мотиву. Мотив же ярче всего проявляется именно в инициативном поведении. Именно поэтому в психологической классификации детских игр [Новоселова 1997] критерием для разделения классов игр выступило именно понятие инициативы. Причем, инициативой обладает не «зачинатель игры» (в ряде случаев он может отсутствовать как субъект реального действия, например, этнос), но инициативой обладает тот, кому принадлежат *цели, способы и средства осуществления* данной игры [Трифонова 2017в, 19]. Так, если ребенок берет такую традиционную игру как шахматы, и далее у него на доске пешки катаются на «конях», а остальные фигуры встречаются, гуляют, беседуют, ходят друг к другу в гости или превращаются в иные интересные функционирующие в рамках сюжета предметы и объекты, то это, конечно, будет самостоятельная сюжетная игра.

Обозначив основные теоретические постулаты, перейдем к характеристике разнообразия существующих сегодня позиций в отношении детской игры.

Мы обозначим их как «психологическая», «условно-педагогическая», «условно-родительская» и «детская». Условное название позиции означает несовпадение с конкретной социальной ролью или профессией, это всего лишь обозначение позиции, характеристика которой будет дана ниже. Так, чаще всего, в силу ряда обстоятельств, человек, работающий воспитателем, занимает «условно-педагогическую» позицию, но он же может занимать позицию «психологическую», «условно-родительскую» и даже «детскую», транслируя в действии соответствующее отношение к игре, а также соответствующие предпочтения и ожидания.



Лик первый — игра глазами ребенка

Для этой позиции (названной нами «детской») характерна установка, что игра — это увлекательное действие, которое хочется продолжать и продолжать, при этом оно не терпит насилия и корректировок извне. Замечательная фраза детей, зафиксированная по окончании организованной и навязанной детям («стимулированной») игры по нужному воспитателю сюжету: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему!» [Печерская 1937, 91].

Ребенок вряд ли сможет сформулировать критерий настоящей игры, но он чувствует этот критерий всем своим существом, что замечательно показывает диалог с четырехлетней воспитанницей средней группы обычного детского сада. На вопрос мамы: «А вы в садике в какие-то игры все вместе играете?», ребенок ответил: «Нет...» — «Как?!? Неужели воспитатели не устраивают с вами общие совместные игры?» — «Общие устраивают, — грустно ответила девчужка, — а настоящие — нет...» [Трифонова 2017в, 16–17].

Так что же такое эта «настоящая» игра? Это игра, которая инициируется самим ребенком: ребенок играет в то, во что хочет, играет так, как хочет, играет с тем, с кем хочет. Это игра, которая осуществляется ради процесса, а не ради результата, поэтому она часто не похожа (точнее — крайне редко похожа) на драматизацию, потому что сюжет не ориентирован «на зрителя», это именно движение «в смысловом поле» [Выготский 1966, 73], поэтому в процессе развития сюжета возникают естественные паузы, во время которых готовится игровое пространство и атрибутика, дети договариваются о будущих событиях и о том, как именно они будут проигрываться, обсуждают события и эпизоды, устанавливают систему игровых взаимоотношений, придумывают продолжение событий или погружаются в их детализацию при проигрывании эмоционально значимых эпизодов; за этими подготовительными этапами сама игра (не столько игровые действия, сколько процесс развития сюжета) может быть скрыта от глаз стороннего наблюдателя.

Это игра, которая эмоционально значима для ребенка, поэтому он снова и снова возвращается к этой деятельности, хочет ее повторять и продолжать, осмысливает все происходящее в контексте нового значимого для него сюжета (ищет информацию, собирает или создает атрибуты и тому подобное) и главное — «по-настоящему» переживает проигрываемые события. И это один из удивительных парадоксов игры: в игре предметы — не настоящие (это игрушки, а то и вовсе предметы-заместители), действия — не настоящие (условные, игровые), события — не настоящие (воображаемые). Что тогда настоящее? С. Л. Рубинштейн, отчасти полемизируя с





позицией А. Н. Леонтьева, писал: «Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом игровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности» [Рубинштейн 2003, 487]. Поэтому «игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей» [Рубинштейн 2003, 488], и именно переживания, эмоции ребенка будут сигнализировать о том, насколько эти потребности и запросы были (или не были) удовлетворены в процессе игры. Настоящая игра – такая, «чтобы от происходящего дух захватывало, а иначе и не стоит играть» [Пухова 2000, 137].



И последняя важная характеристика: игра – это деятельность, так или иначе затрагивающая не просто эмоционально значимые, а именно еще не вполне познанные аспекты этого мира. Они именно поэтому эмоционально значимы, что интересны, вызывают любопытство ребенка, желание их «опробовать», как-то поэкспериментировать с ними, понять, что это такое. Не зря еще Ф. Бойтендайн отмечал, что «хорошо знакомые предметы так же не подходят для игры, как и совершенно незнакомые» [Эльконин 1978, 79]. Этот аспект игры как деятельности ориентировочной, связанной с познанием того мира, в котором ребенок живет, подчеркивала С. Л. Новоселова, утверждая, что игра выступает как «форма практического размышления ребенка об окружающей его действительности» [Новоселова 2002, 198].



Такая «настоящая» игра должна получать всемерную поддержку и ни в коем случае не должна игнорироваться взрослым, не подменяться на «более полезные» с его точки зрения игры и виды деятельности, хотя со стороны сюжет про семью мышек многим может показаться глупым и совсем не развивающим. Однако именно в такой игре – свободной (ребенок учится ставить и достигать цели собственной деятельности), увлекательной (мотивированной), дающей возможность практического понимания тех или иных особенностей мира, происходит развитие ребенка, происходит становление его возрастных новообразований. Но для самого ребенка это не важно, это становится принципиально важным, когда мы смотрим на игру с «психологической» позиции.



Лик второй — игра глазами психолога

Эта позиция отражает понимание игры как ведущей деятельности. А это значит, что игрой будет признана только такая активность ребенка, которая:

1. отвечает критерию игровой деятельности (Л. С. Выготский), то есть содержит воображаемую ситуацию;
2. побуждается игровым мотивом (А. Н. Леонтьев), то есть инициатива в игре принадлежит самому ребенку, а саму игру отличает процессуальность, а не результативность;
3. развивается, то есть переходит от более простых форм к более сложным, обеспечивая в рамках развивающейся деятельности и развитие самого ребенка. То есть обеспечивает становление возрастных новообразований.

По внешнему виду это та же самая свободная инициированная самим ребенком деятельность по условному моделированию значимых ситуаций. Только здесь есть важный нюанс: эта деятельность должна развиваться. За счет чего происходит (или не происходит) этот переход от простых форм игры к более сложным?

Л. С. Выготский, описывая специфику детского развития, сформулировал важное положение: «*В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала*» [Выготский 2001, 83]. Детское развитие прямо детерминировано тем уровнем культуры, который сложился к моменту рождения ребенка. В какой форме эта культура будет явлена ребенку, чтобы иметь возможность определять его развитие? Л. С. Выготский обозначает это как «*идеальную форму*» соответствующей деятельности, способности и пр., которую ребенок *обнаруживает* у взрослого, старшего ребенка или более развитого сверстника и *присваивает* в процессе совместной деятельности с ним.

Онтогенетическое развитие понимается как взаимодействие реальной (имеющейся у ребенка) и идеальной (сложившейся в культуре) формы. Однако не всякая идеальная форма явлена ребенку изначально. Поэтому переход во многом определяется тем, насколько успешно выстраивается *посредническое действие*, реализуемое обычно взрослым. По мнению Б. Д. Эльконина, кризис современного детства связан именно с кризисом посредничества [Эльконин 2001, 52].

Судя по всему, специфика современной ситуации в отношении развития игровой деятельности состоит еще и в том, что сама *идеальная форма игры, представленная сегодня в культуре, оказывается искаженной или подмененной*. Если сравнить сюжетные игры, в которые каждый играл в детстве с друзьями, с теми, которые предлагаются в условиях детского сада современному ребенку, то обнаружится колоссальная разница. Причем, сюжетной стороны игры это касается в последнюю





очередь, здесь иначе выстраивается целеполагание, способы реализации игры, внешний рисунок этой деятельности... Этот феномен был замечательно показан в работе Н. А. Коротковой с не менее замечательным названием «Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий». Когда она попросила студентов пронаблюдать за детскими играми, то они вернулись с выводом: дети не играют. «Все, что они наблюдали в свободной деятельности детей, показалось им какими-то отрывочными действиями, хаотическими перемещениями и обрывками разговоров. Иначе говоря, они увидели только «беспорядок» <...> Оказалось, что ожидали они <...> увидеть что-то вроде спектакля: от начала до конца разыгранную по ролям пьесу на определенную тему» [Короткова 2012, 2]. На самом деле, чем старше становятся дети, тем более не соответствует их игра подобному ожиданию. Ни по сути, ни по внешнему виду это совершенно не похоже на ту искусственную форму, которая именуется «игрой» в педагогике.



В какой момент и почему произошла подмена идеальной формы? Традиционно игры были одной из важнейших форм проявления детской субкультуры, в которую взрослый практически не вмешивался, а если такое вмешательство происходило, то оно отражало определенные культурные установки того или иного общества (запрет на использование в игре фигурок человека с предложением вместо них других («вельх»)) [Фролова 2000, 127–128], запрет на те или иные сюжеты в игре или сюжетные игры как таковые [Оталора 2006, 129] и тому подобное. Но процесс передачи игрового опыта оставался внутри детского разновозрастного сообщества: во многих культурах ребенка, когда он отнимался от груди и уже не нуждался постоянно в матери (то есть в раннем возрасте) передавали старшим сестрам или другим девочкам-членам семьи в возрасте 8–12 лет, то есть, говоря современным языком, девочкам младшего школьного — младшего подросткового возраста. Известно, что это самый «игровой» возраст. Находясь среди таких детей, ребенок с раннего возраста оказывался погруженным в игры и игрища старших. Известная народная сказка «Гуси-лебеди» отражает как раз похожую ситуацию. Поэтому трансляция игрового опыта осуществлялась в естественных формах: старшие вовлекали младших в свои игры, предлагая им сначала самые простые функции и действия, или даже не вовлекали, а просто играли в их присутствии, в результате ребенок имел возможность сначала наблюдать игры, потом подражать им в собственных действиях, потом включаться в них на второстепенных ролях и, постепенно овладевая техникой и искусством игры, переходить к позициям ведущего игрока. Такой механизм трансляции игры существовал до середины XX века. С XX века детский сад как институт социализации ребенка начинает приобретать массовый характер, при этом группы детских садов — это разновозрастные





детские коллективы, где передача игрового опыта оказывается очень ограниченной, так как игровой опыт детей более или менее одинаков. То есть развитие игры не получает перспектив, начинает терять ту самую «идеальную форму», о которой писал Л. С. Выготский, и которой обладали дети в условиях разновозрастного детского сообщества. Кроме того, сокращалось время на игру, что отмечалось в методических письмах и публикациях 30–60-х годов. Так, исследование М. Келар-Турски показало заметную разницу не только в самих играх детей двадцатых и пятидесятых годов XX века, но и серьезные изменения в способах передачи игрового опыта: «Дети двадцатых годов учились играм от старших друзей путем участия в них. Эта форма передачи игрового опыта реже выступала в пятидесятые годы, когда дети играли обычно в небольших, однородных по возрасту группах. Некоторым играм дети учились у старшего поколения: мам, бабушек. В пятидесятые годы все большее значение в передаче игр имеют детские сады и школы» [Келар-Турска 1994, 59–60]. Однако у детей второй половины XX века еще был широко открыт «запасной выход»: дворовая культура, где сохранялись традиции естественной передачи культуры игры. Но на границе XX и XXI веков этот канал также оказывается закрытым: социальные изменения в обществе привели к тому, что детей в семьях стало еще меньше, и отпускать их одних во дворы было опасно в силу криминальной обстановки тех лет. Кроме того, существовавший с начала XX века, еще более усилившийся к середине XX века и сохраняющийся по настоящее время тренд на усиленное разностороннее развитие ребенка полностью лишил его свободного времени, делая свободные самостоятельные игры во дворе фактически невозможными.

Тогда же, с середины XX века игра была признана ведущей деятельностью дошкольника и, согласно нормативным документам, должна была поддерживаться и развиваться в детских садах. При том, что сама культура игры начала стремительно уходить из детской жизни уже с 60-х годов прошлого века. В этой ситуации посредническая деятельность приобрела крайние специфические черты, поскольку взрослый чаще транслировал совсем другую деятельность.

Неизбежным результатом подмены идеальной формы стало то, что у ребенка либо не формировалась *мотивационная основа* игровой деятельности, что мы наблюдали в ряде детских садов, куда студенты ходили на практику: в свободное время эти дети (воспитанники подготовительной группы) уже не играли в сюжетные игры, а садились за столики и доставали различные настольные дидактические игры, мозаики, конструкторы и пр. Либо не формируется *операциональная основа* деятельности: даже при большом желании играть, ребенок не может это сделать, потому что те способы действий, которые предоставляет ему действительность (реалистичное действие с





реалистичной игрушкой), неадекватны игре как деятельности в условной (мнимой) ситуации. А передавать друг другу муляжи продуктов и ксерокопии денег под унылое пиканье игрушечной кассы — скучно.

Что происходит, если идеальная форма отсутствует, искажена? «Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [Выготский 2001, 86]. Это означает, что ребенок, который не видел настоящих увлекательных игр, скорее всего не будет хотеть и уметь играть по-настоящему. Его игровая деятельность будет находиться вне условий, способствующих ее становлению и развитию. Не будет перехода к более сложным игровым формам, в процессе реализации которых у ребенка будут формироваться соответствующие способности.

А дальше трансляция искаженной идеальной формы начинается уже в форме естественного процесса: вчерашним детям — некоторым нынешним студентам — оказывается не всегда понятно, что же такое настоящая игра. Студенты первого курса на первой неделе учебы в рамках погружения в профессию демонстрируют соответствующие представления об игре детей и педагога с детьми, которые были описаны в этой статье. Часть студентов более старших курсов на практике не может вовлечь детей в игры, организуя их по типу занятий и предлагая детям скучное содержание.

Однако не менее проблемной оказывается и ситуация, когда «играющий» студент раскрывает перед ребенком возможности «настоящей» игры. Так, в одном из детских садов девушек-практиканток чуть не отстранили от практики из-за сложившейся крайне парадоксальной ситуации. По плану педпрактики студенты сначала вели наблюдения за детьми, потом в их задачи входило организовать взаимодействие с детьми в рамках игровой деятельности, а потом нужно было организовать и провести с детьми занятия. После того дня практики, когда студенты впервые поиграли с детьми — явили им свою «идеальную форму» игры, соответствующую критериям ведущей деятельности, — дети открыли для себя то, что называется «настоящей игрой», и устроили «бунт на корабле», заявив воспитателям, что отныне они будут слушаться и вообще иметь дело только с практикантками. Можно только догадываться, в каких «ежовых рукавицах» находились дети до прихода студентов, если их реакция на обычную игру была такой эмоциональной.

К счастью, маленькие дети гораздо более адаптивны, чем мы можем предположить, и в ряде случаев им удастся сохранять и продолжать традиции «настоящей» игры даже в тех условиях, где это почти невозможно.

Так, другие студенты МПГУ, проходящие практику в другом детском саду, отмечали специфику одной подготовительной





группы, где дети не играли в сюжетные игры, а в свободное время сами выбирали другие виды деятельности (рисование, настольные игры и прочее). Однако именно в этих группах студентам удалось зафиксировать так называемые «сокровенные» (скрываемые от взрослого) сюжетные игры, которые тут же прекращались, как только дети замечали, что за ними наблюдают. Такая ситуация сложилась в группе, где культивировались «умные и полезные» настольные, интеллектуальные и прочие подобные игры, а сюжетные игры не то чтобы запрещались, но явно не поощрялись педагогом. Это известный феномен, наблюдаемый в культурах, где игра была под запретом.

Взрослому также важно понимать, что «идеальная форма» игры соотносится с «правильной» игрой (под которой обычно понимается точное воспроизведение действительности) так же, как понятия «развитый ребенок» и «послушный» ребенок. Это разные качества, формируемые разным путем и имеющие совершенно различный потенциал.

И здесь следует отметить, что наивная по логике и тренинговая по сути установка некоторых взрослых относительно содержания детских игр (будут играть в «правильные, хорошие» игры – у детей сформируются правильные установки и нравственные качества, а будут играть в «глупые» игры – ничего хорошего у них не сформируется) – является ошибочной. Те психические качества, которые действительно формируются в игре, формируются в любой игре, независимо от ее содержания («правильного» или «неправильного», «хорошего» или «плохого»), так как содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и прочим, а вот развивающий потенциал игры как деятельности – универсален.

Характеризуя психологическую позицию, мы уже не раз отмечали, что игра должна иметь возможности для развития, для перехода к более сложным формам. Что имеется в виду под фразой «более сложные формы игры»? Это необходимо пояснить, так как эти формы мало известны педагогам и родителям именно в силу того, что сейчас они практически уходят из арсенала современных дошкольников и крайне редко встречаются в деятельности детей.

1. Появление продолжительных игр. Сюжетная игра начинает «разрастаться», ей не хватает времени в течение дня, сюжет продолжает развиваться дальше и дальше, и это приводит к появлению игр, которые разворачиваются на протяжении нескольких дней, недель и даже месяцев. Такие игры описывались в методических пособиях, отражающих опыт работы детских садов в 50-е годы, потом факт наличия таких игр стал одной из важных характеристик развития игровой деятельности старшего дошкольника начиная с Программы 1964 года,





а в 1970–80-е годы такие игры стали предметом специального изучения [Воронова 1981]. Американские исследователи также отмечают важность появления подобных игр, подчеркивая, что «когда дети переносят игру на завтра и планируют ее дальнейший ход, они приобретают навыки саморегуляции, необходимые для дальнейшего развития. ... Такие пролонгированные игры предоставляют больше возможностей для формирования внутреннего плана действия и усложнения мыслительных процессов» [Игра 2003, 258].

2. Переход сюжетной игры во внутренний план, рождение «игры воображения» [Запорожец 1986, 242], в которой ребенок получает возможность выстраивать фантазийные миры [Обухов, Мартынова 2008] и которая впоследствии переходит в литературное творчество [Выготский 1991, 7].

3. Обобщение сюжета в правило. Выше уже была дана характеристика этого феномена, когда в процессе усложнения и сворачивания сюжета для ребенка все более отчетливо выступает правило, которое выходит на первый план и становится самостоятельным объектом для познания и моделирования. Так в процессе все более содержательно усложняющихся игр происходит процесс «порождения нормативности» [Обухов, Мартынова 2008, 237], в котором ребенок через создание собственных правил, норм, систем отношений и прочего постигает существующие правила и нормы. Наиболее ярко этот процесс проявился в игре в страну ККР [Кротов 2005].

Таким образом, для взрослого, занимающего «психологическую позицию», игра предстает как деятельность непременно внутренне мотивированная, ориентированная на освоение идеальной формы, в процессе реализации которой происходит естественный переход от простых игр ко все более сложным ее формам, приближающимся к соответствующим культурным практикам, социальным процессам и прочему, осваиваемым ребенком в ходе значимой для него практической деятельности.



Лик третий — игра глазами педагога

В 1903 году в брошюре «Игры и игрушки» Д. Д. Галанин пишет: «Когда дети надоедают взрослым, последние говорят им обыкновенно: “Поди, займись чем-нибудь. Поиграй! Вон у тебя сколько игрушек!” И ребенок нередко идет к себе, и там, в детской, на свободе, предается своим мечтам, воплощенным в виде оловянных солдатиков или кукол. <...> Однако прозорливый глаз педагога давно уже сторожил этот уголок детской свободы и стремился положить свою тяжелую руку на это дело маленьких людей. “Ведь сколько пользы можно было бы извлечь из этого даром потраченного времени, — думают педагоги. — Пусть дитя, играя, учится, и он нечувствительно, с удовольствием будет проходить тернистую дорогу науки. Играя, он усвоит





множество привычек, необходимых для жизни; он здесь может не только научиться читать, считать, иностранным языкам, но он или она привыкают к аккуратности, учатся шить, кроить, вести домашнее хозяйство ...» [Галанин 1903, 4–5].

Чтобы понять сарказм автора, вложенный в эти слова, нужно разделять его позицию, правильность которой, спустя столетие подтверждают современные наблюдения и исследования. Хотя сама идея извлечь максимум пользы «из этого даром потраченного времени» начала реализовываться задолго до появления работ Д. Д. Галанина.

Традиция «извлечения пользы» из детской игры восходит к трудам Дж. Локка, и с тех пор именно игры, которые имеют очевидную «полезность», или игры, смысл которых так или иначе понятен взрослому, активно культивировались. На практике эту идею воплотил Ф. Фребель, но еще больше до своего «антиигрового» воплощения эта система была доведена его последователями, и ярко проявилась в работе фребелевских садов, где на фоне провозглашения значимости игры для развития ребенка свободная детская деятельность была подменена драматизациями и дидактическими играми-занятиями. Существует очень красноречивое описание фребелевской игры, опубликованное в 1912 году в журнале «Дошкольное воспитание», которое (по причине малодоступности первоисточника) процитируем здесь.

«Но вот зал для игр. На очень белом полу геометрические рисунки указывают каждому ребенку его место, позу и движение.... Другая сцена. *Игра в моряков*. Мальчики и девочки стоят отдельно в парах; мальчики в беретах несут легкий деревянный челнок, мачты, паруса, сети и весла. Девочки снабжены тростниковыми корзинками, которые они держат на голове. Лодка стоит посередине. Два первых моряка входят в нее и поднимают с песней мачту и паруса. Девочки, выстроившись на берегу с корзинками, обращаются к мальчикам. “Уезжайте и возвращайтесь скорее, ждем вас после успешного лова рыбы. Бойтесь бурь, свирепых ветров и акул, разрывающих сети”. Один из мальчиков, с более грубым голосом, отвечает: “Не бойтесь ничего, мы будем бодрствовать и поймаем много рыбы”. Челн начинает покачиваться сначала медленно, потом все скорее; моряки цепляются за него. Ветер злится, доносятся плачущие, полные отчаяния голоса: “Что с ними случилось?”. Но погода успокаивается, и возвращается надежда; вот маленькая лодка, нагруженная до краев. Каждая из девочек протягивает корзину и получает свою часть рыбы. Будет, что поесть дома. Да здравствует труд, да здравствует море! И со спокойным ритмом кортеж вновь образуется и уходит. “Эти поэтические игры развлекают детей, возвышают их душу и заставляют их любить школу”, шепчет милый инспектор, между тем как дамы, инспектриса





рисования и г-жа Р., вытирают украдкой глаза» [Лиотор 1912, 98–100]. И это давалось как образец, пример для подражания.

Однако, оценивая подход Ф. Фребеля, необходимо еще раз повторить очень важное положение, сформулированное еще в работе С. И. Гессена: «Можно критиковать частности Фребелевской системы, можно даже совершенно отвергать весь дух ее, не соглашаясь с тем, как организовал Фребель игру ребенка. Но что *проблема дошкольного образования есть проблема организации игры*, – это выше споров отдельных педагогических систем» [Гессен 1995, 96]. Тем не менее именно по описанной модели продолжали выстраиваться игры «в космонавтов и героев» и много позже, уже в советских детских садах. Тогда и стала происходить обозначенная выше подмена идеальной формы игры ее разнообразными эрзац-формами, лишь внешне напоминающими игру, но зато понятными взрослому. Это было ярким проявлением позиции «культуры полезности», которую замечательно охарактеризовал А. Г. Асмолов [Асмолов 1996], и над которой иронизировал Д. Д. Галанин. Эти идеи господствовали в педагогике не одно столетие, внося серьезные и подчас катастрофические искажения в трактовку теоретических тезисов классических работ Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца и других, поэтому очень важно понимать, какой исторический бэкграунд стоит за теми представлениями, которые мы будем излагать и где-то подвергать критике далее. Это не случайные «ошибки», это не «недопонимание», это установки, которые легли в основу многих методов, подходов, методик.

«Условно-педагогическая позиция» была выделена на основе данных анкетирования педагогов, их экспертных оценок видеофрагментов детских игр, вопросов и мнений, высказываемых на курсах повышения квалификации, семинарах и пр. Эти данные позволили уточнить некоторые особенности представлений педагогов об игре и их ценностно-смысловые установки. Сразу отметим, что в педагогической среде представлен весь их спектр, однако ниже речь будет идти о доминирующих тенденциях, поэтому позиция названа «условно-педагогической».

Для данной позиции характерно следующее:

- практика организации детской игры опирается на устойчивые представления, неизменные на протяжении трех последних столетий и основанные *не на научных, а на упрощенных житейских представлениях* о том, как она должна выглядеть;
- детская игра *не рассматривается педагогами как деятельность, определяющая развитие ребенка* [Скоролупова 2003, 4], понятие *ведущей деятельности у ряда педагогов не сформировано*, хотя на декларативном уровне значимость и необходимость игры подчеркивается всеми [Трифоновна 2014];
- наиболее яркой чертой при организации игры в детском саду выступает *ориентировка на поддержание ее зрелищности*,



ориентировка на стороннего наблюдателя, а не на потребности и интересы самих играющих детей.

Обсуждение вопросов игры в рамках педсоветов, курсов повышения квалификации и иных форм работы показали, что игра как детская деятельность — «явление-невидимка». То есть, если игра не представлена как «форма» или «метод», то она часто бессмысленна и не значима для педагога, в лучшем случае он не обращает на эту деятельность внимания, в худшем — пресекает ее как ненужную и бесполезную. Игра для педагога подобна стеклу: «через нее» педагог видит хорошо и может сказать о развитии играющего ребенка многое (хорошо развита речь, сформированы представления о..., проявляет себя как лидер), а вот особенности развития самой игры многие педагоги не видят: соответствие возрастным нормам может быть оценено верно, но обосновать свою оценку педагог не может, сюжет оценивается не по структурной сложности, а по тому, насколько он «правильный» или «неправильный», умение создавать воображаемую ситуацию не отмечается, или отмечается, но только в тех случаях, когда ребенок при ее создании выходит за рамки привычных и ожидаемых стереотипов, что нередко вызывает негативную реакцию педагога.

Само понятие воображаемой ситуации оказывается сложным не только для педагогов, но даже и для составителей дошкольных программ, которые рекомендуют следующее: «... в некоторых помещениях детского сада могут использоваться специальные средства ТСО, позволяющие усиливать эффект погружения в воображаемую ситуацию с помощью проекций виртуальной реальности, использования мультимедийных презентаций и клип-арта» [На крыльях детства 2014, 112]. Воссозданная полностью вовне ситуация (неважно, с помощью проекций виртуальной реальности, телевизора или с помощью реалистичных игрушек и игровой среды) не требует воссоздания ее «внутри», то есть не создает ситуацию необходимости построения воображаемой ситуации как таковой, а значит — не создает ситуацию развития, ведь онтогенетический смысл игры не в воспроизведении конкретных действий, а в формировании в процессе ее реализации новых психических структур — возрастных новообразований.

Анкетирование педагогов также показало, что часть из них убеждены в том, что игру как ведущую деятельность взрослый должен организовывать (не условия для игры, а саму игру), потому что развивающее значение имеет только «правильная» игра, а свободные детские игры часто просто «глупые» и не имеют никакой педагогической ценности. На практике это означает неизбежность подмены самостоятельной игры — организованной, у которой только один недостаток, незаметный для взрослого, но очевидный для ребенка — она «ненастоящая»!





Когда дети перестали играть? Большинство педагогов считает, что этот момент наступил в 90-е годы. Обращаемся к документам: обе концепции дошкольного воспитания (1989) подтверждают, что плачевное состояние игры в детских садах констатировалось и раньше. Значит, в 80-е? Но вот выдержка из методического письма Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 года: «Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла» [Об игровой деятельности 1977, 14]. А вот материалы симпозиума 1963 года, доклад А. В. Запорожца: «Игры еще не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности. <...> Мы наблюдаем <...> негативное явление, когда игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребенка и, таким образом, извращается природа игры как формы детской самостоятельности» [Психология и педагогика 1966, 7–8].



Интересно, что с момента становления отечественного дошкольного образования до 60-х годов мы не встретим подобных высказываний. В документах отмечается, что дети играют мало, не хватает времени на игру, нет условий, педагоги не поддерживают свободные детские игры... Но свидетельств низкого уровня развития детской игры нет. Как раз наоборот, именно в эти (40–50-е) годы можно встретить описания содержательно насыщенных, продолжающихся долгое время игр, которые затем пытались возродить в 80-е... Что же произошло в середине прошлого века?

В 1962 году происходит официальная смена терминологии: «творческую» игру сменила «сюжетно-ролевая» [Трифоновва 2017а]. Это было не просто терминологическое изменение, оно привело к кардинальной подмене понятий: игра с этого момента — это исключительно «сюжет» и «роль», а творческая активность самого ребенка оставлена «за бортом», то есть игра, ранее бытовавшая как целостная мотивированная деятельность, теперь приравнивалась к набору заданных игровых действий. При этом воспитатель оказался единственным посредником между этой искаженной идеальной формой и ребенком: «Раньше игра протекала спонтанно и организовывалась самими детьми. Сейчас традиционные игры существуют только в специальных учреждениях (детских садах, центрах развития),





где они проводятся под руководством взрослого» [Смирнова, Соколова 2008, 41].

Итак, «игра», транслируемая взрослым, и «игра», необходимая ребенку, разделившись еще во времена Дж. Локка, продолжали существовать как «непересекающиеся вселенные»: педагоги старательно формировали у детей «правильные» игры, а дети предпочитали играть «по-своему», если у них имелась возможность получить где-то (во дворах) соответствующий игровой опыт, или же вместо увлекательной игры заученно воспроизводили знакомые игровые действия, что неизбежно приводило к «уходу» игры из жизни детей.

История уже неоднократно показывала [Трифонова 2014], что детская игра начинает «исчезать» тогда, когда взрослый, будь то воспитатель, родитель, учитель начальных классов, государственный чиновник в сфере образования начинает смотреть на самостоятельную детскую игру как на «излишнюю» деятельность, которую следует если не игнорировать за недостатком времени «на всякую ерунду», то по крайней мере направить в «нужное русло». Как только такая точка зрения начинает доминировать, игра исчезает. Фраза Е. А. Покровского «Кому неизвестно знаменитое провозглашение педагогов 3-го съезда Рейнской провинции в Вестфалии: «Наши дети разучились играть!». Какой ужасный приговор произнесен в этих словах всему детству с его характерными особенностями, издавна называемому возрастом игр» [Покровский 1893, 36] относилась к тем временам, когда свободная спонтанная физическая активность детей, представленная, как правило, подвижными играми, стала подменяться активно внедряемой в образовательные учреждения формализованной, отчужденной от потребностей детей гимнастикой.

Итак, «условно-педагогическая» позиция характеризуется подменой идеальной формы игры, в результате «хорошая игра» понимается как слаженно разыгранный по ролям сюжет на определенную тему с последовательной передачей сюжета, который имеет «правильное» и «воспитывающее» содержание. Игровые умения оцениваются по тому, насколько выразительно ребенок может передать свою роль и насколько своевременно он способен вступить со своей ролью в общий сюжет. Все это приводит к тому, что движение в смысловом поле уничтожается в угоду драматизации. Такая игра не имеет перспектив развития и не может выполнять функций ведущей деятельности.

Лик четвертый — игра глазами родителя

Разумеется, все родители, как и все педагоги, — разные. Поэтому еще раз подчеркиваем, что речь идет не о социальной роли, а о позиции. И каждый родитель также может занять любую из четырех описываемых позиций.





Специфика «условно-родительской» позиции также возникла не сегодня, что подтверждается текстами более чем столетней давности. Так, в 1901 году Б. А. Краевский прочел публичную лекцию (которая была опубликована в 1902 году), где «важной помехой для развития деятельного начала игр» он называет, во-первых, социальный запрос на раннее развитие детей: «Родители торопятся скорее вывести «в люди», то есть снабдить аттестатами и дипломами детей, и в этой погоне <...> забываются все побочные интересы жизни, приносятся в жертву и правильное развитие и даже здоровье дитяти, не говоря уже о подходящих детскому возрасту радостях» [Краевский 1902, 16], а во-вторых, «преждевременное допущение детей к развлечениям старших и сибаритский образ жизни последних. Наши дети, наравне со взрослыми читают сенсационные романы, посещают театр, интересуются уголовной хроникой газет и так далее» [Краевский 1902, 17]. Сегодня мы можем продолжить этот список: ...а также смотрят сериалы, боевики и новостные программы, играют в компьютерные игры. Эти цитаты как нельзя лучше показывают, что ситуация (позиция родителя) практически не изменилась. Меняются условия, «декорации», но родительские установки остаются неизменными на протяжении столетий.

Таким образом, мы сталкиваемся с двумя основными проблемами – запросом на раннее развитие ребенка и непониманием специфики детского развития, – которые сохраняются и по сей день.

Есть и еще один важный аспект проблемы, который напрямую обращен именно к родительской позиции: родитель – это покупатель. Но – особый покупатель, зависимый от собственного ребенка. Если, оценивая необходимость покупки чего-то для себя, большинство взрослых людей способны адекватно оценить ситуацию и не потратить деньги там, где это не надо, то когда ситуацией «руководит» ребенок, сделать это намного сложнее. И маркетинг не мог не воспользоваться этой ситуацией: уже в работе Б. А. Краевского отмечается обилие разнообразных игрушек, которыми «торгуют, кроме специальных магазинов, писчебумажные, посудные, кондитерские, книжные» [Краевский 1902, 19], таким образом, уже тогда ставится серьезнейшая проблема подмены детской игры игрушкой, которая вне соответствующего социального и познавательного контекста становится «мертвым» образованием: она может побудить ребенка к ее обыгрыванию, а чаще – к коллекционированию, то есть стремлению иметь все больше и больше игрушек, но сама по себе не обеспечит развития полноценной игры.

И здесь действует еще один механизм: не у всякого родителя есть достаточно сил, времени, фантазии и просто желания играть с ребенком (ниже мы еще обсудим психологические аспекты этой проблемы, а пока посмотрим на нее глазами



маркетолога), а это значит, что родитель будет стараться как-то компенсировать эту невозможность совместной игры и будет «откупаться», то есть стараться покупать ребенку разнообразные игрушки, чтобы хоть как-то занять докучающее ему дитя на то время, пока нужно сделать необходимые дела. Почему раньше, в крестьянских семьях, где дел было не меньше, а детей — гораздо больше, и при этом полностью отсутствовали средства для покупки специальных игрушек, эта проблема не стояла? Ответ очевиден: дети занимали сами себя, точнее старшие дети занимали младших, передавая им свой игровой опыт. В состоятельных семьях ситуация стала меняться в сторону резкого сокращения числа детей. И появившаяся проблема необходимости обеспечения детской игры силами взрослых (а не других детей) превратилась в проблему подмены игры игрушкой.

Здесь следует учесть и разницу взглядов на игрушку у взрослого и ребенка. Напомним еще раз критерий игры: наличие воображаемой ситуации, которая возникает вследствие расхождения видимого и смыслового поля. Поэтому лучшая игрушка — та, которая может вызывать к жизни разные воображаемые ситуации, принимать на себя любое значение в смысловом поле той игры, которую организует ребенок. А это может выполнить только предмет-заместитель, то есть любая палочка, камушек, найденная пробка, оставшийся от конфеты фантик. Что делает родитель, обнаруживший эти «сокровища» в карманах собственного отпрыска? Выбрасывает этот мусор, а в качестве компенсации на бурный протест ребенка покупает ему в магазине новую игрушку, соответствующую его, взрослым, представлениям о том, какой она должна быть. И здесь у родителей проявляются две основные тенденции: игрушка должна развивать (быть полезной) и игрушка должна занимать (чтобы играл сам и не мешал). Это мгновенно было взято на вооружение маркетингом: какие игрушки доминируют в магазинах? Это, в первую очередь, интерактивные игрушки и разнообразные «развивающие» игрушки, среди которых есть и такие, которые совершенно не соответствуют генетическим задачам развития детей. Отдельное большое место занимают так называемые «прикольные» игрушки и реалистические игрушки, вызывающие восторг у взрослых («Ну как настоящие!»).

Развернуть нормальную сюжетную игру с подобными игрушками невозможно: интерактивная игрушка поднимает инициативу у ребенка, превращает его в пассивного исполнителя собственных программ, такого «раба лампы» (и, кстати, тем самым закладывает благодатную почву для будущих компьютерных и прочих зависимостей); «прикольная» и реалистичная («как настоящая») игрушка часто идет вразрез игровым интересам ребенка, а придать ей другой образ (хотя бы в воображении, как предмету-заместителю) в силу специфики ее образа почти невозможно. Как тут не вспомнить слова другого автора,





но тоже более чем вековой давности, при этом полностью описывающими ситуацию сегодняшнего дня: «Если давать ребенку игрушки, которые точно воспроизводят действительность, это значит проявить небрежность, если не безразличие, к его развлечениям. Тот, кто действительно желает развлечь ребенка, будет меньше думать о доставлении ему игрушек, чем о том, чтобы дать возможность играть. *Не встречаем ли мы, особенно в городах, детей, окруженных многочисленными игрушками, которые не знают, что с ними делать?»* (курсив мой. — Е. Т.) [Кейра 1908, 101]. Знакомая родительская жалоба: «Я ему каких только игрушек не накопил, а он ни во что не играет, все ко мне пристает...».

Вторая тенденция родительских предпочтений, которую мы отметили чуть выше, — это так называемые «развивающие» игрушки: бесконечные кубики с буквами, игрушечные компьютеры в виде мишек и мышек с алфавитом и английским языком, наборы «Юный химик» и тому подобное. Каждую из этих игрушек можно долго обсуждать отдельно, разбирая ее возможности и соотнося их с возрастом ребенка. В каждой из этих игрушек могут быть и полезные, и бесполезные, и откровенно вредные аспекты, и такие, которые не предусмотрены авторами игрушки, но очень перспективны... Самое главное, что нужно помнить родителю — занятие с такой игрушкой может быть интересным и полезным времяпрепровождением, но это не игра. И если все время ребенка заполняется такими «псевдоиграми», то времени на ведущую деятельность не остается, а это означает депривацию детского развития.



Как же играть с ребенком? Статьи в Интернете и советы педагогов полны конкретных советов и идей, но проблема родителя чаще состоит совсем не в этом. Он не столько «не знает, как» играть, сколько ему не хочется это делать. Для него это та самая квазиигра, которую мы характеризовали выше. И точно так же, как ребенку неинтересно и утомительно играть в организованные воспитателем игры, родителям часто скучно и утомительно играть в игры, соответствующие возрасту и возможностям ребенка... Что здесь можно посоветовать родителю? Конечно, можно прибегнуть к услугам профессионалов и мастеров своего дела (например, поводить ребенка на Площадку для игры и общения Егора Бахотского), но можно поступить и иначе: разложить детские игрушки, выбрать те, которые понравятся, и попробовать с ними самим сделать что-то, что хочется, так, как хочется, не оглядываясь на ребенка и не подстраиваясь под него. Вот случай из жизни. Ребенок занимался игрушками и традиционно попросил: «Мама, поиграй со мной». Мама повертела в руках игрушки, которыми занимался ребенок (это были фигурки Муми-троллей), взяла фрекен Снорк, рядом лежала длинная нитка бус... И... «Остапа понесло...». Ребенок с восторгом и открытым ртом следил за хитросплетением глупостей и событий, происходивших с фрекен Снорк





и явно превышающей ее по размеру ниткой бус, и, когда процесс, наконец, был закончен, выдохнул: «Мама, как здорово ты играешь!» Ребенок, конечно, в это время не играл. И родитель с ребенком не играл. Но в этот момент ребенок получил нечто большее, чем уже хорошо знакомое: «Здравствуй, Муми-троль, как поживаешь?» Он получил вариант «идеальной формы» игры – увлекательной, настоящей, живой... И это обогатило его игровой опыт больше, чем развернутый ролевой диалог «полезной» тематики.

Диалог на четырех языках

Итак, мы подошли к формулировке проблемы, заявленной в заголовке данной статьи. На сегодняшний день мы имеем как минимум четыре разных взгляда на детскую игру, которые отражают совершенно разные позиции, соответственно – разные способы развития и педагогической поддержки этой деятельности. И основная проблема состоит в том, что в рамках всех четырех позиций используется одно и то же слово «игра», которое каждый наделяет своим значением. В результате возникает парадоксальная и очень опасная ситуация единства взглядов на фоне совершенно разного понимания проблемы. Психолог говорит: «Детям нужно играть!» «Конечно!» – отвечает педагог, и рассказывает детям по стульчикам, давая в руки первому руль... «Конечно!» – восклицает родитель, и покупает очередную интерактивную игрушку. А ребенок так и остается без игры, без развития, без радости и без «полноценного проживания всех этапов детства», обещанных ему государственным стандартом образования...

Есть ли шанс договориться?

Возможно ли изменение «условно-педагогической» и «условно-родительской» позиции, возрождение подлинной идеальной формы игры и полноценная реализация посреднической функции? Безусловно! Традиции «настоящей» игры сохраняются и в отдельных детских садах (особенно в Вальдорфских – см. фильм «Возвращение игры», авторы Л. В. Свирская, В. К. Загвоздкин, видеоприложение к журналу «Обруч»), и вне садов (уже упомянутая выше «Площадка игры и общения» Е. Бахотского), и в отдельных семьях (такие дети сами становятся посредниками игры, попадая в условия детского сада). Однако их влияние на массовую практику организации детской игры, к сожалению, крайне ограничено.

Сохранение и возрождение свободной игры возможно там, где взрослый хорошо помнит собственные игры, где созданы для нее подходящие условия, выделено время, организованы по возможности разновозрастные коллективы, где педагог





сам просто и увлеченно играет, а не «назидает»... Но перечисленное здесь – это по сути требования Стандарта дошкольного образования!

Вот и получается парадоксальная ситуация, когда с одной стороны – Стандарт, который ориентирует педагогов на традиции теории деятельности и культурно-исторической психологии, в том числе и в отношении понимания игры, а с другой стороны – реальная практика, представители которой на вышеупомянутый фильм «Возвращение игры» реагируют возмущенным: «Я не знаю, как такой фильм вообще разрешили выпустить на экран, он нарушает все правила. Это безобразие!» и вывешивают как лучшие образцы игры отрепетированные разыгрывания [Трифонова 2014]. Обычно обнаружение этого противоречия приводит к потоку объяснений, что можно, а что просто невозможно в условиях, когда у тебя 30 и более детей... Все это понятно, но есть разница в занимаемой позиции: «я это считаю правильным и реализую, насколько возможно» или «я это считаю невозможным и поэтому оставляю все как есть» или «дайте мне конспект, я проведу». В отношении последнего нужно заметить следующее: *«Не следовать чужим рецептам, но создавать свое должен воспитатель. И потому научная педагогика тоже должна предлагать не рецепты организации игры, но лишь регулятивные принципы, в направлении которых игра должна быть организуема каждый раз по-новому. Искусство воспитателя и здесь состоит в том, чтобы быть творцом.* Игра должна быть устремлена к уроку. Ибо оторвавшись от урока, она вырождается в пустую забаву, способную на короткий срок занять, но не образовать ребенка. Но игра должна оставаться игрой, ибо, превратившись преждевременно в урок, она вырождается в бездушное и механическое занятие, повторение того, что показывают старшие. Между обеими этими крайностями должен провести воспитатель игру ребенка... Личность ребенка будет расти как в постановке себе все более и более устойчивых и отдаленных целей деятельности, так и в привычке подчинять свой каприз хотя и незримой, но все усложняющейся дисциплине» [Гессен 1995, 98]. Отметим, что данной цитате также чуть менее века.

Нам важно понимать, что игра – это **не** разыгрывание действий взрослых или нужных сюжетов: это скучно детям и непонятно наблюдательным и думающим взрослым. Зачем предлагать ребенку эрзац деятельности, если он активно и с гораздо большим интересом включается в реальную посильную помощь, активный труд, творческую созидательную деятельность? Подобные действия – «квазиигры», где все «игровые действия» – это реальные действия с муляжами, где процесс сводится к механическому воспроизведению предметной деятельности, где не включаются ни воображение, ни эмоции. Такая активность, повсеместно выдаваемая за «игру» – это поделка, обман, который не нужен ребенку, не способствует



его развитию, но который активно культивируется в детских садах. Настоящая игра – это пространство возможностей, где все происходит не так, «как должно», происходит так, как «не бывает», но как «могло бы быть (даже если никогда не могло бы)»; это – событие, умение выйти за границы реальности, прочувствовать и пережить то, чего в жизни испытать невозможно, то есть «реализация нереализуемых тенденций» (Л. С. Выготский).

Понимание этого – это первый шаг к возрождению детской игры. Реализация – это трудный путь навстречу ребенку. **WR**



Литература

Асмолов 1996 – *Асмолов А. Г.* Непроходимый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // в кн.: Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 587–599.

Воронова 1981 – *Воронова В. Я.* Творческие игры старших дошкольников. Пособие для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1981. 80 с.

Выготский 1966 – *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.

Выготский 1982 – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.

Выготский 1984 – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 4 Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.

Выготский 1991 – *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический возраст. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

Выготский 2001 – *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.

Галанин 1903 – *Галанин Д. Д.* Игры и игрушки. М.: Ред. журн. «Дет. чтение» и «Пед. Листок», 1903. 31 с.

Гессен 1995 – *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.

Запорожец 1986 – *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1.: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

Игра 2003 – *Игра со всех сторон (книга о том, как играют дети и прочие люди).* М.: Прагматика культуры, 2003. 432 с.

Кейра 1908 – *Кейра Ф.* Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей. М.: кн. маг. В. В. Думнова п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908. 112 с.

Келар-Турска 1995 – *Келар-Турска М.* Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // В кн.: Универсальное и национальное в дошкольном детстве. М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. С. 57–61.

Короткова 2012 – *Короткова Н. А.* Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. 2012. № 1. С. 2–9.

Краевский 1902 – *Краевский Б. А.* Психология детских игр. Харьков: типо-лит. «Печ. Дело» кн. К. Н. Гагарина, 1902. 49 с.

Кротов 1981 – *Кротов А. В.* Страна ККР, 07.07. 1984 – 31.12.1990. М.: ГЕО, 2005. 132 с.

Леонтьев 1981 – *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

Лиотор 1912 – *Лиотор Н.* Детские сады в Бельгии // Дошкольное воспитание. 1912. № 2. С. 94–100.

На крыльях детства 2005 – *На крыльях детства. Примерная образовательная программа дошкольного образования.* М.: Издательский дом Карапуз, 2014. 207 с.



- Новикова 2005 – *Новикова Т. С.* Значение игры для формирования учебной деятельности // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 65–76.
- Новоселова 1997 – *Новоселова С. Л.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
- Новоселова 2002 – *Новоселова С. Л.* Генетически ранние формы мышления. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. С. 320.
- Об игровой деятельности 1977 – Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях. // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. С. 13–15.
- Обухов, Мартынова 2008 – *Обухов А. С., Мартынова М. В.* Фантазийные миры игрового пространства детей мегаполиса: страна К.К.Р. Антона Кротова и его друзей. // Корея. Из истории детства в России и других странах. М., Тверь: Научная книга, 2008. С. 231–345.
- Оталора 2006 – *Оталора М. К.* Игра, её место и развитие у детей индейских племен Колумбии. Дис. канд. психологических наук: 19.00.07. М.: РГБ, 2006. 199 с.
- Печерская, Мусатова 1937 – *Печерская В., Мусатова С.* Постановление ЦК ВКП(б) в действии (из практики детских садов Московской обл.) // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 85–91.
- Покровский 1893 – *Покровский Е. А.* Детские игры и гимнастика в отношении воспитания и здоровья молодежи. М.: Типо-литография В. Ф. Рихтер, 1893. 40 с.
- Покровский 1895 – *Покровский Е. А.* Детские игры преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной). М.: Типо-литография В. Ф. Рихтер, 1895. 368 с.
- Психология и педагогика 1966 – Психология и педагогика игры дошкольника. М.: Просвещение, 1966. 368 с.
- Пухова 2000 – *Пухова Т. И.* Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «смять» у дошкольников. Москва-Обнинск: Принтер, 2000. 180 с.
- Рубинштейн 2003 – *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 713 с.
- Скоролупова 2003 – *Скоролупова О. А.* Игра – как праздник! М.: Скрипторий 2003, 2006. 134 с.
- Смирнова, Соколова 2008 – *Смирнова Е. О., Соколова М. В.* Исследования феномена игрушки в современной западной науке // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 38–48.
- Трапер 2004 – *Трапер А.* Мой мир солдатиков // На путях к новой школе. 2004. № 2. С. 32–34.
- Трифонова 2014 – *Трифонова Е. В.* Игра глазами педагогов. // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. С. 120–124.
- Трифонова 2017а – *Трифонова Е. В.* Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 108–120.
- Трифонова 2017б – *Трифонова Е. В.* Игра как ведущая деятельность дошкольника. На рубеже веков: движение в сторону свободы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 4 (42). С. 80–88.
- Трифонова 2017в – *Трифонова Е. В.* Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2017. 256 с.
- Усова 1963 – *Усова А. П.* Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. С. 49–55.
- Фролова 2000 – *Фролова А. Н.* Игры народов Крайнего Северо-Востока России. М., 2000. 154 с.
- Эльконин 1978 – *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
- Эльконин 2001 – *Эльконин Б. Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144 с.



Экспериментирование с художественными материалами в изобразительной деятельности как предпосылка к исследовательской активности детей раннего возраста

Experimenting with art materials in the visual activity as a prerequisite to research activity of early children

Аннотация. В статье рассматривается актуальность детского экспериментирования с художественными материалами как предпосылки исследовательской активности детей раннего возраста. Опытно-экспериментальная работа основывается на теоретических позициях о природной любознательности и познавательной потребности детей. Экспериментирование с художественными материалами рассматривается как метод, закладывающий потребность к исследовательской активности детей. Показана важная роль взаимодействия взрослого с детьми раннего возраста. В статье уделено особое внимание содержанию, методам, приемам и организации экспериментирования с различными художественными материалами в изобразительной деятельности.

Ключевые слова: экспериментирование, художественные материалы, изобразительная деятельность, исследовательская активность, любознательность, дети раннего возраста

Abstract. The article examines the relevance of children's experimentation with art materials as a prerequisite for the research activity of early children. Experimental work is based on theoretical positions on the natural curiosity and cognitive needs of children. Experimenting with art materials is viewed as a method that creates the need for children's research activity. The important role of interaction between an adult and early children is shown. The article pays special attention to the content, methods, techniques and organization of experimentation with various art materials in the visual activity.

Keywords: experimentation, art materials, visual activity, research activity, curiosity, early children



Воробьева Ирина Николаевна,

старший преподаватель
кафедры психологической антропологии
Института детства
Московского педагогического
государственного
университета, г. Москва
e-mail: in.vorobeva@
mpgu.su

Irina Vorobiova,

Senior Lecturer at
the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow



Актуальной проблемой современного образования является поиск эффективных путей воспитания и развития креативной, инициативной личности, способной к реализации своего творческого потенциала и исследовательской активности в разных видах деятельности. Первоосновы такой личности закладываются в дошкольном детстве.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [Федеральный стандарт 2016] одной из задач образовательной области «Познавательное развитие» выступает необходимость развития и стимулирования интересов детей раннего возраста, их инициативы, любознательности, познавательной мотивации, исследовательской активности. Одним из наиболее ярких и ранних проявлений активности ребенка является его бескорыстное стремление к познанию и исследованию окружающего мира. Исследовательская активность выступает неотъемлемой частью поведения любого живого существа как условие его выживания и развития в изменяющейся среде [Розенберг, Бондаренко 1989].

Дети раннего и дошкольного возраста реализуют познавательное развитие в различных видах деятельности. Одна из интересных и любимых для них – изобразительная деятельность, в которой также можно наблюдать проявления исследовательской активности.

Теоретической основой нашей опытно-экспериментальной работы стали исследования о природной любознательности и познавательной потребности детей [Богоявленская 2009, Запорожец 1989, Савенков 2017, Обухов 2018, Поддьяков 2010].

Вопросы познавательного развития детей раннего возраста рассматриваются в работах многих авторов [Лисина 1997, Павлова, Волосова, Пилюгина 2002, Смирнова 2006]. Под познавательным развитием понимается формирование наглядно-действенного мышления, способов практических и предметно-орудийных действий; сенсорное развитие; создание условий для развития речи в практической деятельности с целью повышения осознанности своих действий детьми; для первых проявлений практического экспериментирования с разными материалами.

Остановимся подробнее на опытно-экспериментальной работе, которая проходила в детском саду № 1271 (ГБОУ «Школа № 534» города Москвы). Экспериментирование с художественными материалами в изобразительной деятельности проводилось с целью развития познавательных интересов детей, их исследовательской активности. Для реализации поставленной цели предусматривались следующие этапы работы: развитие интереса к действиям с различными художественными материалами, формирование умения видеть ассоциативный образ в пятнах, мазках и линиях, создавать образ по замыслу.



На первом этапе детей знакомят с изобразительными материалами, живописными и графическими, отобранными с учетом возрастных возможностей малышей. Первый этап складывается из трех циклов занятий: каждый направлен на активное экспериментирование с пальчиковыми красками (цикл 1), гуашью (цикл 2) и графическими материалами (цикл 3). Основу игр-занятий составили «художественные опыты» в ходе которых дети знакомились с названными изобразительными материалами, осваивали действия с ними. Мы не обучали детей рисованию, потому что в нашей методике *рисование детьми второго года жизни – это предметная деятельность*; причем в качестве предметов используем безопасные художественные материалы.



Первый цикл

Включает две серии: рисование ладонями («цветные ладошки») (Рис. 1, 2) и рисование пальчиками («пальцеграфия») (Рис. 3, 4).

Цветные иллюстрации к статье размещена на 1-м форзаце обложки журнала

Работа предполагает развитие интереса к пальчиковым краскам и обучение рисованию ими ладонью и пальцами. Почему пальчиковыми красками, а не кисточкой? Пальчиковые краски привлекают малышей яркостью и красочностью; кроме того, в раннем возрасте дети лучше чувствуют и познают предметы (баночки с красками – это тоже предметы) руками. Пальчиковые краски обеспечивают большую свободу и разнообразие действий, чем действия с кистью.



Первые три занятия проводятся в форме игр-экспериментов с пальчиковыми красками, цель которых – учить рисовать ладонями. На третьем-пятом занятиях дети выбирают уже знакомые им краски (красная, желтая, синяя), а также зеленую, оранжевую и коричневую и рисуют пальчиками на белой бумаге.

Методика работы включает следующее: перед началом занятия на ребенка надевают фартук, предназначенный именно – и только – для «рисования», и объясняют его назначение; показывают одну-две краски (желтую, оранжевую, красную или зеленую), объясняют («Это краски, и их не едят»); показывают, как достать краску руками из баночки, как небольшое ее количество выложить на лист бумаги («цветная лужица»; обязательно называют цвет краски); предлагают потрогать ее пальчиками в баночке и на листе бумаги. После детям раздают листы белой бумаги формата А3, предлагают пошлепать ладошками по бумаге, «оставить след» на ней.



Вначале проводятся индивидуальные занятия. Когда каждый ребенок овладеет техникой работы с краской, организуются занятия с двумя-тремя детьми (дети могут действовать как правой, так и левой рукой). В ходе занятий они воспроизводят разнообразные движения ладонью (пришлепывание,



прихлопывание, размазывание), пальцами (размазывание, примакивание), которые педагог сопровождает словами одобрения.

Знакомство с техникой «пальцеграфия» начинается после освоения азов рисования ладошками: она сложнее и требует более целенаправленных движений.

Дети с любопытством, радостью и удовольствием размазывают следы от краски на ладошках и по листу бумаги формата А3. После нескольких игр-тренировок на бумаге возникает двигательный ритм, так как дети повторяют движения ладонью и пальцами много раз. Этот ритм привлекает детей, становясь дополнительным стимулом для действий с краской и усиливая интерес к ним. Движения ладонью и пальцами по листу вызывают неподдельный восторг!

Пальчиковой гуашью дети создают причудливую смесь красок. На первых занятиях они, как правило, используют один-два цвета (в основном красный и зеленый), на последующих – палитра становится богаче: в ней появляются синий, желтый, оранжевый цвета. В «пальчиковой живописи», создаваемой детьми второго года жизни, нет конкретного смысла: она сродни рисунку воды, облаков, огня, камня, что можно обозначить как эстетику случайного.

Рисование яркими красками не просто доставляет удовольствие – одновременно дети учатся различать цвета, у них развиваются крупные мышцы плечевого пояса и мелкая моторика рук. Помимо этого, в ходе «рисования» пальчиковыми красками проявляется стремление к общению: интерес к педагогу и желание привлечь его внимание к себе, эмоциональное отношение к его обращениям и заинтересованность в его одобрении.

Таким образом, занятия первого цикла позволили развить у детей интерес к действиям пальчиковыми красками как к предмету в виде изобразительного материала и, что особенно важно, способствовали отделению «рисования» от других двигательных игр.

Какие же образы можно предложить детям второго года жизни? «Удивительные краски» (Рис. 5), «Волшебные цвета» (Рис. 6), «Замечательные пятна» («цветные ладошки»), «Любимые краски» (Рис. 7), «Разноцветные узоры» (Рис. 8), «Многоцветные полосы» («пальцеграфия»).

Однако «рисование» пальцами и ладонями является лишь одним из приемов, с помощью которых можно изображать только отдельные предметы и явления. По мнению исследователей детского изобразительного творчества [Казакова 2017] кисть, в отличие от руки, более универсальна и несет в себе большие изобразительные возможности, поэтому ребенку уже с раннего возраста необходимо дать возможность освоить этот инструмент.





Второй цикл

Предусматривает ознакомление детей с гуашевыми красками. Эксперименту с ними посвящается пять серий занятий, из них четыре – рисование на тонированных разными цветами листах бумаги гуашью одного цвета.

Мы используем кисти с шарообразной двухцветной ручкой (первая серия), с ограничителем у основания ворса (вторая серия), с толстой двухцветной ручкой (третья серия), с толстой деревянной цветной ручкой (четвертая серия). Пятая серия занятий посвящается ознакомлению с техникой сливания двух цветов кистью с короткой деревянной ручкой и широким плоским ворсом. Одним цветом дети могут изобразить «Веселый листопад», «Праздничные шары», «Шаловливые сосульки», «Красивые цветы», «Сильный ветер», «Золотистая земля», «Любопытные листочки», «Наливные яблоки»; сливанием двух цветов – «Веселую картинку», «Чудесную фантазию», «Красивое чудо», «Яркие блики».

Первые два-три занятия носят индивидуальный характер, затем подгрупповой: сначала не более трех детей, а затем с пятью детьми один-два раза в неделю. На играх-занятиях дети работают с гуашью, которая соответствует цвету ручки кисти или одному из цветов двухцветной ручки кисти. На каждом занятии дети экспериментируют только с одним цветом гуаши и в результате после восьми занятий начинают ориентироваться в восьми цветах. Открывая для себя в ходе игр-экспериментов с краской возможность ее нанесения на бумагу, дети с удовольствием выполняют такие же действия на каждом занятии. Краска другого цвета позволяет создавать необычные узоры, что требует от детей новых ориентировочных действий (движений рукой). Цвет новой краски познается в сочетании с цветом фона. Как показывает практика, «рисование» на заданном цветовом фоне создает радующие глаз, гармоничные по цвету композиции, что особенно важно, на наш взгляд, для развития чувства цвета у детей второго года жизни.

Экспериментирование с гуашью, хотя и лишено еще замысла на этом возрастном этапе, является очень важным для развития у детей навыков рисования. Действуя на каждом занятии с гуашью разного цвета, они познают новый материал; причем от импульсивных действий переходят к проверке, а затем и к подтверждению обнаруженного свойства гуаши (оказывается, она оставляет следы), многократно повторяют одни и те же движения.

Не всегда лист бумаги оказывается заполненным, даже если интерес детей к рисованию еще не иссяк. Это происходит «потому, что поле зрительного охвата в данном возрасте невелико и ребенок большой лист бумаги охватывает по частям» [Флерина 1956, 64].





Экспериментирование с гуашевыми красками предполагает также развитие у детей умения создавать выразительные беспредметные композиции путем сливания двух разных по цвету красок (пятая серия занятий). Дети наблюдают, как педагог в разных местах поверхности листа накладывает два-четыре пятна разных цветов: желтого и зеленого, синего и желтого (на белом фоне), красного и желтого (на синем фоне), белого и синего (на желтом фоне). Необычное сочетание фона бумаги с цветом краски уже привлекает внимание детей и создает у них эмоциональный настрой. Затем им предлагают соединить разные по цвету пятна линиями разной направленности (сверху вниз, снизу вверх, справа налево, слева направо) в зависимости от места их нахождения на листе бумаги. Когда два цвета, постепенно смешиваясь, образуют цветное пятно большого размера и другого оттенка (желто-зеленый, сине-желтый, красно-желтый, сине-белый), для детей это открытие. Таким приемом они могут овладеть на следующем занятии: «Веселая картинка» (Рис. 9), «Чудесная фантазия» (Рис. 10), «Красивое чудо» (Рис. 11), «Яркие блики». Для выполнения заданий этой серии детям предлагают другие кисти – с короткой деревянной ручкой и плоским ворсом. Это не фабричные кисти – кисть большого размера (№ 20–22) с широким плоским ворсом укорачивают на половину длины так, чтобы она умещалась в руке ребенка; концы кистей закругляют и шлифуют. Именно такие кисти удобны детям второго года жизни.

Итак, на занятиях второго цикла используются кисти различной конфигурации, что позволяет развивать мелкую моторику рук и помогает обучению предметным действиям.

Для выполнения заданий на каждом занятии детям дают тонированную бумагу в качестве фона, в основном синего, красного и желтого цветов, соответствующих цвету ручки кисти.

При этом надо учитывать: наличие цветовой среды зрительно объединяет два цвета (цвет фона бумаги и цвет краски) и создает цветовую гармонию.

Методы рисования

Для развития движений руки и обучения умению правильно держать кисть используется комплекс методов и приемов, прежде всего метод совместных действий педагога и ребенка – «сотворчество» [Казакова 2017, 25], помогающий вызвать у детей желание участвовать в совместном рисовании.

Обучая их владению кистью, следует использовать и такой прием, как показ действий (как держать кисть, как набирать краску, как рисовать ею на бумаге): детям второго года жизни необходим пример для подражания, который помогает увидеть процесс возникновения пятен, линий, мазков. Этот прием не только обеспечивает обучение пользованию кистью, но и



служит «ориентиром действий» с кистью и краской, становится «толчком к самостоятельным действиям детей» [Казакова 2017, 36] и способствует формированию способов самостоятельных действий на последующих этапах развития рисования. В ходе показа каждое действие называется: «Вот желтая краска», «Кисточка рисует» и другие.

Умением действовать кистью ребенок овладевает не сразу. В процессе работы с неуверенными детьми возникает необходимость метода «пассивных движений» [Комарова 2016, 38]: педагог вкладывает кисть в руку ребенку и, не выпуская ее, рисует вместе с малышом, чтобы он чувствовал движение кисти и его направление.

В нашей методике используются игровые приемы: в раннем возрасте рисование «тесно увязывается с игровой деятельностью, часто ею стимулируется» [Флерина 1956, 49]. Кисть как инструмент для творчества в игре превращается в предмет. Эксперимент с краской с помощью кисти становится игрой с художественными материалами – основным «художественным» занятием детей второго года жизни. Такая деятельность отвечает их возможностям. Игра, в которой дети осваивают новые материалы, делится на несколько этапов: рассматривание кисточки и баночки с краской, ритмические действия кистью на бумаге, ориентировка на ней.

Рассматривание кистей проводится в игровой форме. В начале игр-занятий детям предлагают поиграть с кисточкой: ею можно пощекотать руки, погладить ладошки и лист бумаги, подвигать по листу бумаги сухим ворсом, «попрыгать» по ней (прием примакивания).

В экспериментировании с художественными материалами бумага для детей является местом действия. Рисование гуашью как двигательная сенсомоторная игра и рисование как изображение на занятиях сосуществуют. И тогда игры обретают изобразительный смысл, а дети получают удовольствие от своих движений, и от возможности воздействовать на материал (краску) инструментом (кистью).

Как все происходит

Проведенные с детьми игры-занятия, направленные на развитие интереса к действию с гуашью и кистью, показывают: дети тянутся к ним. Краски привлекают их своей яркостью, а кисти – необычностью (двухцветная ручка, длинный и плоский жесткий ворс). На первых занятиях все дети берут кисть так, как они обычно берут ложку, но через три-четыре занятия уже держат кисть у рабочей части.

Не все могут включиться в процесс «рисования» с первого занятия – активные действия с краской и кистью возникают на





втором занятии и далее, но при этом дети медленно размазывают краску кистью по бумаге.

Их привлекает возможность действовать рукой, а также, в отличие от «рисования» ладонками и пальцами, новые ощущения. Они получают удовольствие от собственных движений и от воздействия на материал, то есть фактически от процесса «рисования». На занятиях пятой серии дети, замирая, внимательно рассматривают два цвета краски (зеленый и желтый, красный и желтый и другие), нанесенные педагогом на белый и цветной лист бумаги, и изучают их слияние.

Дети достаточно активно заполняют поверхность листа. Это объясняется так: на втором году жизни чрезвычайно высока потребность в двигательной активности. «У них [детей] существует огромная потребность в движении, и поэтому рисование у них начинается как своего рода прыжки на бумаге» [Арнхейм 1974, 17]. Объем заполнения листа в процессе игр-занятий всех серий был не ниже 60%; причем динамики не наблюдалось: на занятиях первой, второй и четвертой серий объем заполнения составил 60–100%, третьей и пятой – 70–100%. 28,9% детей заполняли полностью всю поверхность листа формата А3.

Дети, уже знакомые с «рисованием» пальцами и ладонкой, умеют контролировать свое игровое поведение на листе бумаги – они понимают, что у них есть края, и не выходят за них.

По характеру расположения изображений на поверхности листа сложилась следующая картина: 45–67% детей равномерно заполняли лист (в первой-второй сериях – 67% детей, в третьей – 100%, в четвертой-пятой – 45–56% детей); 15,3% детей на занятиях всех серий равномерно располагали каракули по всему листу; остальные «рисовали» по всему полю листа, в правом углу и в стороне, в центре, по диагонали, в нижней части листа. И только в работе одного ребенка наблюдалось динамичное расположение групп каракулей на листе (крупное пятно, вокруг мазки), а вот процесс «рисования» вызывает у всех детей положительные эмоции. Продолжительность работы составляет от 3–4 до 10–12 минут.

Детей интересует не только сам процесс работы с гуашью и кистью, но и ее результат. По нашим наблюдениям, на созданные ими самими цветные «композиции» дети обращают внимание даже по истечении нескольких занятий. Из двух-трех предложенных выделяют именно свою картинку, радуясь цветовым пятнам.

Оценка результатов

Анализ форм нанесенных детьми цветовых каракулей показал следующее. В работах наблюдались однообразные элементы: либо только крупные пятна, либо только мазки или линии (вертикальные, горизонтальные, перекрещивающиеся, размещенные





по диагонали и даже закругленные, а в третьей и четвертой сериях – разной направленности). Крайне редко (в первой-четвертой сериях только 11 детей, или 1%, а в пятой серии 22 ребенка, или 2%) на одной плоскости листа создавали две-три формы: крупное пятно и мазки; пятна и линии; пятно, мазки и линии.

Из различных элементов преобладали крупные пятна, создаваемые неотрывным повторением однородных движений. Они явно выделялись на плоскости листа (от 44,4% до 55,6% детей). В работах отдельных детей наблюдался собственный «художественный почерк»: 33,3% детей «рисовали» только линии разных видов и разной направленности, 11,1% – крупные пятна и линии.

Остановимся на описании и характеристике художественных материалов для детей раннего возраста.

Краски

Пальчиковые краски. Fingerpaint «Рисуем пальцами» (Китай-Гонконг), импортер – ООО «Метро Кэш энд Кэрри» (Москва); «JOVI» (Испания); «SES» (Голландия), поставщик – ООО «Альгаир Стайл» (Москва); «LIRA» (Германия); «Планета творчества» (ЗАО «ОЛКИ»); «Мазилка» (ООО «Акваколор»); «Каляка-маляка» (ООО «МГП Спектр», Санкт-Петербург). Это пастообразные краски ярких цветов, которые плохо разводятся водой, но хорошо смываются. Среди пальчиковых встречаются краски белого цвета. Пальчиковые краски различаются по консистенции, среди них есть и гелевые. При нанесении второго слоя первый слой проявляется, получаются поистине волшебные картинки. Эти краски не вызывают аллергии, зуда кожи, поэтому их можно использовать в работе с детьми раннего возраста.

Гуашевые краски. Нетоксичные, сертифицированные краски появились лишь в середине 90-х годов прошлого столетия. На коробках имеются надписи: «Non toxic» («Не токсично»), «Безопасно при использовании по назначению». Мы используем такие гуашевые краски, как «Мультики», «Паровозик», «Чудо-краски» (ООО «Гамма», Москва), «Детское творчество» (ООО «Луч», Ярославль). Это яркие сочные краски. Экспериментирование с ними и белилами позволяет передавать в рисунке до 10-12 оттенков, благодаря чему детские композиции приобретают особую выразительность. Начинать следует с шестичерной гуаши (в наборе отсутствует черный или коричневый цвет). Нельзя использовать плакатную или художественную гуашь!

Кисти

На старте мы предлагаем детям кисти с шарообразной двухцветной ручкой, которые производятся в Англии специально





для торговой системы «Mother care». При рисовании такой кистью развиваются преимущественно широкие, размашистые движения, которые свойственны детям раннего возраста.

Когда движения детей становятся более уверенными, мы предлагаем им кисть с ограничителем у основания ворса (ограничитель позволяет обеспечить захват кисти тремя пальцами).

Повторению одних и тех же действий, а именно нанесению разных следов на бумагу одной краской, дети учатся, работая кистями с толстой двухцветной ручкой, которые также производятся в Англии специально для торговой системы «Mother care». Детей второго года жизни такая кисть привлекает цветом (сине-желтая, красно-желтая, красно-синяя ручки). Ею удобно рисовать, и она оставляет крупные мазки на листе бумаги. Кроме того, дети с удовольствием рисуют кистями с толстой деревянной цветной (синей, красной, желтой) ручкой, которая производится в России фирмой ООО «Гамма».

Для выполнения некоторых заданий мы использовали кисти с короткой деревянной ручкой и плоским ворсом (их описание приведено в тексте статьи).



Бумага

Для работы красками с детьми второго года жизни используется тонированный ватман формата А3 и А4: детям на больших листах бумаги рисовать интереснее, чем на маленьких, и процесс рисования доставляет им радость. Кроме того, освоение макространства листа особенно важно для развития движений руки и необходимо в силу физиологических особенностей развития двигательной сферы в раннем возрасте [Казакова 2017].

Таким образом, мы оценивали деятельность детей по четырем параметрам: 1) интерес и активность в процессе «рисования», интерес к его результатам; 2) процент объема заполнения листа бумаги; 3) расположение каракулей; 4) разнообразие элементов «рисунка». В целом можно констатировать: каракули на лист бумаги дети наносили в случайных направлениях, двигая кисть по бумаге без определенного замысла и без предвидения результатов. Но постепенно у них появилась двигательная ориентировка на листе бумаги. Действия кисти во втором цикле игр-занятий были еще скованными и неуверенными, дети выполняли импульсивные и мало координированные движения. Однако для нас важно то, что неразборчивое, произвольное нанесение гуашью следов на бумагу дети воспринимают как веселую игру, а значит, приобретают интерес к «рисованию», развивают сенсомоторные навыки, что в дальнейшем будет способствовать развитию рисования как вида изобразительной деятельности. Эта опытно-экспериментальная работа показала, что экспериментирование с художественными материалами в





изобразительной деятельности способствует познавательному развитию детей раннего возраста, появляются предпосылки к исследовательской активности, что закладывает основы их исследовательского поведения. **И/Р**

Литература:

Арнхейм 1974 – *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие / пер. с англ. В. Н. Самохиной. М.: Прогресс, 1974. 392 с.

Богоявленская 2009 – *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей: Монография. Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. 414 с.

Запорожец 1986 – *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

Казакова 2017 – *Казакова Т. Г.* Детское изобразительное творчество. Задачи, содержание, методика работы с детьми 2–7 лет. М.: Карапуз, 2006.

Комарова 2016 – *Комарова Т. С.* Детское художественное творчество. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 200 с.

Лисина 1997 – *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. М.: Издательство Института практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 383 с.

Обухов 2018 – *Обухов А. С.* От исследовательской активности к исследовательской деятельности: учение через открытия // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том I / Под ред. А. С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь / Researcher», 2018. С. 20–33.

Павлова, Волосова, Пилюгина 2002 – *Павлова Л. Н., Волосова Е. Б., Пилюгина Э. Г.* Раннее детство: познавательное развитие. Методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2002. 168 с.

Поддьяков 2010 – *Поддьяков Н. Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. 143 с.

Ротенберг, Бондаренко 1989 – *Ротенберг В. С., Бондаренко С. М.* Мозг, обучение и здоровье. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

Савенков 2017 – *Савенков А. И.* Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. 2-у изд., доп. и перераб. М.: Национальный книжный центр, 2017. 240 с.

Сакулина 1965 – *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном детстве. М.: Просвещение, 1965. 214 с.

Смирнова 2006 – *Смирнова Е. О.* Детская психология. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. 366 с.

Федеральный стандарт 2016 – Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / Ред. Т. В. Цветкова. М.: Сфера, 2016. 96 с.

Флерина 1956 – *Флерина Е. А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М.: Учпедгиз, 1956. 160 с.





Рычагова

Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва

e-mail: elenikus21@mail.ru

Elena Rychagova,

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Развитие поисково-исследовательской активности детей дошкольного возраста в сфере языка и речи

Evolution of search and research activity of preschool children in the field of language and speech

Аннотация. В статье рассматривается творческая поисковая ориентировочно-исследовательская деятельность, которая является основой постижения языка и позволяет дошкольнику вычленять в потоке речи значимые элементы, приписывать им значения, выводить правила грамматики и семантики, строить осмысленные предложения и тексты, налаживать обмен информацией и эмоциями, взаимодействие. Обращается внимание на детский фольклор, который выводит дошкольника на просторы речевого творчества, языковых и интеллектуальных игр, вовлекает ребенка в процесс словотворчества как специфически детский способ обследования производного слова, речевого экспериментирования.

Ключевые слова: творческая поисково-исследовательская деятельность, лингвокреативная активность, речевое экспериментирование, языковая способность, общение, игра, культурно-образовательное пространство, эмоции

Abstract. The article deals with creative search and research activities, which are the basis of language comprehension and allow preschoolers to isolate significant elements in the flow of speech, assign meanings to them, deduce rules of grammar and semantics, build meaningful sentences and texts, establish information and emotion exchange, and establish interaction. Attention is drawn to children's folklore, which brings the preschooler to the expanses of speech creativity, language and intellectual games, involves the child in the process of word creation as a specifically childlike way of examining the derivative word and speech experimentation.

Keywords: creative search and research activity, linguistic and creative activity, verbal experimentation, language skills, communication, play, cultural and educational space, emotions



Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выдвинул требование реализации Программы ДОО в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка, на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и на основе создания развивающей образовательной среды. Социальное, культурно-образовательное пространство охватывает широкий круг феноменов, важную часть его составляет речевая среда. Речь окружающих взрослых является источником, из которого дошкольник черпает языковые формы, лексику, грамматические конструкции, нормы звукопроизношения, структуры связного повествования, описания, рассуждения. Свободное речевое общение со взрослыми и сверстниками и совместная деятельность создают условия для саморазвития языковой личности.

Коммуникация – это обмен сообщениями, эмоциями, взаимодействие партнеров, при этом взрослый – желанный участник в диалоге с ребенком. Но для развития спонтанной поисковой и коммуникативной активности дошкольник нуждается в том, чтобы взрослый (педагог) изменил свою позицию: из лидера, ведущего, обучающего превратился не только в равноправного, но желанного, ведомого партнера. Взрослый и ребенок как бы идут навстречу друг другу, дружески взаимодействуя и предполагая обоюдную активность и определенную самостоятельность ребенка в совместной деятельности [Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014]. При такой социальной ситуации развития дошкольник максимально свободно проявляет себя во всех ипостасях: и как субъект деятельности, партнер по коммуникации, активное ищущее и экспериментирующее существо, инициативная личность, субъект в образовательном процессе, в котором взрослый реализует свои воспитательно-образовательные функции косвенными методами. Делает частично управляемым и направляемым процесс спонтанной поисковой активности ребенка, в том числе ориентировочно-исследовательской лингвокреативной деятельности.

Рассматривая поисково-исследовательскую деятельность детей, обычно подразумевают экспериментирование с объектами, прежде всего, неживой природы, отчасти – живой (хотя и в ограниченных масштабах), а также экспериментирование с материальными предметами и техническими приспособлениями, но такой взгляд охватывает только часть проблемы. По мысли Н. Н. Поддякова, которому принадлежит идея о статусе экспериментирования как первой ведущей деятельности дошкольника, все основные образования развивающейся личности ребенка носят, в той или иной мере, поисково-пробующий характер. Многие дети активно ищут новые, более эффективные формы





и способы общения со сверстниками и взрослыми, и эти формы изменяются, перестраиваются дошкольниками в зависимости от получаемых результатов. В частности, автор приводит данные, свидетельствующие о том, что обучение старших дошкольников определенным формам умственного экспериментирования с литературными текстами позволяет значительно повысить уровень понимания этих текстов и способствует развитию творческого рассказывания [Поддяков 1994].

Н. И. Жинкин называл речь важнейшей творческой деятельностью детей дошкольного возраста [Жинкин 1982]. И сам процесс понимания и порождения речевого высказывания, и путь постижения языка, формирования языковой способности, который малыш проходит за 2–3 года, – поражают воображение грандиозностью масштабов аналитико-синтетической активности ребенка в сфере языка и речи и чрезвычайной легкостью, с которой он проделывает эту колоссальную работу. В основе постижения языка лежит поисковая ориентировочно-исследовательская деятельность, которая позволяет дошкольнику вычленять в потоке речи значимые элементы, приписывать им значения, выводить правила грамматики и семантики, строить осмысленные предложения и тексты, налаживать обмен информацией и эмоциями, взаимодействие. Диалогическое общение – лично значимый для субъектов диалог [Выготский 1982, Лурия 1959, Эльконин 1958, Якобсон 1978].

Важный момент – создание ряда необходимых условий для нормального хода освоения языка дошкольниками. Коммуникативная функция – основная функция языка и речи, поэтому необходимо чтобы ребенок с рождения был включен в общение с близкими взрослыми, а в дальнейшем и с детьми. Случаи дефицита общения нередки, и они всегда сопряжены с нарушениями в становлении речевой функции. Одна из причин – нарушение личностных связей в семье, дефицит речевого общения детей с родителями, которые обременены многочисленными проблемами и не уделяют ребенку достаточного внимания. Современные информационные и развлекательные средства, такие как телевидение, интернет, игровые приставки, выступают как препятствие и заменитель на пути налаживания живого диалога с родителями.

Данные исследований по психолингвистике показывают, что развитие смысловой стороны слова опирается на реальные практические и игровые действия ребенка, в процессе которых познаются свойства и отношения в предметном мире, лежащие в основе значения слова и предложения, формируются грамматические структуры, правила речепорождения. Значение слова как устойчивая зона смысла несет память о коммуникативных ситуациях, в которых оно формировалось. Слова и звуки ассоциируются с эмоциями разной модальности. Речевое воспитание дошкольника может осуществляться только



в процессе разнообразных видов деятельности – игровой, познавательной, изобразительной, конструктивной, театрализованной и других. Речь для ребенка существует не просто как звучание, акустическая среда, но как неотъемлемая часть реальной коммуникативной ситуации, которая включает речевое и практическое взаимодействие партнеров, оперирование предметами и объектами окружающего мира [Кубрякова 1991, Сорокин 1990, Шахнарович 1991].

Эмоциональный комфорт, богатство чувств и настроений, с которыми ассоциируются слова и выражения, связанные тексты – немаловажный фактор речевого развития. Перевозбужденное либо депрессивное эмоциональное состояние ребенка сопряжено с нарушениями внимания, памяти, интеллектуальных операций. Грустный обиженный малыш – недопустимое явление в жизни семьи или детского сада. Вместе с тем, специалисты отмечают тревожное положение в плане эмоциональных отношений между детьми и их родителями, а порой и воспитателями. Размышляя о проблемах в современной ситуации развития детей Е. А. Ямбург, выделяет целую цепь взаимосвязанных ошибок, которые совершают сначала родители, буквально с младенчества своих детей, а затем вынужденно продолжают педагоги, не подозревающие о подлинных корнях тех новых явлений, с которыми они сегодня сталкиваются. Автор подчеркивает, что об ошибках нужно говорить конкретно, применительно к каждому возрастному этапу развития ребенка, но если попытаться последовательно выстроить их результаты, то в обобщенном виде они выглядят следующим образом: эмоциональное недоразвитие – душевная черствость – нравственная глухота – духовная слепота [Ямбург 2011]. Пагубное влияние эмоционального дискомфорта на психику дошкольников отмечает и нейрофизиолог Е. Н. Винарская в работе «Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения» [Винарская 1999]. Решение задач охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия – основополагающий принцип, выдвинутый Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

При этом воспитание чувств, возвращение к вечным человеческим ценностям является особым моментом. К таким нетленным ценностям относится и любовь к родному языку, меткому образному слову, грамотной выразительной речи в контексте диалогических [Бахтин 2009] отношений с окружающими, в процессе познания мира природы, мира вещей и мира людей. В. П. Зинченко указывал, что между человеком и языком (словом) устанавливается прочная эмоциональная связь, порой даже деятельная любовь к слову, к поэзии; услышать слово, понять его, найти нужное слово, а тем более наименовать словом, породить свое новое слово – это большой труд [Зинченко 2012].





Именно этим большим трудом по постижению слова, пониманию мира занят дошкольник, становясь, по мысли К. И. Чуковского, на короткое время гениальным лингвистом, но к концу дошкольного возраста теряющим свою гениальность [Чуковский 1990]. К такому заключению автор пришел, наблюдая за поразительной языковой чувствительностью детей в словотворчестве, которое к семи-восьми годам сходит на нет. Происходит это не только потому, что ребенок осваивает нормы языка, языковую традицию, формируется сознательное отношение к речи, речевой самоконтроль, стремление говорить правильно. Как отмечает Л. И. Айдарова, языковая среда не ставит больше перед дошкольником проблемных ситуаций, где бы он мог бы проявить ориентировочную, поисковую активность, снижается познавательная активность в сфере устной речи [Айдарова 1978].



Многие тысячи лет язык транслировался из поколения в поколение вне институтов общественного образования, в этнопедагогике выработаны многочисленные формы речевого воспитания: песенки, потешки, загадки, скороговорки, сказки, традиционные игры с диалогами и хороводами, игры-забавы, небывальщина, шутки-перевертыши, которые активно используются педагогами-профессионалами и родителями. В культуре накоплены многообразные приемы обращения с младенцами, с детьми раннего и дошкольного возраста, в которых реализуется дидактический аспект общения. Нароботан богатейший опыт речевого общения, который сохраняется в семьях: пение колыбельных, рассказывание и сочинение сказок, использование в речи пословиц и поговорок и другое. Современными техническими средствами фиксируются материнские приемы обучения малышей речи через разнообразные игры и общение. Взрослый обращается к ребенку с вопросами не потому, что не знает ответа, а потому что побуждает ребенка к поиску, к речевой активности. Дает поручения, чтобы обогатить опыт малыша, научить обращению с предметами, игрушками, материалами, а также со словами. Это своеобразное приглашение к диалогу ради него самого (фатическая, контактоустанавливающая функция общения) [Брунер 1984, Исенина 1983, Казаковская 2006, Цейтлин 2001].



Детский фольклор выводит дошкольника на просторы речевого творчества, языковых и интеллектуальных игр. Развивает креативность как черту языковой личности, творчество в речевой деятельности, учит играм со словами, звуками, рифмами, смыслами [Чуковский 1990]. Вовлекает ребенка в процесс словотворчества как в специфический детский способ обследования производного слова, речевого экспериментирования [Сохин, Тамбовцева, Шахнарович 1978, Юрьева 2006]. В освоении языка малыш выступает в роли первопроходца, активного исследователя. Ф. А. Сохин называл это первыми детскими



университетами [Сохин 2002]. Ребенок вслушивается в слово, задает вопросы, высказывает предположение, обыгрывает слова, в этом языковом творчестве соединяются природная чувствительность к языку и природная познавательная активность.

В работах А. Г. Тамбовцевой по детской грамматике были выявлены три типа инноваций в речи дошкольников: ненамеренные окказионализмы, которых ребенок не замечает; ориентировочные пробующие действия, «грамматические переборы», в процессе которых ребенок как бы экспериментирует со словом, нащупывает форму; собственно, словотворчество, намеренное образование выразительной не узальной формы [Сохин, Тамбовцева, Шахнарович 1978]. Окказионализмы возникают в спонтанной речи в любом возрасте. Ориентировочные пробующие действия характерны для детей 4–7 лет. Собственно, словотворчество как средство выразительности, языковая игра, встречается нечасто в старшем дошкольном возрасте. На примере детского словотворчества реализуется идея саморазвития языковой способности. Она представлена в исследованиях Т. Н. Ушаковой [Ушакова 1979], Ф. А. Сохина [Сохин, Тамбовцева, Шахнарович 1978], В. Т. Кудрявцева [Кудрявцев 1997]. Как отмечает В. Т. Кудрявцев, полнокровно освоить «душу» предмета (слова) ребенок может только в процессе активной деятельности с ним, в процессе экспериментатики с освоенным предметом и соответствующим действием [Кудрявцев 1997].

Поисковая ориентировочно-исследовательская деятельность ребенка в сфере языка и речи в контексте общего речевого развития в разнообразных видах общения и практической деятельности вне занятий не была предметом исследования. Вместе с тем, все больше фактов указывают на то, что в речевом воспитании чрезвычайно важна самостоятельная деятельность ребенка вне занятий, самодеятельные спонтанные игры, театрализованная деятельность, изобразительная, музыкальная, экспериментирование. Детское творчество – создание ребенком субъективно (прежде всего значимого для него) нового продукта (рассказа, сказки, игры, придуманной малышом) и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребенка в процессе творческой деятельности, и ее результата; это и сам процесс создания образов сказок, рассказа, игры-драматизации и тому подобное, и поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи на основе ранее усвоенных общих способов той или иной деятельности.

Детское творчество проявляется, прежде всего, в общении и играх детей. Самодеятельные игры могут возникнуть под влиянием деятельности, организуемой взрослым, или под впечатлением событий из личного опыта, окружающей жизни; в связи с обогащением игрового материала и развивающей предметной среды. В литературе имеются данные о влиянии на





лингвокреативную активность дошкольников языковых игр, содержащихся в произведениях детской литературы [Старжинская 2015, Стрельцова 1992]. Креативность в речи затрагивает не только экспериментирование со словами, звуками, рифмами, смыслами (понимание и собственные языковые игры), но и творчество в текстовой деятельности, в процессе которой дети осваивают структуру связного повествования: описание, повествование, рассуждение (сочинение загадок, потешек, рассказов – словесное творчество).

Запись из дневника наблюдений, Московский детский сад «Аистенок»:

Наташа Н. (4,7) (девочка зажимает передними лапками игрушечного щенка лист бумаги):
– Смотрите, щенок листок несет. Он выступает. Ав-ав-ав – щенка зовут Афик. (Выходит с игрушкой из-за стола, кружится.) Афик, Афик.

Соня П. (4,9): – Нет, он не Афик, а Афка. Его зовут Афка. Ав-ав-ав – Афка. (В диалоге подруг рождается инновация и происходит обсуждение оснований мотивированности слова.)

Илья Б. (5,5): Это мы с папой на реке были. Поймали всего две рыбки: щучонка и окуня. Щучонка сфотографировали, а окуня не стали. Мы их не ели, обратно выпустили. (Комментирует фотографии в альбоме. Не зная узальной формы «щуренок», заменяет ее инновацией «щучонок».)

Щенка на занятии (средняя группа).

Педагог:

– Давайте с вами поиграем. Будем как будто Петрушками.

Дети:

– Мы не будем.

– Почему?

– Мы не хотим.

– А вы знаете, кто такой Петрушка?

– Знаем. Это монстры.

Артем (5,0):

– Да нет, это трава, которую кладут в суп.

(Замечательный пример спонтанного словообразовательного анализа.)

Дневниковая запись (средняя группа, вторая половина дня).

Наташа Н. (4,7) начинает выполнять выразительные движения, обращается к педагогу:

– Отгадай, кто я?

Педагог: – Кто же ты?

Наташа Н.: – Дельфин. (Накидывает на голову розовый платок.) А теперь кто я? Отгадай с трех раз.

Педагог: – Девочка Маша.

Наташа: – Нет.



Педагог: – Принцесса.

Наташа Н.: – Нет.

Соня М. (5,3): – Девочка дельфин.

Наташа смеется.

Соня М. надевает шляпу: – А я ковбой (выполняет несколько движений).

Педагог: – Скачешь на лошади.

Соня М.: – Нас учили такому танцу. А сейчас я монстр.

Педагог: – Нет, лучше оставайся веселым ковбоем.

Илья Б. (5,6): – А ты нам будешь сегодня чего-нибудь рассказывать?

Педагог: – Обязательно. Сейчас расскажу и покажу.

Соня М.: – Расскажи, а то бабушка опять заберет, и я не успею.

Илья Б.: – А нам игрушки пригодятся?

Педагог: – Конечно, пригодятся.

Педагог включает негромко песню. Наташа Н. начинает пританцовывать. Света П. (5;9) приносит гитару, изображает игру на музыкальном инструменте. Тимофей Б. (5;0) играет на барабане.

Соня П. (4,9), Илья Б., Соня М. начинают делать постройку.

Педагог комментирует: – Скоро откроется театр зверей. Приходите поскорей. Вас ожидают удивительные выступления.

Подходит Саша Ш. (5;6), показывает «фокус», прячет большой палец руки.

Педагог: – Саша фокусница. Раз, два, три, четыре, пять – пальчик, появься опять. (Игра повторяется несколько раз.)

Наташа Н.: – И я. Найди у меня (прячет пальчик другим способом).

Педагог: – Нету пальчика, пропал. А теперь играть он стал. (Наташа сгибает и разгибает палец.)

Саша Ш. приносит небольшой предмет, завернутый в кусок ткани, обращается к педагогу:
– Отгадай. Он зеленый, у него длинная шея.

Педагог: – Крокодил зеленый, но у него нет длинной шеи.

Соня П.: – Жираф. У него длинная шея.

Саша Ш.: – Жираф не зеленый, а с пятнами.

Педагог: – Змея длинная, может быть зеленого цвета.

Наташа Н.: – Хамелеон.

Соня П.: – Да, хамелеон может менять цвета. Может быть зеленым.

Саша Ш.: – Нет, нет.

Педагог: – Подскажи нам. Помоги, пожалуйста. С какого звука начинается слово?

Саша Ш. задумывается, морщит лоб: – «Д», «Дь».

Педагог: – А чем любит питаться это животное?

Саша Ш.: – Листиками.

Соня П.: – Жираф любит есть листья. У него длинная шея, но он пятнистый.

Педагог: – Я думаю, что это динозавр.



Саша Ш. смеется: – Правильно (разворачивает игрушку).

Соня М. подходит с шляпой и куском воздушного материала, в котором что-то завернуто.

– И я хочу фокусы показывать. Смотри, пусто (показывает шляпу, затем опускает в нее сверток из ткани).

Педагог: – Поколдуем? Рекс-пекс-абракадабра (выполняет условные действия).

Все с замиранием смотрят на педагога и шляпу. Соня М. вытаскивает ткань, на дне шляпы лежит маленькая куколка. Дети счастливы.

Соня М. снова опускает ткань в шляпу, обращается к педагогу: – Колдовай!

Педагог «колдует»: произносит «волшебные слова» и выполняет условные действия.

Соня М. поднимает ткань со спрятанной куколкой: – Смотри, ничего нет.

Дети довольны, улыбаются.

Соня П. Показывает педагогу завернутый кулечек: – И у меня отгадайте. Это сладкое, треугольное.

Педагог: – С какого звука начинается слово?

Соня П.: – С буквы Мэ.

Соня П. и Наташа Н. подсказывают педагогу: – Мороженое, мороженое.

Илья Б., Тимофей Б. (5,0) и Денис Ф. (4,11) завершили постройку, которая похожа на театр или дворец.

Педагог выключает музыку, привлекает внимание детей: – Смотрите, какой чудесный театр. У нас сегодня было много фокусников, они выступали со своими номерами в цирке. А сейчас открывается театр зверей. Присаживайтесь поскорей, начинается представление.

Педагог на глазах у детей создает игровую ситуацию: выкладывает на пол большой обруч, внутри расстилает платок – «арена». На арене из деталей мелкого строителя сооружает тумбы, лесенки, бревна. Высаживает на арену слониху, кенгуру, обезьянку с мячом и лентами.

Дети начинают подсаживать на «арену» питомцев, оказавшихся у них на руках.

Алеся Б.: – И мой Мишутка.

Наташа Н.: – И овечка.

Таким образом, среди выступающих оказываются котенок, белый медвежонок, щенок.

Педагог продолжает разговор, сопровождая речь действиями с игрушками.

– Кенгуренок умеет очень высоко прыгать. Он перепрыгивает через хобот слонихи. Сло尼ха может балансировать на одной ноге. А обезьянка выполняет упражнения с мячом и лентами. Дети любят четвероногих артистов. Аплодисменты!

Взрослый включает музыку: – Послушайте песню про театр зверей.

После прослушивания дети по желанию по очереди показывают номера с животными: обезьянка исполняет сальто, выступает с лентами и мячом, кошка танцует и поет, овечка высоко прыгает, кенгуренок прыгает по бревну и тому подобное. После каждого выступления звучат аплодисменты.

Настя Е. (5,11): – А можно мы сами будем показывать? Я с лентами.

Дети исполняют под песню упражнение с разными предметами. В группе царит теплая радостная атмосфера. Все дети выражают свое настроение, эмоции через выразительные движения и пластические этюды.



Приведенная запись демонстрирует общую творческую атмосферу в группе, что проявляется в самостоятельных играх и забавах малышей, а также в играх, которые возникают под влиянием развивающего общения взрослого с детьми. Появилась форма «колдовой» как эмоциональная инновация. Великолепны загадки и процесс их отгадывания, которые возникли по инициативе самих детей. Оригинальны образы (ковбой, хамелеон, динозавр), свидетельствующие о богатстве внутреннего мира мальчиков и девочек. Проскользнул момент ориентировки на звуковую сторону слова (буква Мэ), дифференциации твердого (д) и мягкого (дь) согласных. Дети свободно общаются. В их словах и действиях чувствуется общий положительный эмоциональный настрой. Наглядно видно, как детская лингвокреативная активность включается в коммуникативную ситуацию, практическое взаимодействие, предметно-пространственную среду.

К. И. Чуковский, настаивая на утверждении, что его «От двух до пяти» – научный труд, а не сборник курьезов, предупреждал ученых не писать насупленные тексты [Чуковский 1990]. В наших примерах детских диалогов мы тоже стремимся не продемонстрировать забавные детские высказывания, но показать контекст, в котором рождается и проявляется поисково-исследовательская активность дошкольников в сфере звучащей речи: здесь мы видим и игру, и дружеское общение. Деятельность детей синкретична, один вид быстро перетекает в другой. Малыши как будто не замечают своей лингвокреативной активности, и вместе с тем, в этих глобальных недифференцированных формах присутствует осознание, произвольность, эксперимент.

В профессиональной педагогической среде проявления речевой креативности детей дошкольного возраста (анкетирование проводилось преподавателями МПГУ) связывают с придумыванием новых необычных слов – 26% воспитателей, сочинением историй – 20%, играми со звуками, словами и играми-драматизациями – 14%, а 40% респондентов затруднились ответить на вопрос. Вместе с тем, положительное влияние на речь дошкольника, на развитие лингвокреативной активности оказывает не просто грамотная, богатая речь педагога, а включенная в совместную с ребенком практическую деятельность и личностное общение. Взрослому надо стать не только хорошим равноправным партнером, излучающим позитивные эмоции, уважающим малыша, поддерживающим начинания детей, умеющим играть, сочинять истории, действовать в команде, но даже и ведомым, которомуверяют свои секреты, размышления, чувства.

Дошкольный возраст – период, когда формируется и интенсивно развивается языковая способность, создается фундамент общего психического и личностного развития ребенка.





Развитие эмоциональной сферы, игровой деятельности и речевого общения – важные условия, побуждающие к творческой поисково-исследовательской деятельности, которая формируются в недрах диалога, игры, обогащенной культурно-образовательной языковой среды. В это время дети активно «экспериментируют» со звуками, словами, рифмами, занимаются словотворчеством. Они проявляют критическое отношение к речи, подмечают артикуляционные несовершенства, критикуют речь окружающих – и сверстников, и взрослых, строят догадки об основаниях мотивированности производных слов, сочиняют загадки, рифмовки, истории. Задача взрослого – быть отзывчивым, понимающим партнером ребенка, чутко реагировать на его инициативные обращения и проявления, оказывать поддержку и подвигать к творческому осмыслению, переработке данных восприятия и разнообразных видов деятельности. **И.В.Р.**

Литература

Айдарова 1978 – *Айдарова Л. И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1978. 144 с.

Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014 – *Арушанова А. Г., Рычагова Е. С., Сигал К. Я., Юрьева Н. М.* Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. М.: ИД «Ключ-С», 2014. 341 с.

Бахтин 2009 – *Бахтин М. М.* К диалогическому пониманию личности // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря, В. В. Архангельской. (Хрестоматия по психологии). М.: АСТ: Астрель, 2009. С. 64–74.

Брунер 1984 – *Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С. 21–50.

Винарская 1999 – *Винарская Е. Н.* Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. Томск, 1999. 91 с.

Выготский 1982 – *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.

Жинкин 1982 – *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.

Зинченко 2012 – *Зинченко В. П.* Как слово становится домом бытия // Человек. 2012. № 5. С. 5–19.

Исенина 1983 – *Исенина Е. И.* Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. Иваново: ИвГУ, 1983. 78 с.

Казаковская 2006 – *Казаковская В. В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». – СПб.: Наука, 2006. 456 с.

Кубрякова 1991 – *Кубрякова Е. С.* Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. М.: Наука, 1991. С. 21–81.

Кудрявцев 1997 – *Кудрявцев В. Т.* Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. Дубна, 1997. Ч. I. а.

Лурия 1959 – *Лурия А. Р.* Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959. С. 516–555.





Поддьяков 1994 – *Поддьяков Н. Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград: Перемена, 1994.

Сорокин 1990 – *Сорокин Ю. А.* Книга о душе ребенка // Чуковский К. И. От двух до пяти: Книга для родителей. М.: Педагогика, 1990. С. 3–6.

Сохин, Тамбовцева, Шахнарович 1978 – *Сохин Ф. А., Тамбовцева А. Г., Шахнарович А. М.* К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / Отв. ред. А. М. Шахнарович. М., 1978. С. 35–52.

Сохин 2002 – *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 224 с.

Старжинская 2015 – *Старжинская Н. С.* Развитие воображения и словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста: некоторые подходы // Речевое развитие дошкольников: Теоретические основы и новые технологии. Сб. статей / Авт.-сост. Т. В. Волосовец, О. С. Ушакова. Под ред. Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллова. М.: Русское слово, 2015. С. 144–156.

Стрельцова 1992 – *Стрельцова Л. Е.* Литература и фантазия. М.: Просвещение, 1992. 256 с.

Ушакова 1979 – *Ушакова Т. Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. М.: Наука, 1979. 247 с.

Цейтлин 2001 – *Цейтлин С. Н.* Некоторые особенности диалога «взрослый – ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. СПб, 2001. С. 9–24.

Чуковский 1990 – *Чуковский К. И.* От двух до пяти: Книга для родителей. М.: Педагогика, 1990. 384 с.

Шахнарович 1991 – *Шахнарович А. М.* Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. М.: Наука, 1991. С. 185–220.

Эльконин 1958 – *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 115 с.

Юрьева 2006 – *Юрьева Н. М.* Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог: эксперим. исслед. М.: Академия гуманитарных исследований, 2006. 487 с.

Якобсон 1978 – *Якобсон Р. О.* К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978. С. 156–167.

Ямбург 2011 – *Ямбург Е. А.* Школа и ее окрестности. М.: Центр книги Рудомино, 2011. 592 с.



**Фёдорова****Елена Прокопьевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва
e-mail: ep.fedorova@mpgu.su

**Elena
Fedorova,**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological Anthropology Moscow Pedagogical State University, Moscow

Образ жизни и проблема готовности к его изменению: взгляд с позиции системной антропологической психологии

Lifestyle and the problem of readiness to change it: a view from the position of systemic anthropological psychology

Аннотация. В статье рассматривается проблема образа жизни и готовности к его изменению. Анализируется феномен «готовность к изменению образа жизни», раскрываются его содержательные характеристики с позиции системной антропологической психологии. Приводятся результаты экспериментальной процедуры самооценки готовности к изменению образа жизни у студентов, фиксирующих наличие происходящих изменений в каких-либо из значимых сфер жизни. В ходе анализа выделены три группы, отличающиеся разным уровнем готовности к освоению нового жизненного пространства и имеющие определенный набор выраженных личностных свойств, обеспечивающих возможность изменения образа жизни. Автором обосновываются показатели готовности к изменению образа жизни, которые могут быть положены в основание дальнейшего эмпирического исследования готовности к изменению образа жизни у студентов в условиях происходящих жизненных перемен.

Ключевые слова: образ жизни, образ мира, готовность к изменению образа жизни, самооценка, общесистемные свойства личности, жизненное пространство, саморазвитие, самоосуществление

Abstract. The article deals with the problem of lifestyle and readiness to change it. The phenomenon of “readiness to change the way of life” is analyzed, its content characteristics are revealed from the standpoint of systemic anthropological psychology. The article presents the results of an experimental procedure for self-assessment of students’ readiness to change the way of life, recording the ongoing changes in any significant spheres of life. In the course of the analysis, three groups were identified, differing



in different levels of readiness for the development of a new living space and having a certain set of pronounced personal properties that ensure the possibility of changing the way of life. The author substantiates the indicators of readiness to change the way of life, which can be used as the basis for further empirical research of the readiness to change the way of life among students in the context of the ongoing life changes.

Keywords: way of life, way of the world, readiness to change the way of life, self-esteem, system-wide personality traits, living space, self-development, self-realization

В настоящее время современное общество переживает резкие социальные, политические перемены, экономические кризисы, геополитические катаклизмы. Все больше людей испытывают на себе последствия вынужденных изменений, связанных с потерей работы, миграцией, изменением уровня благосостояния. Рефлексируя особенности современного мира, ученые характеризуют его как мир неопределенности, сложности и «изменения изменений» [Асмолов 2015]. Недавние события в мире, связанные с возникновением COVID-19, последовавшая за этим необходимость жить в условиях самоизоляции и ограничений показали, что психологические последствия вынужденного изменения образа жизни приводят к росту психоэмоционального напряжения, негативных психологических проявлений – тревоге, неудовлетворенности жизнью, неуверенности в завтрашнем дне, переживанию страха перед будущим, депрессии. Способность к перестройке образа жизни и образа мира становится вопросом каждого дня: в настоящее время люди все чаще фиксируют происходящие изменения в каких-либо из значимых сфер своей жизни.

По мере того, как проблема психологической готовности к изменению образа жизни становится все более актуальной, достаточно большое число людей начинают испытывать состояние, определенное В. Франклом как «потеря уклада своего существования» [Франкл 1990]. Предназначение человека В. Франкл видит в том, чтобы направлять ход событий своей жизни, осуществлять движение к своему смыслу и ценностям: «Быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и ценностям, требующим реализации» [Франкл 1990, 287].

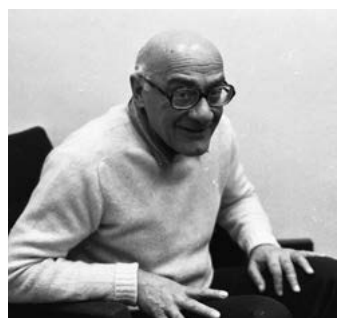
М. К. Мамардашвили писал о том, что наша жизнь отличается усилием: «Жизнь – это усилие во времени» [Мамардашвили 1997, 7]. «Мир устроен таким образом, что самые существенные события в нем, например, закон или беззаконие и т.д., зависят от усилий, совершаемых каждым отдельным человеком. А усилие означает, что чего-то нет, пока не совершено усилие... И различие людей, то есть равны они или не равны,



Александр Григорьевич
Асмолов
(1949 г.р.)



Виктор Франкл
(1905-1997)



Мераб Константинович
Мамардашвили
(1930-1990)



будет во многом определяться тем, кто совершил усилие, а кто не совершил его» [Мамардашвили 1997, 235–236].

В современной психологии имеется достаточный опыт научных исследований проблемы изменения, трансформации образа жизни и образа мира человека. Понятие «образ жизни» в психологии чаще рассматривается в связи с проблемами развития личности: указывается роль и влияние социальных и биологических факторов на становление образа жизни человека; утверждается, что микросреда, в которой предстоит жить, в конечном счете формирует индивидуальный образ жизни человека [Толстых 1975]. Наблюдается достаточно широкий круг понятий, близких к понятию «образ жизни»: «картина мира», «представление о мире», «тип жизни», «уклад жизни», «стиль жизни», «способ жизни», «модель универсума» и другие.

Теоретический анализ позволяет увидеть, что к проблеме образа жизни и образа мира человека обращались в разное время в своих работах многие отечественные психологи – Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Н. А. Логинова, В. И. Толстых и другие.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что личность находится в процессе постоянных изменений, а сама жизнь – уходящая вглубь, в бесконечность способность находиться в процессе изменения, становления – пребывания в изменении [Рубинштейн 2012]. Образ жизни, согласно С. Л. Рубинштейну, можно рассматривать как интегральное образование, раскрывающееся через единство образа действий, образа мыслей, чувств, побуждений человека. В работе К. А. Абульхановой-Славской и Т. Н. Березиной отмечается, что личность не только существует, преодолевая необратимость времени, но и осуществляет себя, создает из своей жизни и самой себя нечто качественно иное, обладающее ценностью, а эта ценность представляет собой умноженное время, противостоящее его жизненной потере [Абульханова-Славская, Березина 2001, 30].

Следует отметить важную проблему, которую поднимает в своих работах К. А. Абульханова-Славская: соотнесение понятий «образ жизни» и «условия жизни». С. Л. Рубинштейн указывает на «требования», которые условия жизни предъявляют человеку, задачи, которые она перед ним ставит, заставляя «самоопределиваться». Развивая данные идеи, К. А. Абульханова-Славская рассматривает условия жизни как возможности и одновременно как свойственные конкретному историческому этапу ограничения. К их числу относятся: тип и уровень образования, доступ к культурным ценностям, уровень удовлетворения материальных и духовных потребностей, то есть «реальные общественные условия, действующие на индивидуальном уровне жизни» [Абульханова-Славская 1991, 75].

Проблема образа жизни и его изменения является междисциплинарной и выступает предметом анализа в философии,





психологии, социологии, культурологии и других науках. Обращаясь к понятию «образ жизни», исследователь неминуемо сталкивается с необходимостью определить для себя его смысловое наполнение. Теоретический анализ имеющихся представлений о данном феномене позволяет выделить некоторые идеи, точки зрения на проблему становления и изменения образа жизни человека в психологии. Б. Г. Ананьев в своих работах говорит о «...комплексе взаимодействующих обстоятельств (экономических, политических, правовых, идеологических, социально-психологических и так далее)...» [Ананьев 1980, 127]. Социально-психологический подход в изучении образа жизни делает акцент на роли социальной среды, общества в становлении образа жизни. В. И. Толстых отмечает в своей работе, что образ жизни характеризует человека не со стороны его психологических особенностей, отличающих его от других людей, а «со стороны его принадлежности к определенному обществу и определенной социальной группе, со стороны тех свойств и черт его личности, которые заданы ему самим фактом его существования в обществе» [Толстых 1975, 29]. А. Г. Асмоловым подчеркивается роль личности, индивидуальности в становлении образа жизни. Ученый раскрывает в своих работах понятие «индивидуальный образ жизни», рассматривая его с двух сторон:

- как образ жизни, присущий конкретному человеку;
- как образ жизни, связанный с индивидуальностью человека [Асмолов 2002].

А. Г. Асмолов полагает, что не только среда создает обстоятельства жизни, но и сам человек оказывается способным создавать или изменять обстоятельства своей жизни, переходя от «режима потребления» в «режим созидания и творчества». В основе индивидуального образа жизни лежат поступки человека, совершаемые им в определенных обстоятельствах [Асмолов 2002].

Жизненный путь человека в антропологической психологии понимается не как процесс, реализующий выбор человека, а как «постоянное движение в сторону усложнения», «наращивания себя», как «открытие новых мерностей» [Клочко 1999, Клочко, Галажинский 1999, Клочко 2005, Слободчиков 2002]. В. Е. Клочко пишет о том, что сама жизнь становится ежеминутным самоосуществлением, удерживающем жизненную транспективу [Клочко 2005]. Противоречие между образом мира и образом жизни человека, инициируемое как внешними (вынужденными) обстоятельствами, так и внутренними факторами (потребность в саморазвитии), выступает движущей силой саморазвития человека как самоорганизующейся открытой системы, – утверждает автор [Клочко 1999, Клочко, Галажинский 1999, Клочко 2005, Клочко, Клочко 2015].





В рамках классического представления («психология психики») сложно исследовать образ жизни человека [Ключко 1999, Ключко 2005, Слободчиков 2002]. Такую возможность открывает «психология человека» – ее вариант (психологическая антропология) позволяет предложить иной ракурс рассмотрения проблемы образа жизни. Обоснование данного тезиса мы находим у В. И. Слободчикова, утверждающего: исходным основанием для психологической антропологии является учение не об истинности и объективности того, что есть, а о «ценности и смысле самого бытия человека» [Слободчиков 2002].



Одно из направлений современной психологии – системная антропологическая психология, развиваемая В. Е. Ключко и его единомышленниками, рассматривает человека в качестве психологической системы, которая включает в себя субъективную (образ мира) компоненту, деятельностную (образ жизни) и саму действительность – жизненный мир человека как онтологическое основание его жизни, определяющий сам образ жизни, определяемый ею [Ключко 2005, 137]. Под образом жизни в системной антропологической психологии понимается совокупность сменяющих друг друга в ходе развития человека деятельностей [Бородина 2007, Ключко 1999, Ключко, Галажинский 1999]. Что касается категории «образ жизни», то ее еще предстоит научно определить, полагает В. Е. Ключко, так как данная категория нуждается в объяснении и остается пока «предельно общим» понятием, а сам процесс его становления в психологии еще далеко не завершен [Ключко 1999, Ключко, Галажинский 1999, Ключко, Ключко 2015]. Образ жизни задает параметры жизненного мира человека, который, обладая ценностно-смысловыми координатами, в свою очередь, обеспечивает смысловое и ценностное наполнение. В контексте данной теоретической установки образ жизни нельзя рассматривать изолированно от образа мира. Изменение образа мира предполагает сдвиг образа жизни и, наоборот, изменение образа жизни оборачивается изменениями в образе мира человека. Возможность изменения образа жизни характеризует человека как открытую систему. Л. С. Выготский характеризует человека писал: «человек всякую минуту полон неосуществившихся возможностей. Эти неосуществившиеся возможности нашего поведения, эта разность между широким и узким отверстиями воронками есть совершеннейшая реальность ...» [Выготский 1982, 87].



Готовность к изменению образа жизни в системной антропологической психологии рассматривается в качестве «системного психологического конструкта, который характеризует способность человека принимать неизбежность и необратимость жизненных потерь, перестраивать образ жизни в условиях самостоятельного выбора или принуждающей к этому внешней регламентации» [Ключко, Ключко 2015, 8].



В ряде исследований, выполненных в русле системной антропологической психологии [Даненова 2001, Ключко, Ключко 2015, Ходжабагиянц 2007, Бородина 2007] были выявлены значимые взаимосвязи образа мира и образа жизни человека. В исследованиях, выполненных в данной методологической и теоретической традиции, были получены данные о том, что люди обладают разной степенью готовности к изменению образа жизни [Бородина 2007, Бородина 2008, Даненова 2001, Ключко, Ключко 2015, Красноярцева, Ходжабагиянц 2007, Ходжабагиянц 2007, Фёдорова 2008]. Д. Б. Даненова в исследовании проблемы образа жизни и образа мира [Даненова 2001] раскрывает психологические механизмы их трансформации как в результате ненасильственного (добровольного) изменения жизни, так и в результате насильственного вмешательства. Выявлены типологические особенности ценностно-смысловой сферы личности, зафиксированы проявления трансформации образа жизни и образа мира в условиях реальной жизнедеятельности, инициированные социальными преобразованиями и внутренними мотивами. Исследователь приходит к выводу, что объективация в сознании происходящих изменений требует коррекции сложившейся совокупности деятельностей и перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира человека [Даненова 2001, 34].



В нашем исследовании жизненного самоопределения [Фёдорова 2002] мы получили данные о том, что готовность к выбору новой жизненной среды (как пространства своего саморазвития и самореализации), свойственна для психологической системы («человек и его мир»), характеризующейся своей открытостью (к миру, людям, ситуации), а также другими общесистемными психологическими свойствами (мотивационная готовность, уровень осмысленности жизни, эмоциональная устоячивость) человека [Фёдорова 2008, 73–105].



В исследовании Ю. В. Ключко получены данные, что существуют различия в степени готовности к изменению образа жизни у людей, находящихся в закрытом учебном заведении с жесткой регламентацией жизнедеятельности [Ключко, Ключко 2015]. Исследователь предлагает содержательную интерпретацию понятия «готовность к изменению образа жизни», полагая, что данный системный психологический конструкт характеризует способность человека принимать неизбежность и необратимость жизненных потерь, перестраивать образ жизни в условиях самостоятельного выбора или принуждающей к этому внешней регламентации [Ключко, Ключко 2015, 8].



В исследовании образа мира и образа жизни мигрантов, выполненном Т. Г. Ходжабагиянц, получены данные о том, что готовность к изменению образа жизни детерминирована внеситуативными параметрами, характеризующими особенности перестройки человека как открытой системы, происходящей



под воздействием внешних или внутренних факторов [Красноярцева, Ходжабагиянц 2007, Ходжабагиянц 2007]. По мнению автора исследования, готовность к изменению образа жизни как психологическая характеристика человека проявляется в ряде существенных признаков:

- насколько человек способен принять вынужденные и значительные изменения условий своей жизни и сопутствующей неизбежности (необратимости) возможных жизненных потерь;
- готов ли человек прикладывать усилия для «удержания самоидентичности» в условиях происходящих изменений;
- насколько способен человек к самоизменению – саморазвитию, внутренней духовной работе, в результате которой происходит «удержание целостности собственного “Я”, своей “самости” в пространстве конструктивных и деструктивных внутренних и внешних причин, инициирующих трансформацию ценностно-смысловых составляющих своего образа мира» [Ходжабагиянц 2007].

В условиях резкой перестройки образа жизни происходит деформация жизненного пространства человека. В исследовании В. Н. Бородиной показано, что при деформации пространства жизни рано или поздно возникает разрыв между складывающимся новым образом жизни и образом мира. Образ мира перестает соответствовать новым реалиям бытия, происходит сужение границы уровня реальности жизненного пространства, что, в свою очередь, оборачивается феноменами «регрессии поведения», его «примитивизацией» [Бородина 2007, 280].

Опираясь на методологию системной антропологической психологии, обозначим значимые теоретические тезисы, касающиеся содержательного раскрытия понятия «образ жизни»:

1) становление многомерного мира человека определяет становление определенного образа жизни: «становясь суверенной личностью, то есть личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира. В разрешении противоречия между образом мира и образом жизни происходит и сама жизнь человека [Клочко 1999, Клочко, Галажинский 1999, 67];

2) основная функция мышления заключается в выявлении противоречия между образом мира и образом жизни человека и определении способов его разрешения. Мышление выполняет важнейшую функцию: оно опосредует процессы перестройки образа жизни и образа мира, обеспечивая баланс между ними [Красноярцева 1997, Клочко, Клочко 2015, 8, Клочко, Галажинский 1999, 67];

3) противоречие между тем, как человек понимает мир, и тем, что (и как) он делает в этом мире, является источником его самодвижения» [Клочко, Клочко 2015, 8];





4) понятие «готовность к изменению образа жизни» – системный психологический конструкт, который характеризует способность человека принимать неизбежность и необратимость жизненных изменений, потерь, обеспечивающий его способность перестраивать образ жизни в условиях самостоятельного выбора или принуждающей к этому внешней регламентации [Ключко, 2015].

Говоря об изменениях образа жизни, исследователи выделяют проявление таких изменений как: перестройка системы личностных смыслов и ценностей, изменение в образе «Я», потеря старой идентичности и обретение новой, изменение «ролей», которые приходится играть, изменение социальной ситуации, своего социального статуса, изменение круга общения, перемена круга лиц, с которыми коммуницировал ранее, и другие признаки.

Анализируя результаты исследований, выполненных в русле системной антропологической психологии, мы приходим к выводу, что при любых резких изменениях образа жизни, вызванных совершенно разными по своей природе факторами (потеря или необходимость смены работы, переезд на новое место жительства, геополитические и природные катаклизмы, невосполнимые потери и прочие обстоятельства) готовность к изменению образа жизни определяется не только всей совокупностью ситуативных факторов, но и внеситуативными (инвариантными) факторами, обусловленными динамическими характеристиками многомерного мира человека [Ходжабагиянц 2007]. Опираясь на обозначенные выше теоретические позиции, нами были выделены семь показателей, которые могут быть положены в основу эмпирического исследования готовности к изменению образа жизни у студенческой молодежи:

1) «мотивационная готовность» – показывает наличие мотивационной установки готовности к изменению образа жизни;

2) «ценностно-смысловые характеристики» – характеризует ценностно-смысловую составляющую жизненного мира человека;

3) «открытость» (к миру, себе, новому опыту) – позволяет зафиксировать открытость, чувствительность к изменениям, а также поведенческую (эмоциональную) гибкость в решении возникающих трудностей и новых жизненных задач;

4) «внутренняя устойчивость» – характеризует необходимые психологические ресурсы для «удержания самоидентичности» в условиях постоянно происходящих изменений, а также готовность к внутренней духовной работе, направленной на «удержание» целостности собственного «Я»;

5) «ориентация на саморазвитие» – характеризует способность к оптимальному саморазвитию и использованию своих возможностей, определяет готовность к «работе над собой», самосовершенствованию;





6) «рефлексивность» – показатель фиксирует участие самознания в готовности к изменению образа жизни, раскрывается в особенностях субъективной оценки себя и наличной ситуации, отражает возможности самоанализа человеком ближайших и отдаленных перспектив своей жизни, позволяет, при необходимости, осуществить коррекцию процесса жизненного самоосуществления;

7) «готовность к действию» – показатель отражает продуктивность самореализации, выявляет способность действовать в соответствии с целями, выстраивать собственную стратегию жизни как творческую задачу, отражает конструктивную направленность усилий, ведущих к изменению.

Находясь в контексте обозначенных выше теоретических установок, мы провели пилотажное исследование готовности к изменению образа жизни у студенческой молодежи (2017–2019), фиксирующей у себя периодические изменения в каких-либо из значимых сфер жизни (семейной, личной, учебно-профессиональной и других) и отмечающей у себя субъективное ощущение интенсивности этих изменений. В данной статье мы представим результаты экспериментальной процедуры, входящей в программу пилотажного исследования, направленной на изучение самооценки готовности к изменению образа жизни у студентов. Участники исследования накануне, в ходе проведенного опроса, подтвердили наличие у себя значимых изменений в одной из сфер жизнедеятельности. В исследовательскую группу вошли студенты, обучающиеся на художественно-графическом и географическом факультетах педагогического вуза ($n=52$). Участникам исследования была предложена процедура самотестирования с помощью карты «Самооценка готовности к освоению нового жизненного пространства» (см. бланк методики ниже). Поясним, что личностные качества в системной антропологической психологии названы «общесистемными свойствами личности» [Клочко 2005], они выступают «непричинными детерминантами», обуславливающими направленность процесса саморазвития человека и его готовность к изменению образа жизни [Клочко, Галажинский 1999, Клочко 2005, Фёдорова 2008].

На первом этапе экспериментальной процедуры в ходе теоретического анализа нами был сформирован список характеристик – качеств, особенностей, черт личности, характерных для человека, готового к жизненным переменам. Процедура статистического анализа позволила нам из сформированного первоначального списка выделить ограниченный набор из 15 качеств, положенных в основу методической процедуры самооценки готовности к изменению образа жизни. Самооценочный бланк построен в виде шкалы как градиент от минимальной выраженности качества до максимальной (по 10-балльной шкале) (таблица 1).





Таблица 1. Бланк тестовой карты «Самооценки готовности к освоению нового жизненного пространства»

| Качества личности | Шкала оценок 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Качества личности |
|---|--------------------------------------|--|
| 1. Неготовность действовать (нерешительность) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Готовность действовать (решительность) |
| 2. Нелюбознательность (отсутствие интереса к миру, не интересующийся) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Любознательность, (проявляющий интерес к миру, интересующийся) |
| 3. Закрытость | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Открытость (к миру, людям, новому опыту) |
| 4. Необщительность (не способность к пониманию других, игнорирование) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Общительность (способность к пониманию других, партнерство) |
| 5. Низкая стрессоустойчивость | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Стрессоустойчивость |
| 6. Зависимость | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Самостоятельность |
| 7. Конфликтность (недружелюбие) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Неконфликтность (дружелюбие) |
| 8. Отсутствие желания развивать себя | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Ориентация на саморазвитие |
| 9. Нереплексивность, (отсутствие осознания происходящего) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Рефлексивность (осознание текущего момента) |
| 10. Ригидность (негибкость) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Гибкость (приспособляемость, гибкость) |
| 11. Стремление сохранять зону комфорта | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Умение выходить из зоны комфорта |
| 12. Отсутствие самообладания | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Самообладание (умение управлять эмоциями и поведением) |
| 13. Черствость (неумение сопереживать, отсутствие сострадания другим) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Эмпатия (умение сопереживать, сострадание) |
| 14. Неинициативность | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Инициативность |
| 15. Неготовность преодолевать сложности | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Жизнестойкость (готовность преодолевать трудности) |

На следующем этапе экспериментальной процедуры, после проведенного анализа полученных результатов, нами были выделены три группы испытуемых по степени выраженности у них качеств личности, готовой к жизненным переменам. Для первой группы оказались характерны наиболее высокие оценки (7–10 баллов) следующих качеств личности: «гибкость», «инициативность», «ориентация на саморазвитие», «самообладание»



(умение управлять эмоциями и поведением), «готовность действовать, (решительность)», «жизнестойкость (готовность преодолевать трудности)», «открытость». Данная группа отличается среди других тем, что у нее на основании самооценки качеств оказались более выраженными показатели готовности к изменению образа жизни, чем у других (42% участников исследования).

Во второй группе проявился средний уровень выраженности проявления личностных особенностей (на уровне 6–9 баллов). К данной группе были отнесены испытуемые с характерными качествами: «любознательность, интерес к миру», «самостоятельность», «восприимчивость к новому», «неконфликтность, дружелюбие», «общительность», «умение выходить из зоны комфорта», «стрессоустойчивость». В то же время у некоторых участников данной группы наблюдается тенденция к выраженному проявлению (высокие баллы) таких характеристик, как «гибкость», «жизнестойкость (умение преодолевать трудности)», «открытость», «самостоятельность») – 71,3% участников исследования. У испытуемых данной группы по совокупности наблюдаемых характеристик готовность к изменению образа жизни можно определить скорее как достаточно сформированную: участники демонстрируют избирательно высокие показатели по отдельным качествам, необходимым для психологической готовности к изменению своего жизненного пространства в случае острой необходимости.



Для третьей группы испытуемых в целом характерна слабая выраженность предложенных к самооценке личностных свойств (1–3 балла). Низкими баллами отмечены такие личностные особенности, как «инициатива», «стрессоустойчивость», «эмпатия», «рефлексивность», «ориентация на саморазвитие», «готовность действовать, (решительность)», «гибкость (приспособляемость, гибкость)», «умение выходить из зоны комфорта», «открытость» – 24,5% участников экспериментальной процедуры. Можно предполагать, что в данной группе готовность к изменению образа жизни пока не сформирована или она не проявилась на достаточном уровне выраженности тех качеств личности, которые обеспечивают необходимую готовность к действию, или же ее участники сознательно отрицают для себя необходимость жизненных изменений.



В итоге проведенной экспериментальной процедуры нами сформирован актуальный список качеств личности, обеспечивающих возможность изменения образа жизни: «любознательность, интерес к миру», «самостоятельность», «открытость», «инициативность», «гибкость», «ориентация на саморазвитие», «готовность действовать, решительность», «самообладание (умение управлять эмоциями и поведением)», «общительность (способность к пониманию других)», «жизнестойкость (умение преодолевать трудности)».



Таким образом, выделенный набор общесистемных свойств личности можно рассматривать как психологическое основание, обеспечивающее возможность изменения образа жизни, и содержательно характеризующее психологическую готовность человека к перестройке жизнедеятельности в ситуации вынужденных изменений, продиктованных как внешними обстоятельствами, так и внутренней мотивацией к изменению. Разработанная нами экспериментальная процедура «*Самооценки готовности к освоению нового жизненного пространства*» может быть использована в работе психолога со старшеклассниками, студентами, стоящими перед острой необходимостью жизненных перемен. Данные особенности, качества, черты личности могут быть расширены и дополнены как с учетом индивидуальных (гендерных, возрастных и так далее) различий, так и социально-профессиональных характеристик личности на основании дальнейшего эмпирического исследования. Представляется важным проследить уровень готовности человека к изменению образа жизни с тем, чтобы прогнозировать психологические трудности и проблемы, которые могут возникнуть в ситуации неопределенности, риска, вызванных вынужденным изменением жизненной ситуации в ходе психологической помощи.

Мы приходим к выводу, что к настоящему времени сложились методологические и теоретические условия для решения проблем готовности человека к изменению образа жизни в рамках антропологического подхода в психологии [Слободчиков 2002, Ключко 1999, Ключко 2005, Краснорядцева, Ходжабагиянц 2007]. Человек, проявляющий готовность к изменению образа жизни, оказывается способным выходить за пределы требований внешних обстоятельств, самостоятельно ставить цели, превышающие требования ситуации, обнаруживая в себе способность «адаптировать мир к себе» [Ключко, Ключко 2015], обеспечивая возможность «осуществления себя» в современном мире в условиях нарастающей неопределенности. **W/R**

Литература

Абульханова-Славская 1991 – *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.

Абульханова-Славская, Березина 2001 – *Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н.* Время личности – время жизни. М.: Алетейя, 2001. 304 с.

Ананьев 1980 – *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 288 с.

Асмолов 2002 – *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл: ИЦ «Академия», 2002. 416 с.

Асмолов 2015 – *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. 8(40), 1.





Бородина 2007 – *Бородина В. Н.* Образ жизни в контексте теории психологических систем // Вестник Забайкальского государственного университета. 2007. Вып. 2 (43). С. 156–159.

Бородина 2008 – *Бородина В. Н.* Изучение системной обусловленности темпоральных проявлений // Вестник Тамбовского университета. 2008. Вып. 9 (65). С. 277–280.

Выготский 1982 – *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.

Даненова 2001 – *Даненова Д. Б.* Трансформация образа жизни и образа мира как психоисторическая проблема: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Караганда, 2001. 189 с.

Клочко, Клочко 2015 – *Клочко В. Е., Клочко Ю. В.* Человек: открытая система в закрытой среде // Сибирский психологический журнал. 2015. № 57. С. 6–16.

Клочко 2005 – *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в транспективный анализ. Томск: ТГУ, 2005. 173 с.

Клочко 1999 – *Клочко В. Е.* Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1999. Вып. 8–9. С. 8–11.

Клочко, Галажинский 1999 – *Клочко В. Е., Галажинский Э. В.* Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.

Красноярцева, Ходжабагиянц 2007 – *Красноярцева О. М., Ходжабагиянц Т. Г.* Особенности динамических характеристик ментального пространства иммигрантов // Сибирский психологический журнал. 2007. Вып. 25. С. 163–172.

Мамардашвили 1997 – *Мамардашвили М.* Психологическая топология пути. СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1997. 574 с.

Рубинштейн 2012 – *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

Слободчиков 2002 – *Слободчиков В. И.* О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии / под ред. В. И. Кабрина // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. 262 с.

Толстых 1975 – *Толстых В. И.* Образ жизни. Понятие. Реальность. Проблемы. М.: Политиздат, 1975. 184 с.

Фёдорова 2002 – *Фёдорова Е. П.* Жизненное самоопределение людей с выраженными различиями в показателях континуума «ригидность-флексibilität». 2002.

Фёдорова 2008 – *Фёдорова Е. П.* Жизненное самоопределение человека как предмет психологического исследования. Иркутск, Чита: изд-во БГУЭИП, 2008. 155 с.

Франкл 1990 – *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Ходжабагиянц 2007 – *Ходжабагиянц Т. Г.* Соотношение «образ жизни – образ мира» как динамический фактор трансформации ментального пространства иммигранта // Вестник Томского университета, 2007. С. 174–177.





Педагогическая практика на 1 курсе как форма погружения в профессию (на примере образовательной практики студентов 1 курса дефектологического факультета Института детства МПГУ)

Educational field practice of freshmen as a form of immersion in the future profession (on the example of the educational practice of the 1st year students of the Defectology Faculty of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University)

Аннотация: в статье рассматривается опыт новой модели педагогического образования, предполагающий погружение студентов в образовательную практику с первого года обучения. В основу анализа легли результаты опроса, проведенного по истечении 1-го семестра педагогической практики. Данные материалы позволили изучить влияние практики на профессиональное и личное развитие студентов дефектологического факультета 1-го года обучения, а также проследить за особенностью становления их субъектности и профессионального самоопределения.

Ключевые слова: новая модель подготовки учителя, педагогическая практика студентов первого курса, рефлексивно-деятельностный подход, профессиональное самоопределение

Abstract. The article deals with the new model of teacher education that proposes the immersion of students in pedagogical practice from the first year of study. The analysis is based on the results of the survey conducted after the first term of teaching practice. The research has explored the influence of pedagogical practice on the professional and personal development of first-year students as well as the peculiarities of the formation of their subjective position and professional self-determination.

Keywords: the new model of teacher education, pedagogical practice of first-year students, reflexive and activity approach, self-determination



**Адамян
Елена Игоревна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)
e-mail: ellena.adamyan@gmail.com



**Конрад
Инна Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)
e-mail: innakonrad@gmail.com

**Elena
Adamyan,**

Ph. D in Philology,
Associate Professor
at the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

**Inna
Konrad**

Ph. D in Philology,
Associate Professor
at the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

Введение в контекст

Современная реальность выдвигает новые требования к тем, кому уже завтра предстоит работать с детьми в образовательных организациях различного типа. Это, в свою очередь, неизбежно влечет за собой перестройку системы подготовки кадров для образования.

В 2014 году по инициативе Минобрнауки России был начат масштабный процесс модернизации педагогического образования, в основу которого был положен системно-деятельностный подход, а практико-ориентированное обучение провозглашалось главным инструментом формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) стал одной из площадок, где активно разворачивалась деятельность по подготовке учителя нового формата, возвращенного в рамках рефлексивно-деятельностного подхода. Первые шаги в этом направлении были сделаны в Институте детства МПГУ – структурном подразделении, объединившем дефектологический факультет и факультет начального образования. Содержательное и техническое сопровождение было возложено на кафедру психологической антропологии под руководством заведующего кафедрой, кандидата психологических наук, профессора Алексея Сергеевича Обухова.

Организации практики на всех этапах образования и ее психолого-педагогическое сопровождение было явлением новым. Для ее реализации продумывалось все: от площадок прохождения практик до содержания дисциплин и учебных материалов с заданиями, с которыми студентам предстояло выходить на практику в образовательные учреждения.

Любая экспериментальная модель, внедряемая в образовательный процесс, не статична. Она нуждается в постоянном совершенствовании и доработках в связи с многообразием факторов, которые нельзя предвидеть, пока модель не приведена в движение.

Цель данного исследования – на основе анализа рефлексивных отчетов студентов 1-го курса изучить влияние практики по итогам первого семестра обучения на ценностное отношение к выбранной профессиональной деятельности.

Рефлексивные работы студентов о практике являются интересным материалом. В основе каждого отчета лежат ответы на вопросы, которые изначально должны были заставить студентов проанализировать первый опыт практической работы как будущих педагогов. Прежде всего им были заданы вопросы, изначально предполагающие самоанализ: они должны были задуматься о том, какое впечатление произвела на них эта работа и посмотреть на себя со стороны. Таким образом вырисовывается





картина практики глазами студентов, которая показывает, как с точки зрения почти двухсот человек выглядит их работа, работа профессорско-преподавательского состава, правильность выбора и видение профессиональных перспектив.

Выборка и материал исследования

В данной работе использован материал, собранный в период с 15 по 31 декабря 2015 года.

С октября по декабрь 2015 года студенты первого курса дефектологического факультета Института детства – будущие педагоги-дефектологи – проходили рассредоточенную практику, которая предполагала посещение один раз в неделю сначала дошкольных образовательных учреждений, а затем общеобразовательных школ, где будущие педагоги-дефектологи включались в различные формы групповой, проектной, исследовательской деятельности, проводя наблюдения, исследования и развивающие занятия с детьми. Практика была выстроена так, чтобы показать нормативное развитие ребенка: от дошкольного детства к подростковому возрасту. Сразу после окончания практики (середина декабря 2015 года) был запущен письменный опрос учащихся с целью обратной связи, а также для изучения восприятия учебного процесса в рамках дисциплин психолого-педагогического модуля и педагогической практики.

В качестве опорного материала первокурсникам был предложен текст (формулировки А. С. Обухова):

Уважаемые студенты! Это финальное задание по 1 семестру в рамках данного курса. Просьба как можно более свободно, но по существу высказать свое мнение по следующим вопросам:

1. Зачем вам нужен или почему не нужен данный курс?
2. Что самое ценное вы получили на практике и для чего это вам нужно?
3. Какие предложения по корректировке, доработке или изменению курса вы можете дать?
4. Что вам кажется удачным в содержании и структуре курса, а что неудачным? И почему?
5. Что вам значимо получить от продолжения данного курса в следующем семестре?

Было прислано 185 работ. В статье мы используем данные, полученные на основе анализа 179 работ.

В поисках ценностных смыслов профессиональной деятельности

Для решения поставленных целей и обзора рефлексивных отчетов мы использовали контент-анализ. Нами были выделены следующие *смысловые категории*: «отношение к выбранной





профессии», «восприятие себя в роли педагога», «осознанное устремление, направленное на развитие себя» (точки роста, запрос на будущее), «отношение к практике» (положительное и отрицательное) и *единицы счета*, например: «общение с детьми», «особенности возрастного развития», «не ошиблась/ошиблась с выбором», «пригодится в будущем», «благодаря практике я научилась/я знаю», «хотело(сь) бы узнать/изучить».

Результаты процедуры подсчета позволяют сказать, что большая часть студентов ценным личностным приобретением, полученным за время практики, рассматривает опыт общения с детьми и знакомство с особенностями их возрастного развития.

Таблица 1. Самое ценное, что было получено на практике

| Единица анализа | Фрагменты из студенческих работ |
|--|---|
| «Общение с детьми» (85%) | <p>«Самое ценное на практике для меня – общение с детьми. Также я решила для себя, смогу ли я работать с детьми, нужно ли мне это. И я поняла, что буду работать только с детьми» (Анастасия Д.).</p> <p>«Самое главное, что мне очень понравилось общение с детьми, и я теперь точно знаю, что я хочу заниматься этим» (Кира Л.).</p> <p>«Самое ценное, что я получила на практике – это опыт, опыт общения с детьми, с воспитателями и учителями» (Дарья Ф.).</p> <p>«Самое ценное, что я получила на практике – это опыт общения с детьми разных возрастов. Наглядное восприятие изменений, проявляющихся у детей с каждым годом по-разному. Также практика в школе дала мне возможность «наравне» пообщаться с учителями в школе. Они воспринимали нас не как детей, и помогали нам в нахождении контакта с детьми» (Фелан Ю.).</p> <p>«Я получила огромный опыт в общении с детьми, что непосредственно пригодится в моей будущей профессии. А в целом, самое ценное то, что я поняла для себя на практике и на все 100% могу сказать, что в выборе своей будущей профессии я не ошиблась» (Дарья М.).</p> <p>«Пройдя от яслей до средней школы, я поняла, что самое ценное – общение с детьми. Благодаря этому я узнала, как ведут себя дети в том или ином возрасте. Это очень поможет мне в будущем!» (Анна С.).</p> <p>«Общение с детьми, осознание того, чего, может быть, не знала раньше. Лоб в лоб столкнулась с тем, что и будет в дальнейшем в моей работе» (Кристина Б.).</p> |
| «Особенности возрастного развития» (91%) | <p>«Разобрались в развитии детей начиная от дошкольника и заканчивая подростком, я для себя вынес много уроков познания о детях. Я стал их понимать, я стал обращаться не на своем (взрослом) языке, а на их (детском) понятном для них. Вынес для себя, что любое одно слово может огорчить ребенка или наоборот подбодрить» (Филипп Л.).</p> <p>«Но все-таки самое ценное – это то, что я выявила особенности возрастного развития, и для моей профессии это будет очень важно» (Светлана Б.).</p> <p>«Мы увидели норму развития ребенка в разных возрастных группах, мы также увидели, как изменяется психология ребенка с возрастом, как меняется его личность, интересы и приоритеты, отношение к другим – все это нам нужно для того, чтобы после определить, как именно работать с ребенком с какими-либо нарушениями, и уже отличать норму от каких-либо отклонений» (Ксения И.).</p> <p>«Я теперь знаю, как различить детей разных возрастов – а раньше для меня это были просто дети. И вон те, что ползают, и те, что курят электронные сигареты, пыхая дымом» (Людмила С.).</p> |



Размышления о приобретенном опыте и знаниях связаны не столько с оценкой курса, сколько с отношением к выбранной профессии (специальности). Опыт наблюдения за детьми пробудил в студентах интерес к личности ребенка, а погружение в жизнь детских садов и школ, взаимодействие с детьми, участие в их образовательном процессе уже в новой для себя роли убедило, что они не ошиблись с выбором (67%), что выбор сделан верно.

Анализ рефлексивных отчетов позволяет сказать, что знания особенностей возрастной нормы развития (91%) учащиеся находят важными и нужными для себя, особенно с позиции того, что они непременно пригодятся в будущем (12,2%) в работе педагога-дефектолога.

Фрагменты из студенческих работ:

«Так как моя будущая профессия связана с проблемами и задержками развития речи, то полученный навык отличать норму от патологии будет очень важен» (Анастасия К.), «Ведь нам придется в будущем работать с детьми с ОВЗ, а для начала нужно знать, что для детей норма» (Юрий О.), «Мне как будущему логопеду, которому придется сталкиваться с отклонениями от нормы развития детей, очень важно знать эту самую норму, понимать, через какие проявления я могу увидеть отклонение от нормы, что в повседневном поведении ребенка должно натолкнуть меня на мысль о психологических аспектах проблемы» (Вероника П.).

Некоторые первокурсники отмечали, что было непривычно сменить пассивную «роль школьницы», и впервые воспринять себя уже в иной роли – учителя (4,1%): «...а также я ощутила, что я уже не школьник. Я приходила в институт на пары, уходила, делала домашнюю работу – все то же самое, что и в школе, но когда я пришла на практику, я осознала, что в будущем, возможно, я буду так же, как и учитель (или воспитатель) работать с детьми» (Анастасия К.); «Если раньше я была сама в роли ученика, то сейчас я начинаю оценивать работу преподавателя, делать для себя различные пометки, что стоит брать в свою «копилочку» (Анита А.).

Когда молодой человек поступает в вуз, его выбор – как самого учебного заведения, так и специальности – зависит от целого множества факторов: от чисто субъективных (способностей, внутренних побуждений и так далее) до внешних, порой совершенно случайных причин. Даже если выбор профессионального пути делается осмысленно и самостоятельно, без активного включения в саму деятельность сложно понять, насколько он верен и соответствует ожиданиям. Анализ студенческих материалов приводит к заключению, что опыт практики позволяет уже на первом курсе:

- понять, правильно ли ты выбрал профессию и что тебя ждет в будущем;





- приобрести опыт взаимодействия с детьми и другими участниками образовательных отношений;
- соотнести теорию с практикой в естественной среде;
- преодолеть внутренние страхи.

Таблица 2. Возможности, полученные благодаря практике

| Единица анализа | Фрагменты из студенческих работ |
|---|--|
| «благодаря практике я научилась / я знаю» (89%) | <p>«Это возможность наблюдать за детьми, за их особенностями, за постепенными изменениями. Благодаря практике я знаю норму ребенка не только по теории» (Дарья М.)</p> <p>«Главным преимуществом практики я считаю именно наглядность возрастной периодизации. Прочитать о «кризисе 3-х лет» и увидеть его вживую (да еще и обратить на это внимание) – абсолютно разные вещи. На практике ты ясно осознаешь то, с чем связано данное проявление, почему ребенок так ведет себя, какую ключевую роль это играет в его развитии»; «Так же благодаря практике я научилась наблюдать некоторые возрастные особенности развития детей. Несомненно, это пригодится мне в профессии: так как работа педагога – это работа с детьми, необходимо уметь понимать детей, уметь налаживать с ними контакт» (Ирина С.).</p> <p>«Благодаря практике мы очень многое можем узнать нового. Также побороть свои страхи (ведь многие студенты боятся начать взаимодействовать с детьми, потому что до этого у них никогда не было опыта, и просто боятся, что сделают что-нибудь не так)» (Ирина М.).</p> <p>«Самое ценное – это, конечно же, опыт! Ведь его без практики я смогла бы получить только после окончания института. А до этого особого представления, что такое работа с детьми, я особо не представляла бы. А благодаря практике я приблизительно понимаю, что меня ждет в будущем» (Анастасия С.).</p> <p>«Благодаря практике мы смогли снова окунуться в мир детства. А также понять, правильный ли мы сделали выбор, поступив именно на свою специальность. Лично для меня это оказалось очень важным, потому что в ходе практики мне стало понятно, что идти в детский сад гораздо приятнее, чем в старшие классы. Определить свои сильные стороны важно именно на начальном этапе, в чем нам и помогла практика» (Марина П.)</p> |

Стоит отметить, что идея проведения практики на 1-м курсе, а также мощного погружения в процесс, поддерживалась студентами не только как возможность убедиться в «правильности/ошибке» выбора специальности, но и соотносилась с идеей ценности времени: практика помогает понять – правильно ли ты выбрал профессию, *и не тратить годы, чтобы позже узнать, что работа с детьми тебе не интересна.*

В части отзывов были признания в том, что выход на практику «стал шоком»: шок вызвали именно дети, которых студенты представляли совсем иными, заранее рисуя пасторальные картины. На деле дети оказались каждый со своим характером, а проявления непослушания, агрессии, бурные реакции на запреты или просьбы некоторых первокурсников просто напугали. Однако стоит отметить: большая часть респондентов, указывала на то, что потребность изучать детскую психологию и особенно методы работы со сложными детьми, возростали.





Как было указано выше, практика «позволила окунуться в мир детства». Довольно большим количеством студентов подчеркивалось, что у них нет младших братьев и сестер, и общение с детьми 4–6-летнего возраста принесло много открытий: насколько игры, реакции, суждения детей отличаются от «ожидаемых». В то же время в части отзывов встречались указания на то, что практика помогла наладить отношения с младшими братьями и сестрами – применялись знания, почерпнутые во время семинаров. Вопрос профессиональной подготовки у части студенток актуализировал также вопрос личной подготовки к материнству и воспитанию своих будущих детей.

Приобретение и совершенствование навыка профессионального наблюдения за ребенком – соотнесение возраста / характера ведущей деятельности / уровня речевого и эмоционального развития и прочего, – наблюдение за собственным прогрессом радовало и убеждало в правильности выбранного пути. Отмеченный выше переход из роли «я – ученик» к роли «я – педагог» соотносился с идеей профессиональной ответственности, а также с процессом становления субъектной позиции будущего педагога-дефектолога. Ситуация вызова, в которой оказались первокурсники, позволила некоторым из них увидеть новые цели для собственного развития, наметить вектор движения своего профессионального пути.



Таблица 3. Пожелания к продолжению курса

| Единица анализа | Фрагменты из студенческих работ |
|--|--|
| «хотел(сь) бы узнать / изучить» (6,2%) | <p>«Хотелось бы с помощью продолжения курса лучше узнать психологию как детей, так и их родителей. Ведь для работы логопедом необходимо уметь общаться как с детьми, так и с их родителями» (Виктория Л.).</p> <p>«Хотелось бы поработать с таким возрастом, как юношество. Это очень интересный возраст, и так как мы сами находимся в данном возрастном периоде, это становится еще более значимым, хотелось бы узнать, как работает наша психология. Еще конечно хотелось бы подробно изучить зрелый возраст, так как мы скоро к нему подойдем, хотелось бы быть готовым ко всему» (Ксения И.).</p> <p>«Мне хотелось бы изучить психологию именно слабослышащих детей, ведь именно с этими детьми я в дальнейшем буду работать. Хотелось бы узнать, как они думают, как общаются, что видят» (Виктория Ж.).</p> |

Заключение

Профессиональное самоопределение – это не одноактное действие, а длительный процесс, растянутый во времени. «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности (а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения) в конкретной



культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [Пряжников 1996, 10]. Мы видим, что «познание в соприкосновении с действительностью» является толчком, который запускает механизм осмысления будущего с точки зрения профессионального развития и самоопределения. И здесь большое значение приобретает способность учащегося занять субъектную позицию, под которой понимается «воплощение в реальность самостоятельно поставленных целей и осознанных устремлений, направленных на развитие себя, других, условий жизни и самой деятельности» [Булин-Соколова, Обухов, Семенов 2014, 211]. Пусть умение видеть точки собственного роста, «осознанное устремление, направленное на развитие себя» наблюдается не у большого количества учащихся (6,2%), но, мы полагаем, такой процент во многом связан с тем, что студенты первого курса в начале своего профессионального пути, и некоторым только предстоит пройти этапы становления субъектности, овладеть способностью видеть цель, идти к ней, критически анализируя собственные действия. **ИЗ**



Литература

Булин-Соколова, Обухов, Семенов 2014 – Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–226.

Булин-Соколова, Обухов 2015 – Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагога для образования будущего // Наука и школа. 2015. № 6. С. 22–27.

Пряжников 1996 – Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

Марголис, Сафронова 2018 – Марголис А. А., Сафронова М. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. doi:10.17759/pse.2018230101

Обухов 2014 – Обухов А. С. Профессиональная подготовка педагога в логике субъектно-деятельностного подхода // Наука и школа. 2014. № 5. С. 84–98.





Развитие навыков психолого-педагогического наблюдения у студентов как компонент исследовательской компетентности педагога

The development of psychological and educational observation skills among students as a component of the teacher's research competence

Аннотация. В статье представлен подход к развитию навыка психолого-педагогического наблюдения у студентов за возрастными нормами психического развития детей. Предлагается описание критериев и принципов организации наблюдения за возрастными особенностями психического развития детей в деятельности на практике. Описана методика составления программы наблюдения.

Ключевые слова: наблюдение, подготовка педагогов, профессиональные навыки, исследовательская компетентность

Abstract. The article presents an approach to the development of the skill of students' psychological and pedagogical observation of the age norms of children's mental development. A description of the criteria and principles for organizing observation of the age-related characteristics of the mental development of children in practice is offered. A technique of drawing up the observation program is described.

Keywords: observation, teacher training, professional skills, research competence

Актуальность проблемы развития навыков наблюдения в подготовке педагога

Исследовательская компетентность педагога напрямую связана с качеством исследовательских проектов у его



Пирлик Галина Петровна,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва
e-mail:
gp.pirluk@mpgu.edu



Федосеева Анна Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва
e-mail:
am.fedoseeva@gmail.com

**Galina Pirlík,**

Ph. D. in Medicine,
Associate Professor
of the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

Anna Fedoseeva,

Ph. D in Psychology,
Associate Professor
of the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

учеников. Развитие собственной исследовательской компетентности у будущих педагогов – одна из ключевых задач кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, в рамках деятельности которой мы спроектировали и реализуем программу подготовки педагогов. На протяжении последних пяти лет авторами этой статьи была создана программа обучения по общей и возрастной психологии, цель которой – развитие навыков психолого-педагогического наблюдения особенностей развития ребенка. Умение определять возрастные особенности развития с помощью включенного психолого-педагогического наблюдения – важный компонент исследовательской компетентности педагога. Наблюдение как инструмент диагностики результатов педагогического эксперимента оказывается необходимым навыком в структуре педагогического исследования.

Исследовательская компетентность педагога и его способность оценить образовательные результаты учеников (воспитанников) оказываются обязательными составляющими его профессионализма. В педагогике всегда больше внимания уделялось не специальным методам и методикам количественной диагностики, а методам качественного исследования – наблюдению, экспертной оценке, анализу результатов деятельности, интервью.

Даже сама возрастная психология начиналась с наблюдений родителей за развитием детей. В 1876 году французский философ, психолог, биолог И. Тэн опубликовал статью «Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде», в которой описал процесс усвоения речи своей дочери в сопоставлении с историческим развитием языка. Вслед за этими статьями стали появляться другие исследования – описания результатов наблюдений за развитием ребенка (В. Прейер, Дж. Селли, С. Холл, В. Штерн, К. Гросс, К. Бюлер и другие). В отечественной психологии наиболее известна работа В. С. Мухиной [Мухина 1969]. Возрастная психология как раздел психологической науки стал развиваться с помощью метода наблюдения не случайно: в исследовании детства это основной метод, при изучении младенческого и раннего детского возраста наблюдение – практически единственно возможный метод изучения особенностей развития.

Воспроизведение студентами, как будущими педагогами, в сжатой и сокращенной форме процесса получения научного знания – важный принцип развивающего обучения [Давыдов 1986]. Умение наблюдать за ребенком – первое условие понимания смыслов психологического знания о развитии человека.

Психологическая наука и психолого-педагогическая диагностика все больше входят в повседневную практику людей как связанных с педагогической деятельностью напрямую – воспитателей, дефектологов, учителей, педагогов-психологов, так и имеющих к ней косвенное отношение – родителей,





специалистов по работе с людьми. Рост психологической грамотности в обществе приводит к тому, что интерес к знаниям в области возрастной психологии и потребность в развитии психолого-педагогической компетентности оказываются весьма высокими. В такой ситуации возрастают и требования к психологическим умениям педагогов.

Особенности этих методов состоят в том, что их использование может быть непосредственно включено в «ткань» профессиональной деятельности специалиста. Учителю, компетентному в области психолого-педагогического наблюдения, не нужно каждый раз приглашать психолога, чтобы определить, насколько продуктивно его взаимодействие с учениками и какие образовательные результаты сформированы у детей. Также эти методы не требуют большого количества дополнительного времени на проведение и обработку результатов, что крайне важно в работе педагога, в которой всегда огромное количество задач.

По нашему мнению, педагогу современной системы образования крайне важно уметь наблюдать за развитием его учеников, осознанно выделять ключевые поведенческие проявления возрастных особенностей этого процесса и выдвигать гипотезы о том, что происходит в развитии, насколько динамика развития индивидуальна и требуется ли привлечение других смежных специалистов – педагогов дополнительного образования, развивающих специальные способности (музыкальные, художественные и прочие), дефектологов и психологов.

Одна из проблем современного профессионального образования педагогов состоит в том, что теоретическое знание о возрастном развитии не преломляется через практику профессиональной деятельности. В результате теория оказывается не интегрированной в метод профессиональной деятельности педагога. Метод наблюдения, который базируется на теории развития, дает педагогу инструмент профессиональной деятельности, позволяющий использовать психологические знания, разрабатывать собственные продуктивные технологии решения профессиональных задач в соответствии с достижениями современной психологической науки.

В профессиональном стандарте педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования [Приказ Минтруда 2013] указано, что педагог должен быть способен осуществлять объективную оценку образовательных результатов обучающихся на основе интеграции данных педагогического, психолого-педагогического и социально-педагогического мониторинга.

Необходимые умения (в рамках профессиональной деятельности по обучению): проводить анализ результатов педагогического, психолого-педагогических и социально-педагогических мониторингов и использовать их для индивидуализации обучения и воспитания детей.





Необходимые умения (в рамках профессиональной деятельности по воспитанию): адаптировать и разрабатывать технологии формирования личностных образовательных результатов. Умение проводить включенное психолого-педагогическое наблюдение позволяет педагогу проводить мониторинг без привлечения дополнительных временных и организационных ресурсов.

Следующий вопрос, на который нужно ответить: за чем именно должен наблюдать педагог в рамках психолого-педагогического мониторинга? Очевидный ответ: за возрастными особенностями (нормами) психического развития ребенка.

Индивидуализация обучения и воспитания требует от педагога компетентности в области определения нормативности развития – выявления индивидуальной нормы развития ребенка, а также отклонения от общей возрастной нормы. Современный педагог должен быть способен строить процесс обучения в соответствии с индивидуальной нормой развития, давать рекомендации, писать заключения и разрабатывать индивидуальные программы развития.

Один из основных трендов современного образования – *персонализация*. Для того чтобы помочь ученику выбрать индивидуальный образовательный маршрут и проверить его точность в решении образовательных задач, педагог должен опираться на понимание особенностей развития ребенка как возрастных, так и индивидуальных. Наблюдение за деятельностью ребенка помогает выделить ключевые мишени, определить уровень сложности учебных задач, характеристики зоны ближайшего развития.

В актуальной педагогической практике и практике обучения педагогов психолого-педагогическому наблюдению за возрастным развитием детей существует ряд трудностей.

Первая трудность. Диагностические признаки разбросаны по разным научным и диагностическим материалам – трудно собрать и выстроить все это в понятной педагогу системе. Важно, чтобы диагностика развития выглядела не россыпью признаков, из которых выбираются субъективно важные, а *целостной системой параметров*.

Вторая трудность. В профессиональном стандарте не раз упоминается, что педагог должен быть способен видеть процессы развития в динамике – без этого трудно определить нормативность, прогнозировать ход дальнейшего развития и проектировать процессы воспитания и обучения. Но в доступной учебно-методической литературе нет детализированного описания признаков, по которым можно соотнести поведение ребенка с этапом развития процесса. В такой ситуации педагог начинает выстраивать собственную шкалу оценки, сравнивая ученика с одноклассниками или опираясь на собственный педагогический опыт (не всегда достаточно осознанный и рефлексивный).





Важно, чтобы можно было проследивать развитие ребенка в динамике и понимать логику этого развития. Поэтому при изучении категории «деятельность» мы обязательно соотносим эти критерии с этапами или динамикой ее развития в онтогенезе.

Третья трудность (на самом деле первая). Теоретические знания, изложенные в учебниках по возрастной психологии, не позволяют педагогу опираться на них в ходе своей профессиональной деятельности: необходимо дополнительное структурирование представлений, соотношение их с реальными поведенческими признаками детей. Научное психологическое сообщество должно помочь педагогу выстроить на основе теоретического знания технологию, в которой педагог сможет самостоятельно проследить закономерности процесса развития своих воспитанников. В рамках нашего курса нами было разработано пособие, которое предлагает такую технологию как вариант решения этой проблемы: в нем приводится системное описание признаков наблюдения, выделены ключевые характеристики, определяющие смысл процессов развития.

Таким образом, нами разработана **система диагностических признаков** [Пирлик, Федосеева 2020] на основе описанных в *современных и значимых для науки исследованиях* в области психологии развития. Мы выделили ключевые признаки не только из наблюдений за детьми с целью выявления феноменов развития, описанных в научных теориях, но и включили диагностические признаки, «зашитые» в психодиагностические методики. Нами был проведен анализ исследовательских методик, включающий диагностические признаки из экспериментов, на основе которых были построены теории отечественной психологии развития.

Несмотря на довольно широкий спектр теорий, которые были использованы при выделении признаков возрастной нормы развития, центральной методологией наблюдения является *культурно-деятельностная психология*. Мы опирались на отечественную школу психологии развития – работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко, В. В. Давыдова, С. Л. Новоселовой, М. И. Лисиной, Л. И. Божович, Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, Л. Ф. Обуховой, В. С. Мухиной, Л. А. Парамоновой, Г. А. Цукерман, Е. Е. Кравцовой, О. Е. Смирновой и других.

Организация обучения: педагогическая практика как основа профессионального развития

Программа психолого-педагогического модуля у студентов – будущих учителей и дефектологов обязательно включала в себя непрерывную педагогическую практику. В течение двух семестров, параллельно с изучением курса возрастной психологии, студенты





проходили учебную практику на разных ступенях образования – от младшей группы детского сада до старших классов школы.

В рамках практики студенты выполняли набор заданий, включающих наблюдение за проявлением нормы психического развития детей от раннего до подросткового возраста. Студент должен был в поведении ребенка увидеть проявление феноменов развития, характерных и специфических для данного возраста, написать программу наблюдения, заполнить протокол наблюдения.

В ходе педагогической практики, которая шла без отрыва от процесса обучения, студенты наблюдали за детьми в дошкольных образовательных учреждениях и в школе, снимая на видео наиболее характерные проявления нормативности развития детей, а также отклонения от возрастной нормативности. Затем, на практических занятиях отснятые видео обсуждались вместе с преподавателями и одногруппниками.

Пересматривая эти видеотрекеры снова и снова, сопоставляя факты с содержанием интерпретаций в студенческих протоколах наблюдения, мы обращали внимание на такие проявления, которые наиболее точно отражают процессы развития детей. В итоге у студентов складывалась система критериев и признаков развития, которые были выведены из реальной практики *совместного* наблюдения, обсуждения, теоретического и эмпирического анализа.

Изучение возрастных закономерностей развития посредством наблюдения и интерпретации проявлений ребенка на основе психологической теории – от практики к теоретическому обобщению, показало высокую продуктивность. При освоении курса у студентов появляется понимание того, что происходит в активности ученика без обесценивания (важное замечание: дети не балуются), они учатся отслеживать индивидуальные различия в развитии и могут заметить нарушения развития ребенка, когда сил учителя недостаточно.

В качестве экзаменационной работы студенты выполняли аналитический проект, где должны были подобрать видео, иллюстрирующие развитие ребенка в нескольких возрастных периодах по одному критерию. Например, как меняется взаимодействие ребенка со сверстниками, или как меняется игровая деятельность ребенка от раннего до младшего подросткового возраста. Студенты делали «трейлер» из собранных видео и научно обосновывали свои наблюдения, сопоставляя теоретические концепции и наблюдаемые факты.

Мы убеждены, что блокирующие установки в сознании учителя появляются из-за неумения смотреть и видеть проявления психического развития ребенка. Развитие этого навыка позволит сопереживать ребенку, выстраивать более профессиональное педагогическое взаимодействие, и, в целом,





сделать отношения в образовании более гуманистическими и осмысленными.

В ходе разработки и пятилетней апробации данной программы обучения, нами были выделены ключевые составляющие навыка психолого-педагогического наблюдения: требования к организации наблюдения, типичные ошибки в интерпретации его результатов.

Требования к организации психолого-педагогического наблюдения

Метод наблюдения дает возможность описать психические состояния, поведенческие реакции детей в общении и взаимодействии через выявление фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях.

Ситуация наблюдения – совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, включающая обстановку, место, время, продолжительность наблюдения, указания на организованную (кем, с какой целью?) или свободную активность и другое.

Прежде чем приступить к наблюдению, необходимо ответить на несколько важных вопросов.

Что наблюдать?

Объективные психические явления доступны внешнему наблюдателю:

- поведенческие реакции (действия, взаимодействия);
- речевые высказывания;
- невербальные проявления эмоций (мимика, жесты, интонации и другое), которые в силу непроизвольности и универсальности свидетельствуют об определенных эмоциях с высокой степенью вероятности;
- продукты деятельности.

Субъективные психические явления доступны только внутреннему наблюдателю – самому их обладателю (сознание, ценности, чувства и другое).

Первая трудность в методе наблюдения состоит в том, что наблюдающему важно отделить то, что он видит от того, что он думает и пытается объяснить. Установки наблюдающего часто не позволяют ему увидеть факт как объективную реальность и отделить этот факт от собственной субъективной интерпретации этого факта.

Когда мы смотрим на человека и думаем «он влюблен» – факт это или наша интерпретация его состояния? По многочисленным статьям в Интернете о том, как отличить влюбленного человека от того, кто не испытывает к нам чувств, можно понять, насколько это заключение является интерпретацией, а не фактом.





Другой пример: когда мы видим, как ученик дерется на переменах, и мы говорим, что он «агрессивен» – это не факт. Может оказаться, что ребенок очень тяжело переживает развод родителей, и его драки – способ пережить чувство вины и злость на них. В педагогической классике часто рассказывают истории о неверных выводах педагогического наблюдения, и о том, как в дальнейшем учитель разобрался, понял истинные причины поведения и выстроил отношения с учеником. Заканчиваются эти истории признаниями бывших учеников в искреннем отношении и любви к своему учителю. Есть традиционные книги, изучаемые будущими педагогами, где авторы описывают довольно много подобных историй – это работы С. Л. Соловейчика [Соловейчик 1986], А. С. Макаренко, Я. Корчака.



Еще раз повторим *вывод*: факт – это то, что можно зафиксировать на видеокамеру, то есть поведенческая реакция (в том числе мимическая), речевое высказывание, продукт деятельности. Наше восприятие эмоции можно назвать фактом только потому, что эмоции проявляются довольно одинаково вне зависимости от возраста, пола и этноса. Многочисленные психологические эксперименты это подтверждают.

Наши мысли, чувства, переживания, убеждения и умозаключения о том, как понимать поведенческие реакции и речевые высказывания другого человека фактами не являются. Во взаимодействии с другим человеком педагогу крайне важно *уметь отличать факты и свои переживания* по поводу другого.

Именно *объективная фиксация* и экспертная оценка (обсуждение с коллегами и экспертами) помогает педагогу отличить факты от своих интерпретаций и субъективных переживаний.

Для чего наблюдать?



В любом методе диагностики важно понимать цель вашего исследования. Что именно вы хотите увидеть? Какую гипотезу подтвердить или опровергнуть?

В работе педагога можно выделить несколько типичных целей психолого-педагогического наблюдения:

- оценить сформированность личностных и метапредметных образовательных результатов;
- оценить степень соответствия развития ребенка возрастным нормам: опережение темпа развития или задержки, искажения, нарушения развития ребенка; выявить возможные причины трудностей в обучении или взаимодействии с окружающими;
- определить индивидуальные особенности развития личностных характеристик или познавательных процессов, уровень сформированности ведущей деятельности или исследовательской / продуктивной деятельности для коррекции программы и технологии обучения.



Иногда имеет смысл сузить цель наблюдения до отдельной ситуации или учебного затруднения. В этом случае наблюдение будет более детализированным. На его основе будет удобнее выдвигать гипотезы о возможных вариантах педагогической помощи.

Хочется обратить внимание: важно помнить, что *цель наблюдения определяет его результаты*. Невозможно наблюдать за внешними проявлениями когнитивных процессов, а в результате делать выводы о мотивации обучения. Если так получается, значит «что-то пошло не так» в самом ходе наблюдения или вам нужно еще раз проверить, все ли вы точно делаете в планировании и обработке результатов наблюдения.

Ответ педагога на вопрос «*для чего наблюдать?*» в итоге будет примерно следующим: цель психолого-педагогического наблюдения для педагога в том, чтобы понять, что именно происходит в психическом развитии ребенка, насколько оно нормативно, каковы его индивидуальные особенности, – и на основе этого проектировать, адаптировать и корректировать методики профессиональной деятельности, а также объективно оценивать образовательные результаты.

Когда и за кем наблюдать?

Важно понимать, что для ребенка социальный и материальный контекст ситуации, в которой он находится, может оказывать решающее влияние на поведенческие реакции. Если обстановка для ребенка неизвестная, а взрослый не вызывает доверия, то пассивность ребенка не будет говорить о том, что он не проявляет инициативы и можно предположить какие-то особенности его развития.

Важно выделять смысловой контекст ситуации для ее участников; предметы и степень гибкости среды. Например, в музее есть много интересных предметов, но возможности их исследования и использования сильно ограничены.

Планируя наблюдение, педагог может выбирать ситуации и контекст, в котором наблюдаемое будет наиболее ярко проявляться. Например, для наблюдения за коммуникацией детей нужно выбирать ситуации активного взаимодействия, для определения сформированности учебной деятельности – ситуации самостоятельного и нерегламентированного внешне решения учебных задач. В методе наблюдения фокус внимания педагога должен быть сосредоточен именно на поведении испытуемого. Анализ ситуации может только дополнить гипотезы, сделанные по результатам наблюдения.

Как интерпретировать?

Что такое «интерпретация»? Это истолкование, разъяснение, объяснение причинно-следственных связей, выдвижение





гипотез о причинах того или иного феномена. Чтобы объяснять что-либо, нужно зафиксировать факты, которые нужно истолковать.

Какие **типичные ошибки в интерпретации** результатов наблюдения можно встретить в работах студентов?

1. Интерпретация понимается как факт.

Пример:

«Ее предложения состоят из 5–6 слов. Можно заметить, что она застенчивая и скрывает свои эмоции».

Объяснение.

Ошибка первая – терминологическая. Эмоции – это целостная психофизиологическая реакция организма. Ее скрыть нельзя, можно попытаться снизить интенсивность проявления. Скрывать можно свои чувства. Ошибка вторая – фактическая. Если человек что-то скрывает, то это нельзя наблюдать. Можно лишь предполагать. А значит – это уже не факт.

2. Использование терминов без объяснения (понимания) того, какие именно наблюдаемые факты стоят за его использованием.

В приведенном выше высказывании использован еще один термин – «застенчивость». Вывод о застенчивости человека делается по целому спектру поведенческих проявлений. Действительно ли человек застенчив или это впечатление наблюдателя? Довольно часто студенты и школьные учителя используют термины для объяснения (интерпретации) поведения ребенка, например: «он – гиперактивный». Необходимо понимать, что за каждым термином стоит довольно большой набор текстов, исследований, концепций, в которых этот термин исследуется и объясняется. Назвать активного ребенка с трудностями в произвольности поведения гиперактивным с дефицитом внимания (а именно так полностью называется этот синдром), значит поставить ему медицинский диагноз, который предполагает *медикаментозное* лечение.

3. Приписывание наблюдаемым респондентам собственных чувств и суждений.

Пример:

В этом возрасте дети очень зависимы от родителей, их только приводят в сад, поэтому в основном у каждого есть игрушка, с которой ребенок находится в саду и чувствует около себя частичку дома.

Объяснение.

На каком основании делается вывод о зависимости от родителей, что подразумевается конкретно (это ошибка 2)? Кажется, что исследователь оказывается экстрасенсом и утверждает, что ребенок чувствует по отношению к своей игрушке. Даже если такая интуиция имеет основания, она требует подтверждения либо собственным *отрефлексированным и обобщенным опытом*, либо обоснованной *научной теорией*.



4. Достраивание реальности на основании собственных убеждений (теоретических представлений), а не на основании данных наблюдения.

Пример:

«У этого ученика трудности с математикой. Это понятно – он из многодетной семьи...»

Объяснение:

В сознании учителя есть представление о том, что у детей из многодетной семьи низкие интеллектуальные способности. Встречаясь с тем, что ученик не справляется с решением задач, учитель не пытается разобраться в сути трудности, а опирается на собственную теорию, которая, вообще говоря, требует научного подтверждения, иначе – это ограничивающий мышление педагога стереотип.

Из студенческих работ:

«Наша игра не имела четкой структуры: в ней не было правил и четкого сюжета, но при этом у детей были определенные роли (они были строителями). Задача игры была построить дом для игрушки».

Объяснение:

Студентка пишет, что у детей были роли. Этот вывод делается исходя из представления, что в игре, где есть сюжет – дети осознают роли и действуют в соответствии с ними, но роль может быть скрыта. Важный критерий сюжетно-ролевой игры – принятие на себя роли играющим ребенком. Об этом можно говорить, если есть самообозначение «Я – строитель» и ролевая речь, из которой понятно, что ребенок *представляет* себя строителем и *говорит* из этой роли. То, что у детей были роли – идея наблюдающего. Эта интерпретация никак не обоснована в тексте наблюдения.

Ответ на вопрос «как интерпретировать?» оказывается не таким простым. Попробуем сформулировать базовые тезисы.

1. Отделять факты от интерпретаций и отношения.
2. Осознавать собственные ограничивающие убеждения и стереотипы, которые искажают видение фактов.
3. При интерпретации опираться на проверенные научные теории и концепции.
4. Очень внимательно относиться к психолого-педагогической терминологии. Помнить, что любой термин в науке имеет очень четкое определение и научное обоснование.

Как говорил герой радиопьесы «Алиса в стране чудес»: «Никогда не произноси слова только за то, что они красивые и длинные. Говори только о том, что понимаешь!»¹.

5. Интуиция и субъективные ощущения, которые выдаются за результаты наблюдения.

Пример:

«Девочка отвечает на вопросы учителя. Речь достаточно логичная, понятная и уместная».



¹ Кэрролл Л. Алиса в стране чудес: диско-спектакль / Л. Кэрролл; Перевод Н. Демуровой. Инсценировка О. Герасимова. Слова и мелодии песен В. Высоцкого. Музыка Е. Геворгияна. М.: Мелодия, 1976. 2 грампл.



Объяснение.

Может ли сторонний наблюдатель подтвердить или опровергнуть данное утверждение? Можно ли определить, где достаточно логичная речь становится недостаточно логичной? Важно ли для диагностики развития речи то, что она понятная, или это скорее о способностях наблюдающего? Как оценить степень уместности речи? Возможно, интуиция наблюдателя очень верная и у девочки хороший уровень развития речи. Но можно ли это доказать, обосновать?

Для того, чтобы сделать обоснованный вывод, нужно очень внимательно следить за степенью объективности. В диагностике используются критерии, признаки и шкалы измерения. Каждый критерий наблюдения раскрывается через ряд признаков. На основании определенного набора этих признаков можно говорить о каком-то уровне выраженности этого критерия.

Например: критерий развития игры – сюжет. Сюжет может состоять из одного игрового действия (машинка едет по дороге), из двух игровых действий (машинка едет и сталкивается с другой), из нескольких последовательных действий (две машинки едут и с ними что-то случается), и, наконец, сюжет может быть свернутым, а на первый план выходят правила (например, игра в вышибалы или футбол). Признаки критерия оценки игры «сюжет»: сложность, разнообразие и последовательность действий. На основании наблюдения за признаками можно выделить уровни развития сюжета от этапа предметно-игрового действия до этапа сюжетосложения, характерного для высокого уровня развития игровой деятельности.

Качественное наблюдение обязательно включает описание критериев и признаков, на основании которых делаются интерпретации и выводы. Наблюдатель *должен быть способен «развернуть»* свой мыслительный процесс и выделить конкретные факты, признаки, на основании которых делается заключение.

Таким образом, при подготовке к наблюдению за нормативностью развития ребенка или подростка важно понимать следующие принципы метода наблюдения.

Целенаправленность

Четкая постановка цели наблюдения – *«Для чего наблюдать?»*

Выделение объекта и предмета наблюдения – *«Что наблюдать?»*

Планомерность – следование определенной программе.

Определение критериев и параметров наблюдений – *«Как наблюдать?»*

Условия (ситуация) наблюдения *«Где, когда?»*

Продумывание системы фиксации исследуемого материала (запись в дневник или карту наблюдений, фотографирование, видеозапись и другое) – *«Как фиксировать?»*



Аналитичность – объяснение фактов с целью выявления психологических закономерностей.

Разведение наблюдаемого факта и его интерпретации – «Как интерпретировать?»

Оперирование системой однозначных понятий.

Метод наблюдения в разных стратегиях исследования психического развития ребенка

Метод наблюдения – базовый в исследованиях психического развития детей. Этот метод может быть основой самостоятельного исследования, и также быть составляющей частью эксперимента. В таблице 1 приведены варианты стратегий исследования с использованием метода наблюдения.

Стратегия *наблюдающая* или «выявление фактов» имеет своей целью сбор данных, которые затем можно будет использовать в обсуждении ученика (ситуации) на экспертном совете. Экспертам требуются именно факты, на основе которых можно будет строить выводы и обобщения. Для обсуждения способностей ученика по предмету учителям – экспертам требуются образцы решения задач; показатели времени, за которые он их решает, способов и самостоятельности решения. Дальше будут сделаны выводы на основе имеющихся данных. Оценки других экспертов скорее усложняют процесс анализа, чем помогут ему.



Таблица 1. Стратегии исследования методом наблюдения

| | |
|-----------------------------------|---|
| Наблюдающая | Выявление фактов «Приучите себя к сдержанности и терпению. Научитесь делать черновую работу в науке. Изучайте, сопоставляйте, накапливайте факты. Как ни совершенно крыло птицы, оно никогда не смогло бы поднять ее ввысь, не опираясь на воздух. Факты — это воздух ученого. Без них вы никуда не сможете взлететь. Без них ваши «теории» — пустые потуги» [Павлов 1949]. «Острый психологический глаз важнее глупого эксперимента» – Д. Б. Эльконин (Цит. по [Обухова 2019]) |
| Констатирующая | Воспроизведение, обобщение фактов, формулирование законов или выявление закономерностей |
| Формирующая (генетическая) | Формирование психических явлений: объяснение механизмов, причин |

Стратегия – *констатирующая*. Здесь требуются не «сырые» данные, а обработанные, обобщенные и интерпретированные наблюдающим. Когда классный руководитель разговаривает с учителем предметником об ученике, ему требуются не конкретные поведенческие реакции его подопечного, а обобщенное представление другого специалиста – учителя – об особенностях ребенка.



Формирующая стратегия: любой процесс лучше понимать не в его статике, а в развитии. Чтобы понять музыкальные способности человека, нужно дать ему несколько музыкальных задач разного уровня сложности и посмотреть – как человек будет с ними справляться. Важно понимать не «срез» на данный момент, а динамику развития процесса. Эта стратегия отражает понятие «зона ближайшего развития», когда явление изучается в условиях, которые оказывают влияние. То, как эти условия изменяют психические процессы, позволяет делать вывод о самих этих процессах.

Что нужно помнить про ограничения наблюдения как метода диагностики

Наблюдение – это метод, в котором на результаты очень сильно влияют установки наблюдающего. Мы можем бессознательно замечать только то, что подтверждает нашу гипотезу и не замечать то, что не подтверждает ее.

Способность наблюдать за другим человеком формируется через понимающий вдумчивый взгляд на самого себя. Именно через призму собственных предубеждений и страхов (шире – чувств) мы преломляем то, что видим в другом человеке. И даже система научных объективных критериев не сможет нам помочь, если мы не будем внимательны к самим себе, к тому, что происходит с нами самими прямо сейчас. Только таким образом, мы сможем отличить реальность за окном от искажений стекла, через которое мы смотрим.

В работе учителя много задач обучения, воспитания, связанных с влиянием и созданием условий. Педагог учит навыкам, формирует отношение... Как непросто остановиться, открыто смотреть и слушать, ничего не добавляя от себя; сопереживать, видеть за поверхностным сущностное! Привычнее другое: быстро «разобраться», «оценить» и сразу начать действовать. Секрет хорошего качественного психолого-педагогического наблюдения состоит в том, чтобы научиться останавливаться и переживать особое состояние *бездействующего созерцания* [Кривцова, Нигметжанова 2018]. Проблема в том, что смотреть придется сразу в двух направлениях: вовне (на ситуацию, ученика, ребенка) и внутрь (на самого себя). В данном пособии мы оставляем за кадром вторую часть навыка – способность к самонаблюдению педагога, поскольку это отдельная важная и сложная задача.



Программа психолого-педагогического наблюдения и обработка его результатов

Все написанное выше оказывается необходимым при разработке программы наблюдения, в соответствии с которой и реализуется конкретная процедура. В деятельности педагога



программа наблюдения может быть представлена свернуто – во внутреннем плане. На начальных этапах освоения данного метода мы рекомендуем писать ее перед проведением наблюдения, чтобы более четко понимать, что и как будет происходить.

Далее мы будем описывать Программу наблюдения в максимально развернутом виде – в том виде, в котором это сформулировано в задании для студентов, осваивающих данный навык.

Общий перечень значимых элементов для фиксации

Программа наблюдения должна содержать:

1. *Цель наблюдения.* Определить, какой именно психологический феномен вы хотите исследовать методом наблюдения. Продумать где, сколько времени и за кем вы будете наблюдать; это будет включенное или невключенное наблюдение, стандартизированное или нет. Как вы будете (или не будете) договариваться с участниками наблюдения. Выбрать форму фиксации результатов наблюдения (форму протокола). С помощью какой техники будет зафиксирован процесс наблюдения (смартфон, видекамера, вебкамера и прочее).

2. *Критерии наблюдения* (критерии желательно конкретизировать в параметрах; желательно соотносить с какой-либо психологической концепцией, теорией). Изучить теорию по данному психологическому феномену, выделить критерии наблюдения. При каждом обращении к теоретическому источнику важно корректно оформлять ссылки.

3. Описание организации *ситуации наблюдения:*

- обстановка – место нахождения наблюдаемой ситуации, условия пребывания, типичное для данного локуса социальное поведение, возможные отклонения в поведении участника (участников группы), общий социальный и культурный контекст.
- цели деятельности и работы группы – ситуация сложилась случайно или была спрогнозирована, специально организована; наличие формальных или неформальных целей, ради которых собралась группа; все ли участники группы преследуют одну общую цель или эти цели – разные.
- частота и продолжительность – время, длительность и повторяемость наблюдаемой ситуации, ее уникальность или типичность.

4. Обоснование выбора *объекта наблюдения* (участника наблюдения) с точки зрения цели наблюдения. Информация о наблюдаемых (респондентах):

- для отдельного человека – Ф.И.О. (или пол), возраст, социальный и образовательный статус, характер причастности к наблюдаемой ситуации и другие значимые характеристики;





- для группы – количество человек, социально-демографическая структура группы, характер взаимоотношений в ней, распределение ролей между участниками ситуации.
- 5. Заполненный *протокол* наблюдения.
- 6. *Заключение* по результатам наблюдения.
- 7. Ссылка на записанное *видео* (опционально).
- 8. Ссылки на использованные теоретические научные *источники*, корректно оформленные.

В протоколе наблюдения (см. таблицу 2) нужно в определенной временной шкале фиксировать (описывать) проявления выбранного критерия, их частоту и интенсивность, давать их интерпретацию (со ссылками на источники теоретических положений). Временную шкалу можно корректировать в соответствии со своими потребностями (интенсивностью наблюдаемых процессов).

Таблица 2. Протокол наблюдения

| Факт (что происходит) | Гипотеза / интерпретация (почему происходит) | На основании какого опыта (практического / теоретического знания) я выдвигаю гипотезу |
|--------------------------|---|---|
| | | |

Важной способностью наблюдательного педагога является способность не только смотреть, но и видеть – «...наблюдение является основой для развития наблюдательности» [Регуш 2008].

В этой таблице можно отдельно обращать внимание на то, на основании чего делается интерпретация факта: собственный индивидуальный единичный опыт; собственный профессиональный обобщенный опыт; чужой опыт, принятый без критической обработки; общественные стереотипы, которые просто похожи на чей-то опыт; научная концепция, теория, подтвержденная экспериментами и разными исследователями.

Составленная в соответствии с этими требованиями программа важна, прежде всего, самому педагогу, поскольку в ней в письменном виде регистрируется все то, что составляет суть наблюдения. Впоследствии этот документ может быть основанием для принятия педагогических решений или отслеживания развития ребенка и даже педагога как профессионального наблюдателя.

Особенностью педагогического процесса является большая отнесенность во времени результатов педагогического взаимодействия. В связи с этим профессионально организованная фиксация результатов длительного наблюдения позволяет сделать заключения о связи изменений с какими-либо педагогическими условиями. Другой аргумент в защиту фиксации данных: возможность независимой экспертной оценки сделанных выводов





и интерпретаций. Это бывает крайне полезно, чтобы отделить объективную реальность от субъективных оценок наблюдателя.

Еще одно важное замечание: наблюдение – это качественный метод исследования, на его результаты существенно влияет индивидуальность наблюдателя и индивидуальные особенности наблюдаемого (ученика, группы). Это нужно учитывать при формулировании выводов: они не должны быть шире, чем те условия и контекст, в рамках которых проводилось наблюдение (по количеству людей, ситуаций, наблюдений, использованным критериям и тому подобное).



Заключение

Отечественный подход в психологии развития, основывающийся на идее, что развитие ребенка происходит в ведущей и других видах деятельности, имеет очень большой потенциал для практики обучения как организации развивающего взаимодействия ребенка и взрослого.

Навыки психолого-педагогического наблюдения за возрастными особенностями психического развития (нормативностью развития) ребенка являются необходимыми составляющими исследовательской компетентности современного педагога. При освоении психолого-педагогического наблюдения исследовательская работа студентов заключается в том, чтобы выделить необходимые критерии и показатели процесса развития, опираясь на которые педагог может отслеживать развитие ребенка, наблюдать за формированием образовательных результатов, организовывать процесс коррекционно-развивающего обучения.

Сосредоточенность на ключевых критериях нормативности детского развития в культурно-деятельностной психологии определяется необходимостью стройности методологии психолого-педагогического наблюдения как инструмента профессиональной деятельности педагога.

Разработанная авторами статьи методика преподавания дисциплины «Возрастная психология» в контексте Психолого-педагогического модуля показала свою эффективность: на экзамене студенты демонстрировали навыки психолого-педагогического наблюдения и научной интерпретации его результатов не только в представлении собственного проекта, но и при обсуждении проектов однокурсников. Обучение, которое базируется на практическом профессиональном опыте студентов и построено по принципу *experiential learning* [Kolb, Fry 1975], по нашему мнению, является трендом современного профессионального образования. Такое обучение также способствует развитию исследовательской компетентности педагога не только в аспекте навыков диагностики, но и в способности выдвигать исследовательские гипотезы и проверять их в практике собственной профессиональной педагогической деятельности. **И/Я**





Литература

Давыдов 1986 – *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.

Кривцова, Нигметжанова 2018 – *Кривцова С., Нигметжанова Г.* Искусство понимать ребенка: 7 шагов к хорошей жизни. Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2018. 319 с.

Мухина 1969 – *Мухина В. С.* Близнецы. Москва: Просвещение, 1969. 416 с.

Обухова 2019 – *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019. С. 35.

Павлов 1949 – *Павлов И. П.* Избранные произведения. Под ред. Х. С. Коштойнца. М.: Госполитиздат, 1949. С. 50–51.

Пирлик, Федосеева 2020 – *Пирлик Г. П., Федосеева А. М.* Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: учебное пособие. М. Москва: МПГУ, 2020. 370 с.

Приказ Минтруда 2013 – Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (Дата обращения: 01.09.2020).

Регуш 2008 – *Регуш Л. А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности. 2-е изд., переработанное и дополненное. СПб.: Питер, 2008. 208 с.

Соловейчик 1986 – *Соловейчик С. Л.* Вечная радость: очерки жизни и школы. М.: Педагогика, 1986. 370 с.

Kolb, Fry 1975 – *Kolb D. A., Fry R.* Toward an Applied Theory of Experiential Learning. In: Cooper, C., Ed., Theories of Group Process, John Wiley, London. 1975. P. 33–57.





Формируем и поддерживаем мотивацию: разбор занятия, призванного помочь студентам научиться делать уроки, которые вдохновляют

Forming and maintaining motivation: analysis of a lesson aimed at helping students learn to create lessons that inspire

Аннотация: Мотивационная составляющая учебной деятельности является одним из важнейших компонентов успешного обучения в школе, при этом ее гораздо сложнее сформировать, чем учебные действия или операции. В статье рассказывается об опыте организации семинарских занятий, посвященных подходу Д. Берджеса и его книге «Обучение как приключение». Подробно раскрывается вопрос о том, почему важно формировать и поддерживать мотивацию учеников. Статья демонстрирует как любой учитель, независимо от своих творческих способностей или креативности, может сделать свой урок запоминающимся и вдохновляющим.

Ключевые слова: мотивация, школьное обучение, Берджес, методическая разработка, семинарское занятие

Abstract. The article describes the experience of organizing seminars on the approach presented by D. Burgess in his book “Teach Like a Pirate”. The motivational component of educational activity is one of the most important components of successful schooling, and it is also much more difficult to form than educational actions or operations. The question why it is important to form and maintain the motivation of students is revealed in detail. And how any teacher, regardless of their creativity, can make their lesson memorable and inspiring.

Keywords: motivation, schooling, Burgess, methodological development, seminar

При подготовке учителя-предметника важно сформировать у него не только знания предмета, но и психолого-педагогические компетенции. К числу последних относится и умение пробудить у ученика интерес к своему предмету и, опираясь на



Гаврилова

Ольга Яковлевна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва

e-mail: oya.gavrilova@

mpgu.edu

Olga Gavrilova,

Ph. D. in Psychology, Senior Lecturer at the Department of Psychological Anthropology at the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow



него, сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию к познанию. Но для того чтобы формировать мотивацию ребенка нужно, во-первых, понимать, зачем это делать, а во-вторых, иметь четкое представление о том, как это может быть сделано в пространстве классной комнаты (а иногда и за ее пределами).

Начиная говорить со студентами о психологии мотивации, я всегда привожу в пример одну не самую известную работу А. Н. Леонтьева, которая была написана им еще в 1937–1938 годах, но впервые была опубликована почти 70 лет спустя – «Психологическое исследование детских интересов во дворце пионеров и октябрят» [Леонтьев 2009]. В этой работе А. Н. Леонтьев анализирует опыт организации кружка авиамоделирования, в котором деятельность детей строилась таким образом, чтобы интерес к теории возникал в ходе практической деятельности. Ребята в течение достаточно длительного времени могли испытывать построенные ими модели, пока лучшая из моделей не налетает определенное количество километров. После проведения зачетных пусков, результаты которых фиксировались на доске, ребята получали возможность проанализировать ситуацию и обдумать обстоятельства, по которым модель летала хорошо или плохо, а также выявить причины, по которым самолет падает. Изучение теории приобретало реальный смысл для учащихся, они обращались к ней без принуждения. Теория уже не казалась им чем-то скучным, а наоборот – вызвала горячий интерес. В результате интерес из чисто технического (как сделать модель) переориентировался в теоретический (почему так надо делать). Таким образом А. Н. Леонтьев показал, что главное в формировании интересов школьников – создать смысл деятельности, чтобы дети делали что-то, побуждаемые пониманием важности и осмысленности деятельности. Он пришел к выводу, что сделать что-нибудь интересным, возбудить интерес ребенка невозможно через указание цели, которую позже мотивационно оправдывают достижением указанной цели. Необходимо наоборот, создать мотив, а только потом открыть возможность нахождения цели в том или ином предметном содержании.

Эта идея кажется очень разумной. Действительно, если детям интересно заниматься предметом, если они понимают, зачем его изучать, они будут прикладывать больше усилий и стараться глубже разобраться в нем. Однако на практике можно увидеть, что не все учителя обращают должное внимание на мотивационную составляющую учебной деятельности. И от уже работающих в школе коллег, и от студентов, которые только готовятся к выходу на учительскую стезю, иногда можно услышать мысль о том, что их главная задача – дать материал и знания по предмету. Как однажды мне сказала одна студентка: «Если дети пришли в школу, они обязаны учиться. Это их родители должны думать о том, как их замотивировать, а не я».





Стоит отметить, что при подготовке современного педагога не всегда уделяется внимание тому, как формировать и удерживать мотивацию будущих учеников, во всяком случае в большинстве учебных планов сложно найти дисциплину, которая бы в очевидном виде была призвана решить эту задачу. При этом А. К. Маркова еще в 80-х годах прошлого века убедительно показывала в своих исследованиях, что сформировать мотивационную составляющую учебной деятельности гораздо сложнее, чем отдельные учебные действия или операции [Маркова, 1983]. То есть научить ребенка читать проще, чем сделать так, чтобы он полюбил чтение или увидел, какие возможности оно перед ним открывает. Также о значении мотивации как для учения в частности, так и для развертывания мыслительной деятельности и решения задач в целом, в разное время писали такие отечественные исследователи, как К. А. Альбуханова-Славская, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Т. О. Гордеева, С. Л. Рубинштейн, А. И. Савенков, О. К. Тихомиров и другие.

В рамках психолого-педагогического модуля, который разрабатывался и реализовывался мною на математическом факультете МПГУ с 2015 по 2019 год, а также ряда других дисциплин, которые ведутся мной в Институте детства и Институте иностранных языков, отдельный блок мероприятий посвящается проблеме учебной мотивации, ее формированию и поддержке. В частности, мною было разработано и неоднократно реализовано занятие, которое будет описано в этой статье. В его основу легла книга Д. Берджеса, опубликованная в России под названием «Обучение как приключение», однако дословный перевод названия книги с английского звучит как «Учи как пират». Следует отметить, что пиратство понимается Д. Берджесом как явление одновременно романтическое и дерзкое. Он говорит, что пират — это тот человек, который не боится бросить вызов традициям и смело идет навстречу неизведанному. И именно в таком контексте студенты знакомятся с этой работой на моих занятиях.

Почему я не даю эту книгу на самостоятельное изучение, а отвожу ей целое занятие? Тут я исхожу из двух основных посылов. Во-первых, через собственную деятельность, попробовав реализовать полученные знания тут же в практике, студент гораздо качественнее осваивает новые знания и становится готов их применять. А во-вторых, для традиционной школы идеи Д. Берджеса могут показаться достаточно смелыми, и студенты иногда говорят о том, что это все хорошо в теории, но не может быть воплощено в массовой школе. Им кажется, что они могут выглядеть глупо, если перестанут стоять с серьезным лицом у доски и вдруг позволят себе стать немного нелепыми и отойдут от того образа учителя, который есть у них в голове. Приходится показывать на своем примере, что это совсем не страшно, а весело, неожиданно и, самое главное, эффективно.





¹ Например, здесь:
https://www.youtube.com/watch?v=S-c3-tdSob6&ab_channel=TEDxTalks



План занятия, длительностью в одну пару (час и тридцать минут), выглядит следующим образом:

0. Подготовка.

До начала самого занятия я готовлю презентацию, которую буду показывать студентам, книгу «Обучение как приключение», раздаточный материал с примерами «крючков», описанных в книге и реквизит, относящийся к костюму пирата. В него входит кофта наподобие тельняшки, шляпа пирата и небольшая игрушка-птица, к которой пришито булавочное крепление, чтобы ее можно было «посадить» на плечо.

1. Теоретический блок. Знакомство с Дейвом Берджесом и его подходом.

Первую часть занятия я начинаю со знакомства с самими Д. Берджесом. Для этого я включаю студентам запись его выступления на TED¹. Также у меня есть запись, которая сопровождается русскими субтитрами, поэтому даже те ребята, которым сложно аудировать английскую речь, хорошо понимают, о чем идет речь в ролике. В ходе своего выступления Д. Берджес в крайне эмоциональной манере вводит зрителей в проблематику своего подхода и делает это на материале математических фокусов, что особенно ценно для студентов-математиков. Многие из них впервые видят, что математику можно давать так – ярко, артистично и с аплодисментами от зрителей в конце.

После ролика мы обращаемся к основополагающему понятию подхода Д. Берджеса – термину «pirate». Помимо своего дословного перевода – пират – это еще и аббревиатура, где каждая буква раскрывает одно из положений этого подхода. Рассмотрим их подробнее.

P – *passion* (страсть). Как утверждает Д. Берджес, учитель не может быть страстно увлечен своим предметом или работой от начала и до конца. Более того – это нормально. У каждого учителя есть темы, которые ему неинтересны или до конца не понятны. Чтобы решить эту задачу, Д. Берджес предлагает разбирать понятие страсти на три категории. Тематическая страсть подразумевает интерес к отдельным темам, которые по-настоящему привлекают учителя и разбирать которые для него истинное удовольствие. Если же, наоборот, какая-то тема педагогу не нравится, то ему на помощь может прийти профессиональная страсть. Это тот аспект деятельности, который больше всего привлекает его в учительстве. Чтобы обнаружить свою профессиональную страсть, нужно ответить на вопрос «Что я больше всего люблю в своей профессии кроме предмета, который преподаю?». Вероятно, в ответе прозвучат те причины, которые и побудили учителя выбрать эту профессию, но которые могли в процессе ежедневного труда уступить место рутине. Например, мои студенты часто говорят о том, что для них очень ценно видеть в глазах детей понимание, видеть, как ребята справляются с задачами, которые прежде были им



недоступны. Это может стать одной из форм профессиональной страсти – если тема не интересна учителю, ему нужно сосредоточиться не на теме, а на детях и сделать все, чтобы они поняли ее. Третья категория – это личная страсть, в которую включены хобби и интересы педагога. Например, если педагог увлекается игрой на музыкальном инструменте, он может использовать его на уроке. Особенно органично это встраивается в преподавание иностранного языка, которое подразумевает пение песен на изучаемом языке. Почему бы не спеть их под аккомпанемент учительской гитары, а не под звук с диска? Студенты-математики утверждают, что и в их предмете есть место музыке – можно, например, сыграть число Пи. Кроме увлечений в области музыки, можно использовать любое хобби или искренний интерес учителя: кулинарию, рисование, фокусы, любовь к кино или сериалам, и многое другое.

Почему страсть важна для учительской профессии? Она заражает. Видя увлеченного учителя, равнодушного к своему предмету, дети и сами включаются.

I – immersion (погружение). Для того, чтобы поддерживать мотивацию детей, учителю крайне важно самому быть сосредоточенным на том, что он делает, быть действительно внутри процесса. Тут можно привести простой пример, который будет понятен большинству людей: мы всегда чувствуем, включен ли собеседник или он отвлекся. Если учитель посматривает в телефон или думает о своем во время урока – дети это заметят.

R – rapport (контакт). У увлеченных учеников редко бывают проблемы с дисциплиной, говорит Д. Берджес. Но мало увлечь ребят предметом, нужно поддерживать контакт с ними лично. Сам Д. Берджес уделяет этому аспекту большое внимание с самого первого дня своих занятий, а в течение года старается как можно больше узнать о своих учениках. Можно отводить первый урок или серию уроков на знакомство с классом. А когда же учить и осваивать программу, могут спросить студенты. Важно сместить акцент со слова «когда» на «как». В статьях моих коллег будет неоднократно упоминаться Погружение, за реализацию которого в Институте детства с 2014 года отвечает наша кафедра психологической антропологии. Это целый комплекс мероприятий, которые разворачиваются в первые две недели или даже месяц учебы первокурсников. В это время студенты знакомятся друг с другом, с университетом и преподавателями. Опыт этих шести лет показал, что, начиная учиться с постепенного погружения в профессию и мир студенчества, студенты легче адаптируются к новым условиям и успешнее выстраивают свою профессиональную траекторию. В школьной практике помочь сформировать и поддержать контакт с учениками помогает проведение времени с учениками за пределами занятий. Это могут быть совместные мероприятия, выезды, походы и так далее. Также учителю полезно следить за важными для детей культурными феноменами.





А – *ask and analyze* (вопрос и анализ). И в выступлении на TED, ссылку на которое я приводила выше, и в самой книге, Д. Берджес говорит о том, что учителю стоит постоянно задавать себе вопросы. Как можно сделать урок интереснее? Как рассказать эту тему так, чтобы ребята поняли ее неоднозначность и захотели углубить свои знания сами? Что в пространные класса может помочь проиллюстрировать разбираемую проблему? Таких вопросов может быть множество, но они должны быть. Если не задавать их, то новым идеям просто неоткуда будет появиться. Например, его самого часто называют креативным. Но он сравнивает то, что он делает в целом, и свою креативность в частности, с поисковой строкой в Google – если просто смотреть на нее, то ничего не произойдет. Но если ввести в нее свой запрос, то найдется множество вариантов. Хороший учитель постоянно задает себе вопросы. Кроме того, он анализирует свой опыт, удачный и не очень, и извлекает из него уроки, которые также помогают ему в работе. Тут уместно обратиться к примеру Томаса Эдисона, который однажды сказал о том, что у него не было тысяч неудач, он просто изобрел тысячи способов, с помощью которых не получить лампу накаливания. Такой подход восхищает и вдохновляет.

Т – *transformation* (трансформация). Школьная жизнь, зачастую, наполнена рутинной. Одни и те же классы, одни и те же учителя, одноклассники, парты и так далее. Трансформация предполагает заботу учителя о том, чтобы сделать свой урок необычным, интересным. Таким, чтобы на него хотелось ходить. Чтобы дети искренне огорчились, если бы им пришлось его пропустить. Ведь многие дети, которые говорят о том, что не любят математику или историю, на самом деле не любят то, как преподаются эти предметы.

Е – *enthusiasm* (энтузиазм). Один из самых простых и, в то же время, сложных пунктов системы PIRATE. Учителю важно уметь «включать» свой энтузиазм, независимо от того, первый урок он сейчас проводит или уже пятый за день. Увлеченный учитель – лучший мотиватор для ребенка. Как пишет Д. Берджес, между учителем, полным энтузиазма, но слабо владеющим методологией, и гениальным стратегом, который работает «от звонка до звонка», он выберет первого. Потому что учитель-энтузиаст может выучить методологию и стратегию, но зажечь огонь в сердце перегоревшего учителя практически невозможно. Что делать, если вы, например, устали и не испытываете энтузиазма? Просто попробуйте вести себя, как энтузиаст, отвечает Д. Берджес.

После знакомства с основными принципами, лежащими в основе системы PIRATE, мы переходим к знакомству с «крючками». Крючки – это интересные и необычные способы подачи материала. Это то, что цепляет детей, их внимание и интерес. При этом в книге не дается готовых ответов, автор делает





более тонкий ход – он помогает учителю задать себе правильный вопрос. Например, крючок «Сообщение на доске» включает в себя вопрос «Что я могу написать на доске или спроецировать на экран такого, что разожжет любопытство учеников сразу, как они войдут в класс?». А крючок «Актуальность» разворачивает вопросы «Было ли что-нибудь интересное в новостях или в школе, что можно использовать для привлечения интереса учеников?» или «Могу ли я вешать на стены любопытные фотографии, посвященные текущим событиям, с QR-кодами, позволяющими получить дополнительную информацию?». Подробнее о крючках можно прочитать в книге «Обучение как приключение».

2. Практический блок. Реализация подхода PIRATE в мини-группах.

На этом этапе я предлагаю студентам разбиться на несколько мини-групп по 4–5 человек. Задача каждой группы выбрать себе тему. Это может быть одна из тех тем, которую они проходят сейчас в университете по своему профилю. Или тема, которая казалась им самой сложной в школе. Или такая тема, которая чаще всего вызывает затруднения у их учеников, если они уже ведут частную практику в качестве репетиторов. Опираясь на материал занятия и на раздаточный материал с крючками, студенты в группе придумывают фрагмент урока на выбранную тему. После двадцатиминутной подготовки каждая группа представляет свой урок, вовлекая во взаимодействие своих одноклассников.

Пожалуй, это самая веселая и любимая мною часть занятия, когда математические термины начинают превращаться в песни или маленькие театральные постановки, а теория вероятности предлагается к освоению в виде импровизированного визита цыганского табора, в составе которого есть гадалка, предсказания которой с определенной степенью вероятности могут сбыться. Нужно всего лишь высчитать, какова эта степень.

При этом я считаю важным обращаться не только к опыту Д. Берджеса, который никогда не работал в реальности российского учебного заведения. Поэтому строю занятие с опорой на собственный пример. Ни для кого не секрет, что в большинстве своем преподаватели университетов, как и школьные учителя – это серьезные люди. И именно образ «серьезности» я разрушаю на занятии. Я показываю, что пробовать – не страшно. Выделяться – можно. Быть смелым – прекрасно. Начинаю занятие я всегда в одной и той же одежде, в кофте-тельняшке и юбке. Сам по себе это достаточно нейтральный образ. Когда мы доходим со студентами до буквы «Т» (трансформация), я достаю из пакета, который все это время лежит рядом с моим столом, шляпу пирата, и надеваю ее. Затем я достаю и пристегиваю к плечу игрушечную птичку-снегиря, которая символизирует попутая. На первых таких занятиях я использовала небольшую





пластиковую бутылку из-под рома, в которую наливала чай – по цвету он похож на золотой ром и хорошо вписывался в общую игровую легенду. Но позже решила отказаться от этого атрибута, чтобы не пропагандировать употребление спиртных напитков и не рождать домыслов о том, что в бутылке у преподавателя на самом деле.

Такая внешняя трансформация, которая происходит прямо здесь и сейчас на глазах студентов, сначала вызывает удивленные возгласы и смешки, но к концу занятия ребята ощутимо меняются – начинается трансформация внутренняя. Меняется что-то в их мировоззрении, в их представлении о самой сути учительского ремесла. Они всегда подходят после занятия, никто не спешит покинуть кабинет. Кто-то просит посмотреть шляпу, кто-то задает вопросы о птичке на плече, например, почему это именно снегирь, а не попугай, и сама ли я его сделала. Кто-то просит о совместной фотографии с преподавателем-пиратом. Ребята всегда много смеются и рассказывают другим группам о нашем семинаре. И самое главное лично для меня – в их глазах я вижу огонь той самой страсти, которую так важно уметь разжечь в себе учителю и предать своим ученикам. **W/R**

Литература

Альбуханова-Славская 1968 – *Альбуханова-Славская К. А.* Мысль в действии. М.: Политиздат, 1968. 208 с.

Берджес 2017 – *Берджес Д.* Обучение как приключение: Как сделать уроки интересными и увлекательными. 3-е изд. М.: Альпина Пабlisher, 2017. 238 с.

Божович 2001 – *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. 352 с.

Гальперин 1966 – *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании учебных действий // Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 12–102.

Гордеева 2015 – *Гордеева Т. О.* Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2015. 334 с.

Леонтьев 2009 – *Леонтьев А. Н.* Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. С. 46–102.

Маркова 1983 – *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

Рубинштейн 1958 – *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Издательство АН СССР, 1958. 148 с.

Савенков 2004 – *Савенков А. И.* Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004. 272 с.

Тихомиров 2007 – *Тихомиров О. К.* Психология мышления: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр Академия, 2007. 288 с.





Овладение стандартами WorldSkills как фактор повышения профессиональной компетенции учащихся

Mastering WorldSkills standards as a factor of increasing students' professional competency

Аннотация. В статье рассматривается становление и развитие международного движения WorldSkills в России, его значение для формирования профессиональных качеств учащейся молодежи. Обращается внимание на значение соревновательной педагогики, стимулирующей профессиональную мотивацию, способствующей освоению опыта лучших отечественных и международных практик.

Ключевые слова: стандарты WorldSkills, компетенция, площадки профессионального сообщества, соревновательная педагогика, демонстрационный экзамен

Abstract. The article examines the genesis and development of the WorldSkills international movement in Russia and its importance for the formation of students' professional qualities. It also draws attention to the importance of competitive pedagogy, which stimulates professional motivation and contributes to the absorption of the best domestic and international practices.

Keywords: WorldSkills standard, competency, professional community platforms, competitive pedagogy, demonstrative exam

В последнее время отечественная система образования переживает существенные изменения. Основные вызовы, стоящие перед современным образованием, порождены процессом глобализации, развитием информатизации общества, изменениями социально-экономической ситуации, актуализацией дистанционных форм обучения, пониманием необходимости непрерывности и невозвратности образования. Стремительно возрастает необходимость овладения новыми навыками и компетентностями. В связи с этим меняются и современные педагогические подходы к подготовке специалистов, их информационной культуре и информационной этике. Умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей



Кондратьева Нина Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва

e-mail: ninakond@mail.ru

Nina Kondrateva

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow



жизни – это те навыки, которые важно формировать с детства. Образовательные организации являются ключевыми элементами в этом процессе, в связи с чем повышается значимость качества подготовки педагогических кадров, педагогического образования в целом.

Одним из интенсивно развивающихся новых направлений в нашей стране является движение WorldSkills Russia, создающее условия для повышения стандартов профессиональной подготовки и квалификации кадров. В августе 2019 года Россия впервые принимала 45-й мировой Чемпионат по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills. Казань получила право на проведения Чемпионата в 2015 году по итогам голосования Генеральной Ассамблеи WorldSkills. Более 1300 участников из 63 стран и регионов разместились на площадках МВЦ «Казань-Экспо», соревнуясь в 56 компетенциях по шести основным категориям: информационные и коммуникационные технологии, производство и инженерные технологии, строительство и строительные технологии, сфера услуг, творчество и дизайн, транспорт и логистика. Масштабность данного мероприятия являлась следствием проявления заинтересованности государства в формировании стратегической линии страны, направленной на развитие профессионального мастерства и качества подготовки специалистов [Указ 2018].

Движение WorldSkills зародилось в 1946 году в Европе сразу после Второй мировой войны, которая разрушительным образом подействовала на экономику Европейских стран. Послевоенный мир нуждался в квалифицированной рабочей силе, что и стало толчком для появления движения молодых профессионалов. Инициатором проведения Чемпионата по рабочим профессиям стал испанец Франсиско Альберт Видаль. Первый Чемпионат по профессиональному мастерству прошел в 1950 году в столице Испании Мадриде. Теперь самый престижный приз современных Чемпионатов – это награда Альберта Видаля.

45-й Чемпионат мира проходил под девизом «Будущее в твоих руках», подразумевая то, что в руках человека – тепло жизни, и создавая руками, мы передаем эту жизнь в свои творения, которые строят и нашу жизнь. Уместно вспомнить великого Яна Амоса Каменского, один из педагогических постулатов которого звучал как «учимся делать – делая». «В изучении ремесла: не занимают учеников созерцаниями, но ставят их за работу, чтобы они изучали – кование при ковке, резьбу – при вырезывании, окрашивание – при крашении, танцы – при танцевании и прочее. В школе ученики должны научиться письму посредством письма же, разговору – посредством разговора, пению – посредством пения, счислению – посредством счисления и проч: fabricando fabricamur (создавая создаемся)» [Каменский 2013].

На сегодняшний день WorldSkills – это международное некоммерческое движение, целью которого является





повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом. Движение профессионального мастерства объединяет 82 страны. Россия примкнула к мировому профессиональному сообществу в 2012 году при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства промышленности и торговли Российской Федерации, Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. Официальным представителем России в международном движении WorldSkills International (WSI) и оператором конкурсов профессионального мастерства на территории страны является Союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия», учрежденный Правительством Российской Федерации совместно с Агентством стратегических инициатив.

Движение профессионального мастерства в России имеет активную тенденцию к расширению – на сегодняшний день насчитывается более 200 аккредитованных площадок СЦК (специализированных центров компетенций) по всей стране. В Новгородской, Сахалинской, Новосибирской, Томской областях и Хабаровской крае созданы Центры опережающей профессиональной подготовки. Деятельность этих Центров направлена на сбор, группировку информации и управление ресурсами региона для профессиональной ориентации, ускоренного профессионального обучения, подготовки, переподготовки, повышения квалификации всех категорий граждан по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и компетенциям на уровне, соответствующем мировым стандартам. Наша страна впервые приняла участие в Чемпионате Европы по стандартам WorldSkills в 2014 году. Целью участия в соревнованиях Европейского уровня является повышение интернационализации профессионального образования и обучения, повышение активности учеников, студентов и педагогов. Под эгидой WSI (WorldSkills International) проводится множество мероприятий, включая региональные и национальные соревнования, континентальные первенства, но самым значимым является мировой Чемпионат, который организуется один раз в два года. Соревнования проводятся в форме конкурса профессионального мастерства, где участники должны продемонстрировать свои знания, умения и навыки, а также выполнить на высочайшем профессиональном уровне за ограниченное количество времени ряд практических заданий. Стандарты WorldSkills позволяют «задавать планку» для подготовки специалистов высокого уровня и конкретизировать требования к выпускникам образовательных учреждений.





Номенклатура WorldSkills составляет шесть тематических блоков, каждый из которых включает в себя несколько «компетенций» (от 10 и более). Например, в блок «Информационные и коммуникационные технологии» входит 34 «компетенции», среди которых «проектирование нейроинтерфейсов», «разработка виртуальной и дополненной реальности», «сетевое и системное администрирование», «разработка мобильных приложений», «разработка решений с использованием блокчейн технологий», то есть самые современные технологии 21 века [Сайт РЦК WorldSkills]. Под понятием компетенция (от латинского *competentia* «согласие: соразмерность», от *competere* «соответствовать, подходить») понимается круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [Компетенция].



На данный момент существует большое разнообразие подходов к классифицированию компетенций. При этом основные виды компетенций определяются с использованием как европейской, так и отечественной систем. В глоссарии ФГОС приводятся определения базовых категорий. В частности, указаны отличия компетенции от компетентности. Первая представляет собой комплекс определенных знаний, навыков и умений, в которых человек осведомлен и имеет практический опыт. Под компетентностью понимают способность активно пользоваться полученными профессиональными и личными знаниями в ходе своей деятельности [Понятие компетенций 2016].



Хорошо освоенный практический опыт можно интерпретировать как навык, то есть «умение, доведенное до автоматизма; компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного повторения» (словарь терминов по общей и социальной педагогике). Значение слова «навык» в русском языке несколько уже, чем у его английского аналога «skill». В английском языке термин «skill» означает способность выполнить задачу с предопределенным результатом, что по своему смысловому значению близко к слову «компетенция». Слово «skill» входит в название международного движения WorldSkills и широко используется при обсуждении требований к работникам будущего [Навыки будущего 2017]. Рассматривая содержание компетенции по стандартам «Ворлдскиллс», в качестве примера можно обратиться к компетенции «Флористика», которая включает в себя не только эстетическую презентацию цветов и растительного материала, но требует более широких умений и навыков. Это уход за цветами, их дизайн, выращивание, транспортировка, мерчендайзинг, а также доставка и демонстрация. Мастерство флориста связано с созданием и оформлением цветочных композиций от букетов до фасадных украшений. Тематические и заказные цветочные



проекты, созданные специалистами, предназначены для проведения общественных и культурных мероприятий (свадьбы, вечеринки, презентации продукции и многие другие). Во время конкурса его участник должен продемонстрировать специальные знания и умения, такие как основы дизайна (идея, цвет, композиция); основы цвета (пропорция, доминирование, экспрессия, композиция); основы композиции (форма, пропорция, баланс, стиль, выбор материалов).

Стандарты WorldSkills существуют и в сфере образования. Например, предполагается, что высококвалифицированные специалисты в сфере начального общего образования владеют широким спектром современных технологий, позволяющих эффективно решать задачи, связанные с обучением и воспитанием, созданием условий для всестороннего развития личности ребенка. Преподаватель обладает достаточным уровнем развития общей культуры, профессиональной этики, специальных знаний и навыков, активно использует в профессиональной деятельности интерактивное оборудование. Высококвалифицированный педагог должен работать эффективно и результативно [Сайт ПЦК WorldSkills].

Рассматривая Чемпионаты WorldSkills как площадки профессионального сообщества, на которых лучшие эксперты-практики из разных стран обмениваются опытом, можно предположить, что в данных условиях возникают возможности для разработки современных международных стандартов, в том числе и в сфере образования. Одновременно мероприятия, проводимые в рамках WorldSkills, являются эффективной базой для стажировки педагогов, их профессионального роста. Использование соревновательной педагогики в профессиональном образовании позволяет формировать компетенции, приближая обучение к профессиональной деятельности, активизируя формирование профессиональной мотивации. Большое значение в формировании профессионализма, компетенций, профессионально-значимых личностных качеств имеют практические занятия с использованием стандартов WorldSkills. Использование идеи движения WorldSkills, технологий проведения конкурсов и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов на практических занятиях позволяет обеспечить более высокий уровень их подготовки [Асланова 2019].

Отдельная возрастная «линейка» юниоров (14–16 лет) существует в нашей стране с 2017 года, и включение школьников в состязания мирового уровня являлось новаторским решением со стороны организаторов Чемпионата. Среди участников 45-го мирового Чемпионата был и ученик 9-го класса ГБОУ школы № 1467 города Москвы Чибухчян Рафик. Интересно представить личный опыт, «путь» в «Ворлдскиллс» юно-го профессионала:





«Меня зовут Чибухчян Рафик. Я представлял сборную Москвы на сорок пятом мировом Чемпионате WorldSkills в компетенции «Сантехника и отопление» в юниорской категории. Тренировка к Чемпионату совпала с подготовкой к Государственной Итоговой Аттестации, что было достаточно сложно и потребовало от меня значительных усилий и концентрации.

Мой путь в мир WorldSkills начался летом 2018 года. Когда я был в спортивном лагере, от моей сестры поступила информация о том, что в WorldSkills существует компетенция, связанная с сантехникой. Мой папа занимается продажами сантехники и декоративных элементов, поэтому мне было интересно проверить свои силы в этой области.

Вернувшись из лагеря в Москву, я выполнил свое первое отборочное задание. Моей задачей было за 18 минут собрать простейшую схему из пластиковых труб для водопровода. Каково было мое удивление, когда у меня из рук вылетали в разные стороны трубы, я никогда не мог себе представить, что выполнить это будет настолько сложно. Это видео у меня до сих пор есть на телефоне.

Второй этап был не менее жарким. Придя на конкурсную площадку, я увидел еще 5 участников помимо меня. Задание было таким же, но его надо было выполнить в другом масштабе. В этот раз я справился намного лучше, чем на первом этапе. Очень сильное впечатление на меня произвел эксперт одного из участников, который стал в итоге первым. Как же она боролась за своего ученика! Ни одну помарку не пропускала! Я в итоге стал последним, шестым, а предпоследним стал будущий чемпион. На самом деле, из-за отсутствия опыта и тренировок, преимуществ даже на этом этапе у меня практически не было. Но хочу сказать, что благодаря моему эксперту Надежде Михайловне Кокориной, учителю ГБОУ школы № 1467, мне удавалось не падать духом. Она всегда меня поддерживала, мотивировала и спорила в самых острых моментах.

На третьем этапе между шестью «орлами», так нас называл главный эксперт регионального уровня Власов Иван Сергеевич, прошла настоящая «бойня»! Задание было намного объемнее и сложнее. Для меня в тот момент все было впервые, ведь я только научился соединять между собой трубы. Страсти накалялись! Все выполняли задание и старались изо всех сил. Все куда-то бегут, что-то крутят, соединяют, а я все пытаюсь прочесть чертеж. Я ничего не успевал, но делал, зато качественно! Уже в процессе работы среди участников было определено первое и второе место, но вот третье и четвертое место оставалось под вопросом. Мне врезалась в память фраза моего эксперта: «Такого не бывает, чтобы с первого раза занять какое-то призовое место». И в тот момент я понимал, что я буду первооткрывателем! Итоги подведены – я занял почетное третье место! Данное направление для нашей школы очень необычно и не каждого ученика можно отправить на конкурс, но каждый займет призовое место!

Четвертый этап (VII Чемпионат Москвы по стандартам WorldSkills) был похож на третий этап отборочного тура, только участников было немного меньше. На этом этапе я также занял третье место и ушел с красивой грамотой и медалькой. После этого школа начала меня спонсировать, и я получил, не так часто, как хотелось бы, возможность тренироваться, у меня появилось новое оборудование. Самое тяжелое, наверное, это не сам чемпионат, а подготовка к нему, на то и говорят: «Тяжело в ученье – легко в бою».

Итак, я уже призер Московского этапа, осталось выбрать того, кто будет представлять сборную Москвы на финале России. В Санкт-Петербурге я был впервые, и узнал очень много нового про этот город, и побывал в самых красивых уголках города. Честно говоря, задание там было простейшее, но организация соревнований оставляла желать лучшего. У нас банально не было нормальных тисков и рабочей площадки. Но кто если не мы, уже специалисты своего дела, справимся со всеми трудностями. С большим трудом мы завершили свое задание, и я был сильно удивлен, когда услышал свою фамилию



второй! Главный эксперт по юниорам Каляев Александр Иванович сказал, что у меня большое будущее, и то, с какой мотивацией я работаю, его поразило! В сборную Москвы я не попал, но участвовать на следующем этапе мог, а следующий этап проходил в Казани, там, где нас будут принимать на мировом Чемпионате.

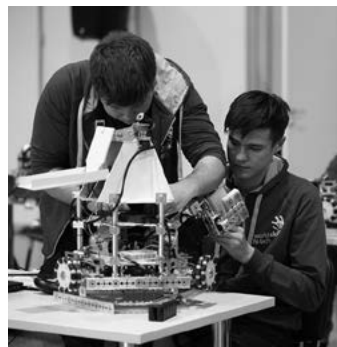
К национальному финалу я уже был хорошо подготовлен, но чувство страха меня не покидало. Передо мной стояла большая задача, вся школа в меня верила, но я почему-то не мог сам в себя поверить. Хотя я и был вне конкурса, я обогнал своего соперника и добыл себе путевку в мировой Чемпионат по стандартам WorldSkills.

Уже в августе, в деревне Чемпионата собрались участники более чем из 60 стран мира, состоялось торжественное открытие первого дня соревнований и на каждой профессиональной площадке собрались «лучшие из лучших». Вся школа держала за меня кулачки. Я выполнял задание – как и на национальном финале присутствовали ошибки, которые я до сих пор себе не прощаю, но точность размеров меня не подвела! Во время перерывов я не мог понять, на какое место я претендую, мы все шли практически вровень. К сожалению, стандарт WorldSkills таков: одна страна – одно призовое место. По баллам я занял третье место, но не мог его получить, ведь наш русский «орел» стал первым. Я получил медальон за профессионализм и был очень счастлив!

Чемпионат WorldSkills принес мне очень много различных эмоций, я никогда не забуду те моменты, где я был рад, и где огорчен. На самом первом этапе я даже не мог представить, что смогу дойти до такого высокого уровня! Для себя я открыл новый мир – мир WorldSkills и теперь я не разлучен с движением WorldSkills. Хотелось бы выразить большое спасибо всем, кто меня готовил и тренировал, кто за меня болел и переживал. Это только начало! Дальше – больше!»

С целью развития качества образования в большинстве средних специальных образовательных учреждений обучение направлено на соответствие лучшим мировым стандартам и технологиям. В настоящее время проводится пилотная апробация демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в рамках государственной итоговой аттестации. Демонстрационный экзамен – форма оценки соответствия уровня знаний, умений, навыков студентов и выпускников, осваивающих программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

На сегодняшний день движением WorldSkills охвачены практически все возрастные диапазоны, начиная с дошкольного возраста. Чемпионаты «KidSkills» проводятся с 2018 года в возрастных категориях 6–7 лет (дошкольники) и 8–9 (младшие школьники). Дети получают возможность попробовать свои возможности в различных компетенциях и в дальнейшем совершенствовать свои способности. Компетенции, в которых соревнуются дошкольники и младшие школьники разнообразны и зависят от региона. РКЦ Санкт-Петербурга проводит Чемпионат для обучающихся с нормативным развитием по следующим номинациям: «юный ландшафтный дизайнер»





(ландшафтный городской дизайн), «юный фитодизайнер» (создание мини-палюдариума), «юный керамист» (изготовление изделий из керамики), «юный витражист» (роспись витражными красками по стеклу), «юный художник по костюму (создание народного костюма) и другие, что отличается от компетенций (номинаций) Чемпионата города Москвы («графический дизайн», «инженерный дизайн», «интернет вещей», «мобильная робототехника» и другие – всего 21 компетенция).

Активное внедрение в образовательный процесс компетентного подхода, создание условий для формирования у обучаемого опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляют основу успешной самостоятельной профессиональной деятельности. **W3**

Литература

Асланова 2019 – Асланова Р. С. Чемпионат педагогического мастерства как средство повышения квалификации педагогов в рамках движения WorldSkills. 2019. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/12/28/championat-pedagogicheskogo-masterstva-kak-sredstvo-povysheniya> (Дата обращения: 10.09.2020).

Золотарева 2016 – Золотарева Н. М. «Присоединение России к WorldSkillsInternational». Время компетенций. 2016. 9 с.

История развития – История развития WorldSkills в России. Википедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/WorldSkills> (Дата обращения: 20.10.2020).

Каменский 2013 – Каменский Я. А. Великая дидактика. – ООО ДиректМедиа, 2013. 320 с.

Компетенция – Компетенция. Википедия. [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция> (Дата обращения 30.03.2020).

Официальный сайт – Официальный сайт WorldSkillsInternational. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.WorldSkills.org/> (Дата обращения: 30.03.2020).

Навы́еки будущего 2017 – Навыки будущего. Что надо знать и уметь в новом сложном мире. 2017. [Электронный ресурс] URL: https://WorldSkills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (Дата обращения: 30.03.2020).

Понятие компетенций 2016 – Понятие компетенций и их виды, и уровни развития компетенций. 2016. [Электронный ресурс] URL: <https://fb.ru/article/247261/ponyatie-kompetentsiy-i-ih-vidyi-i-urovni-razvitiya-kompetentsiy-vidyi-kompetentsiy-v-pedagogicheskom-protsesse-vidyi-kompetentsiy-v-obrazovanii> (Дата обращения: 30.03.2020).

Сайт РЦК WorldSkills – Сайт ПКЦ WorldSkills Russia по г. Москве. Компетенции. [Электронный ресурс] URL: https://WorldSkills.moscow/kompetencii/#comp_list (Дата обращения: 30.03.2020).

Указ 2018 – Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/page/1> (Дата обращения 10.09.2020).

Шахова 2017 – Шахова Е. Н. Практические занятия с использованием стандартов WorldSkills как средство повышения качества подготовки педагогических кадров» (из опыта работы). Москва. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://metod-sbornik.ru/professionalnoe-obrazovanie/1405-05510> (Дата обращения: 10.09.2020).



Организация коллективной проектной деятельности студентов педагогического вуза в рамках курса «Молодость, зрелость, старость»

Organizing group project activity of pedagogical university students in the framework of the 'Youth, Maturity, Old age' course

Аннотация. В данной статье представлен опыт коллективной проектной деятельности студентов педагогического вуза в рамках изучения дисциплины психолого-педагогического цикла. Приведены примеры исследовательских задач, описаны полученные результаты. Представлены выдержки рефлексивных студенческих эссе, выполненных по итогам курса, которые подтверждают эффективность такого подхода для формирования общей профессиональной компетенции выпускника педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: возраст, поколение, социальные ценности

Abstract. This article describes the experience of collective project activity of pedagogical university students as part of their general studies. Examples of research tasks are given, the results are described. The article also presents extracts of reflective student essays, completed at the end of the course, which confirm the effectiveness of this approach for the formation of the general professional competence of a graduate of a pedagogical educational institution.

Keywords: age, generation, social values

Педагогический университет стремится научить своих выпускников методике преподавания той или иной дисциплины, но не менее важно научить будущих учителей быть воспитателями, друзьями, помощниками, фасилитаторами. Эту задачу мы ставили перед собой, разрабатывая курс «Молодость, зрелость, старость», входящий в психолого-педагогический модуль учебной программы подготовки учителя.



**Кузьмина
Елена Рафаэлевна,**

доцент кафедры психологической антропологии
Института детства МПГУ,
г. Москва
e-mail: erk@list.ru

**Elena
Kuzmina,**

Associate Professor
of the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow



Смысл этого курса заключается в формировании у выпускников способности осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе и особых образовательных потребностей, что, в свою очередь, означает, что мы хотим подготовить педагога как универсального человековедческого специалиста.

«Молодость, зрелость, старость» задуман как интегративный курс, который давал бы возможность студенту сформировать у себя целостную картину жизни Человека Обучающегося. Решение этой задачи определило и полидисциплинарный характер курса, его цели, среди которых были следующие: познакомить студентов с основными понятиями демографии, социологии, психологии, социальной психологии, непосредственно связанными с естественными процессами жизненного цикла человека, проанализировать физиологические, психологические и интеллектуальные особенности каждого возрастного периода. Последнее особенно важно для нынешнего поколения работающих людей, которому предстоит неоднократно переучиваться, повышать свою квалификацию, обновлять знания и навыки, осваивать новые профессии.

Существенная особенность курса – студенты должны разобрататься в том, что еще не было пережито ими в собственном опыте.

Приступая к работе, мы понимали, что можно ограничиться описанием процессов, которые происходят с человеком в молодом, зрелом и пожилом возрасте, но полагали, что будет гораздо эффективнее обратиться к тем, кто рядом: родителям, пожилым родственникам – проанализировать их опыт, ощущения, оценки. Весь курс сопровождался конкретными эмпирическими исследованиями, которые становились предметом обсуждения на семинарских занятиях.

Обычно мы исходим из того, что совместное проживание разных поколений людей в конкретном месте, в конкретной среде подразумевает единые ценностные ориентации, сходные цели и смыслы. Однако, в жизни это далеко не так. Отличительной чертой нашего времени является то, что формирование личности ближайших родственников современных школьников происходило в иных социально-культурных условиях. Второй раз за последние 100 лет в нашей стране меняются идеологические и экономические основы жизни, второй раз деды и внуки могут по-разному относиться к одним и тем же ценностям и нормам.

Другим основанием образовательной деятельности является исторический контекст, в котором этот процесс происходит. Образование обеспечивает преемственность поколений, но при этом каждое поколение пересматривает и по-новому осмысливает, формирует и формулирует социальные ценности и нормы, что особенно актуально для тех сообществ, которые переживают период социальных перемен. На практике





это означает, что в современную школу приходит ученик, чье сознание формируют представители нескольких поколений, на него влияют ценности и нормы сразу нескольких эпох. Причем, если у старшего поколения иерархия ценностей формировалась в условиях единой идеологической системы и сохранила социально одобряемые на тот период приоритеты; если среднее поколение формировалось в условиях слома этой системы и дискредитации ее норм и правил и такой выстроенной картины не имеет; то подрастающее поколение находится в самых тяжелых условиях отсутствия или размытости социальных ценностей, норм и правил. Ребенку трудно формировать гармоничную картину реальности, а педагогу, в свою очередь, не просто понять, принять, влиять, мотивировать каждого конкретного ученика.

Среди основных тем, которые обсуждались на лекциях и семинарах, можно выделить несколько блоков:

1. возраст как период жизни человека: физические, психологические и когнитивные характеристики. Обретения и потери каждого возрастного периода;
2. возраст как период жизни поколения: периодизация поколений, характеристики поколений.

К методологическим особенностям курса мы относим полидисциплинарность.

Его методику составили: проектная работа, исследовательская деятельность, публикация проведенных исследований в виде докладов итоговой конференции, рефлексия в виде творческих эссе.

Основными формами работы были лекции и семинары. Однако, сохранить «чистоту жанра» не удалось: на лекциях возникали дискуссии, а на семинарах, на которых обсуждались темы возраста или личных приоритетов, допускались «звонки другу»: родителям и друзьям. Часто семинары проходили в форме групповой работы, в том числе в форме разбора кейсов.

Разбираясь на лекции в проблеме возрастных когорт и поколений, мы столкнулись с тем, что периодизация, которая часто цитируется, и на которую ссылаются многие исследователи и популяризаторы науки, противоречит тому, что знаем мы о поколениях наших соотечественников. Например, часто приходится сталкиваться с такими названиями, как «Молчаливое поколение», «Бэби-бумеры», «поколения X, Y, Z». Более того, в популярной литературе «Молчаливым» называется поколение, рожденное и повзрослевшее в период 1923–1944 гг. Зная историю страны, зная, что именно это самоотверженное и героическое поколение ушло на фронт с выпускного бала, зная, что именно это поколение одно из самых малочисленных, согласиться с таким названием невозможно. Точно так же нельзя согласиться с определением следующего поколения – 1944–1964 гг. – «Бэби-бумеры». Слишком низкой была рождаемость во время войны и в первые послевоенные годы. Молодое мужское





население страны отстояло свободу ценой своей жизни. Обозначение поколений буквами латинского алфавита и вовсе не помогает понять суть поколенческих различий и соотносить это с наблюдаемыми процессами. В этом нет ничего удивительного, так как эта периодизация построена на материале американской истории американскими демографами В. Штраусом и Н. Хоувом, которые опубликовали результаты своих исследований в книгах «Поколения» (1991), «Тринадцатое поколение» (1993) и «Четвертое превращение: американское пророчество» (1997). Термин «Поколение X» в 1964 году ввела в обиход Джейн Деверсон, когда описывала британскую молодежь в статье в популярном журнале. Так, много лет тиражируются названия, определения и описания поколений, которые принадлежат иным социально-экономическим формациям, культурным традициям и историческим событиям, и по сути дела, не подкреплены верификационными исследованиями.

Столкнувшись с этой проблемой, студенты сформулировали задачу проекта: создать хронологию поколений соотечественников с 1900 года по настоящее время, описать основные события, выявить характерные черты поколенческих когорт.

Для того чтобы понять, какие события оказали влияние на сознание и поведение наших современников, студентам пришлось вспомнить события отечественной истории и вновь обратиться к своим родным и близким. Особую ценность представляли свидетельства самых пожилых родственников. Они помогли восстановить важные вехи, о которых не знали или забыли молодые. Нельзя не отметить активность, с которой выполнялось это задание, и готовность близких участвовать в общем деле, делиться своими воспоминаниями. Студенты впервые с удивлением узнавали о многих важных исторических событиях от своих родственников. Так история семьи осознавалась частью общей истории страны, а трудности и победы, которые выпали на долю близких родственников, вызывали признание и благодарность.

Результатом этого большого проекта стали периодизация поколений, анализ значимых событий, наброски психологического портрета представителей каждого периода и описание формируемого с помощью средств массовой культуры отношения к образованию и учебе, а также изменение этого отношения вплоть до настоящего времени.

Периодизация поколений, предложенная студентами, была следующей:

- поколение Революции (1903–1923);
- предвоенное поколение (1923–1943);
- послевоенное поколение или поколение оттепели (1943–1963);
- поколение стабильности или застоя (1963–1983);
- поколение перестройки (1983–2003);





- поколение двухтысячных (2003–2023).

Описания событий каждого периода, которые повлияли на жизнь страны и их семей, помогли студентам понять истоки поколенческих различий, осознать причины коммуникативных затруднений и сформировали потребность найти пути конструктивного взаимодействия людей разных поколений. В подтверждение можно привести выдержки из эссе, которое одна из студенток написала в форме письма бабушке. Вот небольшой отрывок из него:

«Бабуля! Каждый раз, когда мы общаемся с тобой, ты рассказываешь нам о том, как вы с подружками после работы ходите в бассейн, в спортзал, в баню, на прогулки в лес, в кино, в театр, в библиотеку, друг к другу в гости (выпить по рюмашке). И я вот думаю, чей образ жизни активнее: твой или мой? Ты сделала в своей жизни очень многое. И сейчас продолжаешь делать многое. Тебе бывает сложно, ты устаешь, твое здоровье подводит тебя моментами, но ты не унываешь. Ты стараешься насладиться каждым прожитым днем. При этом я знаю, что тебе очень важно быть на связи не только с твоими подружками, но и со мной и мамой. Ты прекрасно понимаешь, что мы любим тебя, но часто тебе хочется словесного и практического подтверждения, а обычно ты слышишь от нас только: «Ба, отстань! Я все знаю!», «Ма, я занята. Ты звонишь так не вовремя!». Это обижает тебя. Прости нас. Ты являешься примером для нас с мамой. Ты не перестаешь нас удивлять. Не переставай! Люблю, Маша!» *(Имена студентов изменены).*

Это не единственное эссе, которое содержит слова признания и благодарности своим родным и близким. Сами студенты отмечали, как помог им этот курс укрепить родственные и семейные связи.

В подтверждение тому результаты опроса, который провели студенты. Им было предложено попросить родных, друзей, знакомых ответить на несколько вопросов:

1. Что самое главное в жизни (после здоровья и счастья)?
2. На что стоит тратить время?
3. Чему бы ты хотел(а) научиться?
4. Чему ты можешь (хочешь) научить?
5. Зачем надо учиться?

Предполагалось, что каждый студент опросит двух-трех человек молодого, зрелого или пожилого возраста, затем мы сведем эти ответы в единую таблицу, в которой пол и возраст станут основанием для выделения групп, и мы проанализируем полученные ответы. Интересно было сравнить ответы на эти простые вопросы у представителей разных поколений одной семьи или близких знакомых. Мы рассчитывали, что опросим около 150 человек. В итоге в опросе приняли участие более 500 человек. Бабушки и дедушки, мамы и папы, дяди и тети, младшие и старшие братья и сестры, друзья и подруги приняли активное участие в опросе, были рады проявленному интересу и возможности поговорить.

Самому молодому нашему респонденту 6 лет, самому пожилому – 87. Предложенные вопросы многим показались неожиданными – не так часто в семейном и дружеском общении





обсуждаются вопросы о приоритетах и смыслах. Неожиданными были и некоторые ответы. Студенты вдруг узнавали, что заветное желание их бабушек и дедушек «научиться рисовать» (64 ж., 72 м.), «водить машину» (62 ж.), «пользоваться компьютером и писать эсмэски на телефоне» (69 ж.), «быстро ориентироваться в интернете» (65 ж.), «свободно разговаривать на французском» (71 м.), «научиться быть доброй и отзывчивой» (66 ж.), «всеми новому» (83 ж.) и даже «лаконичному слогу» (87 м.). В то же самое время бабушки были готовы «научить шить» (64 ж.), «вязать и ухаживать за пчелами» (69 ж.), «работать в огороде» (68 ж.), «уважению и любви к окружающим» (65 ж.). Деды были готовы «научить терпению» (72 м.), «общению с уважением к личности» (71 м.), «иметь жизненную позицию и уметь ее отстаивать» (71 м.).

Шестилетняя девочка, принявшая участие в опросе, хотела бы «научиться дышать под водой и летать в воздухе». В подростковом возрасте появляются не менее глобальные желания «сделать вклад в историю и науку» (11 ж.), научиться «тому, чему меня научат в школе, потом определить, что мне больше понравилось и научиться еще чему-нибудь» (11 м.), «выучить несколько иностранных языков» (12 м.), «разбираться в физике, играть на банджо, красиво пересказывать» (14 ж.). При этом даже те, кому только недавно исполнилось 6 лет, готовы поделиться своими умениями и научить «садиться на шпагат», и даже «научить лошадь ходить на двух передних лапах и жирафа кувыркаться». Мальчик 7 лет готов научить рисовать. 11-летний мальчик, который «неплохо понимает в управлении компьютером», готов этим поделиться, другой в этом же возрасте «хочет научить одноклассников не шуметь на уроке, но не может». В этом же возрасте девочка готова научить «доброте, любви, взаимовыручке».

Обсуждая результаты этого опроса, студенты обратили внимание на то, что многие образовательные запросы своих близких можно удовлетворить собственными силами или силами своих друзей – просто они о них не знали. В результате, «по горячим следам» было организовано обучение там, где это было возможно.

Другим открытием для студентов было само существование запроса на освоение новых знаний и навыков не только у молодых, но и у пожилых респондентов. Так студенты смогли убедиться, что ментальная сохранность не всегда угасает с физическим старением. Ответы на другие вопросы не менее интересны. Например, ответы на вопрос о том, что главное в жизни после счастья и здоровья, практически не зависели от возраста и пола респондентов. Чаще всего молодые и зрелые, юноши и девушки, мужчины и женщины называют «благополучие близких людей» (12 ж.), «счастье близких и забота о них» (26 м.), «благополучие близких» (40 м.), «любовь к родным, близким, к жизни, к делу» (52 ж.), «семья» (68 ж.).





Среди других ответов – «финансовая обеспеченность» (19 м.), «приключение, познание, любовь, саморазвитие, семья» (21 ж.), «свобода» (26 м.), «дети» (35 ж.), «семья, отношения» (37 м.), «радоваться жизни, любить родных и близких» (58 ж.), «уважение и любовь» (77 ж.). Ответов про карьеру немного, и они в основном принадлежат людям зрелого возраста: «карьерный рост» (51 ж.), «деньги, карьера» (56 м.), «целеустремленность, поиск нового, любимая работа» (71 м.).

Результаты опроса свидетельствуют о высокой значимости семейных отношений, особенно для молодого поколения. Учителям придется учить детей под пристальным вниманием молодых родителей. Эта тенденция подтверждается популярностью и активностью родительских чатов в интернет-среде.

Наконец, важным этапом освоения курса было задание написать эссе про особенности личного понимания, восприятия каждого рассмотренного возрастного периода. Атмосфера творчества, которая сложилась во время совместной работы над содержанием курса, определила основные требования и параметры оценки выполненных работ: студентам было предложено самим определить жанр и объем письменной работы.

Было приятно получить сопроводительные письма с такими словами: «Посылаю Вам свою письменную работу для зачета по курсу «Молодость, зрелость, старость». Так как объем и формат изложения не был определен, я осмелилась написать так, как просила душа и вдохновение». Или с такими: «На одной из лекций Вы сказали, что читаете наши работы. Спасибо Вам за это внимание к каждому студенту. Это очень вдохновляет». Многие работы были написаны в форме писем, которые пишет Жизнь человеку с желанием дать совет, с предостережениями о трудностях, с ободрением и любовью.

Очень важно, когда студент – будущий учитель – пишет так, как просит его душа. Почувствовав на себе радость и муки свободного творчества, самовыражения, молодой учитель, возможно, позволит пройти этот путь и своим ученикам. Определенно лишь то, что не испытав эти чувства на собственном опыте, научить быть творцом очень трудно, почти невозможно.

Некоторые эссе носили исповедальный характер. Вот одно из таких:

«Что всегда меня удивляло в бабушке и прабабушке по маминной линии, это совершенное равнодушие к эмоциям и чувствам других, даже родных людей. Воспитание заключалось в контроле и критике ошибок. Мамаины рассказы о том, что с ней бабушка никогда не говорила о том, что мама чувствует. На мамин рассказ о том, что ей нравится мальчик, бабушка спросила: «А зачем ты мне это рассказываешь? Мне не интересно». Бабушка рано вышла замуж, брак оказался несчастливый, она впоследствии безуспешно пыталась устроить личную жизнь. И не смогла переключиться на что-то. Сейчас, когда вышла на пенсию, стала совсем уж невыносимой» (Мария).





Некоторым этот курс помог сделать очень важные личные открытия.

«Почему-то каждый свой год раньше я проживала с мыслью «когда я стану старше, моя жизнь будет лучше, чем сейчас», совершенно не задумываясь о том, откуда идут такие мысли и почему сейчас моя жизнь не такая, как мне хочется. Так я росла, выросла и в 17 лет поступила в университет, изводя себя мыслями о том, что моя жизнь сейчас очень изменится, и страшно даже представить, к чему это приведет. Да, несомненно, некоторые аспекты моей жизни, претерпели изменения, но это совсем не то событие, которое можно назвать поворотным в моей жизни. А именно таким я могу назвать свою поездку в Корею [название страны изменено]. И это совсем не о том, что я увидела, как там хорошо, а у нас плохо, и вдруг решила все бросить здесь и уехать в Корею. А о том, что в желании уехать обратно скрывалась одна истинная причина, о которой я и не знала сама. Во-первых, в тот период я поняла, что нельзя убежать от трудностей и гнаться за фиктивной красивой картинкой. На каждом месте есть как свои трудности, так и свои плюсы. Для меня нет готового места, где меня ждут, чтобы предоставить мне все условия для хорошей жизни. И не будет такого. Для своей хорошей жизни мне всегда надо много работать самой. Во-вторых, после отказа мне в гранте на бесплатное обучение в Корее, мои родители предложили мне платное обучение, видя мое желание и стремление. Но я отказалась, и дело было совсем не в деньгах. В тот момент я поняла, что ехать учиться за деньги я не хочу. Потому что главной целью отъезда оказалось совсем не желание обучаться в Корее, а желание скорейшего отдаления от своего отца» (Валентина).

Так эссе про возраст становилось поводом переосмыслить свою собственную жизнь, свои отношения с близкими людьми. Без такого самоанализа нелегко научиться понимать другого человека.

Можно привести цитаты из студенческих эссе, в которых они делятся своими представлениями о жизни, ее целях и ценностях.

«Детство. До учебы в МПГУ я даже не задумывалась о значении периода детства в жизни каждого человека, даже в моей жизни. Всегда думала, что у меня было отличное детство, а все, что происходило в моей жизни – это просто события и они ничего за собой не несут. И каково же было мое удивление, что любое событие, произошедшее в нашем прошлом, имеет влияние на нас в настоящем. О многом мы даже не помним, но сейчас замечаем последствия и думаем, а откуда это пошло. Мы на семинарах много говорили о детстве, о действиях родителей и отпечатках этих действий и слов в настоящем, но меня беспокоит вопрос: как же будучи родителями или педагогами «не испортить», «не сломать» детей? Не существует же такого человека, который может быть 24 часа в сутки и 7 дней в неделю уравновешенным, внимательным, не устающим и грамотным во всем. Ведь мы сами не идеальны, нам свойственно ошибаться. Быть родителем, педагогом и вообще быть человеком – это нести на себе большой груз ответственности» (Евгения).

С таких вопросов, которые появляются, когда студенты глубоко погружаются в проблему, и начинается осознанный путь в профессию, закладываются основы профессионального и личного самосознания.

Во многих эссе студенты обращаются к опыту своих семей.



«Зрелость. Мне очень повезло с тем, что у меня такая большая семья. В ней пересекаются множество возрастов. Мои родители находятся в периоде «зрелости», они уже определились с тем, чего хотят от жизни. Они работают, растят детей. Но ни мама, ни папа не работают по профессии. Они пошли учиться в институт по разным причинам, и, в основном, это связано с мнением их родителей.

В отличие от меня мама всегда хотела быть врачом. Но ей не хватило баллов для поступления в медицинский, поэтому она пошла учиться туда, куда прошла, потому что того требовала бабушка. Мама до сих пор жалеет, что погубила свою мечту. Но менять уже ничего не будет, потому что время упущено, и становиться врачом в 50 уже не хочет. Папа пошел учиться в институт, потому что так надо было. И сейчас также работает не по специальности. Но занимается тем делом, которое ему нравится. И все же, в отличие от мамы, иногда применяет свои знания о растениях на деле. Мама никогда не давила на меня, чтобы я поступала в институт. Когда я не смогла поступить на бюджет, мама предложила посидеть год дома, получше подготовиться, и еще раз подумать над тем, чем я хочу заниматься» (Марина).

Без признания заслуг старших поколений не формируется целостная картина мира. Умение быть благодарным вырастает из понимания трудностей другого. Тот, кто умеет признавать чужие заслуги, способен этому научить.

Тема старости – самая отдаленная по времени от студентов тема курса. С ней студенты сталкиваются реже всего. Общежития, съемные квартиры – современная молодежь редко проживает в многопоколенной среде. В лучшем случае к старикам нечасто ездят в гости. Однако эссе, посвященные этому периоду жизни человека, оказались особенно интересными.

«Старость. Человек развивается до самой смерти, течение времени делает его не беднее, а богаче, мудрее. В старости важно не окунуться с головой в сожаления и несбывшиеся мечты, ведь жизнь еще не окончилась, и есть множество возможностей познавать новое. На мой взгляд, именно познание, изучение нового определяет счастливую старость. В конце хотелось бы привести слова немецкого писателя и художника, лауреата Нобелевской премии, Германа Гессе: «Короче говоря, чтобы в старости исполнить свое предназначение и справиться со своей задачей, надо быть согласным со старостью и со всем, что она приносит с собой, надо сказать ей «да». Без этого «да», без готовности отдаться тому, чего требует от нас природа, мы теряем – стары мы или молоды – ценность и смысл своих дней и обманываем жизнь» (Виктория).

Подводя итоги курса и опираясь на работы студентов можно отметить, что нам удалось расширить не только пространство детства, но и пространство жизни:

Мы рассмотрели каждый возраст, как особый период жизни человека.

В процессе совместной проектной работы составили хронологию поколений. Рассмотрели историю Отечества в контексте истории конкретных семей.

Выполнили эмпирическое исследование, в ходе которого студенты выясняли ценностные ориентации представителей разных поколений своего близкого окружения.

Помимо эссе, в которых студенты представили свои размышления об особенностях возрастных периодов жизни



человека, его завершением стала конференция, на которой были представлены индивидуальные и групповые исследования и доклады. Стоит отметить активность и самостоятельность представленных докладов.

Целью данного курса было формирование общепрофессиональных компетенций: способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей. Итоговые результаты курса позволяют надеяться, что фундамент осуществления этой цели заложен.

В заключении стоит привести отрывок из эссе студентки Татьяны, которое она написала в форме письма себе самой от имени Жизни. **W**

«Привет, дорогой друг! Как же принять себя в старости? Постарайся принять свою жизнь как единственную и уникальную, со всеми «+» и «-». Пойми то, насколько твоя жизнь была яркая, сколько всего ты успел достичь и повидать. Сколько смог пережить, какие испытать чувства и как проявить себя. Важно достичь идентичности с самим собой. Для этого необходимо выбрать одну из стратегий (подсказываю, если хочешь прожить свою старость ярко и с пользой, действуй по второй):

1. Сохранить себя как индивида:

- Замкнуться в себе, на своем физиологическом состоянии
- Разорвать прежние социальные контакты
- Не иметь цели

2. Сохранить себя как личность:

- Стремиться к новым социальным контактам
- Стремиться к новым знаниям
- Опирается на свой прошлый опыт, прошлые знания
- Построить стратегию будущего

Ты можешь закрыться с большой обидой и страхом от этого мира, а можешь принять конечность жизни, но продолжать развивать и проявлять себя по максимуму. Ты свободен! Ты можешь выйти из своего затворнического состояния и активно общаться со своими родными, поддерживать их, найти единомышленников, заниматься творчеством и просто наслаждаться жизнью, которая все еще продолжается! Ты можешь очень многое! Я горжусь тем, что ты достиг этого почтенного возраста. Горжусь тем, что тебе безразлично собственное душевное состояние. Я рада, что на Земле есть такой замечательный человек. Вперед, к новым свершениям! С любовью, Жизнь».

Литература

Возрастная психология 2011 – Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. М.: Академия, 2011. 624 с.

Кулагина, Колоцкий 2011 – *Кулагина И. Ю., Колоцкий В. Н.* Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2011. 464 с.

Обухова 2013 – *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология: учебник для бакалавров. М. Издательство Юрайт. МГППУ, 2011. 460 с.

Бодалев, Васина 2010 – *Бодалев А. А., Васина Н. В.* Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? СПб.: Речь, 2010. 224 с.

Хухлаева 2002 – *Хухлаева О.В.* Психология развития. Молодость, зрелость, старость. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.



Художественное поле как технология образования: психолого-педагогические основания, технологии, результаты

The artistic field as a technology of education: psychological and educational foundations, technologies, results

Аннотация: в статье приводятся теоретические основания необходимости применения художественного способа познания и, в частности, авторской технологии художественного поля, в психолого-педагогическом образовании студентов художественно-графического факультета, магистратуры «Практическая психология художественного творчества», студентов бакалавриата «Практическая психология детства». Также в статье описываются некоторые технологии художественного поля, приводятся результаты, научные и художественные работы студентов.

Ключевые слова: художественный способ познания, художественно-научное исследование, технология, метод, личность, субъект

Abstract. The article provides theoretical grounds for the need to apply the artistic method of cognition and, in particular, the author's technology of the artistic field, in the psychological and teaching education of the students of the Practical Psychology of Artistic Creativity master's degree program and the undergraduate students of the Practical Psychology of Childhood course. In addition, it describes some artistic field techniques, and presents the students' creative and research works.

Keywords: artistic way of cognition, artistic and scientific research, technology, method, personality, subject

Одним из важных направлений работы кафедры психологической антропологии, объединяющим значимые для психолого-педагогического образования студентов проблемы интеграции психологического, педагогического, социологического, антропологического и художественного содержания являлась и является разработка методологического, технологического и содержательного обеспечения развития компетенций студентов Института изящных искусств, в частности, студентов художественно-графического факультета. Несомненно, их психолого-педагогическое образование имеет свою специфику. Не только из-за того, что изучение психических феноменов



Лопаткова Ирина Викторовна,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Сергиев Посад Московской области

e-mail: ilopatkova@mail.ru

Irina Lopatkova,

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychological Anthropology Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University



должно проходить в контексте содержания будущей профессии, имеющей как минимум три профессиональных составляющих: педагог, психолог, художник (в том числе музыкант и так далее). Прежде всего потому, что в содержании (как в процессуальном плане, так и в плане результата) технологически должна осуществляться интеграция эмпирического, научного и художественного путей познания. Для этого имеется ряд оснований, касающихся необходимости более широкого использования художественного способа познания в становлении личности преподавателя музыки, изобразительного искусства, дизайн-технологий, развития компетенций, направленных на развитие художественных и психолого-педагогических способностей будущих педагогов.

Художественный способ познания является уникальным по возможности его использования в сочетаниях с любым другим способом познания – эмпирическим, научным, экзистенциальным, интуитивным. Основание – профессиональное владение процессом создания образа и его трансляции. Причем образа, наполненного личностными смыслами, эмоциями, отношениями и направленного на восприятие определенного социума.

Обратим внимание, в контексте тематики статьи, на проблематику профессионального становления учителей изобразительного искусства. Из трудов А. К. Марковой, К. А. Абульхановой-Славской, А. Ф. Бондаренко, Н. М. Борытко, Т. М. Буюкаса, Н. И. Вьюновой, И. А. Зимней, А. И. Донцова, И. В. Дубровиной, Е. И. Исаева, И. Ф. Исаева, Е. А. Климова и других исследователей данной проблематики известно, что среди факторов профессионального становления, детерминирующих его эффективность, очень много таких, которые связаны с образным содержанием. Предприняты попытки их классифицировать, в результате которых стали выделять три больших группы: личностные, социальные и профессиональные. В ходе взаимодействия с данными факторами осуществляется профессиональное становление личности. Известно также, что вся информация, которую порождает наша психика, фиксируется, перерабатывается, создается и транслируется на уровень осознания и, затем, действия, через образ. Напомним, что психика – это субъективный образ объективного мира. В нем содержатся смыслы, эмоции, мотивы, стремления, впечатления, воспоминания, предвкушения... То, каким является образ себя и мира, каково его содержание – очень важно. Обратите внимание на существующие в нашей речи идиоматические выражения: «Каким образом ты это сделал?» – так мы говорим, когда удивляемся необычному способу действия. «Что это за безобразия?» – так мы отмечаем свое недоумение, если не больше, по поводу увиденного или услышанного негатива тогда, когда не можем примириться с произошедшим, скорее всего потому, что не можем это уложить в четкую структуру образа. Когда мы что-то объясняем, но нас не понимают, мы прибегаем к помощи





изображения, когда мы чем-то восхищаемся, мы говорим: «Ты представляешь!» Подводя итог чему-либо, обобщая что-либо мы говорим: «Таким образом». И это совсем не косвенные, а достаточно значимые показатели, свидетельствующие о большом значении образа в познании себя и мира.

Какие основные образы участвуют в процессе профессионального становления? Вопрос сложный, если учитывать предыдущую информацию. Чаще всего выделяют: образ профессии, образ идеального ее представителя и образ Я. Сопоставляя их характеристики, человек определяет степень своей тождественности – дифференцированности (идентичности) профессии, степень своего эмоционального отношения к ней (мое – не мое, нравится – не нравится, хочу – не хочу), степень своего соответствия требованиям к профессии и профессионалу. Таким образом, формируются основы психологической и профессиональной компетентности. Следовательно, процесс становления профессионала зависит от четкости образов, от того, насколько активно мы с ними работаем, насколько динамично применяем образы в процессе образования. Кстати, заметили, что в слове «образование» корнем является слово образ?

Идея о приоритетности работы с образами в профессиональном становлении студентов была положена в основу нескольких исследований и создания ряда форм и методик психолого-педагогического образования студентов. В данной статье я приведу анализ данных одного из таких исследований. Оно было посвящено определению содержания профессии психолога в разных специальностях. Студентам первого курса предлагалось после обсуждения существующих в науке подходов к важным, с профессиональной точки зрения, качествам психолога создать в любом жанре и технике образы школьного психолога, психоаналитика, арт-терапевта и психотерапевта. Оценка работ производилась с помощью сравнительного художественного анализа эстетико-художественных решений, так как именно в них в большей степени содержалось интегрированное восприятие себя в разных ипостасях профессиональной деятельности. Приведем некоторые, наиболее яркие, описания с сохранением авторской пунктуации.

Школьный психолог: «Образ тихого, темного, теплового уголка, где тебе хорошо и после «отсидки», как после хорошего сна, новые силы». «Тихая загадочность». «Очень контактный, коммуникабельный человек. Коммуникабельность». «Мама. Красивые глаза, хорошая прическа, приятный аромат (ухаживающая)».

Психоаналитик: «Спокойный, уравновешенный человек с уютным домом и большой домашней библиотекой. «Богатый», трагический взгляд». «Человек, владеющий приемами гипноза. Гипноз». «Брюс Уиллис. Сексуальность, красивая улыбка и глаза».

Психотерапевт: «Молодой, подвижный человек (девушка или парень), хорошо выглядящий и к которому люди тянутся,





как к доброму свету. Обладает в душе тем, чтобы можно было «оживить» клиента». «Располагающая внешность, размеренная речь. Личное обаяние».

Арт-терапевт: «Динамичный мужчина в спортивном костюме под халатом, с неиссякаемой энергией и яркой целью в жизни. Геометрическая четкость во всем». «Экзальтированная личность. Яркий стиль». «Библиотекарь. С хвостиком (прическа), очки огромные, улыбка».

Сравнивая изобразительные варианты эстетико-художественного решения, мы посчитали необходимым отойти от обычного описательного и линейного (категориального) анализа и предложили студентам другого вуза, но так же с первого курса факультета психологии описать свои впечатления от рисунков, изображающих (символически) какие-либо специальности. Отметим, что работы создавали студенты, обладающие, по результатам предыдущих исследований, разной степенью художественности, то есть интегрированного показателя развития художественного восприятия, воображения и сознания. Обратите внимание на то, что работы участников с высокой степенью художественности инициируют более полное и креативное (в данном случае – оригинальное, нестандартное) восприятие содержания профессии у зрителей.

Описание работ участницы П. М. (Высокая степень художественности):

Школьный психолог: «Я вижу летний день, цветы и дорогу к морю. Тепло и нежно на душе. Чувствую, что отдыхаю, что мне очень хорошо». Необходимо добавить, что автор рисунка, выделяя изюминки данной профессии, указывает на творчество.

Психоаналитик: «Немного страшно, потому что напоминает гадание и уход куда-то в зазеркалье. Особенно чернота мешает». Автор рисунка указывает на такую «изюминку» профессии, как доброжелательность.

Психотерапевт: «Тут понятно все: точность, взвешенность. Только непонятно, чего больше – добра или зла. Вероятно, психотерапевт и пытается это определить?» Автор указывает на спокойствие, как на «изюминку» профессии психотерапевта.

Арт-терапевт: «Чистота, свобода и движение. Все искрится, как в радуге! Здорово и почему-то петь хочется. Даже черный цвет не мешает». Как отличительную особенность автор выделяет творчество, непохожесть на других.

Описание работ участницы П. Н. (Низкая степень художественности):

Школьный психолог: «Доброе, улыбающееся лицо, но какое-то стандартное». Индивидуальные «изюминки», указанные автором работы: «Доброта, улыбчивость, очень важно, чтобы она была похожа на маму».

Психоаналитик: «Непонятно собака это или волк. Наверное, все-таки собака. Только какая-то агрессивная». Индивидуальные «изюминки»: «Странность».

Психотерапевт: «Открытая, наполовину прочитанная книга. Только читать ее дальше не очень хочется». В качестве «изюминки» автор выделяет только одну черту – коммуникативность.

Арт-терапевт: «Бабочка. Обычная. С двумя крыльями». В качестве «изюминки» арт-терапевта автор выделяет загадочность. Следует отметить, что студенты, входящие в экспериментальную группу, не знали о том, что бабочка является символом психологии.



Описание работ Ч. О. (Средняя степень художественности). В скобках в дальнейшем будет приводиться текст автора рисунка, в котором он описывает индивидуальные «изюминки» профессии:

Школьный психолог: «Гибкий, стремящийся вверх, умеющий преодолевать. Правильно ровный» («Умение общаться как с взрослыми, так и с детьми»).

Психоаналитик: «Идет путями неизведанными, витиеватыми, запутанными, но целенаправленно. Почему-то напоминает что-то восточное. Мудрость, что ли...» («Мужской пол»).

Психотерапевт: «Что-то общее с психоаналитиком, как в зеркале отражается. Но хочется покругить рисунок и посмотреть с разных сторон. Вот, теперь профиль человека, который смеется. Наверное, в этом и заключается психотерапевтический эффект?» («Улыбка»).

Арт-терапевт: «Стремление, движение, гром и молнии. Электрические разряды и как у Пастернака, по-моему: «Мирозданье, лишь страсти разряды, человеческим сердцем накопленные» («Яркость, индивидуальность»).

Теперь обратимся к работам, созданным и описанным юношами.

Участник В. А. (Средняя степень художественности):

Школьный психолог: «Интересно, интересно. Какая-то голова на ножках. Но голова активная, даже экспрессивная. Так и хочется зубы пересчитать» («Грациозность, красота, ум. Молодой возраст» – подчеркнуто автором – Л. И.).

Психоаналитик: «Надежность. Ощущение того, что человек сильный и точно знает, чего хочет. Правда напрягает то, что клиентка какая-то маленькая. Но это, наверное, и правильно. Ведь она на сеансе именно в позиции ребенка» («Очки и мягкое кожаное кресло»).

Психотерапевт: «Что-то чертовское в этом есть точно. Так как-то – черт из табакерки. Еще и сердитый к тому же» («Лысина и очки, и несравненный ум!»).

Арт-терапевт: «Вот это да! Процесс полным ходом. Как клубок ниток запутанный и концы во все стороны торчат» («Великолепные густые, рыжие волосы и голубые глаза. Красота!!!»).

Участник С. Д. (Низкая степень художественности, заметны явные расхождения в изобразительном образе и описании индивидуальных «изюминок»):

Школьный психолог: «Простой, как квадрат. И неинтересно» («Отзывчивый»).

Психоаналитик: «Не поймешь – море или лужа. Волнение, может быть» («Улыбка на лице»).

Психотерапевт: «Набор каких-то символов, которые понятны каждый по отдельности, а вот все вместе как-то не стыкуются. Наверное, имеется в виду негатив и позитив» («Держит руки замком»).

Арт-терапевт: «Пойдешь направо... Пойдешь налево... Пойдешь прямо... Куда-то придешь, в любом случае. Вот только зачем указывать куда идти?» («Употребление слова «Так-вот»).

Участник Ч. А. (Тенденция к высокой степени художественности):

Школьный психолог: «Три главных направления захвата психолога – осьминога: дети, родители, учителя. Вообще-то правильно, но как-то очень агрессивно получается» («Он спокоен, уверен в себе и распространяется во все стороны. Ему до всего есть дело»).

Психоаналитик: «Уверенность, точность, расчет, символы, наказание, знаки. Какой-то сплошной бег ассоциаций, вот уж, действительно, психоаналитик» («Четкие движения и жестикация, а также терпеливость»).

Психотерапевт: «Господи, это уже не человек, а призрак. Его как будто нет. Не хочется как-то думать об этом, да и смотреть неприятно». («Независимость переживаний, в прошлом что-то страшное»).

Арт-терапевт: «Это солнце с неведомой планеты на которой умеют не только любить, но и делиться светом». («Умение делать все. Веселый»).



Также рассмотрим информацию, которая была получена в ходе исследования представлений работодателей об идеальном специалисте, которого они предпочли бы взять на работу. Проводилось анкетирование по специально разработанной анкете. Опрошено 12 работодателей из организаций разных направлений. Стаж работы на рынке труда средний: от 3 до 24 лет. Все заинтересованы в сотрудничестве с вузами и сузами по подготовке кадров.

Итак, портрет идеального сотрудника с точки зрения работодателей выглядит так: мужчина (большинство ответов), в возрасте 25–30 лет, высшее образование, опыт работы не обязателен («Сама научу»), большинство респондентов указывают на гуманитарные специальности, как желательные, двое – технические (инженер), трое – рабочие.

Качества:

- Уровень практических знаний и умений – 70%
- Трудолюбие – 60%
- Уровень базовых знаний, умений – 60%
- Способность работать в команде – 60%
- Способность эффективно представлять результаты – 40%
- Способность развивать новые идеи – 40%
- Уровень профессиональной общетеоретической подготовки – 30%
- Позитивное отношение к своей профессии – 30%
- Навыки управления персоналом – 20%
- Эрудированность, общая культура – 20%
- Осведомленность в смежных областях полученной специальности – 20%
- Владение иностранным языком – 10%
- Навыки работы на компьютере – 10%
- Готовность и способность к дальнейшему обучению – 10%
- Умение анализировать свою деятельность – 10%
- Нацеленность на карьерный рост и профессиональное развитие – 0%

Результаты говорят сами за себя. Традиционный подход к описанию содержания будущей профессии дополняется художественным, а значит, эмоциями, личностным отношением, содержанием, впечатлением, что, несомненно, амплифицирует содержание представлений о профессии, себе в ней и своем профессиональном будущем. Перспективность работы в данном направлении подчеркивается еще и тем, что оно предлагает практически неисчерпаемые возможности в применении художественных образов, художественной деятельности и, в целом, художественного способа познания себя и мира в профессиональном становлении студентов. Большинство из нас, так или иначе, соприкасается с художественными образами – в произведениях искусства, литературы, телевидении, рекламе, имидже, фольклоре, игре. Большинство из нас художественное





творчество доставляет удовольствие, механизмы возникновения которого блестяще описаны Л. С. Выготским в «Психологии искусства» [Выготский 1968]. Следовательно, не использовать образы в профессиональном образовании и профессиональном становлении, по крайней мере, недальновидно.

При всей доказанной важности привлечения художественного способа познания в становление и развитие профессиональной идентичности будущих преподавателей изобразительного искусства, следует обратить внимание на дополнительные сложности, по сравнению, например, с преподавателями географии, истории, математики. Связано это с очень сложной ролевой моделью будущей профессии. Разбирая ее содержание со студентами художественно-графического факультета МПГУ, мы обнаружили как минимум 14, как максимум 56 ролевых позиций, которые за время обучения должен не только освоить студент, но и соотнести их со своими способностями, свойствами, идентифицировать их по отношению к своим целям, мотивам, мировоззрению. Обратим внимание на способ, которым осуществлялось изучение содержания будущей профессиональной деятельности: создание образа ролевого содержания профессии с помощью технологии символического моделирования, так как важным фактором формирования и развития профессиональной идентичности является образное содержание профессионального становления, которое интегрируется и репрезентируется в профессиональной идентичности студентов и актуализируется в художественно-творческом воображении, действии и взаимодействии, что требует освоения профессиональных позиций с помощью специальных образовательных технологий, основанных на активизации воображения и эстетической реакции, порождаемых художественным творчеством. Одной из таких технологий является художественное поле самоактуализации [Лопаткова 2009].

Основанием для разработки специальных технологий психолого-педагогического образования студентов художественно-графического факультета является относительная эквивалентность образной структуры изучаемых психологических феноменов и художественных образов, что позволяет использовать их как эффективное средство в их познании. Изучая, например, феномен агрессии, студенты обращаются не только к теоретическим и практическим данным, но и к произведениям искусства, литературы, кинематографа, отображающим взгляды, переживания, отношение их авторов к этому явлению и, воспринимая образы, вступают с авторами в активный интеллектуально-чувственный диалог, который разворачивается в пространстве художественных образов.

Отметим, что данный способ изучения – обращение к произведениям искусства и литературы – активно применяется в науке и практике. К примеру, при изучении и определении структуры славы, Л. Б. Шнейдер определяет структуры славы,



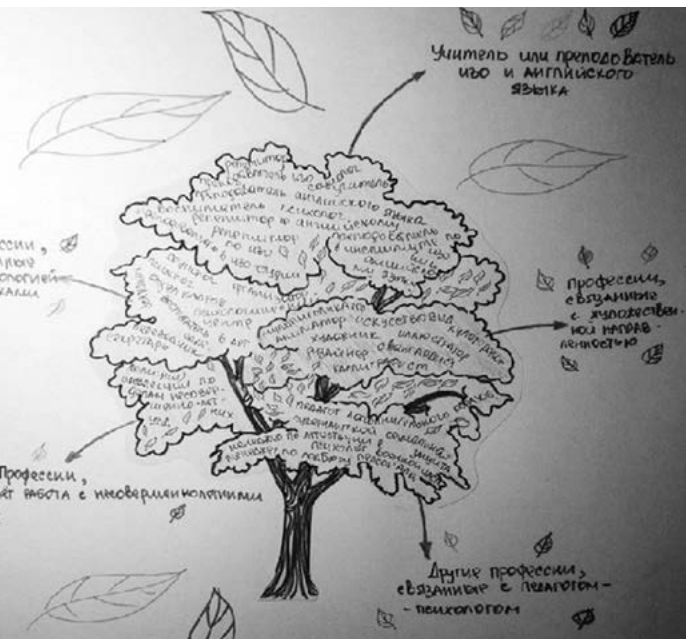


Рисунок 1. Модель преподавателя ИЗО

ее существенные характеристики (профанное и сакральное) не только исходя из данных авторской методики «Триединство», анализе мнений философов, социологов, психологов, но и обращаясь к произведениям литературы, искусства. Но это – внешняя, технологическая сторона изучения. Обратим внимание на следующую цитату: «Феномен славы процессуально организуется следующим образом: человек и его дела – молва – известность» [Шнейдер 2016, 21]. Не требует глубокого анализа то, что в каждом компоненте данного феномена присутствует образное содержание, которое формируется на основе восприятия и самовосприятия успешности, ценности (социальной и личностной) совершенных человеком дел. Одна из моделей содержания профессии преподавателя изобразительного искусства отображена на рисунке 1.

Приведу еще один пример эффективного использования художественного способа познания в психолого-педагогической подготовке преподавателей изобразительного искусства.

При изучении психолого-педагогических особенностей и проблематики становления детей подросткового возраста нами использовалась технология символического моделирования (автор – Лопаткова И. В.). Ее алгоритм достаточно прост: 1. Изучение своих представлений о проблематике подросткового возраста (авторрефлексия); 2. Чтение письма подростка о его реальной жизненной ситуации (рефлексия) без вербального анализа; 3. Разделение на подгруппы по 2–3 человека с целью создания творческих объединений; 4. Работа в группах над поиском символов для обозначения каждой проблемной характеристики подростка: здесь можно использовать разные подходы. Например, графику (символы изображаются в виде рисунков, выполненных в любой технике, в том числе в информационных программах); цветовые сочетания, музыкальные композиции, инсталляцию (символы изображаются в виде предметов в их сочетании (примеры инсталляций приведены на фото, рис. 2):

Обратим внимание на пояснения авторской группы студентов к данной инсталляции: «Суть данной композиции в движении. Изначально она выглядела закрытой пиджаком. И чтобы увидеть инсталляцию, нужно открыть. Так же и с девочкой-подростком, по которой построена композиция. Чтобы



Рисунок 2. Психологический портрет подростка, инсталляция Чуваткиной К.



узнать, что происходит с ней, нужно обратить внимание на ее чувства и переживания. Если человек считает себя никому ненужным, то он зачастую не будет беспокоить своих родных по «каждой мелочи», такой как душевное состояние, проблемы в подростковом возрасте. Многие взрослые считают подростков еще детьми, которые стремятся взрослеть, поэтому считают их мнение несформированным.

Данная композиция показывает:

Закрытость: Пиджак – чтобы узнать о ее душевном состоянии, нужно заслужить ее доверие. Наушники – уходит в мир своих переживаний. Ежедневник – больше ни с кем не может поделиться своими эмоциями. Тонированные очки – носит маску безразличия, когда осознает свою ненужность.

Пустота внутри: Пустая бутылка – потерянность, безысходность.

Надежда: Конфета, на обертке которой изображен романтический пейзаж, что означает, что есть тот человек, который сможет ее поддержать, но не всегда есть возможность.

В создании инсталляции принимают участие несколько студентов, обсуждающих ее и, соответственно, привносят в ее создание собственное отношение, мнение, понимание и переживание данной проблематики. Кроме этого, в процессе дальнейшей работы с инсталляциями каждый из студентов при восприятии работ дополняет свое знание иными смыслами, отношениями, эмоциями. То есть инсталляция является как результатом научно-художественной деятельности студентов, так и стимулом для ее продолжения, так как при ее восприятии ставятся новые вопросы, проявляются наиболее перспективные и эффективные направления работы преподавателя изобразительной деятельности. Обратимся к следующей работе (рисунок 3).

Это еще одна инсталляция, и, соответственно, еще одно понимание проблемного содержания мира подростков (привожу авторский текст Замятиной Валерии, Дадькиной Татьяны, Кононовой Екатерины, студенток художественно-графического факультета МПГУ, 2 курс 2018 год).

«В нашей инсталляции мы хотели показать протест подростка против диктата взрослых.

Письмо, которое мы прочитали на паре (*в качестве стимульного материала для создания инсталляций студентам зачитывались реальные письма подростков из школьной психологической почты – Л. И.*) было адресовано именно родителям, где подросток пытался с особой упертостью и настойчивостью показать, насколько важно ему доказать родителям, что он уже взрослый и способен к взрослым, по его мнению, поступкам.

В нашу композиционную постановку мы поставили главный, центральный предмет – это паспорт, что свидетельствует о том, что ребенок показывает себя уже совсем взрослым и пытается доказать это родителям. В нашу инсталляцию так же входят такие



Рисунок 3. Психологический портрет подростка, инсталляция Замятиной В., Дадькиной Т., Кононовой Е.



предметы, как таблетки, что показывает драматизм и всю напряженность ситуации; мятая бумажка, что характеризует вспыльчивость и неконтролируемость подростка в его выражениях и высказываниях; нож – элемент бунтарства; наушники – закрытость, ведь читая письмо, можно понять, что у мальчика есть какие-то свои проблемы, внутренние переживания, которые он не может сказать родителям; так же мы можем увидеть замазку, что говорит нам, что подросток не отвечает за последствия, когда пишет такие слова своим родителям; яркий мешок – это максимализм в его поведении; маленькая мышка, которая показывает нам, что мальчик нуждается в поддержке, ему нужна помощь и защита взрослых.

Тем самым мы можем увидеть с какими проблемами сталкивается наш подросток:

- Проблема получения внимания от родителей;
- Проблема непонимания со стороны взрослого;
- Протест против диктата взрослых;
- Склонность к всплескам, неуправляемость эмоций.

Гипотезы:

- Подросток склонен к перепадам настроения, максимализму;
- У подростков обостренное ощущение непонимания, эмоционального дискомфорта, ощущение социальной несправедливости;
- Отмечаются проблемы отношений со взрослыми и отрицание авторитета взрослого, проблема самостоятельности.

Вывод:

Задача близкого взрослого помочь найти подростку свой путь взросления, учитывать индивидуальные варианты развития. Взрослый должен понимать потребность подростка в признании своей «взрослости». Необходимо научиться слышать и понимать подростка, давать ему ту поддержку, которой он ждет»

Сравним это мнение о проблематике подросткового периода со следующей инсталляцией.

«Недавно мной было прочитано и затем проанализировано письмо уже взрослого мужчины о его подростковой жизни. К концу письма он сам делает вывод о том, как подростковый этап жизни отразился на становлении его личности. Текст раскрывает внутреннее психологическое состояние автора и затрагивает тему взаимоотношений родителя и ребенка в этот противоречивый период развития подростка.

Автор излагает свои мысли эмоционально, местами скомкано и сумбурно, перескакивая с одной мысли на другую, но при этом достаточно ясно можно понять его отношение к обоим родителям. С одной стороны, он испытывает к матери теплые чувства, но та гиперопека, которой она окружает героя, пробуждает в нем еще большее стремление к независимости, свойственное подросткам. При этом автор старается не задевать ее чувств и лишней раз не развивать конфликт, что приводит



Рисунок 4. Психологический портрет подростка, инсталляция Бондаревич С.



к недомолвкам и способствует развитию его эмоционального интеллекта, ведь он понимает, когда нужно следовать словам матери, а когда скрывать некоторые детали жизни.

Об отце он так же не пишет ничего негативного, скорее имеет нейтральное отношение. Отец, по его мнению, слишком пассивен и во многих вещах следует за мнением матери, но в целом «хороший мужик». К тому же отец лояльно относится к жизни сына и не пытается вмешиваться в нее, что как раз требуется герою.

Герой не хочет конфликтов с родителями, не хочет задевать их чувства. Это проявление ответственности, свойственное взрослым, говорит нам о том, что подросток находится в переходном состоянии между ребенком и взрослым.

На основе содержания этого письма мы с группой создали инсталляцию, дабы наглядно и в интересной форме изобразить психологический портрет подростка.

Центральное звено композиции – солнцезащитные очки, олицетворяющие скрытность главного героя. Однако он скрытен не из-за желания обмануть и сделать кому-то плохо, он скрывает некоторые вещи от родителей по двум причинам. Первая причина – он лжет во благо, чтобы родители не беспокоились о нем. Вторая – подросток хочет более свободной жизни, доверия со стороны родителей, ведь он сам пишет о том, что не употребляет спиртное и не занимается ничем противозаконным, то есть уже несет ответственность за себя сам. Автор все еще видит некоторую значимость в родителях, но, подобно защитному стеклу, отражает их посягательства на личную жизнь.

Частью композиции являются наушники, опоясывающие центр композиции. Часто мы можем видеть, что люди слушают музыку через один наушник. Так и наш герой, он слышит то, что происходит вокруг, но слушает то, что играет в его «плеере»-сознании. Эта черта подростков проистекает из-за эгоцентрической доминанты, которая развивается в этом возрасте. Он слышит советы родителей, их просьбы, но чаще всего следует своим принципам, желаниям и убеждениям.

Капли для носа так же связаны с желанием быть более свободным, самому управлять своей жизнью, «свободно дышать», не ощущая рамок в виде запретов.

У края очков размещен мягкий пушистый помпон. Он находится дальше всех, потому что это символ той части личности подростка, которая редко показывается окружающим. За жадной свободой и отсутствием границ часто скрывается желание быть понятым, желание тепла и заботы со стороны близких людей.

Проанализировав письмо подростка, можно обозначить некоторые гипотезы. Подросток находится на психологическом и личностном путях развития, но для развития ему требуется пространство, а не жесткие ограничения. При этом





поддержка близких людей и семьи, их доверие, понимание, помощь и тепло являются важной составляющей перехода к взрослости.

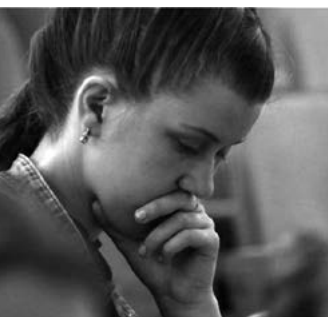
Непрерывность, нестабильность и острота протекающих психических, когнитивных, физиологических процессов развития, избирательность во всем, импульсивность, попытки самовыражения, погружение в свой внутренний мир, поиск ценностей, удовлетворение социальных, престижных и духовных потребностей являются для подростка неотъемлемой частью становления как взрослого, но у разных подростков эти аспекты имеют неодинаковую степень и способ проявления, что важно учитывать при взаимодействии с тем или иным взрослеющим человеком».

Я не считаю возможным вносить в студенческие тексты изменения и, тем более, свои суждения по поводу художественного взгляда студентов на мир подростка. Но, согласитесь, что эта информация уникальна, так как она обладает свойством интеллектуальной чувственности, сопереживания, вчувствования (термин Т. Липпса), поисковой активности, направленной не на определение понимания в континууме «верно – неверно» и «правильно – неправильно», а вне всяких ограничений. Здесь можно вспомнить высказывание А. Эйнштейна о том, что «Логика приведет вас из пункта «А» в пункт «Б», а воображение приведет куда угодно» [Альберт Эйнштейн]. И, в продолжение: «Воображение важнее, чем знания. Знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулируя прогресс, порождая эволюцию» [50 цитат].

Следующим этапом работы по символическому моделированию является сравнение полученной информации с научной, то есть той, которая предоставляется студентам в ходе лекций, заданий по прочтению, аннотированию, конспектированию научной литературы. В данном контексте проходят семинары: что нашли мы и что пишется в трудах ученых?

И здесь следует вспомнить о необходимости развития субъектности студентов. И в художественном, и в научном, и в профессиональном, психолого-педагогическом направлениях. Сравнивая содержание тех компетенций, развитие которых является целью образования студентов высшей школы, и возможности художественной деятельности, нельзя не обратить внимание на их взаимосвязь. В художественной деятельности активизируются процессы сопереживания и сотворчества, продуцируются эффекты узнавания и экономии психической энергии, развивается эмпатия, сензитивность, синестезичность.

В процессе обучения студенты овладевают разными способами, видами художественно-графического искусства, то есть приобретают дополнительные возможности в умении видеть, чувствовать, оформлять и транслировать информацию о себе и мире. Необходимо интегрировать эти возможности





в психолого-педагогическое содержание образования, предоставив им возможность изучения и овладения художественными технологиями как способом взаимодействия с учащимися, создания уникальной художественно-образовательной среды. Художественный образ – своеобразная интеграционная технология, так как в его содержании всегда представлено эмоциональное, когнитивное, действительное, личностное и социальное, отношение и понимание. Его содержание соответствует в этом плане содержанию большинства психических феноменов. Например, обратимся к определению доверия: «Доверие в широком значении – это встречное эквивалентное отношение субъекта к объекту в прямой зависимости от обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности или негативности» [Антоненко 2006, 276]. В произведении искусства то же отношение автора к изображаемому объекту транслируется посредством художественного образа, интегрируя при этом авторское отношение и отношение зрителя. В процессе этой интеграции происходит динамика зрительского отношения, так как создаются новые ракурсы восприятия, возможности для порождения новых смыслов.

Следует остановиться на том, что художественный образ и образ Я понимаются в нашем подходе как феномены функционального и экзистенциального существования, которые обеспечивают самоопределение, персонализацию, самоорганизацию личности, с одной стороны, и являются результатом обозначенных процессов – с другой. В художественно-творческой деятельности, как ни в какой другой, инициируется становление индивидуальности. Обратимся к мнению В. И. Слободчикова: «...индивидуализация предполагает тотальную рефлекссию всей своей жизни, трансцендирование ее пределов, и в то же время – обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к основному способу своей жизни. Индивидуальность – это всегда внутренний диалог человека с самим собой, это прорыв за границы собственной самости – выход за границы вечного, вселенского, универсального и одновременно вход в уникальную подлинность самого себя». [Слободчиков, 2005, с. 169]. Сравним это мнение с вышеизложенным определением художественного образа. Вывод напрашивается сам собой: использование художественных технологий в становлении и развитии индивидуальности научно и эмпирически обоснованы. Таким образом интеграция двух способов изучения психолого-педагогических феноменов – научно-исследовательского и художественного является вполне логичной и продуктивной априори, так как предполагает создание своего собственного представления об изучаемом объекте, основанного на научно-теоретическом и эмпирическом знании, эстетически-чувственном переживании, художественно-творческом





воображении и восприятию представленного в художественном образе (воспринимаемом или транслируемом).

Немаловажно, что внутренние и внешние художественные детерминанты развития личности будущих преподавателей изобразительного искусства являются основой их профессионального развития и как педагога-психолога, и как художника-психолога. К данным детерминантам мы относим: внутренние (уровень художественности субъекта) и внешние (художественность и эстетичность окружающей среды, степень погруженности в нее и взаимодействия с ней, количество и качество художественных образов, с которыми субъект контактирует). И здесь уже речь идет не только об образовательных технологиях, но и о психотехнике, как совокупности способов и технологий развития необходимых для эффективной профессиональной деятельности психологических, социально-психологических, личностных компетенций. Например, осуществление эмоционально-интеллектуального контакта с учащимися в художественно-творческом взаимодействии для создания нравственных, эстетических позиций по отношению к изображаемому, отображаемому материалу. Или совместное исследование мира, или умение инициировать стремление к познанию, познавательный интерес. Или мотивация учащихся на не очень, по их мнению, нужное рисование кубов, шаров, различных учебных работ.



Все вышеперечисленное является основанием для разработки модели психолого-педагогического содержания профессионального образования студентов художественно-графического факультета. Остановимся на некоторых основных элементах данной модели.

Основными характеристиками субъектности, развитию которых уделяется большее внимание в предлагаемой модели, и которые составляют ее содержание, являются: способность к самоорганизации (синергетичность), научно-исследовательская, художественно-творческая и психолого-педагогическая индивидуальность и самостоятельность, способность к саморефлексии. Также при разработке модели учитывалось трехмерное пространство психологических факторов, детерминирующих эффективность развития: психологические особенности субъектов образования (студентов, педагогов), в частности, особенности личности, индивидуальности; особенности состояния и потенциала психических процессов (познавательных, формирующих, развивающих); особенности образовательной среды (совокупности внешних и внутренних условий, определяющих качество образования). Условно обозначим эти две стороны кубообразной модели развития субъектности как целевое и психолого-педагогическое содержание. Следующая составляющая (сторона) модели – методы и технологии, применяемые преподавателями высшей школы и самими студентами





для субъектного освоения образовательно-профессионального пространства, точнее, его создания. Следует отметить, что каждая «точка» данной модели интегрирует особенности психологического содержания профессиональной деятельности художника и учителя, как субъектов художественно-творческой и психолого-педагогической деятельности. Таким образом, развитие индивидуальности и субъектности будущих учителей ИЗО становится разнонаправленным и многомерным и не может осуществляться в элементарном дисциплинарном или междисциплинарном пространстве. Технологическая составляющая модели включает:

1. Модульный подход: для освоения и присвоения информации по определенной тематике (блоку тем, объединенных по какому-либо принципу, например, возрастному) создается дисциплинарный модуль, в рамках которого студенты совместно с коллективом преподавателей разрабатывают системы знаний по конкретной теме.

2. Проблемная организация образовательной среды, которая должна сочетать в себе интенциональные и технологические характеристики минимум трех разнообразных образовательных сред: творчески-развивающего художественного пространства (самостоятельное создание художественных образов, участие в художественно-творческом взаимодействии, эстетическое развитие); научно-исследовательского пространства (обнаружение проблемы, постановка и исследование гипотез, проведение экспериментальной работы, разработка авторских технологий); практико-ориентированной деятельности (результатов производственной практики, в ходе которой студенты сталкиваются с конкретными задачами, проблемами, необходимость решения которых обеспечивает необходимый уровень их познавательной и мотивационной активности, заинтересованности в поиске теоретической и технологической информации).

3. Личностно-развивающее пространство, благодаря которому студенты смогут обнаруживать в себе потенциально значимые для будущей профессиональной деятельности характеристики, использовать свою личную лабораторию для освоения образовательных психолого-педагогических и предметных (художественно-эстетических) технологий.

4. Художественное пространство, которое позволит интегрировать профессионально-предметные (художественные приемы, технологии, навыки и знания) и психолого-педагогические аспекты развития, инициировать синергетические процессы.

Основная технология, позволяющая интегрировать все вышеобозначенные «точки» модели развития индивидуальности и субъектности – технология художественного поля самоактуализации, которое определяется как множество значимых осознаваемых и неосознаваемых взаимозависимых фактов, воспринимаемых и транслируемых в художественных образах





и событиях, посредством которых создается необходимый для развития субъектности конфликт знания и незнания. В нем осуществляется смена алгоритмов развития. Характерный для познания алгоритм – от смысла и понимания к отношению, сменяется на алгоритм познания посредством художественного образа – от чувственного, эмоционального отношения к образованию диалогичных смыслов, так как в основе художественного образа – противоречие. Это стимулирует оригинальный креативный подход к восприятию объекта познания и самовосприятию, разворачивает познавательную ситуацию в нестандартном плане, заставляет выйти за рамки обычных приемов и шаблонов, следовательно, инициирует субъектность.

Определение психических феноменов как, частично, продуктов художественной активности личности, ее творческой реальности, в которой интегрируются и репрезентируются образы тождественного и оригинального, личностного и социального, реального и воображаемого, осознаваемого и аффективного, позволяет обращаться к художественной деятельности с разных позиций. Как к способу, как к технологии, как к процессу взаимодействия, как к исследованию. Это способствует организации психотехнической подготовки студентов к эффективной профессиональной деятельности посредством расширения их субъектности в пассивно-художественном, активно-художественном и транс-художественном взаимодействии образа Я и создаваемых, воспринимаемых и транслируемых художественных образов. Кроме этого, в художественном поле актуализируются значимые стороны Я и элементы окружающего мира, развиваются импровизационные возможности, за счет эстетической реакции [Выготский 1968] снимаются интеллектуальные, социальные и коммуникативные барьеры.

Художественный образ познаваемого объекта способствует интеграции в единую динамическую композицию идеалов, ценностей, убеждений, мотивов, типажей, ролей, оценок, отношений, эмоций, что позволяет не только демонстрировать существующее на данный отрезок времени, но и создавать надличностное развивающее гипотетическое или реальное пространство. Формы организации художественного поля изучения психологических феноменов можно объединить в три основных категории: интерактивные выставки, рефлексio-практика (психологический театр), творческие лаборатории. Как показывает почти тридцатилетний опыт их включения в образовательное пространство разного уровня (высшее, среднее специальное, дополнительное), наиболее эффективный технологический прием – художественно-творческая рефлексия научной и эмпирической информации.

Приведем еще один пример технологии включения художественного поля в профессиональную подготовку студентов





изобразительного искусства: сочинение и иллюстрирование сказок (как варианты – создание мультфильмов, экспозиций психолого-педагогической направленности для детей с проблемами развития, коммуникации, адаптации и так далее).

2018–2019 учебный год. Тема: адаптация детей к школьному обучению, коррекция школьной тревожности первоклассников. Алгоритм работы:

1. Лекция по данной проблеме.
2. Рефлексия с привлечением собственных воспоминаний, эмпирики.
3. Восприятие произведений литературы, кино, живописи по обозначенной проблеме.
4. Обозначение проблемы в виде аннотации с выводами о теме будущего произведения и его цели.
5. Сочинение и иллюстрирование сказки об адаптации к школе.
6. Проведение творческой лаборатории по тематике.

Сказка приводится в авторской пунктуации. Авторы – студентки 2 курса ХГФ Л. Тарасова, И. Трофимова. Иллюстрации Л. Тарасова.

История о Рокки

«За девятью горами, за девятью лесами. Жил-был Рокки. Было жаркое лето, и он бегал, играл с друзьями.

Однажды, качаясь, как обычно на качелях, мальчик заметил, что листья на деревьях стали желтые и было прохладнее чем обычно. Подул ветер, и листочки начали падать. Впервые в жизни он видел такую красоту.

Рокки побежал домой и начал спрашивать у родителей, почему так происходит.

Его отец по имени По начал объяснять, что наступила осень, и скоро Рокки пойдет в школу. Рокки много раз слышал от своих родных, что в этом году он пойдет в школу, но не ожидал, что осень придет так быстро.

Рокки не был расстроен, наоборот он с нетерпением теперь ждал 1 сентября. Ведь теперь он станет учеником, а это очень почетно.

31 августа

Заботливый отец и мама Рокки собирают своего сына в школу.

По – Завтра сын, у тебя важный день!

Леси (мама Рокки) – Ты познакомишься с Ниной Ивановой, твоей первой учительницей.

По – Так же там будут твои друзья из соседнего дома.

Леси – И много новых ребят.

Рокки ничего не говорил, только одобрительно кивал. Он был доволен всем происходящим, и чувствовал себя взрослым.



Рисунок 5. Рокки на качелях

**1 сентября**

Рано утром Рокки проснулся от того что его будила мама: «Просыпайся, соня. Надо собираться в школу». Рокки надел парадную форму, взял большой, красивый букет и отправился в школу вместе с родителями. Он переживал, потому что не знал что будет дальше: какая учительница будет и сможет ли он подружиться с одноклассниками.



Рисунок 6. Рокки с букетом

У дверей в школу их встречала Нина Ивановна. Она приветливо улыбалась, поэтому волнение Рокки постепенно исчезло. Они подошли к учительнице, поздоровались и подарили цветы. Вышел директор, и все построились на линейку. Он поздравил учеников с днем знаний и начал праздничную речь. Рокки проникся речью, и вслушивался в каждое слово, он был воодушевлен, ему хотелось скорее начать учиться, сидеть за партой, и слушать учительницу. Тут прозвенел звонок, и все ребята отправились в классы. Рокки сел за парту, где уже сидела девочка с большими белыми бантами. Они познакомились, оказалось, что ее зовут Дори и она живет через пару домов от него. У них завязался интересный разговор.

Учительница говорила о том, какие предметы они будут изучать, как много нового они узнают, как интересно учиться в школе, о правильной позе за партой и какие принадлежности надо носить в школу. Потом учительница провела экскурсию по школе.

Второй день в школе

Рокки познакомился со всеми одноклассниками. Одни ему понравились больше, другие меньше.

Было 3 занятия, и мальчик с радостью решал задания и старался быть активным и много раз получил одобрение учителя, чему был счастлив. Особенно ему понравился урок рисования.

На перемене, когда Рокки обсуждал нарисованные образы с Дори, мальчишка-хулиган Мэки дернул девочку за косичку. Все негодование сразу было написано на лице девочки, но Мэки на этом не остановился и начал обзывать одноклассницу. Вскоре по лицу Дори текли слезы. Рокки решил заступиться за девочку и с напором пошел на Мэки, приказным тоном сказал, чтобы он больше никогда не обижал девочек, иначе он его побьет и заставил извиниться перед Дори. Девочка приняла извинения и была безмерно благодарна своему спасителю.



Рисунок 7. Рокки за партой

Через пару недель Рокки, нося портфель Дори, все с тем же жизнелюбием ходил в школу. Он справлялся со всеми заданиями. Но когда начали проходить сложение, Рокки стало не очень понятно, было сложно разобраться. По своему характеру он был решительный и настойчивый и не хотел отступать перед трудностями. Он подошел к учительнице после уроков и попросил объяснить ему индивидуально, Нина Ивановна указала нашему герою на ошибки, и он понял весь материал на эту тему.

Так прошел первый месяц, а за ним и второй. В школе настолько увлекательно и всегда много новых знаний, интересных рассказов, занимательных случаев, что даже не рассказать, поэтому, мой друг, ты должен учиться и преодолевать препятствия на своем пути».



Отметим, что каждая такая сказка является художественным полем для создания интеллектуально-чувственного пространства восприятия обозначенной проблемы.

Следующая технология художественного поля, используемая нами в процессе психолого-педагогического образования и развития студентов художественно-графического факультета – это арт-лаборатория.

Технология арт-лаборатории:

1. Назначение темы научно-художественного исследования, связанной с изучаемой проблематикой. Например, особенности социального интеллекта подростков.
2. Эмпирический «разогрев» участников с целью ознакомления с их интеллектуально-творческим потенциалом и формирования личностно-ориентированного интереса к предстоящей работе. Формы: «бег воспоминаний» – каждый студент может предложить свое воспоминание о проблемах коммуникации в подростковом возрасте; «аукцион решений проблем» – студенты предлагают свои решения по одной проблеме, ведущий аукциона «назначает им цену», перечисление художественных, литературных произведений, связанных с данной проблематикой, научных трудов, в которых она раскрывается.
3. Погружение в тему с помощью интерактивных и художественных форм работы: просмотр картин, фильмов, чтение произведений, которые были определены, как наиболее значимые для изучения проблематики на предыдущем этапе работы (самостоятельно или на практикумах).
4. Исследование и самоисследование с помощью различных методов психодиагностики, в том числе – художественных. Например, с помощью технологии интерактивных выставок (автор И. В. Лопаткова).
5. Обработка результатов исследования, их оформление в художественной или графической формах. Например, создание иллюстраций к произведениям, продолжений произведений (как будет в дальнейшем развиваться тот или иной характер?), разработка психолого-педагогических занятий с учащимися по определенным проблемам с применением разных средств искусства (например, развитие социального интеллекта с помощью средств граффити).
6. Обсуждение результатов, рефлексия.

Приведу пример работы по данной технологии над темой «Факторы формирования эмоционального интеллекта ребенка». Тема исследования, назначенная для участников, студентов 2-го курса ХГФ – определить факторы формирования эмоционального интеллекта ребенка и составить их модель.

Эмпирическая составляющая приведена выше в разделе «разогрев», но в данном случае, дополнительно, для активизации эмоционального восприятия применялась интерактивная





выставка – «Как называется эта картина?». В ней использовались картины современных художников, имеющие такие названия, как «Радость», «Печаль», «Грусть», «Столкновение», то есть изображающие определенные эмоциональные состояния. Студентам предлагалось найти в данной экспозиции каждое из них и определить, как это было сделано.

Погружение в тему проводилось в пространстве мультипликационного фильма «Головоломка» (2015 год, режиссер Пит Доктер, Роналдо Дель Кармен. В ролях: Эми Полер, Филлис Смит, Ричард Кайнд и другие). Пространство восприятия не ограничивалось какими-либо рамками: например, заданием, смотря мультфильм, искать подтверждение или опровержение тем или иным идеям направлений психологических знаний, наблюдать отдельно за каждым героем (как это часто делают, распределяя студентов по группам и, в последствии, обсуждать линии поведения героев в их взаимодействии. Эти задачи должны ставиться по другой проблематике, так как они недостаточно активизируют художественное восприятие и воображение студентов, а направлены исключительно на их аналитическое мышление). Студентам предлагалось изобразить переживания главной героини мультфильма в любой из комфортных для себя форм: описания, рисунка, подтекстовика (описания переживаний героини по каждому элементу мультфильма), инсталляции (с последующим описанием). Никакими рамками выполнения задачи студенты не были ограничены.

При этом мы понимали, что самым лучшим вариантов взаимодействия со студентами в направлении научно-художественного взаимодействия было бы полное отсутствие задания. Ведь каждое задание ограничивает ситуацию взаимодействия участника и задачи, и даже в научной работе главным элементом является самостоятельная постановка гипотезы и выбор объекта, предмета, инструментария для исследования. Тем более, в художественной деятельности.

Необходимо было создать проблемное пространство, в котором будет главенствовать личностная задача, решаемая художественно-научным способом, то есть объединением научных и художественных технологий.

Далее был поиск алгоритма для создания творческой лаборатории по работе над обозначенной проблемой, чаще, в такой последовательности: содержание мультфильма – содержание изучаемой проблемы, обозначенной в конкретной практической задаче – содержание возможностей художественной деятельности для решения поставленной задачи.

Студентам предлагалось задание: создать факторную модель формирования эмоционального интеллекта героини мультфильма в любом варианте. При этом оговаривалось то, что не может быть правильных и неправильных вариантов. Каждая созданная модель должна и может быть эффективной для





понимания поведения героини и других участников мультфильма. Таким образом, студентам предлагалась изначально создать модель взаимодействия младшего школьника с информацией с использованием научного, эмпирического и, с особым акцентом, художественного способов познания. При выполнении задания студентам было необходимо интегрировать информацию, полученную из научной литературы и собственного опыта, полученную на практике, и воплотить результат в презентации «Развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с использованием средств изобразительно-го искусства». К сожалению, рамки статьи не позволяют привести работы студентов и записи их обсуждения на семинарских занятиях. Но, следует отметить эффективность восприятия и последующего анализа проблем развития эмоционального интеллекта детей при использовании художественного способа познания в интеграции с научным и эмпирическим.



В работе со студентами художественно-графического факультета использовался также следующий вариант создания художественного поля изучения эмоционального интеллекта, в данном случае, подростка. Стимульным материалом выступал фильм «Шут» (1988 года, режиссер А. Эшпай). После изучения теоретических материалов о проблематике развития эмоционального интеллекта подростков и просмотра фильма, студентам предлагалось два задания. Первое – заполнить таблицу, построенную по алгоритму семантического дифференциала (см. таблицу 1). Второе – создать художественный образ героя фильма (технику создания студенты выбирали сами, при этом разрешалось использовать ассоциативное, символическое, латеральное мышление). На следующем этапе работы по изучению эмоционального интеллекта подростков проводилась творческая лаборатория с использованием одной из форм художественного поля – интерактивной выставки. Приведу некоторые работы студентов. Примеры 1–4 приведены на рисунках 8–11, см. 2-й форзац обложки.

Таблица 1

| Параметр - | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Параметр + |
|---|----|----|----|---|---|---|---|---|
| Не умеет справляться с проблемами без посторонней помощи. Инфантилен и не самостоятелен | | | | | | | | Функционально и грамотно справляется с проблемами |
| Опасается делиться своими идеями, считая их недостаточно умными | | | | | | | | Охотно дает советы, свободно выражает свое мнение по любому вопросу |
| Неотзывчив, закрыт, испытывает сложности в общении | | | | | | | | Общителен и доброжелателен |
| Прежде чем пошутить, подбодрить, тщательно просчитывает реакцию | | | | | | | | Старается подбодрить расстроенного товарища |



Продолжение таблицы 1

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Агрессивен, конфликтен, некоммуникабелен | | | | | | | | Умеет взаимодействовать даже в конфликтах |
| Бойтся показаться смешным | | | | | | | | С юмором относится к своим и чужим ошибкам |
| Не считается ни со своими чувствами, ни с чувствами других людей | | | | | | | | Бережно относится к чувствам других людей, старается их не ранить |
| Старается реже высказывать свои симпатии | | | | | | | | Умеет, любит хвалить, говорить комплименты |
| Не уверен в себе, не доволен собой и обстоятельствами | | | | | | | | Редко испытывает разочарования, жизнь воспринимает как праздник |

Задание: оценить героя по ряду параметров проявления эмоционального интеллекта, выстроить профиль его эмоционального интеллекта, описать его и интерпретировать данные с точки зрения теории.

К сожалению, мы не можем привести запись обсуждения данных работ на заключительном этапе творческих лабораторий. Но можем констатировать, что созданные студентами художественные работы не только явились новым информационным источником для понимания психологии подростков, но и стали стимулом для создания художественного поля, которое может стать профессиональным инструментом художника-педагога. **И/В**

Литература

50 цитат – 50 цитат Альберта Эйнштейна. Цитаты и афоризмы. 2018. [Электронный ресурс] URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/595c13e78146c14bcd8217d4/50-citat-alberta-einshteina-5b3f34e73b6c7300a93b85f2> (Дата посещения: 20.20.2020).

Альберт Эйнштейн – Альберт Эйнштейн, 225 цитат. Socratify.net. [Электронный ресурс] URL: <https://socratify.net/quotes/albert-einstein/17834> (Дата посещения: 20.20.2020).

Антоненко 2006 – *Антоненко И. В.* Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта. Наука, 2006. 479 с.

Выготский 1968 – *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 573 с.

Лопаткова 2018 – *Лопаткова И. В.* Практическая психология художественного творчества: монография. М.: МПГУ, 2018. 264 с.

Лопаткова 2009 – *Лопаткова И. В.* Психологические основания и технология включения художественного творчества в процесс профессионального становления студентов. Автореферат на соискание степени доктора психологических наук. М., 2009.

Слободчиков 2005 – *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005. 270 с.

Шнейдер 2016 – *Шнейдер Л. Б.* Слава как сущностное свойство сознания и поведения. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 136 с.





Герменевтический клуб МПГУ как форма психолого-педагогической антропологической практики

The hermeneutic club of the Moscow State Pedagogical University as a form of psychological and pedagogical anthropological practice

Аннотация. В статье представлен герменевтический клуб как одна из эффективных форм современной психолого-педагогической антропологической практики. Задаются модельные представления, формирующие ее содержание и актуальность. Раскрываются принципы и формы развития детско-взрослой со-творческой общности клуба, способствующие развитию культуры языка, понимания, исследования, рефлексии, сотворчества. Специфика событийности и результативности в научных исследованиях демонстрируется на примерах.

Ключевые слова: рефлексивно-позиционный подход, медиагерменевтика, сюжетно-деятельностная игра, мастерская психолого-педагогического сценирования, развивающие занятия, научно-исследовательские проекты

Abstract. The article presents the hermeneutic club as one of the most effective forms of modern psychological and educational anthropological practice. Model representations that form its content and relevance are described. The principles and forms of the development of children and adult creative community of the club, contributing to the language culture, comprehension, research, reflection, co-creation are presented. The specifics of eventfulness and effectiveness in scientific research are demonstrated by examples of co-creation.

Keywords: reflexive-positional approach, media-hermeneutics, plot-activity game, workshop of psychological and educational staging, developing classes, research projects

Большой вклад в решение стратегических задач образования в научно-исследовательском и научно-практическом ключе вносит кафедра психологической антропологии Института детства. Среди приоритетных направлений ее работы



**Ковалева
Наталья Борисовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, руководитель межрегионального проекта «Рефлексивно-позиционные формы образовательной антропологической практики Ассоциации «Мастерская психолого-педагогического сценирования»

г. Москва

e-mail: nkovaig@mail.ru

**Natalia
Kovaleva,**

Ph. D. in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, head of the interregional project «Reflexive-positional forms of educational anthropological practices Association «Workshop of psychological and pedagogical staging», Moscow



целесообразно выделить теоретические и научно-практические разработки, направленные на психолого-педагогическое обеспечение образовательной антропратики, в том числе создания условий для развития личности, мировоззрения, гражданской, культурной и профессиональной идентичности, культуры коммуникации, понимания текста, исследовательской и проектной деятельности [Демакова 2018, Ковалева 2019, Обухов 2018, Лопаткова 2018, Шнейдер 2019 и другие].

Одним из продуктивных направлений научно-практических и исследовательских разработок, отвечающих модельным представлениям антропратики, является рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся и производные от него технологии – медиагерменевтика и сюжетно-деятельностная игра [Ковалева 2010, Ковалева 2013, Ковалева 2015, Ковалев 2015]. Под руководством доцента кафедры Н. Б. Ковалевой создано два сообщества, позволяющих осуществлять масштабные исследования: Ассоциация творческих педагогов исследователей «Мастерская психолого-педагогического сценирования развивающих занятий» и Герменевтический клуб МПГУ, команда которого активно участвует в форумах, конференциях, в том числе международного значения, создает и реализует программы профессионального, личностного и духовного развития детей и молодежи в Москве и регионах.



Мастерская психолого-педагогического сценирования существует с 2010 года и объединяет педагогов и психологов, работающих в школе. Площадка, позволяет поддерживать исследовательский дух и творческую направленность участников за счет постоянной совместной проработки сценарных разработок, выстраиваемых на основаниях рефлексивно-позиционного подхода. В 2014 году Мастерская по приглашению А. С. Обухова стала одним из проектов кафедры и официальной научно-исследовательской площадкой МПГУ. За эти годы участниками было выпущено три учебно-методических пособия, в которых представлено около 200 сценарных разработок, позволяющих реализовать принципы психолого-педагогической антропратики на основе авторского рефлексивно-позиционного подхода Н. Б. Ковалевой и производных технологий: медиагерменевтики [Акчурина 2015, Ковалев, Ковалева 2015, Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018] Эффективность данных разработок ярко проиллюстрирована в серии научно-практических исследований, проведенных студентами – членами исследовательской группы герменевтического клуба.



Герменевтический клуб (ГК) существует в МПГУ с 2013 года, в настоящий момент насчитывает 187 участников. ГК – это творческое содружество старшеклассников, студентов, молодых специалистов и педагогов. В самом названии клуба отражен важный принцип и фокус интересов участников: понимание и освоение смыслов, содержания, значения культурных



феноменов, с которыми приходится сталкиваться молодым людям в процессе взросления и получения образования. *ГК* – это встреча с миром высоких, но еще не открытых смыслов культуры. Это возможность по-новому открыть для себя выдающиеся художественные произведения, вступить в диалог с их авторами и понять их значимость. Это опыт собственного творческого высказывания; практика сотрудничества и интеллектуальной кооперации в контексте исследования и обсуждения актуальной молодежной проблематики. Наконец, это возможность обрести друзей и единомышленников, освоить язык метафоры и культуру знаково-символической позиционной коммуникации в совместной творческой деятельности.

Каковы концептуальные основания создания герменевтического пространства?

В подходе интегрируются основания рефлексивной психологии творчества, психологической антропологии и культурно-исторического подхода, а также создаются условия для развития способности самоопределения к ценностям и смыслам своей жизни и образования.

1. В качестве базового моделирующего концепта выступает представление о позиции, трактуемой как присваиваемые ценности и идеалы, деятельно реализуемые человеком в жизни, определяющие центр, актуальный смысл и способ деятельности [Алексеев 2002]. Следовательно, позиционная рефлексия определяется и рассматривается как необходимое условие для возникновения такой позиции. Соответственно, основная фокусировка подхода к проектированию модели и гармонизированных с ней методик и технологий делается на развитии «позиционности» личности посредством освоения деятельных способов реализации мировоззренческих ценностей и идеалов [Ковалева 2013, Ковалев, Ковалева 2015, Ковалева 2016, Ковалева 2018].

Определение «позиции» как «способов реализации ценностей» задает необходимость движения сразу в двух направлениях – в направлении создания условий для ценностного самоопределения и в направлении поиска возможностей и средств реализации выбранных мировоззренческих ценностей и идеалов. Мировоззренческая герменевтика или герменевтика недоумения и вопрошания, предметом и областью рассмотрения которой является картина мира в ее индивидуальной ментальной проекции и внутренний мир познающего субъекта с его со-бытийностью, а способом диалог, недоумение, освоение неизвестного через вопрошание и образное мышление создает значимые перспективы для действенного самоопределения личности в современной культуре в контексте собственного бытия и постижения, открытия его смысла [Ковалева 2013, Ковалева, Ковалев 2018].

2. Формирование диалогической среды совместного поиска на основе системы специально разработанных фасилитирующих психотехник и постановки интересных проблемных





заданий, требующих со-творчества, позволяет задать несколько принципиальных норм коммуникации, постепенно переходящих из вне во внутренний план. А именно: а) норму внимательного отношения к высказываниям других; б) норму сопереживания и переживания в) норму «вслушивания» в текст как в живое высказывание его героев, интерпретаторов и автора; г) норму использования живого слова, образного языка, метафор и символов; д) норму обеспеченного аргументированного высказывания, – нормы, вне которых невозможно возникновение позиционности [Ковалева, Ковалев 2015].

3. Художественность, образность моделируемой среды, в сочетании с техниками проблематизации, предзадает возможность вывести размышления подростков за рамки привычных стереотипов и пробудить их творческое воображение проектно-сценарными решениями [Ковалева 2010, Ковалев 2015, Наумова 2016].

4. Система рефлексивных действий с постепенным переходом к проектным перспективным формам обеспечивает необходимую основу для обнаружения новых целей и смыслов жизни в проектном ключе [Ковалева 2015].

5. Моделирование коммуникативно-ролевых игровых ситуаций и проблемных ситуаций создаёт условия для ценностного самоопределения и выбора способа действия на основе сюжета основного произведения [Ковалева 2015, Ковалев 2015, Михеева 2016].

6. Раскрытие основных композиционных особенностей художественного ряда и выявление духовных ценностей, мировоззренческих установок и идеалов, продвигаемых авторами, инициируют ценностно-смысловое самоопределение участников к социокультурным проблемам и перспективам собственного развития. На основе ценностно-смыслового самоопределения участников создаются условия для формирования детско-взрослой общности, объединенной вокруг общего дела [Ковалева 2010, Ковалева, Ковалев 2015, Прохоров 2016].



Основные проекты и формы работы:

1. Детско-взрослые межрегиональные проекты («Образованный человек XXI века», «Хранители цивилизации», «Проектирование профессии будущего» и другие);
2. Комплексные исследования в сфере развития личности и способностей учащихся (ценностно-смысловые ориентации, мировоззрение и картина мира детей и молодежи, представления о мире профессий и профессиональное самоопределение подростков, становление и развитие идентичности, самосознания, способностей понимания, рефлексии, коммуникации, творчества);
3. Выездные образовательные сессии, тренинги, семинары, сюжетно-деятельностные игры в рамках ежегодной Весенней психологической школы;





4. Разработка и проведение курсов подготовки ведущих детского лагеря по программам «Нарния: хроники мира и войны», «Юные капитаны в Мумидолле», «Хранители цивилизации: морская смена», «Жизнь и подвиг Святого равноапостольного князя Владимира», «Хранители цивилизации: Братство кольца» в московском и иркутском регионах;
5. Молодежные форумы, университетские субботы, проектные семинары, тренинги по командообразованию и коммуникации, сюжетно-деятельностные игры (Проектирование профессионального будущего: новые территории», «Профессиональная позиция и обретение внутренней свободы: поиски выхода из лабиринта», «Место встречи Уильяма Шекспира, Максимилиана Волошина, Осипа Манделштама, Иосифа Бродского и московской молодежи» и другие;
6. Ежемесячные встречи клуба с разбором художественных образцов в технологиях медиагерменевтики и проектные онлайн-семинары;
7. Инновирование результатов деятельности.

Как раскрывается исследование с антропологической точки зрения? Через практику становления сущностных сил человека, его родовых способностей, практику выращивания в человеке «собственно человеческого» – средствами самого образования [Алексеев 2002, Семенов 2013, Слободчиков 2010]. *Антропологический смысл* рефлексивных деятельностей, таким образом – это становление подлинной субъектности как основания и механизма перехода из режима развития в режим саморазвития и самопроектирования на всем пространстве своей жизни [Ковалева 2016, Обухов 2018, Семенов 2018, Слободчиков 2015]. Построение картины мира и смысла жизни – «Кто – я? Зачем – я? Куда – я?». Формирование собственной позиции с нахождением способов реализации ценностных оснований и мировоззренческих идеалов [Ковалева 2015, Ковалев Ковалева 2018].

В опоре на рефлексивно-проектную модель исследования в 2016 году сложилась исследовательская группа клуба – 18 человек, которыми сделано 108 публикаций и 126 докладов на конференциях. Активом клуба (14 человек) проведено 72 мастер-класса, 12 молодежных форумов, 36 инновационных занятий в школах по авторской программе Н. Б. Ковалевой «Проектирование профессии будущего», 45 рефлексивно-позиционных тренингов коммуникации и командообразования, 18 программ детского лагеря летнего отдыха в рефлексивно-позиционных технологиях, 6 сюжетно-деятельностных игр в рамках ежегодной всероссийской конференции «Технологии развития личности в современной медиасреде» и весенней психологической школы. Регулярно проводятся: три постоянно действующих онлайн-семинара по разработке программ,





ежемесячные встречи с разбором культурных образцов и обработкой медиагерменевтических технологий. Запущено пять самостоятельных проектов. Некоторые результаты такой работы представлены в статьях этого выпуска.

Важной точкой приложения усилий команды ГК было два пространства: студенты Института детства (начфак, дефак и психологи). Вовлечение в исследовательскую и проектную работу студентов двух ярких выпусков психологического бакалавриата кафедры, обучающихся по программе «Практическая психология детства», созданной, как и многие другие идеи и программы под руководством и при прямом участии основателя кафедры А. С. Обухова. С 2016 года основным руководителем и куратором бакалавров-психологов стала Н. Б. Ковалева, которой удалось вовлечь в научно-исследовательскую и проектную работу клуба практически всех ребят. Основной упор делался на их профессионализацию и личностное развитие – именно на это были направлены усилия таких специалистов кафедры, как И. Д. Демакова, И. В. Лопаткова, А. Н. Фомина, Л. Б. Шнейдер, Е. И. Адамян, Л. И. Адамян, О. Я. Гавриловой, Е. В. Казенной и других преподавателей. Однако с точки зрения создания некоторой увлеченной творчеством, культурой и исследованием общности решающую роль сыграл именно ГК, команда которого регулярно организовывала образовательные сессии, мощные сюжетно-деятельностные игры, тренинги профессионализации.



Основные направления исследования:

1. картина мира и ценностно-смысловая сфера, творческая направленность [Гудкова 2019, Данильчева 2019, Дьяконова 2016, Дябина Минаев 2019, Фатихова 2019 и другие];
2. идентичность – социокультурная, профессиональная, гражданская [Гудкова 2019, Минаев 2018, Ильина 2019, Фишер 2018, Хилик 2018];
3. субъектность в кинопредпочтениях и характеристики медиакультуры [Ильина 2019, Ковалева 2017, Наумова 2015];
4. феномены понимания, понимание метафоры, образное мышление, креативность [Золотухина 2018, Ковалева 2017, Лындина 2016, Наумова 2015, Новожилова 2018];
5. проектные способности, а также способности понимания, рефлексии, творчества и, самое главное, совместного творчества [Данильчева 2019, Дьяконова 2016, Дябина 2019, Катречко 2018, Минаев 2018, Ковалева 2016].

Исследования захватывают в том числе детей с логопедическими нарушениями, делинкветными подростками, сиротами. География: Москва, Иркутск, Братск, Тверь, Нижний Новгород, Киров и другие города.

В ценностных ориентациях и мировоззрении детей и молодежи преобладают ценности потребительского общества:





высокий уровень дохода, возможности разнообразной насыщенной развлечением и комфортом жизни, обладание внешними атрибутами преуспевания в социальном плане. Ценности образования, познания, творчества выражаются в основном также в модуле «обладания», а не «бытия», если вспоминать Эриха Фромма. Конечно, традиционные ценности семьи, дружбы, любви оказываются для большинства первостепенными, однако, по мнению многих исследователей, эти понятия редуцируются, в частности дружба часто сводится к совместному времени препровождению. Функция взаимопомощи остается, но такие системообразующие характеристики как единомыслие, диалог, взаимопонимание уходят на задний план и проявляются лишь в узкой категории (в процентном отношении от 12 до 25 процентов в зависимости от группы и возраста респондентов).

Результаты комплексных исследований показывают, что возникла новая ситуация взросления и профессионализации [Асмолов 2018, Обухов 2019, Шнейдер 2019]. Медиапространство нашего современника может быть понято и проблематизировано с психолого-антропологической точки зрения как новая (дополняющая традиционную среду обитания и конкурирующая с ней за ресурсы и привилегированный статус) сфера деятельности и самореализации современного человека [Ковалева 2019]. Это важный ресурс личностного развития. Клиповое мышление – необходимость, фрагментарное сознание и вмененное понимание – данность, но как их углубить, как создать условия для развития способности понимать метафору, обрести собственную позиционность? На рисунке 1 приведена одна из схем, позволяющих сделать совместное обсуждение культурного образцов настоящим событием.



Схема понимания образной ткани интертекста
Н.Б.Ковалева, 2010



Рисунок 1. Модель понимания образной ткани текста [Ковалева 2013]



Рассмотрим несколько примеров таких событий на основе новостей, включающих отзывы участников.

Свободный полет (по материалам фильма Андрея Тарковского «Страсти по Андрею»). Речь пойдет об Андрее Тарковском, пожалуй, центральном авторе для нашего Клуба. Мы многожды и в разные годы работали в самых разных форматах с такими его произведениями как Андрей Рублев (1966), Солярис (1972), Сталкер (1979). И безусловно именно в диалоге с ним вырастали многие важные для нас темы форумов, такие как «Настоящее творчество и его значение в мире профессий»¹, «Образованный человек XXI века», «Как стать членом творческой команды», «Как обрести идентичность» и многие другие. 19 октября 2018 года прошла яркая встреча с протоиереем Евгением Прохоровым по обсуждению «Пролога» к фильму «Страсти по Андрею» (1966) в опоре на Евангельские тексты в технологиях медиагерменевтики [Ковалева 2013, Ковалев 2015], а чуть позже встреча актива по обсуждению некоторых ключевых идей летнего герменевтического проекта в Иркутске².

Август и сентябрь 2019 подарили нам новые яркие события, выстроенные в опоре на медиагерменевтику вокруг великого фильма Андрея Тарковского «Страсти по Андрею».

Руководителем нашего клуба Федором Ковалевым в сотрудничестве с протоиереем Евгением Прохоровым, руководителем епархиального молодежного отдела с 3 по 10 августа в спортивно-оздоровительном лагере «Политехник» был проведен недельный Евангельский семинар на тему «Герменевтические технологии как способ работы с мировоззрением молодежи». Семинар собрал достаточно представительную аудиторию: были молодые и остепененные участники из Кемеровской, Томской, Новосибирской, Саянской и Иркутской епархий. Программа строилась на основе просмотра и обсуждения фильма «Андрей Рублев» и Евангельских текстов. Дополнительно привлекались многие другие культурные образцы, в том числе лекция Паолы Волковой из цикла «Мост над бездной», «Русалка» Александра Петрова, мультфильмы Фредерика Бека и другие. На семинаре раскрывались технологии медиагерменевтики в ракурсе экзегетических методов толкования Священного Писания святителя Иоанна Златоуста, рассматривавшегося в соотношении с художественными медиатекстами.

Вот несколько рефлексивных высказываний участников семинара, позволяющие понять глубину и многогранность события:

«...в основе медиагерменевтики, безусловно, интуитивное творчество, но это не интуитивное творчество потсмодернистов, а интуитивное творчество Лейбница и Пуанкаре, когда логика не отбрасывается в угоду интуиции, а исчерпывается. И исчерпав логику ты задаешь настоящий вопрос, ответить на который ты можешь только интуитивно» (Федор Ковалев).



«На этом Евангельском семинаре я открыла для себя новое понимание термина, «доверие»... Именно доверие показалось мне одним из самых мощных китов, удерживающих на себе всю герменевтическую конструкцию. Это качество первостепенное и непреложное, оно требует от тебя непоколебимого мужества, но, если его не воспитывать в себе, скорее всего о качественной групповой и индивидуальной работе не может быть и речи.

Доверие необходимо ко всему: к методике и нормам предлагаемой программы, к авторам разбираемых образцов, к ведущим семинара, к каждому участнику рабочей группы, к давно устаревшему Златоусту, к Богу, к себе самому, ко всему неоднородному процессу текущей работы.

Мне потребовалось много усилий, чтобы хотя бы по чуть-чуть отслеживать у себя наличие этих доверий по каждому из пунктов. Способность быть открытым и предельно честным в своих высказываниях, умение вслушиваться в высказывания и открытия других как в свои собственные, искусство группово и красиво «ткать полотно из общей и цветной множественно-смысловой «пряжи» – всему этому мастерству придется еще долго и долго учиться. И это хорошо, когда есть что пропускать через жернов собственной и групповой рефлексии. Собственно, с пониманием ценности этого самого доверия в герменевтическом подходе, перед началом работы, особенно с новыми, незнакомыми участниками группы, мне кажется просто необходимо проводить некие тренинги на доверие, пусть не совсем тактильные, какие мы обычно проводили в детских лагерях, когда один из ребят ходил с завязанными глазами, а другой водил его за руку через препятствия, а скорее всего иные, нужно еще думать. Возможно, такой тренинг или даже просто грамотно построенная беседа о доверии поможет легче усвоить основные принципы герменевтического подхода и медиагерменевтики как таковой» (*Матушка Елена Прохорова*).

«Мы призваны помнить и понимать то, что нашими руками сделал Бог... В Евангелие ученики забывают о том, что сделано их руками. И Христос негодует: почему не понимаете и не помните? В фильме Рублев падает после каждого из сотворенных переворотов в иконописи. Почему? Господь приходит к нам, видя наше усердие, но всегда насыпает больше, чем мы способны создать сами. И в этом смысле он создает нечто, что вне нашей логики, даже для самого художника. Но помнить и понимать о пришествии Господа в нашу жизнь – это работа человека... Бориска был не один. Множество людей поставили шкуру на кон в создании этого колокола. Все они застывают от облегчения в момент истины. Колокол запел. В этом смысле творец не одинок. Огромное количество людей творят вместе с ним. Но он о них забывает, как и о Боге. И потом наступает депрессия. Слишком сильно прыгнул в творчестве. Не вынести... Печи переплавляют металл, человек переплавляет себя. Колокол – символ изменения человека... Бориска меняет себя в процессе творчества. Он кладет все свои силы души как будто в печь. И он не знает во что они превратятся. Ведь понятно, что это совсем не тот паренек, который был в самом начале. Очень интересный образ печей. В фильме, в котором очень много внимания уделено страшному суду, мы видим печи в конце. Но эти печи создает сам человек. Как будто так же, как переворачивается понятие праздника, так же переворачивается понятие печи. Вернее, не переворачивается, а очищается. Печь как часть творчества, которую человек создает сам, помогающая победить ветхого. Очистить и переплавить страсти в силы души» (*Федор Ковалев*).

«Получается, что когда ты творишь новый образ мира, ты обязан потом столкнуться с собственной страстью, которая ему противоречит. И в этом сражении ты можешь выйти к новой вершине, если стремишься к преображению... Мы призваны рисовать лик в самих себе» (*Федор Ковалев*).



Вторым событием стала выставка «Свободный полет» – яркое произведение, объединившее в едином пространстве и временном континууме произведения художников-нонконформистов из коллекции Музея AZ и экспозиции, представляющие киношедевры Андрея Тарковского в сопровождении музыки Иоганна Себастьяна Баха, Кшиштофа Пендерецкого, Николая Каретникова, Эдуарда Артемьева, Ираиды Юсуповой. Выставка – своеобразная трилогия, выраженная в знаково-символических моделях: «Прорыв в прошлое», посвященная 50-летию юбилею премьерного показа фильма «Страсти по Андрею» и творчеству Поплавского. «Предвидение», позволившее до дрожи испытать ужас Чернобыльской катастрофы выраженной в фотографиях Ивлевой, в картинах панического реализма Петра Беленка и рабочих кадрах из «Сталкера», представляющих «зону» катастрофы как пространство неведомого, непонятого не только вовне, «в мире», но и в себе – путешествие сквозь которое дарит смысл, преобразующий катастрофу в открытие» и, наконец, «Новый полет», позволяющий по-новому взглянуть на Вселенную, увидеть сквозь призму «Соляриса» миры разных людей и вещей в представлениях ярких художников неформального искусства «советского ренессанса» и великого Брейгеля – своеобразного символа настоящего вневременного искусства, столь любимого Андреем Тарковским. Выставка поразила воображение студентов, позволила ощутить пространство свободного выбора своего пути как «путешествие во времени к новым открытиям» и реальное житнетворчество, вдохновила на новые поиски. Одним из самых сложных вопросов студентов-выпускников оказываются вопросы: «Как найти свое истинное призвание?», «Как не предать других и самого себя в погоне за успехом в социуме?», «Как уживаются в одном мире, в одном обществе, и даже в одном человеке и жестокость, безрассудство, пороки, и истинные порывы, подвиги, благодетель?», «Кто на самом деле такой человек, меняющий будущее через реальность?» и многие другие. Важные ключи к ответам на них были получены на семинарах по курсу «Психология понимания в современной медиасреде» (преподаватель Н. Б. Ковалева), часть которых была посвящена герменевтическому разбору двух новелл и фильма об Андрее Рублеве: «Пролог» и «Колокол». Первая новелла дала импульс к постановке вопроса о том, что такое настоящее творчество и через парадоксальные и мощные образы А. Тарковского, задающие противоречия между поступками и словами героя, пафосом полета и его искусственностью, подчеркнуто вызывающей страх музыкой понять, что оно несовместимо с конкурентным противопоставлением себя «Другим» и не может быть сведено к самореализации. «Колокол» раскрыл сложность и духовные опоры пути настоящего художника. Приведем несколько цитат из эссе участников:



«...творчество не замыкается на желании самореализоваться, прокричать миру, что ты есть, и посмотреть на всех свысока. Такое стремление обречено на провал подобно постепенно сдуваемому и падающему на землю шару».

«...А про лошадь интересно, что она вначале рядом с Церковью, потом уже на месте, пока Ефим летит, музыка в кадре при этом совсем не воодушевляющая (почему – один из вопросов). И после того, как с тяжелым и каким-то пустым звуком падает на Землю, мы видим, что конь на месте – уже отдохнул и грациозной иноходью устремляется в путь – вроде как через это режиссер подчеркивает противоестественность задуманного Ефимом, нежизненность, противопоставленность природному, подлинному, настоящему».

«Выставка... дает возможность зрителю поразмышлять, что же на самом деле есть свобода и полет? Для меня это название связано с той свободой мысли, поиска смыслов, которую дает нам Тарковский при просмотре картины «Андрей Рублев». Человек, как бы летая в медиапространстве, находит для себя то, что отзывается в душе и мыслях... Мне запала в душу чья-то умная мысль: «Ощути полет там, где есть возможность сознательного творчества».

«Данный фильм и обсуждение показали мне, что по-настоящему творческий человек не зациклен на себе. Наоборот, он имеет неподдельный интерес к своему народу, стремится понять его, прочувствовать его переживания и отношение к жизни, как и ведет себя Андрей Рублев».

«Я думаю, творчество приносит плоды только после того, как начинаешь по-настоящему жить им и отдаваться ему сполна. Примером этому может служить Бориска или Андрей Рублев. ... Каждый автор, стремясь постичь тайны своего дела, невольно узнает что-то ранее ему неизвестное, открывает все новые и новые горизонты».

«Главная идея фильма, я считаю, это идея о несокрушимости веры русского человека, который идет к спасению души через страдания. Тарковский показывает как Рублев проходит через все свои муки и страсти, через подвиг молчания, но в конце обретает голос, позволяющий создать необыкновенную икону – символ нераздельности и неслиянности в единении, гармонии и творчестве».

«...благодаря фильму про Андрея Рублева я поняла, что быть творцом – это еще и умение брать на себя ответственность, не только за себя, но и за тех, кто рядом с тобой. Умение идти на риск даже тогда, когда все вокруг тебя говорят тебе обратное, нужно верить, верить в себя и свое дело, в свои силы и внутреннее чутье. Нужно гореть тем, что ты делаешь. И не бояться вести за собой людей».

«И несмотря на различные трудности, уговоры окружающих сделать все по инструкции, Борис продолжает уверенно делать то, что ему кажется правильным и важным (хотя сам внутри испытывает сильное напряжение). И вовсе не для того, чтобы утвердиться среди других, а просто потому, что так он остается в диалоге со своим отцом. В результате, его старания и вера способствуют объединению этих людей в общность, в настоящий коллектив, который создает прекрасный колокол. Именно эту способность в трудные времена вдохновить людей на создание чего-то великого, вечного замечает Андрей Рублев и видит в нем тот свет, который был нужен не только народу, но и ему самому».

В заключение представляется важным привести размышление Федора Ковалева как итог творческой рефлексии сразу нескольких событий:



«Что делает Бориска? Он принимает вызов. На который у него не хватает сил и возможностей. Почему умалчивается? Он же управляет всеми. Но есть очень интересный момент – он начинает сам копать яму. То есть дело не в том, какое положение он занимает, и что о нем подумают. Он готов выглядеть смешным. Но будет искать ту самую глину. Один из способов занять место на Страшном Суде – это увидеть и занять место делателя, которое пусто. В росписи страшного суда есть пустые места на скамьях. Некому колокол отлить – это тоже пустое место. Боль народа – это тоже пустое место. Это вызов, миссия. Жатва, для которой нет делателя. Это пустое место нужно занять. Даже если сил не хватает. Потому что без Бога сил в любом случае не хватит. Но потом есть еще один важный момент. Надо отдать всего себя, но внутри себя оставить пустое место для Христа... Язык расшатывается и через гудение проходит до колокола, и когда они сталкиваются, раздастся звон – образ герменевтики... Язык, расшатываясь, издаст гул, пока не встретится с колоколом, и тогда раздастся звон. Пока мы расшатываем язык мы выходим за пределы своих предрассудков, они рассыпаются, как глиняная корка. А когда встречаемся с колоколом, с чем мы встречаемся?»

Колокол – образ изменения человека. Грехи и страсти переплавлены, и новый обновленный человек открывается в творчестве. Идея в том, что возможно, когда мы докопаемся в произведении до образа изменения человека мощного и глубинного, значит, мы докопались до чего-то не субъективного, потому что в основе истинного творчества всегда процесс самоизменения».

Медиагерменевтика как рефлексивно-позиционная технология позволяет не только глубоко погрузиться в образную ткань текста и действительность эпохи, но и создает условия для синергийного осмысления актуальной проблематики и внимательного вслушивания в слова автора, персонажа, ведущих, друг друга. Именно это является возможностью открытий и превращения текста из внешнего объекта во внутреннюю опору в сложных перипетиях и выборах бытия в контексте рождения собственной траектории развития и профессионализации [Данильчева 2019, Дьяконова 2016, Катречко 2016, Ковалев 2015, Прохоров 2016, Ковалева 2018].

Яркой и продуктивной, несмотря на новаторский для стен университета формат, оказалась встреча с гостем из Иркутска, протоиереем Евгением Прохоровым, инициированная доцентом кафедры психологической антропологии Натальей Борисовной Ковалевой при поддержке ассистента кафедры Л. С. Катречко 19 октября 2018 года. В работе с гипертекстом, пожалуй, самое сложное – это выбор ключевого текста, в данном случае Евангельского отрывка, так, чтобы его прочтение могло создать условия для расширения горизонтов понимания и осмысления проблематики исходного образца, и поставить новые вопросы перед участниками. Эта задача была решена блестяще, и один из самых мощных образцов киноискусства, трактуемый по-разному многими известными деятелями культуры и кинопедагогикой, получил новую глубину прочтения. Составить впечатления об этой встрече, мастерстве





опытного преподавателя и священника можно по вдохновенным отзывам студентов кафедры психологической антропологии, представленным ниже.

Не менее благотворной оказалась и заключительная встреча актива герменевтического клуба с представителем иркутской епархии по дальнейшей разработке темы «Вера, дружба, творчество» на материале фильма Андрея Рублева, прошедшая под руководством Ф. А. Ковалева 23 октября в контексте подготовки программы детского летнего лагеря «Роднички». Важной особенностью лагеря является совместная разработка программ на базе рефлексивно-позиционного подхода и многолетнее проведение научно-практического исследования, ведущегося в рамках сотрудничества научно-исследовательской площадки МПГУ. Вот что пишут об этом участники:



«19 октября состоялось большое событие: я смогла присутствовать на обсуждении фрагмента фильма Тарковского «Андрей Рублев» в опоре на Евангельский текст. Это было сложно, ново, интересно. Опыт работы с медиагерменевтическими образцами у меня уже был – это, можно смело признаться, мое хобби, мой интерес. Здесь же разбор фильма был в новых для меня технологиях – с опорой на библейский текст – никогда ранее не читаемый мной в силу разных причин. Из Иркутска к нам приехал протоиерей Евгений Прохоров, который главным образом и вел занятие совместно с Ковалевой Натальей Борисовной. Однажды мы уже разбирали пролог из Андрея Рублева на медиагерменевтике, но совсем в другом направлении. Вчера же каждый из нас сделал свои новые открытия по отрывку. Работа с Библией – новое дело для меня. Никогда я и не знала, что такой текст может быть настолько сложным в понимании и своей интерпретации. Для меня стало открытием все, что происходило в аудитории. Думаю, что каждый присутствующий там человек ушел с новыми вопросами. И это верный знак того, что событие состоялось» (А. Гудкова, 2019 год).

«В пятницу 19 октября 2018 года студентам кафедры Психологическая антропология посчастливилось попасть на удивительную встречу, посвященную обсуждению пролога к фильму Андрея Тарковского «Страсти по Андрею» и отрывка из Евангелия, посвященному вере сотника. Столь насыщенное сложное содержание породило множество мучительных вопросов и интересных дискуссий в кругу студентов и преподавателей.

Приведем некоторые из них: Что такое Вера? Что объединяет оба произведения? Как представленный текст можно связать с нашей жизнью. К счастью, Отец Евгений помогал нам разобраться в тексте, глубже раскрывая перед нами его значение, с интересом выслушивая каждого, лишь предлагая свою версию происходящего. Здесь не было «правильных» ответов. Цель нашей встречи: расширить горизонты своего понимания и, возможно, уйти с новым вопросом, еще более сложным, чем прежний.

Достичь данных целей помогает неравнодушное участие каждого присутствующего. Можно сказать, что встреча удалась, потому что в кругу не осталось равнодушных.

Лично для меня наша встреча поставила вопрос послушания. Если вспомнить, то сотнику было достаточно лишь слова, он слушал и слышал, потому что верил. Получается то, насколько мы слушаем и выполняем то, что нам говорят родители, наставники, преподаватели и так далее, зависит от того, насколько мы Верим. Именно этот вывод стал для меня ключевым открытием. Спасибо за встречу!» (В. Романова, 4 курс).



«Думаю, сразу стоит сказать, что я верующая. Конечно, встреча заинтересовала меня еще до ее начала, при чтении приглашения с ее кратким описанием. Было для меня необычно и интригующе, как в стенах светского университета, там, где обычно проходят пары по учебным дисциплинам, может состояться такая встреча. Разбор фрагмента фильма в направлении медиагерменевтики гения кинематографа – Андрея Тарковского – с опорой на... Евангельский текст. Мы довольно подробно углубились в библейские тексты. Я люблю этот процесс и уже не раз участвовала в библейских дискуссиях, обсуждениях и исследовании Писания. Убедена, что ничто так не поднимает человека и не воодушевляет, как посланные откровения и открытия, чувство близости с Богом, как во время изучения Его слова и во время молитвы, и когда применяешь открытое в жизни. Но в связке художественное произведение (фильм) – Библия, наверное, в таком ключе я еще ни разу не работала. Особенно ценной для меня была глубина мыслей. В качестве опорного библейского текста рассматривали историю из окончания Нагорной проповеди Иисуса Христа и особенности исторической эпохи, в которую происходили события. Для себя я вынесла и укоренилась в следующей мысли. Не просто нужно доверять Богу в том смысле, чтобы снять с себя и переложить на Него ответственность, но, отдав в руки Всемогущего ситуацию, свою жизнь, быть готовым к действию, усилию и работе, в первую очередь над собой, прислушиваясь к тому, куда Он направляет. Как часто человек после «первой любви», переживания радости знакомства с Богом разочаровывается – жизнь не стала проще, проблем не уменьшается. Потребительская его натура ищет выгоду даже в этих отношениях! Но суть связи с Небом не в избавлении от всех земных невзгод и перипетий, а все в том же их преодолении, но с новыми силами, с опорой и поддержкой Бога, и в радости жизни с Ним. Думаю, в таком способе работы – разборе текстов отдельно, в связке и сопоставлении заложен огромный потенциал для развития духовной и интеллектуальной сферы!» (А. Зуева, 3 курс).

«19 октября состоялась встреча с протоиреем Евгением Прохоровым, посвященная разбору фильма Андрея Тарковского «Страсти по Андрею» в опоре на Евангельский текст. Основным ведущим встречи был Е. А. Прохоров, его соведущими Н. Б. Ковалева и Л. С. Катречко.

Сама атмосфера этого события была уютная, так как это было маленькое мероприятие, где было легко высказывать свои мысли и слышать высказывания других. Многие присутствующие уже просматривали пролог фильма, но все равно в начале мы уделили время на то, чтобы просмотреть его еще раз, и возобновить мельчайшие детали отрывка в своей памяти. Конечно же после просмотра у всех возникли вопросы, которые мы сразу же обговорили. Было важно, что нам дали понять, в какое время снимался фильм, были исторические детали, которые очень значимы при разборе. Из всего множества вопросов мы остановились на таком как «какую же роль играет Храм в данном эпизоде?» и после его мини-обсуждения перешли к Евангельскому тексту.

Для разбора было взято Евангелие от Матфея, 8 глава. Ведущий прочитал несколько строф из главы, и мы приступили к разбору. Скажу честно, что мне очень сложно дался этот текст, были какие-то свои предположения по толкованию, но потом я понимала, что они в основном оказывались ложными, так как благодаря мыслям ведущего и его соведущих мы все ближе и ближе подходили к нужной истине.

Такой опыт конференции у меня был первым. Были представлены и фильм, и текст, которые связаны между собой. Нужно было обнаружить не только суть и скрытый смысл каждого, но и соединить все в единое целое.



Жаль, но время данного мероприятия было ограничено. По моему мнению, таких встреч должно быть большее, чтобы с каждой новой встречей мы погружались все глубже в обсуждение, а в конце нашли совершенно гениальные ответы на поставленные вопросы» (М. Тертерян, 3 курс).

19 октября, в самый разгар прекрасной осени, в стенах родного МПГУ состоялась встреча, на которой присутствовал гость из Иркутска – протоиерей Евгений Прохоров. Собрала всех и организовала данную встречу Ковалева Наталья Борисовна. К обсуждению небольшого фрагмента из фильма «Страсти по Андрею» Андрея Тарковского в опоре на Евангельский текст пришли 3-й и 4-й курс кафедры психологической антропологии, а также Леонид Катречко. Отец Евгений работает в технологиях медиагерменевтики, именно поэтому, на мой взгляд, процесс был глубоким и увлекательным. Размышляя над фильмом, и, в той или иной степени, соотнося его с Евангельским текстом, мы нашли ответы на определенные вопросы. Было полное ощущение погружения в процесс и прикосновения к чему-то возвышенному. Такие встречи будут очень ценны и полезны, ведь именно в таком теплом кругу можно и нужно говорить на волнующие нас темы» (Д. Фатихова, 3 курс).

Таким образом, на основе авторского рефлексивно-позиционного подхода с использованием сюжетно-деятельностных игр и медиагерменевтики апробированы десятки программ основного и дополнительного образования, позволяющие эффективно решать означенные проблемы и проектировать новые формы антропопрактики. В частности, одной из таких программ является авторская программа «Проектирование профессии будущего», направленная на создание среды для развития социокультурной, гражданской и профессиональной идентичности. Программа успешно проведена в ряде школ Москвы и регионов с подростками и старшеклассниками.

Подводя итог многолетнего опыта исследовательской и практической работы, можно сделать вывод, что одним из перспективных инструментов формирования личностно-ориентированной парадигмы современного образования «через всю жизнь», как приоритетного направления программы развития, является проектирование комплексных сетевых образовательных форм взаимодействия, созданных на основе интегративных психодидактических образовательных моделей. Применение рефлексивно-позиционного подхода и разработанных на его базе технологий позволяет эффективно решать поставленные задачи.

Эффективность сюжетно-деятельностных и медиагерменевтических технологий развития личности и способностей учащихся, в большой мере обеспечивается такими конструктивными характеристиками рефлексивно-позиционной модели образовательной среды, как принципиальная диалогичность (форма коммуникации – диалог), гипертекстовость (взаимосоотнесенность культурных образцов), проектность (творческий характер деятельности), позиционность (необходимость предъявить и обосновать способ реализации ценности).





Результативность программы определена тем, что участники совершают собственное позиционное проектное действие в форме творческой рефлексии, обнаруживая деятельную возможность влиять как на проект в целом, так и на все его компоненты, сталкиваясь с необходимостью отвечать за последствия собственных выборов. Одновременно создаются условия для освоения способностей самоопределения, понимания, рефлексии, сотрудничества, построения собственной программы развития, культуры проектной деятельности и знаково-символических описаний. Тем самым удается разрешить одну из самых сложных проблем психолого-педагогической науки и, можно сказать, заложить основы одной из продуктивных научных школ кафедры. **WB**

Литература

Акчурина 2015 – Акчурина Н. Н. и др. Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. Учебно-методическое пособие. М.: ГАОУ МИОО, 2015. 348 с.

Алексеев 2002 – Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 92–115.

Асмолов 2018 – Асмолов А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1 (23). С. 13–19.

Гудкова 2019 – Гудкова А. А. Медиагерменевтика как инструмент развития личности подростков // Материалы Межд. студ. научной конференции «Поколение будущего» ГНИИ «Нацразвитие». Сб. избранных статей. СПб.: 2019. С. 162–168.

Данильчева 2019 – Данильчева С. В. Исследование мировоззрения подростков и юношества на основе методики «метафорический девиз жизни» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 287–290.

Демакова 2018 – Демакова И. Д. Концепция воспитательной деятельности современного педагога с опорой на идеи Я. Корчака // Социальная педагогика. 2018. №2. С. 33–45.

Дьяконова 2016 – Дьяконова А. И. Психолого-педагогические принципы сценирования ситуаций позиционной диалогической коммуникации на уроках литературы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. №4. С. 35–41.

Дябина 2019 – Дябина Т. А. Развитие творческой направленности и способностей подростков в рефлексивно-позиционном подходе // Материалы Международной научной конференции «Проблемы управления качеством образования»: Сборник избранных статей. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2018. С. 80–86.

Дябина, Минаев 2019 – Дябина Т. А., Минаев В. Р. Исследование направленности младших подростков в рамках православно-ориентированного детского лагеря // Студенческий научный вестник. 2018. №8. С. 54–58.

Золотухина, Хилик 2018 – Золотухина А. И., Хилик Л. Ю. Развитие картины мира и идентичности младших подростков в технологиях медиагерменевтики // Академия педагогических идей Новация. 2018. № 1. С. 95–103.





Ильина 2019 – *Ильина А. И.* Исследование субъектности кинокультуры современных подростков // Евразийское Научное Объединение. 2019. № 7–4 (53). С. 283–286.

Катречко 2019 – *Катречко Л. С.* Развитие способности понимания делинквентных подростков в технологии медиагерменевтики // Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции 11 мая 2016 г. «Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии». Омск, 2016. Вып. №3.

Ковалев 2015 – *Ковалев Ф. А.* Возможности использования медиаобразцов при работе со старшеклассниками // Университетские субботы в МПГУ. М.: МПГУ, 2015. С.101–104.

Ковалева 2010 – *Ковалева Н. Б.* Процессы понимания и самоопределение в культуре // Тезисы юбилейной конференции, посвященной 125-летию общества психологов СССР М., 2010. С. 93–96.

Ковалева 2013 – *Ковалева Н. Б.* Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века. Конфигурация проблемы // У истоков развития. Сборник научных статей. М.: МГППУ. 2013.

Ковалева 2015 – *Ковалева Т. А.* Значение ритуала для формирования социокультурной идентичности современных подростков в мире утерянных традиций // Академия педагогических идей Новация. Серия: Научный поиск. 2015. № 1. С. 51–57.

Ковалева 2016 – *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропологии // Азимут научных исследований педагогика и психология. 2016. Т. 2(15). С. 230–234.

Ковалева 2017 – *Ковалева С. В.* Значимость метафоры в психолого-педагогической деятельности // The Unity of Science. 2017. № 2. С. 70–73.

Ковалева 2018 – *Ковалева Н. Б.* Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. 2-е изд М.: МПГУ. 2018. 204 с.

Ковалева 2019 – *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционные основания современной антропологии // Мир Психологии. 2019. Т. 4. С. 264–273.

Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018 – *Ковалева Н. Б., Давыдова, Н. В. Дьяконова А. И.* Развитие личности и способностей учащихся средней школы. Практикум по психолого-педагогическому сценированию развивающих занятий в рефлексивно-позиционных и медиагерменевтических технологиях. М.: МОДИ, 2018. 144 с.

Ковалева, Ковалев 2015 – *Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А.* Инновационное проектирование образовательных технологий. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.

Ковалева, Ковалев 2018 – *Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А.* Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика. Учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. 164 с.

Лопаткова 2018 – *Лопаткова И. В.* Технология художественного поля в оптимизации условий развития личности особенного ребенка // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4 (49). С. 82–88.

Лындина 2016 – *Лындина В. С.* Исследование мировосприятия и образного мышления дошкольников // Электронный научный журнал «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки». Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 1.





Минаев 2018 – *Минаев В. Р.* Представления о профессиях будущего у старших школьников и студентов // *Материалы Международной студенческой научной конференции «Поколение будущего» ГНИИ «Нацразвитие»*. Июль 2018: Сборник избранных статей. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2018. С. 47–52.

Михеева 2018 – *Михеева О. В.* Рефлексивно-позиционный подход к формированию диалогического пространства в программах духовного развития детей и молодежи г. Иркутска // *Символ науки: международный научный журнал*. 2016. № 7–2 (19). С. 146–149.

Наумова 2016 – *Наумова С. В.* Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков // *Психологические науки*. Екатеринбург, 04–05.03.2016. № 1. С. 6–8.

Новожилова 2018 – *Новожилова Л. В.* Проектирование условий для совместного символического действия в рефлексивно-позиционном подходе // *Академия педагогических идей Новация*. Серия: Студенческий научный вестник. 2018. № 1. С. 133–137.

Обухов 2018 – *Обухов А. С.* Исследование в гуманитарной сфере: субъективный образ мира и становление // *Исследовательская и проектная деятельность учащихся*. М.: Библиотека журнала «Исследователь/Researcher», 2018. С. 4–6.

Обухов 2019 – *Обухов А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // *Исследователь/Researcher*. 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21.

Прохоров 2016 – *Прохоров Е. А.* Субъектно-позиционные основания формирования христианской картины мира у детей и молодежи // *Педагогика, психология и образование: от теории к практике*. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 58–65.

Семенов 2013 – *Семенов И. Н.* Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10. № 2. С. 3–76.

Семенов 2018 – *Семенов И. Н.* Социокультурная рефлексия столетнего развития российской психологической науки: к 100-летию советской психологии (1918–2018) // *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 4–31.

Слободчиков 2010 – *Слободчиков В. И.* Событийная образовательная общность // *Событийность в образовательной и педагогической деятельности*. 2010. 1 (43). С. 4–13.

Слободчиков 2015 – *Слободчиков В. И.* Антропология образования как предчувствие смысла // *Наука и школа*. 2015. № 6. С. 138–142.

Фатихова 2019 – *Фатихова Д. Р.* Развитие мотивационно-потребностной сферы младших школьников и подростков // *Психология XXI века: Организация психологической службы в образовательных учреждениях*. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 122–124.

Фишер 2018 – *Фишер А. Д.* Характер представления образа творческого человека как результат работы сюжетно-деятельностного медиагерменевтического тренинга // *Академия педагогических идей Академия педагогических идей Новация*. Серия: Научный поиск. 2018. № 1. С. 31–37.

Хилик 2018 – *Хилик Л. Ю.* Образ героя в представлениях подростков // *Материалы Международной студенческой научной конференции «Поколение будущего»*: Сб. избранных статей. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2018. С. 53–61.

Шнейдер 2019 – *Шнейдер Л. Б.* Психология идентичности: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 328 с.





Развитие медиагерменевтики как науки и технологии нового типа в образовательной антропологической практике

The development of media hermeneutics as a new type of discipline and technique and in educational anthropological practice

Аннотация. Статья раскрывает принципы медиагерменевтики как рефлексивно-позиционной технологии, обеспечивающей развитие личности и развитие способностей учащихся в различных формах образовательной антропологической практики, предполагающей создание философско-художественного контекста и запуск совместного со-творческого их осмысления. В статье также обсуждаются сложности и находки в сфере осуществления задачи трансляции данной инновационной гуманитарной технологии, что раскрывается на примере рефлексии сибирского евангельского недельного семинара, проведенного летом 2020 года в Иркутской епархии. Одним из таких психолого-антропологических принципов является включение художественных и философских образцов как материала, позволяющего через эстетическое переживание и раскрытие художественных образов глубже и более личностно воспринять тексты Священного писания.

Ключевые слова: рефлексивно-позиционный подход, медиагерменевтика, синергия, принципы организации пространства и трансляции метода, экзегетика, мировоззренческое открытие, христианская антропология, пространство диалога, процесс творческого осмысления

Abstract. The article reveals the principles of “mediahermeneutics” as a reflexive-positional technology that ensures the development of students’ personality and abilities in various forms of educational anthropological practice, which involves the creation of a philosophical and artistic context and the launch of their joint comprehension. The article also discusses the difficulties and findings in the implementation of the task of broadcasting this innovative humanitarian technique, which is revealed by the example



**Ковалев
Федор Алексеевич,**

координатор учебных курсов ООО «АИС-медиа», руководитель герменевтического клуба и ряда других герменевтических проектов кафедры психологической антропологии МПГУ, г. Москва

e-mail: fkovalevgo@yandex.ru



**Прохоров
Евгений
Александрович,**

магистр религиоведения, старший преподаватель кафедры теологии, руководитель молодежного отдела Иркутской епархии, ведущий евангельских семинаров, Иркутский государственный университет, г. Иркутск

e-mail: irgtuprihod@inbox.ru



Прокурова

Елена Николаевна,

бакалавр религиоведения, педагог Центра духовно-нравственного развития Иркутского национального технического университета, г. Иркутск

e-mail:

matuchkaelena19762@

gmail.com

of the reflection of the Siberian Evangelical week-long seminar held this summer in the Irkutsk diocese. One of such psychological and anthropological principles is the inclusion of artistic and philosophical samples as material, allowing through aesthetic experience and the disclosure of artistic images to perceive the texts of the Holy Scriptures deeper and more personally.

Keywords: reflexive-positional approach, media hermeneutics, synergy, principles of space organization and method delivery, exegetics, worldview discovery, Christian anthropology, space of dialogue, process of creative comprehension

20–26 июля 2020 года на базе лагеря «Политехник» ИРНИТУ прошел учебно-методический семинар для священнослужителей, преподавателей воскресных школ и ведущих евангельских кружков и чтений. Семинар был организован Центром духовно-нравственного воспитания Иркутского национального исследовательского технического университета, Отделом по делам молодежи Иркутской епархии и Герменевтическим клубом Московского педагогического государственного университета.

Основная задача семинара – разбор базовых принципов герменевтического метода толкования при работе с текстами Священного писания и художественными произведениями.

Ведущий семинара – Федор Ковалев, руководитель Герменевтического клуба МПГУ (Москва). Программа строилась на основе просмотра и обсуждения фильма «Тот самый Мюнхгаузен» режиссера Марка Захарова и разбора нескольких глав Евангелия с подключением других медиатекстов.

Слушатели семинара познакомились с основами рефлексивно-позиционного подхода [Ковалева 2010, Ковалева 2013, Ковалева 2016а, Ковалева 2016б, Ковалева 2016в, Ковалева 2018, Ковалева 2019], одним из источников которого была христианская антропология [Зеньковский 1996], с технологиями медиагерменевтики [Ковалева 2013, Ковалева, Ковалев 2018] и психолого-антропологическими принципами организации среды, способствующей эффективной коммуникации, синергии и творческой включенности каждого [Ковалева 2016, Ковалева 2019], а также принципами подбора и включения в обсуждения различных художественных, философских и религиозных текстов [Ковалев 2015, Ковалева 2016б, Ковалева 2016в, Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018, Лотман 1970].

При рассказе об этом семинаре хочется вернуться к весне этого года – времени проектирования и разработки семинара. Мы столкнулись с проблемой. Это был уже второй многодневный семинар на Ангаре, посвященный пониманию текста и в первую очередь пониманию священного писания. Но в этот раз к нам должно было приехать 5 священников. Мы обсуждали некоторую проблему, с которой столкнулись год назад. Дело в том, что, когда рассказываешь православным о методике



понимания Евангелия в группах на основе медиагерменевтики, существует интенция, как можно больше сослаться на святых отцов, которую мы и осуществляли в состоявшемся летом 2019 году семинаре.

Но есть один парадокс, которым представляется важным поделить, прежде чем перейти к описанию самих технологий и инноваций данного семинара. Мы глубоко погрузились в тексты свт. Иоанна Златоуста тогда, когда концептуальные основания и технологические принципы медиагерменевтики уже были прописаны и апробированы в различных формах антропологии [Гудкова 2019, Данильчева 2019, Дьяконова 2016, Ковалева 2017, Ковалева 2018, Ковалев 2015, Михеева 2016, Прохоров 2016 и другие]. Более того, с появлением экзегезы Святителя сама технология не изменилась, хотя мы обнаружили, что его мысли удивительно гармоничны с нашей методой. Вплоть до таких продвинутых советов о способах генерации в группе, которых ты не ожидаешь от людей V века нашей эры: «Пусть один из вас недоумевает, а подумает другой и свои мысли сообщайте друг другу» [Златоуст 2017а, 321]. Действительно в этом совете присутствуют такие важные принципы герменевтики как принцип диалога, вопрошания, недоумения, а также формирования и наращивания общего поля идей, образов, мыслей. В самом понятии «недоуменного» вопроса, пролонгированного во времени, скрывается принцип парадокса, лежащего в основе многих герменевтик.

Возникает вопрос: как же так гармонично входит в подход тот, кого, мы точно это знаем, никто подробно при создании подхода не изучал? Может быть мы «вчитываем» в труды свт. Иоанна Златоуста то, что он не хотел сказать? Но нет, за 5 лет изучения накопилось слишком много цитат. Это не может быть наваждением. Скорее, наоборот, правдиво ощущение, что ты читаешь не нового автора для подхода, а возвращаешься к одному из истоков. Так как будто ты перечитываешь М. М. Бахтина [Бахтин 1979], Г. Г. Гадамера [Гадамер 1988] или вдруг берешься за Ж. Батай [Батай 1997]. Они позволяют взглянуть тебе по-новому на то, что ты делаешь. Фокусируют твое внимание на аспектах, которые отошли в тень. Позволяют сделать шаг развития – не переворачивают, а укрепляют, делают более наглядной мысль.

Тем не менее, при работе с группой возникали сложности и нестыковки: «Вы много ссылаетесь на свт. Иоанна Златоуста и его тексты, а потом рассказываете о чем-то, что никак из его трудов не вытекает, но что является непреложной частью медиагерменевтики! И как все это связано? Ведь по вашим же словам, медиагерменевтика была создана и успешно применялась в самых разных формах до того, как вы погрузились в тексты свт. Иоанна Златоуста, и тем не менее вы сейчас все нам именно его экзегезой обосновываете? Что происходит вообще?».

Fedor Kovalev,

Coordinator of Training Courses at AIS-Media LLC, Leader of the hermeneutic club and a number of other hermeneutic projects at the Department of Psychological Anthropology, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Evgeny Prokhorov,

Master of Religious Studies, Senior Lecturer of the Department of Theology, Head of the Youth Department of the Irkutsk Diocese, Leader of Evangelical Seminars, Irkutsk State University, Irkutsk

Elena Prokhorova,

Bachelor of Religious Studies, teacher of the Center for Spiritual and Moral Development of the Irkutsk National Technical University, Irkutsk





Ответ пришел не сразу, но пришел. Наряду с М. М. Бахтиным, Г. Г. Гадамером, Л. С. Выготским [Выготский 1983] и другими авторами [Алексеев 2002, Слободчиков 2016] в основе подхода изначально при его создании закладывались представления христианской антропологии [Августин 2007, Зеньковский 1996, Слободчиков 2015]. То есть мы оказались в ситуации описанной Г. Г. Гадамером, когда представитель традиции, в истоке которой лежит определенное предание, читает это самое предание. В снятом виде свт. Иоанн Златоуст и его представление о человеке, языке, понимании присутствовали в подходе. Они появились в нем из Христианской антропологии. Взгляды создателя литургии, автора многих молитв утреннего и вечернего правила существуют в любых проявлениях Христианской культуры. Люди, являющиеся живой частью традиции обращаются к преданию, которое вроде бы никогда подробно не изучали и понимают, что возвращаются домой!». Это был прорыв. Теперь было совершенно понятно, как в семинаре сочетать рассказ о медиагерменевтике и одновременно абсолютно гармонично обращаться к свт. Иоанну Златоусту. Вся вводная была построена на рассказе о подходе, выстроенном на христианских основаниях, который потом встречается со святителем, как со старым учителем и идет дальше с ним рука об руку.

Безусловно, использование техник встречного понимания и обратного проектирования обогащают всех участников. Более того, в конечном итоге такое обращение к истокам, к экзегезе, казалось бы, столь несвоевременной для нашего века – может быть описано как один из приемов и принципов трансляции сложных гуманитарных знаний и технологий. Потенциал данного приема задается тем, что в сложном материале участник обычно даже при погружении обнаруживает поначалу только то, что уже знает, и создать ситуации, когда у него «открываются глаза», и он усматривает новое – достаточно трудно. Экзегетические тексты свт. Иоанна Златоуста как будто бы созданы для того, чтобы за счет творческой формы рефлексии – в данном случае в формате исследовательского задания – «обнаружить» в тексте и раскрыть принципы, приемы, этапы, техники, которые демонстрировались нами в совместной работе по пониманию. Такой рефлексивный переход от позиции участника к позиции эксперта или автора – один из законов рефлексивной и коллективной психологии творчества, многожды усиленный за счет невероятной красоты, глубины текста, энергетизирующей смыслом! И, что еще важнее, исследуемые принципы требуют совершения большой внутренней работы по реконструкции герменевтического метода и представления, увиденного в точной формулировке.

Для прояснения технологии медиагерменевтики, предлагаем «вслушаться» в два высказывания.

«У герменевтического опыта также есть своя последовательность: последовательность непреклонного слушания. Ему



также дело раскрывается не без его собственных усилий, и эти усилия, это напряжение также состоят в негативности по отношению к себе самому. Тот, кто стремится понять текст, также должен кое от чего освободиться, а именно от связанных с его собственными предрассудками смыслоожиданий, как только они будут опровергнуты смыслом самого текста» [Гадамер 1988, 537].

Вслушиваясь в речь Ганса Георга Гадамера, можно начать с конца. Предрассудок – это то, что идет перед рассудком. Нечто, что влияет на нас до того, как мы начали рассуждать. Весь наш опыт, наша боль, наше представление о мире и то, что мы любим. Все это наши предрассудки. И они порождают смыслоожидания. Интересное слово. Мы ждем смысла от произведения, но не любого смысла, а того, который будет коррелировать с нашим предрассудком. Это очки, через которые мы изначально смотрим на мир. Очки, которые превращаются в тюремную камеру. Мы ожидаем вполне определенных смыслов от мира и текстов и получаем ровно их, фильтруя все остальное.

И тогда философ совершает переворот. Он говорит о том, что усилия понимающего текст направлены не только на текст, но и во внутрь. Понимание текста – это работа одновременно с текстом и самим понимающим. Но не менее важно здесь и еще одно слово – освободиться. Ведь множество предрассудков сложились в нас без нашего ведома. Сформированные влиянием общества и всем ходом нашей жизни. И именно в понимании текста мы можем заметить их и самоопределиться к ним. Освободиться.

«Если один будет недоумевать, то пусть подумает другой, и свои (мысли) сообщайте друг другу. А мы затем замолчим. Если сказанное не принесло вам никакой пользы, то тем более (будет бесполезно), если бы мы прибавили что-нибудь другое. Подлинно, мы вливали бы (воду) в дырявую бочку; а вас оттого (постигло бы) и большее наказание. Поэтому мы замолчим. А чтобы этого не произошло, зависит от вас. Если мы увидим вашу ревность, то, может быть, опять станем говорить» [Златоуст 2017а, 321].

Совершенно другим языком Святитель говорит здесь о том же, о чем говорил Г. Г. Гадамер. Без усердия читатель – это дырявая бочка. Дырявая бочка – это и есть наши предрассудки. А та немногая влага, которая все-таки задержится в бочке – смыслоожидания – то, что мы и так знаем без всякого текста.

Каков же выход? Ревность в недоумении и диалоге друг с другом. Недоумение – это чудное слово, ведь это не непонимание. Непонимание связано именно с рациональным процессом. А недоумение это что-то сродни когнитивному диссонансу. Когда мы всем существом ощущаем, что столкнулись с чем-то непознанным и даже не знаем, как к нему подступиться. Но Иоанн Златоуст дает нам еще один способ: «Если один будет недоумевать, то пусть подумает другой». Продолжайте друг





друга, разрабатывайте проблемы, которые ставит другой, а не просто высказывайте свои мнения.

Принцип герменевтического круга [Ковалев 2015]:

Надо смотреть на целое произведение через его части. И на часть произведения через целое произведение. Каковы последствия из этого принципа? До того, как сформировался образ целого не надо закапываться в части. Именно поэтому мы делаем 2–3 высказывания, потому что пока образа целого нет, мы скорее уйдем в бессмысленный спор, чем что-то откроем.

Время от времени надо задавать группе промежуточный вопрос «О чем это произведение?». Несколько человек очень кратко предлагают свои варианты. Буквально 2–3 минуты. Это делается для того чтобы зафиксировать очередное представление о целом произведении. Как изменилось наше представление о целом за последний отрезок обсуждения. В дальнейшем это помогает проследить путь, который проделала группа в процессе толкования от простого к более сложному пониманию.

Этап «Включение»

После первичного просмотра мы собираем первые впечатления. Что-то из произведения «впечаталось» в нас, но иногда мы впечатываем в произведение свои мысли, которых в нем нет. Главная задача этого этапа дать всем высказаться. Критика полностью запрещена. Даже если вы слышите, что это ложная трактовка, не соответствующая тексту. С этим будем разбираться потом. Сейчас трактовка просто фиксируется. Каждый участник должен понять, что его слышат, что для него здесь есть место. Если он не выскажет своего первого впечатления, то он, возможно, не сможет слышать других.

Но есть и более глубокий уровень этого этапа. Подготовленная группа должна попробовать уже на этом этапе ввести в игру свой предрассудок. Схватить за хвост то, что отделяет нас от текста и делает его разбор заранее бессмысленным. Потому что текст плох или потому что он понятен. Только дав предрассудку слово, ты можешь позволить ему зажить через свое слово в групповом процессе, а значит сможешь самоопределиваться к нему.

Этап «Расшатывание»

Задача этапа дать тексту слово, расшатать первые впечатления. Развить интерпретации. Найти парадоксы и недоуменные вопросы. Важно понимать, что на этом этапе совершается первое самоопределение, каждый участник внутри себя





решает, останется ли он со своим первым впечатлением как единственно верной интерпретацией. Или «растождествится» со своей идеей и включится в процесс совместного творчества. Первый шаг к растождествлению – это посмотреть на свою интерпретацию, как одну из многих. Поэтому норма «пряди пряжу с чужого веретена» очень важна. Когда человек, начинает развивать чужую идею, ему психологически уже проще принять вероятность того, что она правильная.

На этом этапе критика разрешена, но только положительная. В чем отличие положительной и отрицательной критики? Например, участник высказывает интерпретацию, которая очевидным образом противоречит определенной сцене в фильме. Отрицательный критик скажет: «Твоя мысль противоречит такой-то сцене – она неверна». Тот, кто выскажет мысль расстроится. Идея будет убита в зародыше. Положительный критик скажет: «Твоя мысль противоречит такой-то сцене, давай подумаем, как ее развить, чтобы противоречие снять. Например, вот так-то». И тогда идея либо разовьется и станет ясно, что в ней было здоровое зерно. Или вся группа некоторое время будет развивать идею (ведущий должен включить в это размышление группу), но станет понятно, что она реально противоречит тексту. Тогда человеку, предложившему идею, будет проще с ней проститься.

Лучше идею, даже если ее разрабатывали все, и не получилось, не отбрасывать сразу, а подвесить, отложить на будущее. Возможно, она развернется в дальнейшем обсуждении, или наоборот станет очевидна ее чуждость тексту.

Инструменты для расшатывания

Круг: образы, интересные сцены.

Каждый по кругу предлагает образы, сцены. После высказывания каждого участника Группа накидывает 2–3 высказывания, что они могут значить. Важно следить, чтобы это было именно 2–3 высказывания, чтобы группа не закопалась сходу в один образ.

Круг: вопросы, парадоксы.

Каждый по кругу формулирует вопросы и парадоксы. Так же 2–3 высказывания на вопрос. Либо на него ответят, если он простой, либо станет понятно, что это парадокс, который подвешиваем и идем дальше.

При необходимости, особенно когда произведение большое, имеет смысл поделить его на части. Принцип деления может быть разным: тематическим, временным, пространственным, событийным и так далее. Каждую часть называем исходя из главной мысли. Деление помогает структурировать текст, увидеть внутренние границы, проследить логику развития повествования, обнаружить внутреннюю, смысловую связь между частями, сделать шаг по погружению в текст.





Предел понимания

Очень важно понимать, что на этапе расшатывания надо не давать группе делать сборки, которые упрощали бы произведение и игнорировали бы парадоксы. Задача к концу этапа расшатывания, чтобы вся группа чувствовала, что произведение сложно, интересно. Чтобы группа недоумевала.

Через недоуменные вопросы и парадоксы расшатываем собственные предубеждения, доходим до предела понимания. Обнаруживаем ограниченность собственной картины мира и неспособность из нее разрешить недоумения. По-другому этот этап можно было бы назвать этапом восхождения или преодоления, отказом от первичного понимания, поиском недоуменных вопросов и встречей с недоумением.

Если это произошло, то мы готовы к этапу «вслушивания».

Этап «Вслушивание»

Стадия творчества. Это стадия интуитивного творчества. Но интуиция, которая не отрицает логику и рациональность, а исчерпывает ее. В этапе расшатывания мы должны были упереться в предел понимания, предел рациональности. Плодом настоящего творчества всегда является целостный образ мира. Явление его – это не логическая операция, а рывок. Нам надо выступить за пределы своего текущего миропонимания. Понимание – это тоже творчество.

К этому моменту группа должна пребывать в творческом вслушивании, освободившись от первичных стереотипов и в полноте «недоумевая». Перед кругом вслушивания хорошо восстановить наиболее энергетизирующие парадоксы и недоуменные вопросы.

Цель – быть в таком состоянии, чтобы воспринимать сказанное другим как «откровение».

Инструкция: высказываемся по готовности. Запрещено в момент, когда говорит другой думать о том, что скажете сами. Слушайте другого. Пытайтесь увидеть зерна того мира, что должен явиться. Мы должны дать возможность тексту заговорить. Заговорить устами других участников группы.

Вопрос простой: «О чем это произведение?»

Этап «Самоопределение»

Важно понимать, что групповое открытие всегда сопровождается мощным эмоциональным переживанием. Реальное самоопределение может произойти только тогда, когда чувства и эмоции улягутся. Ты останешься наедине с самим собой. И ответишь себе на вопрос «что это было?»

Просто прекрасно проведенное время? Или нечто, что должно хоть немного, но изменить мою жизнь?





А к чему, собственно, самоопределяться? Так как любое «настоящее» произведение искусства – это образ мира, то в нем содержится и то, кем должен быть человек. Если оно приоткрылось нам, то оно требует от нас изменения. Стать лучше. Начать соответствовать тому новому, что мы узнали о мире и человеке. Но ветхий человек сопротивляется, он хочет, чтобы мы оставались в душевном комфорте. Не дергались. Медленно плыли по широкой дороге. И он стирает все открытия, остаются только эмоции.

Инструмент: надо просить участников обсуждения написать текст об открытиях. Чем менее мотивированы участники – тем меньше может быть текст. Но даже абзац будет полезен.

Еще один инструмент этого семинара был в том, что мы не готовили заранее все тексты. Тексты Евангелия мы выбирали прямо на семинаре, чтобы не погружать участников в заранее подготовленное и подталкивающее к определенным выводам пространство. Это давало определенную свободу.



Этап рефлексии

Принцип позиционной рефлексии пронизывает все этапы работы. Рефлексия может выполнять несколько функций: восстановление содержания семинара, траектории движения и способов понимания, построения отношения (желательно позиционного) к ситуации, деятельности и к ее результатам; соотнесения позиций; выявления оснований собственного понимания; перекидывания моста между результатами занятия и жизнью.

Для того, чтобы обнаружить результат и итоги работы, проводится позиционная рефлексия, чаще всего в творческой форме. Рефлексия обязательна для всех. И для участников, и для ведущих. Рефлексия участников позволяет увидеть то, что им удалось освоить за время семинара, их интенции и проектные установки. Вот рефлексивные высказывания слушателей семинара, позволяющие понять глубину и многогранность события. Особое место занимает рефлексия проектировщиков, так как она позволяет зафиксировать весь инновационный потенциал события: смысловые открытия содержатся как у участников, так и у ведущих, но у последних за счет изначальной погруженности в процесс и мастерство рефлексии они приобретают особую яркость и полноту. Технологические открытия и другие инновации проявляются именно в рефлексии проектировщиков и ведущих.

Приведем примеры.

Протоиерей Евгений Прохоров делится своими размышлениями по окончании семинара. Его рефлексия представляет собой сплав из евангельских отрывков, цитат из кинофильма «Тот самый Мюнхгаузен» и высказываний свт. Иоанна Златоуста. Три эпохи вызваны в одно пространство.





«В своей книге «Человек в поисках смысла» В. Франкл пишет: «Любая рефлексия, не являющаяся необходимой, может здесь лишь навредить» [Франкл 1990, 39]. К сожалению, он не поясняет, как понять, какая рефлексия считается необходимой. Я думаю, дело тут в том, что сам человек в конечном счете способен определить, что для него необходимо. Господь даровал человеку свободу самоопределения к со-бытию, то есть к совместно прожитому бытию. Так, в Евангелии от Луки в 17 главе мы видим примеры такого свободного самоопределения: самарянин и девять исцеленных иудеев; Ной и допотопное человечество; Лот и жители Содомы и Гоморры. Каждый очерчивает границы и пределы, в которых он будет продолжать свое существование.

Наш герменевтический семинар для меня явился событием совместного проживания, и я благодарю всех, кто согласился в нем принять участие. Далее, попробую следовать за воспоминаниями, которые остались в моей памяти. У меня нет четкого плана изложения, «мне хотелось, чтобы опыт вел туда, куда он сам ведет, я не хотел вести его к заранее намеченной цели» [Батай 1997].

Главным достижением семинара для меня стало открытое пространство, которое нам всем вместе удалось создать. В этом пространстве не было страха и боязни перед друг другом. Открытость проявлялась в искренности вопросов и различного рода высказываниях. Священство и миряне (как я не люблю это слово), как единый народ Божий, предстояли перед истиной. Об этом состоянии прекрасно сказал свт. Иоанн Златоуст: «Я не раз говорил вашей любви, что овцы и пастыри – по человеческому определению, а перед Христом все овцы: и пастыри, и пасомые – все имеют единого верховного Пастыря» [Златоуст 2017в, 323]. Думаю, что в этом немалая заслуга наших батюшек, сумевших встать на одну ногу со всеми и войти процесс сотворчества с полным доверием и открытостью.

Вводная лекционная часть со всей остротой еще раз показала, что в основании нашей церковной жизни должна лежать христианская антропология. Именно она должна определять образ мысли и действий христианского сообщества там, где она приходит в забвение, церковь превращается в охотников, сидящих возле костра, которые не способны вытащить себя из болота за волосы и вырастить на голове оленя вишневое дерево. Пролог барона Мюнхгаузена как раз и показывает нам образ человека способного произрастить из горчичного зерна дерево, в котором укрывается птица небесная – Божественный дух.

Барон пытается найти соответствующий язык, выводящий людей из обычной повседневности к новому восприятию мира и себя. Задача очень трудная, ведь надо пройти между позитивизмом и постмодернизмом. В одиночку это сделать очень трудно, нужно иметь достойных учителей и собеседников: Сократа, Софокла, Шекспира, Ньютона, Златоуста – да разве их всех перечислишь, через кого сиял логос Христа...

Становится страшно, когда этот логос не находит себе места в священнике, благословляющем жить во лжи. Но мы знаем, что «невозможно не прийти соблазнам, но горе тому, через кого они приходят; лучше было бы ему, если бы мельничный жернов повесили ему на шею и бросили его в море, нежели чтобы он соблазнил одного из малых сих» (Лук.17:1-3).

Самоопределение

«Каждый из вас, по выходе отсюда, вместе с ближним обновляй в памяти то, что здесь сказано, и сообщая другому свое, принимай и от него, что тот припомнит. И таким образом собирая все и сохраняя в свежей памяти, уходите домой и там,



каждый сам по себе, опять продумывайте эти божественные уроки, чтобы, им посвящая все заботы и ими занимая свой ум» (Златоуст. Беседы на книгу Бытия. Беседа XIV).

Рефлексия *Елены Прохоровой* приглашает слушателей поразмышлять, что же такое текст и как можно поучиться его читать с помощью герменевтических технологий.

«Весь окружающий нас мир – это текст, который мы должны научиться читать хотя бы по слогам. В нем с самого начала было Слово. Однажды это Слово воплотилось и стало с нами говорить языком любящего отца. Говорение апостолов на разных языках – пример удивительного перевода с божественного на человеческий.

Читать этот мир интересно. Такое чтение животворит и приподнимает тебя над землей. Да и «техник чтения» существует, наверное, много.

Для моей немощной плоти герменевтические «костыли» – то, что мне отлично помогает. На них удобно опираться в момент острых приступов отсутствия не только веры, но и самого себя.

Действующие вещества многих лекарственных препаратов только усиливают свою эффективность при совместном употреблении. В герменевтике также. Групповой разбор текста в пригодном пространстве, да еще и под руководством опытного «терапевта» начинает свое положительное воздействие на твой ослабший организм гораздо быстрее любых попыток самолечения. «Не хорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника, соответственного ему» (Быт. 2–18).

Соответственность же человека человеку – прекрасный исход герменевтического процесса, означающий, что «пациент скорее жив, чем мертв».

Как воскресить живые, но ставшие для тебя такими понятными и скучными тексты Священных Писаний и любых других писаний, а также тексты любых других видов художественных искусств? Для этого нужна особая зона. Место. Готовое сердце.

Искусство толкования текстов, та самая герменевтика начинает включаться, работать и открываться исключительно несамонадежному сердцу.

Герменевтика и экзегеза, если ими заниматься серьезно, одни из самых суровых наук. Это катарсисные дисциплины. Они отметаю́т плоть и включают животворение Духа. По-хорошему, они учат человека распознавать в тексте не столько текст и отражение своего наскучившего я, сколько знакомят человека с самой светлой стороной души его автора, которая является родственной и тебе, и твоему соседу по группе. Далеко не всякий текст претендует на звание хорошего текста, не из каждого пробивается свет из темноты.

Идеальной рабочей группой я бы назвала группу, состоящую из 10–12 человек. В процессе разбора группа проходит четыре стадии понимания текста: включение, расшатывание, вслушивание, самоопределение.

Текст – это прекрасный «город», и каждый участник стремится заложить в его стены «кирпичи», замешенные на общем растворе.

Кирпичи (первые размышления от включения в текст) получают разной формы: острые, неровные, кривые, гладенькие. Всякие разные. Для начала мы собираем их в общую кучу, всматриваемся и понимаем, что из них не соберется даже сарай.

Тогда мы «переворачиваем» их на другой бок, начинаем обжигать, порой, обжигаем сами. Начинается второй этап работы, самый продолжительный (расшатывание текста, идей, вопросов и так далее).



Сырой кирпич должен сушиться в печи, а температура (напряжение в группе) обязательно возрастать. Градус напряжения накаляется постепенно. При температуре свыше 200°C происходит выделение летучих органических примесей и добавок (сами собой отпадают некоторые из версий и гипотез). Температура обжига нарастает и поддерживается до того момента, пока не выгорит весь углерод, после чего температуру поднимают до предельно высокой. Кирпич меняет структуру. Затем температура начинает постепенно снижаться. Время обжига кирпича может достигать от шести часов до двух суток. В герменевтике также. Если соблюдаются все технологии, получается продукт с влагонепроницаемыми и стойкими ко всем погодным условиям качествами или «новый живой текст» с удивительными парадоксами, новыми гранями, вполне себе вписывающийся со всех своих сторон в наше новое мировосприятие и в логику контекста.

Вслушивание является для меня самым любимым этапом. Главный критерий этого этапа – доверие.

Именно доверие является для меня одним из самых мощных китов, удерживающих на себе всю герменевтическую конструкцию. Это качество первостепенное и непреложное, оно требует от тебя непоколебимого мужества, и, если его не воспитывать в себе, скорее всего о качественной групповой и индивидуальной работе не может быть и речи.

Доверие необходимо ко всему: к методике и нормам предлагаемой программы, к авторам разбираемых образцов, к ведущим семинара, к каждому участнику рабочей группы, к давно «устаревшему» Златоусту, к Богу, к себе самому, ко всему неоднородному процессу текущей работы. Способность быть открытым и предельно честным в своих высказываниях, умение вслушиваться в высказывания и открытия других как в свои собственные, искусство красиво всей группой ткать полотно из общей и цветной множественно-смысловой пряжи – этому мастерству приходится все время учиться. И это хорошо, когда есть что пропускать через жернов собственной и групповой рефлексии.

Первое время было сложно отказаться от своих непременно, важных, как мне казалось, размышлений, сейчас я готова их оставить или развернуть по-другому, благодаря высказываниям других. Другой человек стал интересен, необыкновенно ценен. Он стал больше моих умозаключений и для меня это победа».

Высказывание основного ведущего семинара *Федора Ковалева* позволяет увидеть некоторые динамические особенности развития группы и процессов сотворческого осмысления текстов, а также показывает, как заново пережитые прекрасные мгновения фильма Марка Захарова влетают в живую ткань мировоззрения, приобретают проектность, и жизненную силу, становятся ресурсом для решения проблем.

«Понравилось пространство, которое сформировалось благодаря совмещению священников и мирян в одном полилоге. Впервые в действии проверили рассказ о медиагерменевтике, как о подходе, который строится на христианской антропологии. Это действительно единственный путь к погружению в подход. И в нем нет искажений. Исторически он верный. Очень радостно видеть, как текст раскрывается через язык, который мы создаем все вместе. От каждого диалога все больше и больше меняется фокус, все точнее становятся слова. Это удивительная метаморфоза. Как раскрывался постепенно Мюнхгаузен. Как играли новыми смыслами отрывки Евангелия, которые мы разбирали в



первые дни. Красивый процесс. Люблю его. На семинаре я действительно получил ответы на тысячи своих вопросов.

Как и многие, я все время живу между двумя мирами. Бесконечное несовпадение этих двух миров, храма и города стало очевидно на этом семинаре. Если очень упростить, то не надо пытаться сделать горизонтальный мир вертикальным, для этого его придется сжечь дотла. Надо просто быть вертикальным в горизонтальном мире. Всегда говорить правду. Вот несколько содержательных открытий:

«Они загнали нас в трясину, но мы выстояли и ударили с фланга»

Любопытно, как за время семинара эта фраза становилась все мощнее и мощнее. Сейчас она живет в моем сердце. Трагичность, с которой говорит ее Янковский просто идеальна. Интонация актера позволяет осознать всю глубину этой страшной ситуации. Баламуты, страхи, эта жизнь, этот падший народ, побивающий пророков и вечно живущий во лжи, все они загоняют нас в болото. И мы сами загоняем себя в болото, становясь частью этого народа. Но мы должны выстоять. Выстоять! И ударить с фланга. Использовать всю свою силу (рука-то, Слава Богу, сильна) и весь свой ум (голова-то, Слава Богу, мыслящая), чтобы сделать невозможное и обратиться из горизонтального болота за помощью к Богу!

Образ диалога: рука, поднятая вместе

И тогда тех, кто зажал нас в Болоте, сокрушит небесная конница! Ибо когда Господь вытащит тебя из болота Он и от земли оторвет и понесетесь вы с конем по небу в свой фланговый удар! Чтобы отбить замок и город, который всегда на самом деле был Храмом. Просто мы об этом забыли. Ведь нам бургомистр давно объяснил такие простые вещи.

32 мая для Марты

Поэтому мы понимаем, что его 32 мая это тоже поиск. Поиск чего? Может ли он доверить этому лживому народу признать его любовь? Нет. И поэтому он ищет пути, чтобы этот народ изменился. Мгновения истины, чтобы они смогли пойти по другому пути. Веками этот город шел к этому мгновению. С момента основания его. Он шел к тому, чтобы однажды перед ним поставили выбор. Правда или удобство? Город, ради чего ты существуешь?

И он идет ставить выбор всему городу. И делает это ради Марты, ради своей любви к ней. И ради нее самой! Они всегда любили друг друга, отношения как лестница.

Марта любила его, и он любил Марту! Но наша жизнь, если мы предстоим Истине (Богу) – это лестница. Как бы далеко мы не зашли, мы не можем остановиться, потому что лестница эта бесконечна, и самое важное на ней – это движение, а не точка. И им предстояли новые испытания, новые вопросы. И однажды он ответил «да», а она «нет» новому вопросу, новой ступеньке. Он сломался и решил, что лестница вела его не на небо, а всего лишь к Марте. И их небеса упали на них. Они использовали свою любовь не для прорыва к Богу, а как способ жить хорошо. И оказались в аду.

В конечном счете, это вопрос о том, что есть реальность? Рука, что с неба поднимает нас из болота или само болото? И Марта решает этот вопрос! «Карл, они положили сырой порох!» И теперь они всегда вместе! Вместе в пути на небо! Они небесная конница!»

Рефлексия разработчиков позволяет увидеть, что им удалось создать то пространство, которое они замыслил на стадии проектирования. Из этих же рефлексий видно, что это пространство создается разработчиками-ведущими путем личностной включенности и открытости. Отличительной чертой такой



антропратики оказывается то, что ведущий – часть процесса и он также честно ищет ответы, как и все остальные участники, не пытаясь авторитетно или дидактически дать правильный ответ. Удивляет то, как по-разному отозвался семинар в каждом из участников, и в то же время именно эта разность создает целостную событийность пространства. Проектируется и возникает общая ситуация вопрошания, которую невозможно задать извне, но получается создать вокруг себя собственным примером. Такие действия приводят к прорывам и преобразованию общности.

Этапы, круги, техники не просто удалось передать – они стали чем-то, что позволяет по-новому проектировать события жизни. В этом самое главное достоинство метода. Если же говорить про трансляцию, самым эффективным способом оказалось совместное проектирование разных тактов работы, ежедневная рефлексия с включением творческих форм, рассмотрение техник и этапов в разных контекстах, постоянное продумывание назначения каждого такта и реконструкция метода медиагерменевтики на текстах святителя Иоанна.

Одна из задач разработчиков-герменевтов сделать так, чтобы это пространство, соединив всех вначале, на этапе самоопределения возвращало каждого к его жизненной ситуации, к его внутреннему пространству и жизненному проекту. Однако, человек переживает вместе с остальными процесс создания языка, который открывает путь к насыщенному символическому пространству и одновременно к опыту каждого из участников. И это переживание меняет человека, становится временем внутреннего преобразования в диалоге и открытости. Поэтому в жизненную ситуацию и к своему проекту возвращается уже другой человек, настроенный на творческое переосмысление и шаг развития в старой ситуации. **W/B**

Литература

- Августин 2007 – *Августин А.* Христианская наука, или Основания Герменевтики и Церковного красноречия. СПб.: Библиополис, 2007. 512 с.
- Алексеев 2002 – *Алексеев Н. Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления (Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук). М., 2002.
- Бахтин 1979 – *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979. 423 с.
- Батай 1997 – *Батай Ж.* Внутренний опыт. СПб., 1997. 174 с.
- Выготский 1983 – *Выготский Л. С.* Развитие психики и мировоззрение ребенка. Собрание сочинений. В 6 тт. Т. 3. М: Педагогика, 1983. 368 с.
- Гадамер 1988 – *Гадамер Х. Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. 699 с.
- Гудкова 2019 – *Гудкова А. А.* Медиагерменевтика как инструмент развития личности подростков // В сб. Материалы Межд. студ. научной конференции «Поколение будущего» ГНИИ «Национальное развитие». Июль 2019. Сб. избранных статей. СПб.: 2019. С. 162–168.
- Данильчева 2019 – *Данильчева С. В.* Исследование мировоззрения подростков и юношества на основе методики «метафорический девиз жизни» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 287–290.



Дьяконова 2016 – Дьяконова А. И. Психолого-педагогические принципы сценирования ситуаций позиционной диалогической коммуникации на уроках литературы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. №4. 2016. с. 35–41.

Зеньковский 1996 – Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс, 1996. 271 с.

Златоуст 2017а – Златоуст И. Полное собрание творений Святого Иоанна Златоуста. В 12 томах. Том IX. М.: Эксмо. 2017. 928 с.

Златоуст 2017б – Златоуст И. Полное собрание творений Святого Иоанна Златоуста. В 12 томах. Том IV. М.: Эксмо. 2017. 894 с.

Златоуст 2017в – Златоуст И. Полное собрание творений Святого Иоанна Златоуста. В 12 томах. Том X. М.: Эксмо. 2017. 903 с.

Ковалев 2015 – Ковалев Ф. А. Возможности использования медиаобразов при работе со старшеклассниками // Университетские субботы в МПГУ. М.: МПГУ, 2015. С.101–104.

Ковалева 2010 – Ковалева Н. Б. Процессы понимания и самоопределение в культуре // Тезисы юбилейной конференции, посвященной 125-летию общества психологов СССР М., 2010. С. 93–96.

Ковалева 2013 – Ковалева Н. Б. Принципы развития творческой позиции и коммуникативной культуры личности в сложной гипертекстовой среде // Информационное поле современной России: практики и эффекты: Материалы X Международной научно-практической конференции, 17–19 октября 2013 г. / под. ред. Р. П. Баканова. Казань: Казан. ун-т, 2013. С. 480–487.

Ковалева 2016а – Ковалева Н. Б. Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропологии // Азимут научных исследований педагогика и психология. 2016. Т. 2(15). С. 230–234.

Ковалева 2016б – Ковалева Н. Б. Текст как место встречи и недоразумений. Медиагерменевтика собственных представлений и образов // Педагогика и просвещение. 2016. Т. 3. № 3. С. 238–248.

Ковалева 2016в – Ковалева Н. Б. Проектные характеристики понимания художественного текста. Общество: социология, психология, педагогика, 2016. № 4. С. 72–75.

Ковалева 2017 – Ковалева С. В. Значимость метафоры в психолого-педагогической деятельности // The Unity of Science. 2017. № 2. С. 70–73.

Ковалева 2018 – Ковалева Н. Б. Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. 2-е изд. М.: МПГУ, 2018. 204 с.

Ковалева 2019 – Ковалева Н. Б. Рефлексивно-позиционные основания современной антропологии // Мир Психологии. 2019. Т. 4. С. 264–273.

Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018 – Ковалева Н. Б., Давыдова, Н. В. Дьяконова А. И. Развитие личности и способностей учащихся средней школы. Практикум по психолого-педагогическому сценированию развивающих занятий в рефлексивно-позиционных и медиагерменевтических технологиях. М.: МОДИ, 2018. 144 с.

Ковалева, Ковалев 2018 – Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А. Инновационное проектирование образовательных технологий: Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика. Учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. 164 с.

Лотман 1970 – Лотман Ю. М. Структура художественного текста. СПб: Искусство, 1970. 384 с.

Михеева 2016 – Михеева О. В. Рефлексивно-позиционный подход к формированию диалогического пространства в программах духовного развития детей и молодежи г. Иркутска // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 7–2 (19). С. 146–149.

Патриарх Кирилл 2016 – Патриарх Кирилл: воскресные школы нужно сделать более интерактивными [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/patriarx-kiрилл-voskresnye-shkoly-puzhno-sdelat-bole-interaktivnymi/> (Дата обращения: 26.10.2020).

Прохоров 2016 – Прохоров Е. А. Субъектно-позиционные основания формирования христианской картины мира у детей и молодежи // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 58–65.

Прохоров 2019 – Прохоров Е. А. Христианская экзегеза как способ собирания и гармонизации общества (на примере экзегезы И. Златоуста) // Государство, гражданское общество и право: теоретико-прикладные вопросы соотношения и развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 5–6 окт. 2019 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Иркутск: Издательство ИГУ, 2019. С. 231–241.

Слободчиков 2015 – Слободчиков В. И. Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138–142.

Слободчиков 2016 – Слободчиков В. И. Психология становления и развития человека в образовании // Вестн. С.-Петерб. ун-та. 2016. № 1. С. 100–108.

Франкл 1990 – Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 372 с.



Михеева

Ольга Вениаминовна,

руководитель Центра духовно-нравственного воспитания студгородка ИРНТУ, заместитель начальника православного лагеря «Роднички» Иркутской епархии, г. Иркутск

email: ovmiheeva@mail.ru

Olga Mikhayeva,

Manager of the Center for Spiritual and Moral Education of Irkutsk National Research Technical University, Deputy Head of the Rodnichki Orthodox Camp of the Irkutsk Diocese, Irkutsk

Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности в программах детского православного лагеря (на примере смены «Морская школа хранителей цивилизации»)

Reflexive-positional approach to personality development in the programs of the children's Orthodox camp (on the example of the 'Marine School of the Guardians of Civilization' program)

Аннотация. В статье рассматриваются опыт реализации программы православного детского лагеря с рефлексивно-позиционным подходом к сценированию ситуаций духовного развития детей и молодежи.

Ключевые слова: позиция, рефлексия, сюжетно-деятельностная игра (СДИ), медиагерменевтика, метод психолого-педагогического сценирования, диалог, ситуация самоопределения

Abstract. The article discusses the experience of implementing the program of the Orthodox children's camp with a reflexive-positional approach to possible planning of situations of children and youth's spiritual development.

Keywords: position, reflection, plot-activity game, media hermeneutics, method of psychological and educational scenario, dialogue, situation of self-determination

Одной из труднейших задач современного христианского образования является создание условий для духовного развития детей и молодежи в ситуации стремительных изменений в обществе. Высокий уровень неопределенности изменений, всеохватывающая компьютеризация, невероятный информационный поток – факторы, влияющие на все сферы образования, в том числе и на область православного воспитания [Асмолов 2016, Бауман 2016, Бодрийяр 2013, Наумова 2016, Обухов 2019]. Организаторы и педагоги воскресных школ, православных гимназий и детских лагерей сталкиваются в своей



деятельности с общими для современных детей проблемами: клиповое мозаичное сознание, некритичное усвоение норм и образцов, транслируемых СМИ, гонки за эмоциональными состояниями, духовное потребительство и зависимое поведение [Ковалева, Ковалев 2015а, Ковалева, Ковалев 2018].

Для православных педагогов становится все более очевидным, что воспитание христианского идеала, каким является свободная личность, способная действовать на нравственных основаниях в изменяющихся условиях, умеющая в сложных ситуациях находить и ответственно реализовывать творческие решения, в современных условиях требует иных, чем прежде, методик. Современное христианское образование нуждается в новых, адекватных времени подходах к созданию развивающей среды [Данильчева 2019, Дьяконова 2016, Ковалева, Ковалев 2015б, Михеева 2016, Прохоров 2015, Слободчиков 2016].

Как показывает практика, одним из способов создания условий для духовного становления ребенка, молодого человека является рефлексивно-позиционный подход, автор которого – Наталья Борисовна Ковалева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии МПГУ [Ковалева 2013, Ковалева 2014, Ковалева 2015, Ковалева 2016а, Ковалева 2016б, Ковалева 2016в, Ковалева 2016г, Ковалева 2018, Ковалева 2019].

Подход был рожден и опробован в живом практическом делании. Он появился не в тиши кабинетов, а в гуще воспитательного процесса и был творческим ответом методистов, психологов, педагогов на возникающие проблемы при создании развивающей среды православно-ориентированного лагеря.

Прежде чем представить опыт реализации подхода в практической деятельности, остановимся на его основных понятиях. Как видно из названия, в его основании находятся представления о позиционности и рефлексии. Рефлексивно-позиционный подход раскрывает позицию как «присваиваемые ценности и идеалы, деятельно реализуемые человеком в жизни, определяющие центр, актуальный смысл и способ деятельности» [Ковалева, Ковалев 2015, 52]. Восприятие позиции как деятельно реализуемой ценности близко христианскому мировоззрению, один из принципов которого точно выражен в словах святителя Иоанна Златоуста: «Вера без дел мертва. И дела без веры мертвы. Если мы сохраним здравые догматы, но не радеем о жизни, нам не будет никакой пользы от догматов» [свт. Иоанн Златоуст].

Второй основной составляющей подхода является понятие рефлексии, которая представляется как «возможность обнаружить проблему и предвосхитить способ ее решения, построить стратегию преодоления проблемы как тактику поиска ее решения, разработать средства достижения цели для типичных случаев и дооснастить тем самым себя самое, преобразовав





собственную субъектность в соответствии с образом должного» [Ковалева, Ковалев 2015, 57].

Исходя из данных определений, важнейшими задачами образовательной среды, в основании которой лежит рефлексивно-позиционный подход, являются создание условий для проявления субъектности ребенка, подростка, молодого человека через его активное творческое включение в создание этой среды, установление очевидных связей между ценностями человека и его действиями, развитие осознанного восприятия нравственных идеалов и умения находить способы их реализации в своей деятельности, обучение видению образа желаемого результата деятельности, вытекающего из образа должного, а так же умению фиксировать разрыв между реальным и должным, творческому поиску преодоления этого разрыва.

Эти и многие другие задачи решаются в программах духовного развития детей и молодежи, успешно проводимых в иркутском православном лагере «Роднички».

С 2010 года педагогический коллектив летнего детского православного лагеря проводит программы на основе рефлексивно-позиционного подхода. Работа по подготовке программ ведется под руководством и в тесном сотрудничестве с Н. Б. Ковалевой и Ф. А. Ковалевым, ведущим Московского герменевтического клуба.

За десять лет было подготовлено и проведено 10 уникальных программ:

2010–2011 годы – «Нарния: как спасти хрупкий мир»;

2012 год – «Школа нарнийских рыцарей»;

2013 год – «Школа оруженосцев»;

2014 – 2015 годы – «Рыцарские смены»;

2016 год – «Школа хранителей цивилизации: князь Владимир»;

2017 год – «Морская смена: история подвига»;

2018 год – «Школа рыцарей времени: святитель Иннокентий (Вениаминов), митрополит Московский»;

2019 год – «Школа хранителей цивилизации: по книге Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец» [Толкин 1994].

Приступая к рассказу о морской смене хочется показать, как в малых и больших деталях воплощались в смене выстраданные педагогические принципы и методические подходы, как сложно и объемно планировалась и создавалась целостность всех компонентов программы. Эта спланированная и воплощенная целостность стала гарантом успеха проведенной смены.

Программа «Морская школа хранителей цивилизации» разработана в соответствии с положениями «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в опоре на передовые педагогические теории [Демакова 2018, Обухов 2019, Слободчиков 2016] и нацелена на создание условий для:





- формирования мировоззренческих идеалов и нравственных ориентиров, основанных на христианской картине мира;
- формирования у детей чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России;
- формирования внутренней активной позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности;
- воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности.

Задачи:

1. Воспитание у детей отношения к Культуре и к Истории как сокровищнице человеческого опыта и к пространству поиска ответа на вопрос «Кто есть человек и в чем смысл человеческого существования?».
2. Развитие образного мышления. Умение видеть и понимать художественные образы, символы, видеть между ними связь – необходимое условие для вхождения в культурный контекст и в целом для развития личности ребенка.
3. Формирование представлений о развитии личности человека как о непрерывном, постоянном процессе постижения и поиска истины.
4. Создание условий для формирования и развития проектного мышления (понимание проблем и поиск их разрешения, наличие образа результата).
5. Формирование способов взаимодействия в творческой команде.

Общая структура программ:

- Ролевая линия (Морская школа хранителей цивилизации, создание зримого метафорического пространства);
- Содержательная линия (актуальный вопрос смены, работа с культурными образцами, приращение пониманий);
- Командообразовательная линия (практикумы по командообразованию);
- Факультетская линия (введение профессионального фокуса: 1, 2 отряд – театральный факультет; 3, 4 отряд – журналистика; 5, 6 отряд – факультет изящных искусств).

Принципы и способы реализации программы:

1. Обращение к историческому и культурному наследию (по мнению современных психологов и педагогов, это одно из главных условий личностного развития).
2. Введение в программу Образа Идеального, через разрыв с которым фиксируются проблемы и вводится представление о миссии человека перед обществом и Родиной.
3. Определение проблем духовно-нравственного развития, насущных для детей. Вытекающая из этого актуализация важных для детей вопросов, что позволяет участникам





программы активно включиться в сложную интеллектуальную и творческую деятельность.

4. Постоянное приращение содержания, то есть, на каждой содержательной точке программы заложена возможность для возникновения новых актуальных для детей пониманий.
5. Возможность ценностного самоопределения детей. Ситуации, возникающие при разборе культурных образцов или во время ролевых игр, в которых дети открывают для себя истинные мотивы и ценностные основания поступков героев, оказавшихся перед сложным нравственным выбором, позволяют каждому ребенку самоопределиться – с чем он может согласиться, а с чем нет, какие ценности для него самые важные.
6. Диалогический характер всех видов взаимодействия. В диалоге с вожатыми, с другими детьми развивается умение слушать, слышать, понимать другого и формулировать свою собственную позицию.
7. Ориентация программы на три возрастных категории: детей 9–11 лет, среднего подросткового возраста 12–14 лет и старшего подросткового возраста 15–17 лет. Опора на мировоззренческие потребности каждой из данных возрастных групп.
8. Взаимосвязь всех компонентов программы, создание целостного ролевого, содержательного и командообразовательного процесса.
9. Постепенное разворачивание программы – от простого к сложному.
10. Гибкость программы, возможность ее изменения в ходе воплощения.
11. Удержание энергетической ритмики: чередование интеллектуальных, творческих дел с различными видами деятельности, снимающими напряжение.
12. Отсутствие дидактических, назидательных приемов. Задача вожатых – не морализаторство, а создание условий для личных открытий детей.
13. Прогнозируемая связь каждого этапа программы с групповыми процессами в отрядах. Преобразование каждого отряда в творческую команду, то есть группу, способную творчески решать сложные задачи.
14. Введение всех содержательных открытий в нормы взаимоотношений в отряде, в отношении среди всех взрослых, в отношении к Делу.

Подходы и методики программы:

- Рефлексивно-позиционный подход [Ковалева 2010, Ковалева, Ковалев 2018];



- Сюжетно-деятельностная игра [Ковалева 2013, Ковалева 2014, Ковалева 2015, Ковалева 2016а, Ковалева 2016б, Ковалева 2016в, Ковалева 2016г, Ковалева 2018, Ковалева 2019];
- Метод психолого-педагогического сценирования [Ковалева 2015] мероприятий, основанный на создании ситуации перехода аудитории из позиции того, на кого воздействуют, в позицию тех, кто действует, то есть из объектной в субъектную. Такое сценирование предполагает у ведущего готовность отходить от намеченного, идти за группой, при этом удерживая и воплощая задачу по созданию пространства размышлений и творческого группового взаимодействия;
- Медиагерменевтика [Ковалева, Ковалев 2015] как основной способ работы с культурными образцами;
- В течение всей смены рефлексия происходящих процессов, в которую включены все дети. Использование разных видов и способов рефлексии (анкеты, Лощи, создание свитков «Наш путь к экипажу», в походе – лист критериев и самооценки, и так далее). Методы творческой рефлексии в работе с культурными образцами (факультетские дела и так далее);
- Проектные методики, постановка проблемы перед началом любой деятельности;
- Профессиональная сфера (ИЗО, журналистика, театр) как способ претворения открытых смыслов в практическое делание;
- Командообразовательные практикумы;
- Вводные ко всем Дела программы как способ мотивации к участию и вписывания действий детей в культурный и исторический контекст;
- Методы командного решения творческих задач;
- Элементы медиаобразования на всех этапах программы;
- Способ создания ролевого пространства через образные действия, наличие атрибутики (плащи и ролевые имена ведущих, глобус, макеты кораблей, бескозырка и так далее) оформление внешних и внутренних помещений, музыкальное сопровождение программы.



Описание программы:

Общая концепция программ «Хранители цивилизации» состоит в размышлении о том, как быть тем человеком, который открывает своему обществу дорогу в будущее. В центре программ – поиск ответа на вопрос «Как быть создателем, а не потребителем; кого можно назвать настоящим человеком?»

В программе «Морская школа хранителей» ставились вопросы: «как быть настоящим капитаном, то есть тем, кто берет ответственность за Дело, за команду, за свою собственную



жизнь? Какие на этом пути могут быть опасности и искажения? Как в своей профессии быть хранителем общества, а не разрушителем его?»

Замысел состоял в том, чтобы открыть детям суровые профессии (моряки, геологи, то есть те профессии, о которых сейчас почти не пишут в СМИ) как сложный, романтичный и очень важный для общества род деятельности. На примере жизни людей этих профессий и в процессе обращения к истории морских подвигов и открытий ребятам предстояло сделать важные для себя открытия, осознать качества настоящих лидеров и научиться принимать решения на нравственных основаниях в сложных жизненных ситуациях.

Основными культурными образцами в программе стали фильмы «Хозяин морей» (Англия–США, 2003 год) и «Территория» (Россия, 2014 год).

Вся смена строилась как обучение в «Морской школе хранителей», куда ребята поступают, чтобы найти ответы на многие актуальные для себя вопросы, через испытания и творческие задания освоить самые разные способы командного взаимодействия, а в конце обучения выполнить сложную Миссию Морской Школы Хранителей.

Миссия состояла в том, чтобы разбившись на два Мегаотряда (или две эскадры) по три отряда каждый (или каждая) разработать сценарий и снять за два с половиной дня фильм, который бы рассказывал о том, как человек может брать ответственность за свое общество, за его развитие и становиться его хранителем. Смена заканчивалась большим кинофестивалем «Хранители Цивилизации», где каждый Мегаотряд (или эскадра) представляли итоги своей творческой работы.

Особенностью программы является: введение особого ролевого пространства (актуализация, постановка проблемы, ритуал открытия Школы, вожатые – мастера, ролевые имена, плащи), факультетская линия, уникальная разработка Большой стратегической игры «Морской бой».

Общее строение программы (18 дней):

1. Заезд: 1 день.
2. Вводная в программу: 2 дня.
3. Обучение в Морской Школе хранителей: 10 дней. В рамках обучения отряд проходит путь от группы ребят к экипажу.
4. Миссия. Кинофестиваль как итог Миссии. Подготовка и проведение: 3 дня.
5. Выводная: 1 день.
6. Отъезд: 1 день.





Ход программы

1. ЗАЕЗД (ПЕРВЫЙ ДЕНЬ)

Задачи:

- выдвигание педагогических требований;
- введение основных норм взаимоотношений в отрядах;
- знакомство с нормами и принципами творческого взаимодействия;
- первичная работа с образами;
- создание позитивного, заинтересованного настроения на предстоящую смену.

Мероприятия:

- Морская общелагерная игра.
- Игры на знакомство по отрядам.
- «Законы лагеря» – общелагерная станционка, 6 этапов по 10 мин каждый.
- Заполнение анкет.
- Первое общелагерное КТД. Задание каждому отряду: представить в любой творческой форме предстоящую смену как морское путешествие или приключение. По окончании – вручение лагерных футболок.
- Подготовка к общему костру: найти и исполнить песню, в которой отражалось бы то, что важно для всех ребят в отряде.
- Костер.

2. ВВОДНАЯ (ВТОРОЙ И ТРЕТИЙ ДЕНЬ)

Задачи:

- введение в проблематику смены;
- создание ролевого пространства Морской школы хранителей как важного и необходимого для предстоящих открытий и совместной деятельности;
- формирование мотивации на содержательную работу;
- создание образа команды, которой предстоит стать;
- первичное командообразование;
- введение профессионального фокуса: ИЗО, журналистика, театр;
- создание образа профессиональной команды;
- открытие миссии этих профессий в современном обществе;
- знакомство с профессиональным языком этих творческих сфер.

Мероприятия:

- Вводная в смену. Запуск часов Школы в Зале Совета, представление мастеров. Поднятие Андреевского флага на флагштоке.
- Практикум «Отдать швартовы!».
- Игра «Семафорная и флажковая азбука».
- Отрядное Дело (Знакомство с историями знаменитых кораблей. Задача: выбрать название корабля, экипажем которого хотели бы стать. Название может быть как у исторических или литературных кораблей, так и оригинальное, предложенное отрядом).
- Отрядные огоньки, подвижные игры.
- Ввод в факультеты.
- Мастер-класс по овладению профессиональным языком.
- Факультетский вечер (проводится по факультетам):
1–2 отряд: театральная вечер морских историй,
3–4 отряд: медиафестиваль «Откроем море вокруг себя»,
5–6 отряд: творческая игра «Таинственная бутылка, которую принесло море».



3. ОБУЧЕНИЕ В МОРСКОЙ ШКОЛЕ ХРАНИТЕЛЕЙ: ОТ ГРУППЫ К ЭКИПАЖУ (ЧЕТВЕРТЫЙ – ТРИНАДЦАТЫЙ ДЕНЬ)

Задачи:

- создание условий для содержательных открытий на основе работы с фильмами «Хозяин морей» и «Территория»;
- развитие линии командообразования через испытания в соотношении с фильмом «Хозяин морей»;
- приобщение к истории подвигов русских моряков;
- развитие факультетской линии в виде практикумов, мастер-классов, факультетских дел;
- освоение форм рефлексии отрядного развития;
- развитие навыков межотрядного взаимодействия через подготовку и проведение стратегических учений.

Мероприятия:

- Практикум «Девятый вал» – 1, 2, 3 часть.
- Просмотр и обсуждение фильма «Хозяин морей» – 1, 2, 3 часть.
- Создание Лоций: пути экипажа корабля «Внезапный» и пути испытаний каждого отряда. Поиск связей и пересечений между ними.
- Факультетское Дело по фильму «Хозяин морей».
- Практикум длящегося подвига «Бриг «Меркурий».
- Отрядные огоньки, подвижные игры.
- Посвящение в экипажи.
- Морской бой.
- Вечер морских и бардовских песен.
- Просмотр и обсуждение фильма «Территория» – 1, 2, 3 часть.
- Подвижный кроссворд по фильму «Узнай лучше героев и отгадай водную стихию».
- Факультетское Дело по фильму «Территория».
- Практикум Переоткрытий, создание карты местности вокруг лагеря.

4. МИССИЯ

Задачи:

- Создание условий для самостоятельного шага детей при решении сложной творческой задачи;
- Создать условия для освоения организационных технологий создания большой группой единого творческого продукта;
- Создать условия для самостоятельного применения на практике навыков организации межотрядного взаимодействия;
- Создание условий для обратной связи на представлении творческих результатов.

Мероприятия:

- Вводная в Миссию.
- Мастер-класс по съемке фильма.
- Мозговой штурм по отрядам.
- Работа орг. групп Мегаотрядов (эскадр): создание сценария и орг. плана.
- Реализация орг. плана: подготовка, съемка и монтаж фильма.
- Промежуточное представление творческих итогов по Мегаотрядам (эскадрам).
- Кинофестиваль «Хранители цивилизации».



5. ВЫВОДНАЯ

Задачи:

- Подвести итоги программы;
- Создать условия для благоприятного психоэмоционального выхода из ролевого пространства;
- Создать условия для рефлексии полученного опыта и осознания – как открытия, навыки, умения после лагеря смогут помочь ребенку в его жизни.


Мероприятия:

- Сбор в Зале Совета. Краткое заключительное слово. Остановка часов Школы.
- Выдача фотографии отряда и свидетельства об окончании Морской школы хранителей каждому ребенку.
- Прощание с мастерами Школы, представление вожатых.
- Итоговые огоньки по отрядам.
- Прощальный бал.
- Заключительный костер.

6. ОТЪЕЗД

Итоги проведенной программы:

- Устойчивый интерес детей к истории русского флота и мореходства, главным двигателем которого стало познание мира и служение Родине;
- Новые понимания детей о профессиональном мире суровых профессий как о возможном пространстве духовного и нравственного роста;
- Приобретенные детьми умения и навыки командного творческого взаимодействия;
- Новый шаг в развитии образного мышления, умения работать с метафорами и символами;
- Появление позиционности, понимания своих личных ценностных оснований;
- Радостные, позитивные впечатления детей и родителей от прошедших смен.

Обретенная в течение смены активная позиция старших участников программы требовала деятельности и после летних смен. На базе Центра духовно-нравственного воспитания ИРНИТУ был создан подростково-молодежный клуб «Хранители», целью которого стало проведение цикла творческих проектов духовного развития детей и молодежи. В течение последующего времени участники клуба стали организаторами многих социально значимых для Иркутска дел, что можно считать видимым результатом успешно проведенных программ, созданных на основе рефлексивно-позиционного подхода. 





Литература

Об утверждении Стратегии 2015 – Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р.

Акчурина 2015 – *Акчурина Н. Н., Дрозд Н. Б., Дьяконова А. И. и др.* Практикум по преобразованию ФГОС в образовательные программы начального, основного и полного общего образования. Учебно-методическое пособие. Акчурина Н. Н., Ковалева Н. Б. и др. / Под ред. Г. Е. Брынцовой, С. М. Зверева, Н. Б. Ковалевой. М.: ГАОУ МИОО, 2015. 348 с.

Асмолов 2016 – *Асмолов А. Г.* Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. 2016. № 1 (5). С. 6–8.

Бауман 2016 – *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос. 2005. 390 с.

Бодрийяр 2013 – *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция. Тула: Тульский полиграфист, 2013. 204 с.

Демакова 2018 – *Демакова И. Д.* Концепция воспитательной деятельности современного педагога с опорой на идеи Я. Корчака // Социальная педагогика, 2018. №2. С. 33–45.

Данильчева 2019 – *Данильчева С. В.* Исследование мировоззрения подростков и юношества на основе методики «метафорический девиз жизни» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 287–290.

Дьяконова 2016 – *Дьяконова А. И.* Психолого-педагогические принципы сценирования ситуаций позиционной диалогической коммуникации на уроках литературы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. №4. 2016. с. 35–41.

Ковалева 2010 – *Ковалева Н. Б.* Процессы понимания и самоопределение в культуре // Тезисы юбилейной конференции, посвященной 125-летию общества психологов СССР М., 2010. т. 4. С. 93–96.

Ковалева 2013 – *Ковалева Н. Б.* Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века. Конфигурация проблемы // У истоков развития. Сборник научных статей М.: МГППУ, 2013. 214–226.

Ковалева 2014 – *Ковалева Н. Б.* Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. С. 64–72.

Ковалева 2015 – *Ковалева Н. Б.* Метапредметность и личностные результаты в контексте задач модернизации образования // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2015. №11–12. С. 75–79.

Ковалева 2016а – *Ковалева Н. Б.* Проектные характеристики понимания художественного текста / Общество: социология, психология, педагогика, 2016. № 4. С. 72–75.

Ковалева 2016б – *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропратики / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. №2 (15). С.230–234.

Ковалева 2016в – *Ковалева Н. Б.* Свобода выбора и самоопределение учащихся в образовательных программах личностного развития // Проблемы современного образования. 2016. № 3. С. 59–65.





Ковалева 2016г – *Ковалева Н. Б.* Обретение позиционности в интенции понимания текста: медиагерменевтические способы рефлексии и самоопределения // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 3. С. 7–16.

Ковалева 2018 – *Ковалева Н. Б.* Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. 2-е изд. М: МПГУ, 2018. 204 с.

Ковалева 2019 – *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционные основания современной антропопрактики // Мир психологии. 2019, № 4. С. 264–273.

Ковалева, Дьяконова 2015 – *Ковалева Н. Б., Дьяконова А. И.* Проблемы исследования и развития ценностных ориентаций и мировоззрения обучающихся // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3.М.: Когито-Центр, 2015. С. 31–33.

Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018 – *Ковалева Н. Б., Давыдова Н. В., Дьяконова А. И.* Развитие личности и способностей учащихся средней школы. Практикум по психолого-педагогическому сценированию развивающих занятий в рефлексивно-позиционных и медиагерменевтических технологиях. М.: МОДИ, 2018. 144 с.

Ковалева, Ковалев 2015а – *Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А.* Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика. Учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. 164 с.

Ковалева, Ковалев 2015б – *Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А.* Инновационное проектирование образовательных технологий (в аспекте реализации ФГОС общего образования): коллективная монография. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 167 с.

Михеева 2016 – *Михеева О. В.* Рефлексивно-позиционный подход к формированию диалогического пространства в программах духовного развития детей и молодежи г. Иркутска // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 7–2 (19). С. 146–149.

Наумова 2016 – *Наумова С. В.* Феномены вмененного понимания в самосознании современных подростков // Психологические науки. 2016. № 1 (17). С. 6–8.

Обухов 2019 – *Обухов А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // Исследователь /Researcher. 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21.

Прохоров 2016 – *Прохоров Е. А.* Субъектно-позиционные основания формирования христианской картины мира у детей и молодежи // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 58–65.

Слободчиков 2018 – *Слободчиков В. И.* Проблемы и перспективы православно-ориентированного образования // Язык и актуальные проблемы образования. Материалы Международной научно-практической конференции. М.: 2018. С. 49–54.

Толкин 1974 – *Толкин Дж. Р. Р.* Властелин Колец. пер. с англ. К. Каменкович М. Каррик Санкт-Петербург: Терра – Азбука, 1994.

Свт. Иоанн Златоуст – *свт. Иоанн Златоуст.* Толкования Священного Писания. [Электронный ресурс] URL: <http://bible.optina.ru/new:iak:02:26> (Дата обращения: 02.12.2020).





Инновационная антропология: программа развития личностной позиции и мировоззрения учащихся и ее реализация в курсе преподавания вероучительных дисциплин

Innovative anthropological practice: a program for the development of the personal position and worldview of students and its implementation in the course of doctrinal disciplines



Иерей Новиков Сергей,

специалист в области
православного богосло-
вия, заведующий кафе-
дрой вероучительных
дисциплин Православ-
ной женской гимназии
во имя Рождества
Пресвятой Богородицы,
г. Иркутск
e-mail:
sergey_novikoff@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена опыту проектирования одной из форм образовательной антропологии в технологиях рефлексивно-позиционного подхода, разработанного Н. Б. Ковалевой. В статье раскрываются возможности создания образовательной социокультурной среды, способствующей формированию личного знания, развитию субъектного и позиционного отношения к Священному писанию и выстраиванию траектории духовной навигации в процессе использования метода психолого-педагогического сценария каждого занятия Закона Божия и его рефлексии.

Ключевые слова: рефлексивно-позиционный подход, медиа-герменевтика, метод психолого-педагогического сценария, развивающие занятия, субъектность, диалогичность, проектность, мировоззрение, метапредметные способности, духовная навигация

Abstract. This article is devoted to the experience of designing one of the forms of educational anthropological practices using the techniques of the reflexive-positional approach [Kovaleva, 2010–2019]. It reveals the possibilities of creating an educational social and cultural environment that contributes to the formation of personal knowledge, the development of a subjective and positional attitude to the Holy Scripture and building a trajectory of spiritual navigation in the process of using the method of psychological and educational scenario of each lesson of the Law of God and its reflection.

Keywords: reflexive-positional approach, media hermeneutics, the method of psychological-pedagogical-scenarios, developmental classes, subjectivity, dialogicality, project-orientedness, worldview, meta-subject abilities, spiritual navigation



Проблема модернизации образования с целью развития позиционности и мировоззрения учащихся традиционна для существующей системы образования [Демакова 2018, Кузнецов 2016, Обухов 2018, Слободчиков 2016]. Текущие способы и методы преподавания – лекционный формат, прямая передача знаний от учителя к ученику и так далее – теряют свою актуальность. Особенно это касается преподавания вероучительных дисциплин [Патриарх Кирилл 2016]. В нашем случае – предмета «Закон Божий».

Священное Писание перестает быть интересным для детей и подростков. В лучшем случае становится «текстом, который надо знать». При этом необходимость этого знания обусловлена не личным выбором и интересом, а внешним долженствованием, получаемым от семьи или от учебного заведения.

«Для чего мне все это?» – именно такой вопрос задают себе и преподавателям ученицы. События, происходившие тысячи лет назад никак не соотносятся с текущей повседневной жизнью и теми проблемами нравственного выбора, с которыми ученицы периодически сталкиваются. Более того, многие сознательно закрывают для себя размышления на тему нравственного выбора, предназначения человека и так далее, предпочитая жить эмоциями и текущим моментом. И становясь таким образом объектом воздействия внешних обстоятельств, других людей и своих собственных импульсивных желаний.

Каждая наука объясняет мир в отдельной его части. Библия – книга, в которой раскрывается Всеобщее: основы этого мира, образы, замыслы, история взаимоотношения человека с Богом. Взаимоотношения двух Субъектов, двух Личностей.

Замысел инновационной программы состоит в формировании и передаче опыта таких субъект-субъектных отношений; создании общности и среды, в которой будет реализован творческий подход к развитию самосознания, мировоззрения учащихся в контексте изучения Священного писания.

В Православной женской гимназии города Иркутска кафедрой вероучительных дисциплин под научным руководством доцента кафедры психологической антропологии МПГУ Н. Б. Ковалевой на базе авторского рефлексивно-позиционного подхода [Ковалева 2010, Ковалева 2013, Ковалева 2016а, Ковалева 2016б, Ковалева 2016в, Ковалева 2019] разрабатывается программа по формированию христианского мировоззрения. Проект осуществляется с использованием опыта многолетнего сотрудничества в сфере духовного развития детей и молодежи в детском православном лагере «Роднички» Иркутской епархии, программы которого совместно проектировались в технологиях рефлексивно-позиционного подхода в течение 10 лет, не только успешно апробированы, но и породили новые яркие проекты работы с детьми и молодежью [Михеева 2016, Прохоров 2016]. На данный момент программа охватывает 5, 6, 10, 11-й классы и



Апанович Данил,

магистр информационных систем и технологии, преподаватель Православной женской гимназии во имя Рождества Пресвятой Богородицы, г. Иркутск

e-mail: dvapan@gmail.com

Priest Sergy (Novikov),

Specialist in the field of Orthodox theology, Head of the Department of Doctrinal Disciplines of the Orthodox Female Gymnasium in the Name of the Nativity of the Blessed Virgin Mary, Irkutsk

Danil Apanovich,

Master of Information Systems and Technology, teacher of the Orthodox Female Gymnasium in the Name of the Nativity of the Blessed Virgin Mary, Irkutsk



реализуется с использованием метода психолого-педагогического сценарирования [Ковалева 2016а] каждого занятия, что предполагает постоянное совместное обсуждение и достраивание сценарных заготовок и разработок до полноценного сценария развивающего занятия, рефлексивное обсуждение результатов, включающих экспертизу снятых видеозаписей, и проектирование следующего шага с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и групповой динамики класса. В данном случае с учетом пандемической обстановки и других обстоятельств эти встречи проводятся в дистанционном формате. Проект осуществляется командой из 6-ти человек: иерей Сергей Новиков (руководитель), иерей Георгий Бажин (преподаватель), Апанович Данил (преподаватель), Касимова Антонина (ассистент), Бушуев Кирилл (ассистент) и Юртина Евгения (ассистент).

По замыслу разработчиков учащимся нужно предложить возможность и дать соответствующие инструменты для освоения культуры духовной навигации [Ковалева 2013] собственной жизни и формирования проектных характеристик самосознания в опоре на совместное исследование и осмысление текстов священного писания с привлечением других культурных образцов [Ковалев 2015, Ковалева 2016в]. Для этого нужно умение понимать, что сейчас со мной, как с человеком, происходит? Что это за процессы с точки зрения моего личностного и профессионального становления? Где мое место в этих процессах? Как я могу на них влиять? Что мне нужно делать сейчас, для того чтобы реализовать себя и тот замысел, что заложен в меня Богом?

Очевидно, что Священное Писание не дает прямых ответов на все эти вопросы. Поэтому в программе для работы со Священным Писанием используется метод медиагерменевтики [Ковалева 2010, Ковалев 2015, Ковалев, Ковалева 2018], в котором предложены принципы работы не только с художественными или философскими, но и с религиозными источниками [Ковалев 2015, Прохоров 2019], опирающиеся на коллективно-распределенную исследовательскую и проектную деятельности и принципы обсуждения и понимания текста в группе с включением метафорического контекста [Данильчева 2019, Ковалева 2017]. Через актуализацию с помощью медиагерменевтических приемов личного отношения к сюжету и образной ткани текста, через формирование общего поля восприятий, ассоциаций, образных переживаний, проблем, через фиксацию и взаимные достраивания возникающих недоумений, вопросов и парадоксов, а также применение других приемов, провоцирующих размышление и заинтересованность в том, чтобы услышать высказывания других участников, становится возможным переосмысление знакомых всем текстов [Ковалева 2016, Ковалев, Ковалева 2018]. Таким образом Священное Писание становится полноценным субъектом и участником диалога [Дьяконова 2016], позволяя учащимся увидеть и узнать





себя в сюжетах Писания, пережить эти ситуации обнаружить личностный смысл и значимый культурный контекст [Лотман 1970]. Такой диалог позволяет глубоко проникнуться текстом Священного Писания и создает условия для личностных изменений самих учащихся, участников урока. Для того чтобы эти изменения осознавались, необходимо введение различных форм рефлексии [Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018], что способствует становлению субъектного отношения к предмету. Проектные и творческие формы совместной рефлексии позволяют перекинуть мост между содержанием, раскрытым на занятии, событиями жизни за пределами школы и процессе работы с ними [Гудкова 2019]. Творческие рефлексивные задания, направленные на привнесение в контекст урока собственных художественных образов [Ковалева 2016б], включающие технологии сюжетно-деятельностной игры, инициируют творческое переосмысление поднимаемой темы и способствуют мировоззренческим открытиям учащихся, формированию субъектного отношения к собственной жизни и духовной навигации траектории своего пути [Жилинская, Бочавер 2018]. Не менее важной задачей оказывается также постепенное формирование гармоничной общности, объединенной общим делом познания, ценностью совместного творчества, поиска истины, любовью [Прохоров 2019, Слободчиков 2015].

С целью осуществления замысла и создания условий для личностно-включенного и одновременно проектного отношения к тексту, а затем позиционного осмысления изучаемых глав книги Бытия, командой разработчиков программы использовались различные вспомогательные культурные образцы в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Поэтому несмотря на одинаковый разбираемый сюжет сотворения мира и сотворения человека, работа на уроках у каждой параллели была уникальной и ставила перед ведущими новые непростые вопросы. Кроме того, отдельно прорабатываются линии развития коммуникации, общности, совместного творчества; подыскиваются способы введения норм и принципов совместного исследования и творчества.

В пятом классе иерей Георгий Бажин, учитывая сложный период адаптации к многопредметному обучению и изменение характера и уровня требований в учебном процессе, а также непосредственную любознательность и детское восприятие многих вопросов, избрал путь интерактивных диалогов, ярких разминок, образных вопросов, а также привнес в работу игровой момент за счет разработки интересных заданий с включением игрушечного персонажа – Мишутки. Это позволило отчасти вводить нормы коммуникации и, самое главное, включить в посильные формы творческого осмысления вопросов бытия, которые разбирались на текстах 1-й и 2-й главы Бытия, отрывков из книги К. С. Льюиса «Хроники Нарнии»,





Рисунок 1. День, ночь, разные животные для дня и для ночи

и постепенно наращивать содержание вокруг вопроса: «Что значит быть человеком?». В частности, при участии помощника отца Георгия вожатого лагеря «Роднички» Кирилла Бушуева, была разработана коммуникативно-ролевая игра, в которой пятиклассниц познакомили с Мишуткой, слезно просившим их помочь стать ему человеком. В качестве задачи девочкам было предложено написать ему письмо, в котором ответить на вопрос «как стать человеком?», если это возможно. Если участник считает, что это невозможно, то ответить, почему. В результате девочки дали интересные ответы и продвинулись в понимании важной и сложной для них темы – что значит быть или как стать настоящим человеком. Большая часть пятиклассниц предположила, что самое главное – быть добрым, дружелюбным и честным человеком не на показ, а внутри. Также подчеркивалась смелость, готовность пожертвовать собой ради других и вера в Бога. Вот один из ответов: «Привет, Мишутка. В этом письме я постараюсь помочь тебе стать человеком. Для начала тебе нужно понять, для чего ты хочешь стать человеком. Обязательно искренне и честно молиться Богу и верить в себя. Человек – это щедрое, честное и умное существо с сознанием». Таким образом, выстроились первые размышления девочек о том, что значит быть человеком и стало возможным провести рефлексию, наметить путь дальнейшего осмысления центральной для данной дисциплины темы, с перспективой выстроить лично-позиционное отношение к ряду вопросов.

Для преподавателей 6-го класса (Апанович Данил, Юртина Евгения) в центре внимания оказались вопросы, связанные с пониманием фундаментальных основ того, как выстраивается взаимоотношение творения и Творца, а также то, как устроен мир, в котором мы живем с позиции христианского взгляда на мир из точки творения. Поскольку шестиклассницам еще трудно размышлять на высокие темы, а события, лежащие в основе нашего мира в первых главах книги Бытия, слишком сложны для восприятия, было решено использовать художественное произведение человека, который проделал свой путь от рационально-атеистических воззрений к христианским, и очень глубоко осмыслил этот путь. Более того, написал книгу для детей, в которой в понятной для них форме сказки передал многие важные концепции христианского мира. Речь идет о К. С. Льюисе и его произведении «Хроники Нарнии». Шестиклассницам предложили рассмотреть историю с сотворением мира сначала на примере мира Нарнии, а после обратились к книге Бытия, где попытались увидеть уже на соотношении образов некоторую общую картину основ творения мира. Эта работа, в соответствии с методом, сопровождалась большим количеством интеллектуальных и игровых разминок, постепенным введением норм совместного творчества и диалогической коммуникации и интересными творческими формами рефлексии. В том числе



Рисунок 2. Земля, небо, люди крутятся вокруг некоторого центра



отыгрывалась в сюжетно-деятельностных технологиях встреча с Колдуньей, ставились сценки, позволявшие представить собственный нечаянный поступок, имеющий последствия в жизни, делались зарисовки о сотворении мира и мира, в котором бы хотелось жить. Шестиклассники довольно легко выработывали нравственные основания для оправдания действий своих или героев, однако обнаружить глубинные связи внутренней жизни и выборов человека с событийной канвой и благополучием мира им пока сложно. Тем не менее они зафиксировали много точных и осмысленных вопросов, а сопоставляя текст о сотворении мира из 1-й главы Библии с сотворением мира Нарнии Асланом, они обнаружили и воспроизвели в рисунках некоторые глубокие взаимосвязи и характеристики. Ученицам было предложено нарисовать, что именно из сотворения мира в Нарнии и Бытии они бы привнесли в свой мир.

Из рисунков можно видеть, что многие идеи возникли в результате прочтения именно 1-й главы Библии, но подкрепляются они осмыслением нарнийских текстов, которые вызывают их сопереживание и провоцируют большой круг вопросов и отношений. Поэтому следующий шаг намечен как медиагерменевтический разбор и творческое осмысление встречи Эдмунда и Колдуньи, соблазняющей его «рахат-лукумом» с включением приемов СДИ при моделировании ситуации выбора и возможности подсказать основания выбора герою.

10–11-е классы имеют свою специфику, прежде всего в отношении к предмету. Хотя им уже открыто немало истин, но они часто декларативны, то есть не имеют позиции и способа реализации собственных ценностей. Кроме того, многие из них активно демонстрировали протестные формы поведения. Однако преподавателям удалось изменить ситуацию. Вот небольшая ретроспектива наиболее существенного из происшедшего в 11-х классах.

Точно так же, как есть законы физики, химии и так далее, есть законы духовные. И все эти законы заложены уже в первые дни творения, и отражены в текстах книги Бытия. Приблизиться к пониманию этого помог мультфильм «Escalade» (Birdo Production, Brazil, 2012), в котором элегантно и просто показано, как и на каких основаниях может разрушиться мир. Решая задачу раскрытия законов и их демонстрации, девушки показывают, что Закон диалогичности заложен изначально: что-то Бог творит Сам, что-то опосредованно («Да произрастит земля...»). Бог всегда соотносит результат с замыслом: «И увидел Бог, что это хорошо». Собственно, это и является критерием того, что хорошо, а что плохо в их понимании. Удалось выявить ряд глубоких вопросов: «Свет, который появляется раньше Солнца и звезд: что или кто является его источником? Почему только свет Бог отделил от тьмы? Что есть бездна? Над какими водами носился Дух Божий? Почему говорится о двух «небесах»? Почему «небо» – это

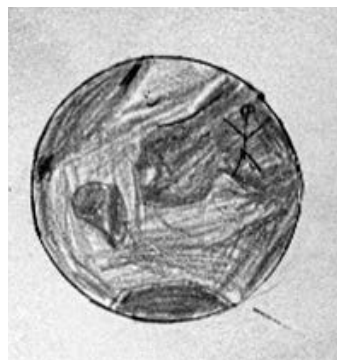


Рисунок 3. Земля освещается Солнцем. Солнце как глаз смотрит на Землю



Рисунок 4. Отделение ночи и дня не является разделением на добро и зло



1 Человек и Демиург.
2011. LiveJournal. Вомог.
[Электронный ресурс]
URL: <https://bormor.livejournal.com/634889.html> (Дата обращения: 26.10.2020).



«твердь»? Эти и другие вопросы были учащимися зафиксированы как интересные и актуальные для них. Для работы с темой «Сотворение человека. Замысел о человеке и предназначение человека» был выбран рассказ «Человек и Демиург»¹, который помог более полно раскрыть понимание взаимоотношений человека и Бога и поставить вопросы о сущности творчества, о том, что значит быть помощником Бога, о взаимоотношении мужчины и женщины и другие вопросы. Для освоения норм коммуникации и облегчения процессов формирования метапредметных способностей использовались такие инструменты, как формулирование вопросов к тексту Бытия (в парах).

Экспресс-рисунки (в парах и микрогруппах) на тему «Дни творения», «Какие законы лежат в основе этого мира?», «Самый яркий для меня момент из текста» и другие. Наиболее яркие результаты были получены с помощью творческого задания (в кругу): «Какое животное я бы создал, чтобы оно могло стать мне другом?» и мини-сочинения (индивидуально) «Каким призван быть человек по замыслу Бога?». Приведем два наиболее ярких ответа:

«Создавая человека, Бог дал ему право следить за миром, выполнять роль Своего «заместителя». Однако, очень часто люди забывают, что такое важное предназначение – это не только права, но и обязанности, и огромная ответственность. Под словом «власть» человек понимает возможность повелевать, приказывать, использовать свои права только для того, чтобы удовлетворить свои потребности. На самом деле это совсем не так. Тот, кто стоит во главе, несет ответственность за своих подопечных и обязан заботиться о них. Из этого вытекает простая истина: главное предназначение человека – это любить и дарить свою любовь миру, только тогда он может быть счастливым, и сделать счастливыми других».

«Какова функция человека на земле? Этот вопрос задают себе не только философы и поэты, но также обычные люди, которым безразлично их место в жизни. Каждый человек сам выбирает свой путь, обычно на этот выбор влияют обстоятельства. Я считаю, что при выборе в сторону зла и разрушения человек идет против своей природы, так как люди созданы по образу и подобию Божьему, то есть люди созданы творцами и создателями. К примеру, в Бытие во 2-й главе говорится о том, что Бог говорит Адаму и Еве: «властвуйте на земле и размножайтесь» (приведенный пример не был переписан дословно). Соответственно можно сделать вывод о том, что Бог дал человеку власть в мире и можно делать в нем, что угодно: внедрять новые технологии, развивать себя и других людей, созидать, чтобы преумножить данные Богом ресурсы. Это логично, по моему мнению. Если же разрушать все созданное, то к чему в итоге это приведет? К хаосу во всем мире. Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что роль человека в мире – созидать».



Как видно из сочинений, в результате работы на уроке у девушек сложилось четкое понимание, что даже такие слова как «владействуйте» и «повелевайте», связаны в первую очередь с деятельным преобразованием того мира, который он получил от Бога, и с ответственностью человека за этот мир. Важно, что они видят предназначение человека не только в ответственном созидании, но и в любви и заботе о людях и мире. Более того, именно так они интерпретируют понятие «власть». Интересно также отметить, что девушки обращают внимание на изначально добрую природу человека. А также на то, что Бог, который «есть Любовь» [1 Ин. 4:7], заложил это и в образ человека. То есть, по мысли девушек, человек призван творить и преобразовывать мир, имея своим основанием ответственность, созидание и любовь. Самое же главное, что они говорят об этом искренне от сердца, противопоставляя свои убеждения потребительскому коду нашей эпохи и ее духовному обнищанию, фиксируемыми многими авторами [Кузнецов 2016, Слободчиков 2015]. Казалось бы, что такое миропонимание естественно для учащихся православной школы, но наш опыт и многие исследования свидетельствуют об обратном: воздействия современных цивилизационных стандартов и разогреваемых норм потребительского мира чрезвычайно эффективны и глубоко проникают в юные души. Не случайно открыты и зафиксированы в исследованиях группы Н. Б. Ковалевой и других ученых такие феномены развития детей и молодежи, как вмененное понимание, метафорическая слепота, мозаичность сознания, стереотипизации мышления, дефицит внимания, преобладание потребительских ценностей и тому подобное [Фельдштейн 2010, Ковалева 2016б, Дьяконова 2017, Ковалева 2018, Гудкова 2019, Данильчева 2019]. Все эти феномены означают, что смыслы текста надежно укрыты от современного читателя и необходимо предпринять неимоверное герменевтическое усилие, чтобы обнаружить их. Поэтому так важно переоткрывать для себя сокровище Божьего слова, запечатленного в Священном писании. Экзегетики [Августин 2007] предлагают множество приемов для добытия смысла текста и его этической составляющей, а в новой ситуации взросления нужны еще более совершенные средства. Медиагерменевтика как инновационная рефлексивно-позиционная технология, выстраивающая работу с любыми текстами с учетом современных реалий, как раз и позволяет создать условия для глубокого переживания текста во всей его полноте и за счет синергии и диалога открыть его уникальные лично значимые образы и смыслы. При этом, очень важны психолого-антропологические принципы организации исследования и групповой дискуссии, а также герменевтическое искусство и мастерство ведущего или преподавателя создавать атмосферу полного доверия, свободного полета мыслей, внимательного вслушивания в мысли друг друга и сам





текст, и при этом быть проводником в высокие и еще не открытые тайны культуры [Ковалева 2019, Цукерман 2006].

Таким образом, рефлексивно-позиционный подход и его технологии позволяют изменить исходно отчужденное отношение учащихся к предмету и текстам Священного Писания, которое может стать сферой поиска ответов на ключевые вопросы человеческого бытия, сформировать заинтересованное личное отношение, запустить процессы смыслообразования и, в конечном итоге, стать опорой для осознанных поступков в повседневной жизни. Наибольшей конструктивной силой, как нам удалось увидеть при разработке и внедрении в учебный процесс данной программы, обладают такие принципы и приемы, как принцип высказывания каждого, принцип коллективного творчества, принцип вслушивания в высказывание другого, экспресс-рисунки, разминочные упражнения на развитие образного мышления и так далее.

В заключение важно отметить, что процесс психолого-педагогического сценирования занятий по Закону Божию в рефлексивно-позиционных технологиях достаточно трудоемкий, однако необходимый и перспективный, так как позволяет глубоко проникнуться текстом Священного Писания, создает условия для личностных изменений самих учащихся. Введение рефлексии способствует становлению субъектного отношения к предмету и позволяет перекинуть мост между открытиями на занятии и событиями жизни за пределами школы. Творческие рефлексивные задания, включающие технологии сюжетно-деятельностной игры, инициируют творческое переосмысление поднимаемой темы и способствуют мировоззренческим открытиям и становлению идентичности и субъектности учащихся. **ИВР**

Литература

Августин 2007 – *Августин А.* Христианская наука, или Основания Герменевтики и Церковного красноречия. СПб.: Библиополис, 2007. 512 с.

Библия – Библия. Священное Писание Ветхого и Нового Завета.

Гудкова 2019 – *Гудкова А. А.* Медиагерменевтика как инструмент развития личности подростков // В сб. Материалы Межд. студ. научной конференции «Поколение будущего» ГНИИ «Нацразвитие». Июль 2019. Сб. избранных статей. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2019. С. 162–168.

Демакова 2018 – *Демакова И. Д.* Концепция воспитательной деятельности современного педагога с опорой на идеи Я. Корчака // Социальная педагогика, 2018. №2. С. 33–45

Данильчева 2019 – *Данильчева С. В.* Исследование мировоззрения подростков и юношества на основе методики «метафорический девиз жизни» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). С. 287–290.

Дьяконова 2016 - *Дьяконова А. И.* Психолого-педагогические принципы сценирования ситуаций позиционной диалогической коммуникации на уроках литературы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. №4. 2016. с. 35–41.

Жилинская, Бочавер 2018 – *Жилинская А. В., Бочавер А. А.* Подходы к изучению построения подростками траектории жизненного пути // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 36–45.

Ковалев 2015 – *Ковалев Ф. А.* Возможности использования медиаобразцов при работе со старшеклассниками // Университетские субботы в МПГУ. М.: МПГУ, 2015. С.101–104.



Ковалева 2010 – *Ковалева Н. Б.* Процессы понимания и самоопределение в культуре // Тезисы юбилейной конференции, посвященной 125-летию общества психологов СССР М., 2010. С. 93–96.

Ковалева 2013 – *Ковалева Н. Б.* Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века. Конфигурация проблемы // У истоков развития. Сборник научных статей М. МГППУ. 2013.

Ковалева 2016а – *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционный подход к сценированию продуктивных форм образовательной антропопрактики // Азимут научных исследований педагогика и психология. 2016. Т. 2(15). С. 230–234.

Ковалева 2016б – *Ковалева Н. Б.* Феномены понимания в медиакультуре // Педагогика и психология образования. 2016. № 3.

Ковалева 2016в – *Ковалева Н. Б.* Текст как место встречи и недоразумений. Медиагерменевтика собственных представлений и образов // Педагогика и просвещение. 2016. Т. 3. № 3. С. 238–248.

Ковалева 2017 – *Ковалева С. В.* Значимость метафоры в психолого-педагогической деятельности // The Unity of Science. 2017. № 2. С. 70–73.

Ковалева 2019 – *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционные основания современной антропопрактики // Мир Психологии. 2019. Т. 4. С. 264–273.

Ковалева, Давыдова, Дьяконова 2018 – *Ковалева Н. Б., Давыдова, Н. В. Дьяконова А. И.* Развитие личности и способностей учащихся средней школы. Практикум по психолого-педагогическому сценированию развивающих занятий в рефлексивно-позиционных и медиагерменевтических технологиях. М.: МОДИ, 2018. 144 с.

Ковалева, Ковалев 2018 – *Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А.* Инновационное проектирование образовательных технологий: Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика. Учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. 164 с.

Кузнецов 2016 – *Кузнецов А. В., Кузнецова А. В., Михайлова Н. С.* Проблема культурного кода и практики обеспечения духовных ценностей // Евангелие в контексте современной культуры»: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Белгород: ООО «ЭПИЦЕНТР», 2016. Ч. 2. С. 297–300.

Лотман 1970 – *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. СПб: Искусство, 1970. 384 с.

Михеева 2016 – *Михеева О. В.* Рефлексивно-позиционный подход к формированию диалогического пространства в программах духовного развития детей и молодежи г. Иркутска // Символ науки: международный научный журнал. 2016. № 7–2 (19). С. 146–149.

Обухов 2019 – *Обухов А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // Исследователь /Researcher. 2019. № 1–2 (25–26). С. 10–21.

Патриарх Кирилл 2016 – Патриарх Кирилл: воскресные школы нужно сделать более интерактивными [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/patriarx-kirill-voskresnye-shkoly-nuzhno-sdelat-bolee-interaktivnymi/> (Дата обращения: 26.10.2020).

Прохоров 2016 – *Прохоров Е. А.* Субъектно-позиционные основания формирования христианской картины мира у детей и молодежи // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 58–65.

Прохоров 2019 – *Прохоров Е. А.* Христианская экзегеза как способ собирания и гармонизации общества (на примере экзегезы И. Златоуста) // Государство, гражданское общество и право: теоретико-прикладные вопросы соотношения и развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 5–6 окт. 2019 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ». Иркутск: Издательство ИГУ, 2019. С. 231–241.

Слободчиков 2015 – *Слободчиков В. И.* Антропология образования как предчувствие смысла // Наука и школа. 2015. № 6. С. 138–142.

Слободчиков 2016 – *Слободчиков В. И.* Психология становления и развития человека в образовании // Вестн. С.-Петербурга. ун-та. 2016. № 1. С. 100–108.

Фельдштейн 2010 – *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2010, №2 (23). С. 12–18.

Цукерман 2006 – *Цукерман Г. А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

**Катречко****Леонид Сергеевич,**

магистр педагогики и психологии; миссионер-катехизатор Патриаршего центра духовного развития детей и молодежи (ПЦДРДМ), г. Москва

e-mail: katre4ko@bk.ru

Leonid**Katrechko,**

Master of Education and Psychology, Missionary Catechist of the Patriarchal Center for Spiritual Development of Children and Youth, Moscow

Пять принципов построения доверительных отношений с трудными подростками

Five principles of building trusting relationships with troubled teenagers

Аннотация: Данная статья посвящена нормам и принципам взаимодействия и сотрудничества, разрабатываемым в рефлексивно-позиционном подходе и находящим свое практическое воплощение и особенную актуальность в работе с трудными подростками. Представленные принципы универсальны и могут быть использованы и в работе с другими категориями детей и подростков и даже взрослых.

Ключевые слова: рефлексивно-позиционный подход, нормы и принципы взаимодействия и сотрудничества, трудные подростки, делинквентное поведение, миссионерско-катехизаторская работа, Патриарший центр духовного развития детей и молодежи (ПЦДРДМ), Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей (ЦВСНП), ресоциализация

Abstract. This article is devoted to the norms and principles of interaction and cooperation, which are being developed in the framework of the reflexive-positional approach and finding their practical embodiment and particular relevance in working with troubled teenagers. The presented principles are universal and can be used in work with other categories of children and adolescents and even adults.

Keywords: reflexive-positional approach, norms and principles of interaction and cooperation, troubled teenagers, delinquent behavior, missionary and catechism work, Patriarchal Center for Spiritual Development of Children and Youth, Temporary detention center for juvenile offenders, resocialization

В рефлексивно-позиционном подходе Н. Б. Ковалевой большое внимание уделяется нормам и принципам взаимодействия и сотрудничества между людьми [Ковалева, Ковалев 2018]. На каждой выездной программе, на каждом тренинге, на каждом отдельном занятии или уроке в путь отправляется группа, и от того, какие нормы взаимодействия и сотрудничества будут реализовываться в этой группе, во многом зависит и конечный результат [Данильчева, Ковалева 2016]. Совместное понимание, творчество, проектная деятельность просто



невозможны с людьми, которых не уважаешь, не слушаешь, которым не доверяешь [Ковалева 2016]. За многие годы работы в подходе сформировался основной перечень этих норм и принципов. Так же эти принципы в различных своих модификациях находят свое воплощение в проектах, которые реализуют разные члены команды подхода на местах. В данной статье речь пойдет о принципах взаимодействия и построения доверительных отношений, реализуемых в рамках миссионерско-катехизаторской работы в Центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ГУ МВД России по городу Москве (сокращенно ЦВСНП или ЦВИНП), где автор данной статьи трудится на протяжении уже многих лет.

Работа с трудными, делинквентными подростками имеет свою специфику. Установление доверительного контакта – одно из основных условий для того, чтобы какая-либо работа с этими ребятами стала возможной. Таким образом, принципы взаимодействия и сотрудничества, разрабатываемые в рефлексивно-позиционном подходе, находят свою особенную актуальность в работе с этой непростой аудиторией.

Для понимания специфики воспитанников и особенностей работы несколько слов нужно сказать о самом Центре временного содержания. Центр – учреждение режимное, дети там содержатся в среднем около 30-ти суток, за это время сотрудники Центра должны: либо провести воспитательную работу профилактического характера, чтобы ребенок не продолжил свое движение по асоциальному пути и не оказался в местах лишения свободы или закрытых спецшколах; либо сотрудникам ЦВСНП необходимо установить законных представителей ребенка и передать его им, это актуально в случае, если в Москве задерживают несовершеннолетнего ребенка из другого города без сопровождения взрослых; либо ЦВИНП выступает в роли пересылочного пункта в место пребывания ребенка на более длительный срок по решению суда, это как раз спецшколы и спецПТУ. Соответственно в ЦВИНП в настоящее время попадают дети и подростки до 18 лет, совершившие административные правонарушения либо нетяжкие уголовные преступления, на срок от 48 часов до 30 суток.

Духовным окормлением Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей уже многие годы занимаются сотрудники Патриаршего центра духовного развития детей и молодежи при Даниловом монастыре в городе Москве, – так сложилось исторически: дело в том, что в советское время со времени своего основания в 1928 году и до переезда в новое отдельное здание в 1983 году Детский приемник-распределитель находился в стенах самого Данилова монастыря. Работа с трудными подростками в Центре хоть и имеет религиозную направленность, но включает в себя и педагогический, и психологический, и социальный компоненты. Сотрудники





Патриаршего центра играют с ними и проводят занятия как воспитатели и педагоги, слушают их и помогают справляться с трудными жизненными ситуациями как психологи, дают советы и оказывают поддержку уже за стенами ЦВСНП как социальные работники.

За многие годы миссионерско-катехизаторского служения в Детском приемнике сотрудникам Патриаршего центра приходилось знакомиться и устанавливать доверительные отношения с сотнями делинквентных подростков. В рамках данной статьи нам хотелось бы выделить основные пять принципов, опора на которые для этого, на наш взгляд, необходима и которые соответствуют духу и принципам взаимодействия и сотрудничества в рефлексивно-позиционном подходе.

1. Уважение

Первый принцип мы назвали «Уважение». Можно очень по-разному раскрывать значение этого термина. Можно говорить о признании и нарушении прав и свобод человека, можно о почтительном и вежливом обращении, о признании точки зрения другого, о важности слушать собеседника и прочее. Но для нас наиболее актуальным является определение этого термина, которое представлено в толковом словаре Т. Ф. Ефремовой, уважение – «как признание *важности*, значимости, ценности чего-либо» [Ефремова 2000]. Именно отношение к несовершеннолетним правонарушителям как к важным, значимым, безусловно ценным личностям, растапливает их сердца и дает необходимую основу для построения доверительных отношений.

У подростков правонарушителей обычно не самые лучшие успехи в школе, в большинстве своем учатся они плохо, да еще и хулиганят, поэтому в школе к ним бытует отношение как к проблемным детям. Дома тоже часто не все хорошо, многие делинквентные подростки воспитываются в неблагополучных, неполных семьях, где их тоже могут не ценить. Попадая в государственную исправительную систему, они автоматически становятся преступниками, правонарушителями, которые требуют исправления, воспитания, ресоциализации – поэтому и здесь они не очень ценны. Может быть, именно поэтому христианское уважительное отношение к ним, как к безусловно ценным личностям, оказывает на них настолько живительное и располагающее действие.

В своем размышлении на евангельский отрывок об исцелении гадаринского бесноватого (Мк. 5:1–17) выдающийся проповедник и богослов XX века митрополит Антоний Сурожский обращает внимание читателей на то, что Иисус – Бог и Творец этого мира и всей вселенной – проделывает долгий путь, приплывает на лодке с учениками в страну Гадаринскую, чтобы помочь, исцелить всего одного единственного





несчастливого человека, – что нет такого страдания, нет такой боли, нет такой нужды, которая не была бы важна для Бога, пусть это боль и нужда всего одного маленького человека. А дальше митрополит Антоний делится уже своим опытом, когда он, будучи военным хирургом, очень ярко пережил, что единственной его заботой во время бушующей вокруг войны может быть только тот человек, который находится сейчас перед ним, именно этот человек самый важный и ценный и никого другого нет. *«И мне кажется»,* – говорит митрополит Антоний далее, – *«что здесь Христос нам дает пример, потому что если мы так относились бы, с таким вниманием, с такой зрячностью ко всем людям вокруг нас, то жизнь была бы совершенно иная»* [Сурожский 2013]. Вот такую максиму задает нам митрополит Антоний вслед за Христом, – самый важный человек тот, кто находится сейчас перед тобой. Именно эта максима лежит в основе нашего принципа «Уважение», и именно такое отношение к каждому подростку правонарушителю мы стараемся реализовывать в нашей повседневной работе с ними.



2. Честность

Второй наш принцип во взаимоотношениях с делинквентными подростками – «Честность». Казалось бы, здесь не нужно ничего расшифровывать, и так все понятно. Но для нас важно подчеркнуть тот аспект честности, о котором не всегда говорят.

«Будь честным, не обманывай» – кажется, что такую фразу слышал хотя бы однажды каждый из нас. Слышали призыв к честности не один раз и делинквентные подростки из ЦВСНП, но почему-то принципом их жизни честность не стала, ведь многие находятся в Центре за правонарушения, которые связаны с обманом других людей. Одной из причин этого может быть недостаточная честность тех взрослых, которые их окружали. Ведь быть честным – это не только говорить правду и не обманывать, это и поступать по правде, по тому, что считаешь правильной своей жизни, это и говорить только то, во что действительно веришь и чем живешь, а не просто красивые правильные слова.

«А честный и мыслит о честном и твердо стоит во всем, что честно» (Ис. 32:8), – говорит нам ветхозаветный пророк Исайя. Предельная честность – это жизнь в соответствии с собственными убеждениями и ценностями, это соответствие слов и поступков, это честность пред другими людьми, пред самим собой, пред Богом. Говори только то, во что действительно веришь и чем живешь, или лучше не говори вообще. Трудные подростки сразу чувствуют фальшь, и не поверят тебе, если твои слова не соответствуют твоей жизни. В деле миссионерско-катехизаторского служения в Центре временного содержания соответствие слов





и дел, самой жизни миссионера – это необходимая основа, что-то миссионеру поверили, а его слова были услышаны.

3. Время и внимание

Третий принцип мы назвали «Время и внимание», и он имеет более практическую направленность. В нем трудные подростки как бы проверяют первые два наших принципа говоря: «Если действительно мы представляем для вас ценность, если вы действительно честны с нами и с самим собой и это не просто слова, то докажите это на практике, уделите нам свое время и отдайте частичку своего внимания». А мы в ответ понимаем, что нельзя говорить о важности кого-то, а потом не находить время на этого человека, и наоборот, если эти ребята действительно важны для нас, то мы просто обязаны находить время, чтобы быть с ними.

«Что такое человек, что Ты столько ценишь его и обращаешь на него внимание Твое...» (Иов 7:17), – взывает праведный Иов из своей скорби. Очень интересно в этой цитате подчеркивается связь ценности и внимания: если обращаешь внимание на кого-либо, уделяешь ему время, – то ценишь; и наоборот, если не уделяешь внимания кому-либо, если можешь о ком-то просто забыть, то, видимо, он для тебя не так уж и важен.

Если миссионер хочет поделиться чем-то важным, рассказать о Боге, о вере, о том, что является самым ценным для него самого, а не готов уделить время и внимание своему слушателю, не готов просто побыть с ним в его нужде, в его боли, не готов хотя бы немного разделить с ним тяготы его нахождения в Центре, то вряд ли он будет услышан, как бы красиво он не говорил. Делинквентные подростки верят делам, верят тому, что видят на практике, а не тому, что им красиво говорят – уже слишком много было в их жизнях красивых, но пустых слов.

Обязательный этап миссионерско-катехизаторской работы в Центре – это знакомство, на него выделяется целая отдельная встреча каждую неделю. На практике сейчас для этих встреч часто используются игры, настольные или спортивные, на которые ребята очень хорошо откликаются и которых ждут. Поиграть с ними, просто пообщаться, послушать их истории и проблемы – все это требует времени и внимания, через которые подростки начинают верить и доверять миссионеру.

4. Держать слово и выполнять обещания

Четвертый наш принцип «Держать слово и выполнять обещания» так же связан с понятием честности, но он, так же, как и предыдущий третий принцип, имеет более практическую направленность.

Как трудные подростки могут проверить, правду ли говорит миссионер или обманывает их? Один из способов – это посмотреть на то, как он поступает в обычных жизненных



ситуациях и, на основании этого, либо начать ему доверять, либо нет. Поэтому выполнение пусть самых простых и, на первый взгляд, незначительных обещаний (прийти в определенный день или время, принести что-то, найти информацию и другое), которые мы даем детям, так важны для нас. Ведь если мы пообещали что-то детям, и не выполнили, то, может, и в вопросах веры мы не заслуживаем доверия.

Делинквентные подростки – это дети, которые, в частности, очень часто сталкивались с тем, что взрослые что-то обещали им и не выполняли, говорили, давали слово и не делали, ведь многие из них воспитываются в неблагополучных семьях. Поэтому доверия к словам и обещаниям взрослых изначально очень мало. Часто взрослые в представлении трудных подростков – это как раз те, кто постоянно что-то хорошее говорит, обещает, более того, требует от них, но сам не делает, не выполняет. От этого изначально нет доверия и к миссионеру, и к священнику, которые к ним пришли. Поэтому одна из первых задач – восстановить это доверие, дать им опыт того, что может быть по-другому, что мы – те взрослые, словам и обещаниям которых можно верить.

В евангельской притче о неверном управителе есть такие слова: *«Верный в малом и во многом верен, а неверный в малом неверен и во многом»* (Лк. 16:10). В целом это достаточно сложная для толкования притча, но конкретно в этом стихе Христос говорит очень понятную вещь: нет тех мелочей, в которых можно быть неверным, что верность во многом складывается из верности в малом и что тот, кто неверен в малом – неверен и во многом. Так и мы стараемся через верность в малом, через верность наших слов и обещаний в делах житейских, стать теми, кому и во многом – в вопросах веры и спасения – можно доверять.

На практике мы огромное внимание уделяем нашим словам и обещаниям, которые мы даем детям. И, если что-то пообещали, то стараемся обязательно выполнить, даже если обстоятельства этому препятствуют. Если пообещал, дал слово – выполни или не обещай вовсе, – вот та максима, которой мы руководствуемся в деле миссионерско-катехизаторского служения в приемнике.

5. Вера в личность

Пятый принцип мы назвали «Вера в личность», и значение этого принципа требует отдельных пояснений.

В своей знаменитой речи перед студентами в 1972 году выдающийся психолог, философ XX века Виктор Франкл высказал, на первый взгляд, парадоксальную мысль: «Если рассматривать человека таким, какой он есть, мы делаем его только хуже. Но если мы его переоцениваем... если мы хотим казаться идеалистами и переоцениваем человека, даем ему завышенную оценку и смотрим на него сюда, выше чем он есть, знаете, что





происходит? Мы способствуем тому, чтобы он стал тем, кем на самом деле может быть» [Франкл 1972]. То есть для того, чтобы человек смог стать лучше, смог подняться над самим собой, смог стать тем, кем может в пределе стать, нам просто необходимо переоценивать человека, признавать в нем самые высокие идеалы, устремления и побуждения.

Такой взгляд на человека очень актуален при работе с делинквентными подростками. Все говорят им: «ты ничего не можешь, ты преступник, в тебе нет ничего хорошего» – и это делает их только хуже, потому что такими словами мы забираем у них веру в то, что они смогут измениться. И наоборот, если мы признаем в этих трудных подростках самые высокие устремления, желание измениться и жить по-другому, желание найти свой смысл в жизни, свое призвание, – мы укрепляем их веру в то, что у них это обязательно получится.

Однажды, мы услышали, как одна воспитательница в ЦВСНП сказала мальчику: «Я вижу в тебе потенциал, да, ты вел себя не идеально сегодня, но я разрешаю тебе пойти поиграть». Как же был воодушевлен этот мальчишка, как же действительно хорошо он вел себя после этих слов. Кто-то поверил в него, кто-то пусть даже один человек увидел в нем потенциал к тому, чтобы стать лучше несмотря на то, что пока это не очень получается, и благодаря этому он сам вновь поверил в себя и начал этот потенциал реализовывать. Часто для того чтобы измениться, трудному подростку нужен хотя бы один человек, который будет верить в него, верить в то, что он хороший, что у него получится, что самые смелые его мечты могут быть реализованы.

В своих беседах все тот же митрополит Антоний Сурожский часто вспоминает житийную историю о том, как один священник услышал от Христа слова: «Если бы был только один грешник на земле, Я снова, вновь и вновь претерпел бы все, что Я претерпел на земле...», – «...Так нас любит Господь» [Сурожский 1983], – заключает митрополит Антоний, «...так верит Он в каждого из нас», – продолжим мы.

Приходя в приемник, мы стараемся приносить с собой эту веру, веру в каждого отдельного человека, веру в этих ершистых, порой не самых милых, подростков, веру в то, что у каждого из них есть желание стать лучше, измениться, победить в себе дурные наклонности и реализовать свои таланты. И иногда эта вера помогает случиться чуду.

В рефлексивно-позиционном подходе Н. Б. Ковалевой сформулированы и описаны и другие не менее важные принципы и нормы взаимодействия и сотрудничества. В данной статье мы уделили внимание тем из них, которые наиболее актуальны в деле миссионерско-катехизаторской работы с трудными подростками, но и они, на наш взгляд, не являются исчерпывающими и единственно возможными, их можно и нужно дополнять и расширять. При этом, мы уверены, что без





опоры на эти пять принципов будет трудно преуспеть в работе с делинквентными подростками, так как именно в опоре на них возникает необходимое доверие в отношениях, без которого какая-либо дальнейшая работа с этой непростой аудиторией просто невозможна. **И/Р**

Литература

Данильчева, Ковалева 2016 – Данильчева С. В., Ковалева Н. Б. Характеристики способов коммуникации в контексте совместной творческой деятельности подростков и юношества // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. №2 (7). С. 225–227.

Ефремова 2000 – Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. [Электронный ресурс] URL: <https://www.efremova.info/word/uvazhenie.html#.X3cSE-1n1PY> (Дата обращения: 20.12.2020).

Ковалева 2016 – Ковалева Н. Б. Текст как место встречи и недоумений. Медиагерменевтика собственных представлений и образов // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 238–248. DOI: 10.7256/2306-434X.2016.3.20043.

Ковалева, Ковалев 2018 – Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А. Инновационное проектирование гуманитарных технологий: Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика. Учебно-методическое пособие. М.: МПГУ, 2018. 164 с.

Сурожский 1983 – митр. Сурожский А. (Блум А. Б.) Победа Господня – слово, произнесенное за всюнощной в субботу 12 февраля 1983 г. в храме святых апостолов Петра и Павла, что в Лефортово (Москва). [Электронный ресурс] URL: http://www.mitras.ru/lubov/lub_vse_82.htm (Дата обращения: 20.12.2020).

Сурожский 2013 – митр. Сурожский А. (Блум А. Б.) Толкование Евангелия об исцелении гадаринского бесноватого. [Электронный ресурс] URL: <https://pravoslavie.ru/65083.html> (Дата обращения: 20.12.2020).

Франкл 1972 – Франкл В. Знаменитая речь 1972 года. [Электронный ресурс] URL: <https://www.pravmir.ru/davayte-pereotsenivat-lyudey/> (Дата обращения: 20.12.2020).



**Минаев****Виталий Романович,**

магистр психологии,
психолог-консультант,
сотрудник Центра
кризисной психологии
при Храме Воскресения
Христово на Семёнов-
ской, г. Москва;

e-mail: vrminaev@gmail.
com

**Vitaliy
Minaev,**

Master of Psychology,
counseling psychologist,
employee of the Center for
Crisis Psychology at the
Church of the Resurrection
of Christ at Semenovskaya,
Moscow

Внутреннее согласие как предпосылка для становления профессиональной идентичности

Inner consent as a prerequisite for formation of professional identity

Аннотация. Рассматривается место экзистенциально-аналитической концепции внутреннего согласия в процессе становления профессиональной идентичности. Приводится теоретическое обоснование значимости практики нахождения внутреннего согласия как части образовательного процесса.

Ключевые слова: внутреннее согласие, экзистенциальный анализ, логотерапия, рефлексивно-позиционный подход, профессиональная идентичность, высшее образование

Abstract. This article examines the place of the existential-analytical concept of internal consent in the process of professional identity formation. The article provides a theoretical justification of the importance of the practice of finding internal consent as part of the educational process.

Keywords: internal consent, existential analysis, Logotherapy, reflexive-positional approach, professional identity, higher education

7 сентября 2020 года в рамках «Недели погружения» в Институте детства МПГУ для студентов-первокурсников был проведен мастер-класс «Человек в поисках смысла», вдохновленный творчеством выдающихся психологов XX и XXI веков Виктора Франкла и его ученика Альфрида Лэнгле. Большая часть мастер-класса была посвящена передаче участникам концепции «внутреннего согласия» – одной из основных в экзистенциально-аналитической парадигме. Данная статья является попыткой концептуализации и обоснования необходимости этой практики в системе высшего образования.

Задача высшего образования – создание условий для профессионального становления, в том числе для обретения профессиональной идентичности. В связи с этим следует противопоставить «подлинную», «достигнутую» идентичность другим



ее формам: мораторию (когда переживается кризис идентичности), «преждевременной идентичности» (когда идентичность не является результатом ответственного жизненного выбора, например, когда она навязана), «диффузной идентичности» (когда нет устойчивых ценностей, целей, убеждений, и не принимается попыток их обрести), «псевдоидентичности» (возникающей вследствие поглощенности статусом/ролью и низким уровнем рефлексии). Подлинная идентичность «создается, когда смыслы и хронотопы, интеракции и образ Я конгруэнтны» [Шнейдер 2007]. Для обретения такой идентичности человеку необходимо приложить внутренние усилия, в первую очередь – по обретению ценностных и смысловых образующих, переживаемых как лично значимые.

В основе профессионального самоопределения лежит свободный и ответственный выбор профессионального пути. С точки зрения рефлексивно-позиционного подхода, движущими силами такого выбора являются «личностное принятие вызовов эпохи как обращенных к себе, самоопределение к идеальному смыслу профессии, проектность установок сознания, позиционные формы рефлексии», и в этом смысле неотъемлемой составляющей процесса профессионализации является развитие способностей к рефлексии и пониманию (в том числе – и самопониманию) [Ковалева 2015].

Соответственно, фасилитация процесса поиска внутренней мотивации для следования по пути профессионализации (а также передача способов распознавания своей подлинной мотивации) должна рассматриваться как одна из задач высшего образования. К тому же, период ранней юности является сензитивным по отношению к поиску смысла собственного существования [Кон 1989], и в этом отношении инструменты экзистенциального анализа и логотерапии являются подходящими для решения этой задачи.

Важным понятием, раскрывающим тему профессионального пути, является понятие призвания. Как отмечают Б. Дик и Р. Даффи «призвание (calling) – это трансцендентный, внешний по отношению к себе призыв относиться к определенной жизненной роли так, чтобы проявить или получить ощущение цели или смысла, а также чтобы основными источниками мотивации являлись ценности и цели, ориентированные на других» [Dik, Duffy 2009, 427]. Н. А. Бердяев, говоря об индивидуальном призвании, подчеркивал важность внимательности к внутреннему голосу, призывающему человека к осуществлению его жизненной задачи [Бердяев 1936]. В этом контексте следует отметить, что согласно «базовой теореме экзистенциального анализа» человека характеризует принципиальная диалогическая открытость одновременно вовне и вовнутрь [Лэнгле 2020а]. Таким образом, в качестве еще одной задачи образования





можно рассматривать развитие этой открытости и чуткости по отношению как ко внешнему, так и к внутреннему.

С точки зрения теории экзистенциального анализа значимыми факторами в выборе профессионального пути являются:

- контакт с ценностями, заданными в профессии, переживание этих ценностей как личностно значимых;
- наличие смыслов: задач, вызовов, с которыми мир обращается к нам, ответ на которые требует от нас встать на путь профессионализации (то есть освоить соответствующие знания, овладеть необходимыми инструментами), чтобы мочь занять профессиональную позицию и деятельно отвечать на эти вызовы.

Согласно теории экзистенциального анализа первоосновой любой мотивации (в том числе и мотивации к профессиональной деятельности) является «призыв» человека к диалогу. Нечто (например, ситуация или ценность) адресует человеку вызов, требующий с его стороны ответных действий. На первоначальном этапе этого диалога согласно модели ПЭА (метод «Персонального экзистенциального анализа») необходимо воспринять этот вызов, распознать его как обращенный к нам. Затем следует процесс согласования: мы приводим полученный запрос в соответствие с нашей внутренней реальностью – с нашими ценностями, установками, возможностями, с нашей совестью. И тогда нашим ответом в этом диалоге может стать основанное на внутреннем согласии персональное решение – активно включиться в соответствующую деятельность во внешнем мире [Лэнгле 2020a]. Особенную актуальность и практическую ценность данная модель приобретает в связи с тенденцией к редукции диалога, характерной для современности [Ковалева 2016]. Задачей, в этом отношении, становится создание предпосылок для развития у учащихся способности к диалогу, разработка и внедрение в образование соответствующих практик.

Опираясь на предложенную в методе ПЭА модель, мы можем видеть, что основанием и критерием истинности решения личности является внутреннее согласие (то есть наше персональное «Да», сказанное «смыслу или ценности»), в основе которого лежит глубинное персональное признание соответствия чего-либо нашей внутренней реальности (нашим жизненным принципам, нашей совести). Концепция «внутреннего согласия» играет основополагающую роль в теории и практике экзистенциального анализа. Без внутреннего согласия нет подлинной самоотдачи, и, как следствие, нет экзистенциальной исполненности [Лэнгле 2020б].

Отметим, что среди рисков, сопутствующих поиску призвания и следованию по пути профессионализации, Л. Б. Шнейдер отмечает риск формирования ложной профессиональной идентичности, «построенной на основе общности престижа профессии, элитарности профессиональных групп,





супероригинальности функционального Я» [Шнейдер 2007]. Н. Б. Ковалева говорит о тенденции при выборе профессии ориентироваться на текущие рейтинги в связи с отсутствием развития культуры проектных форм рефлексии [Ковалева 2015]. Мы можем видеть, что в наше время профессиональные представления действительно основываются чаще на внешних представлениях, опираются на тренды, заданные средой (сегодня это прежде всего медиасреда) [Минаев 2018]. Можно предполагать, что в данном случае внутреннее согласие личности относится именно к внешним сторонам профессии, но не к ее смыслу и содержанию, и тогда задачей образования становится создание условий для диалогической обращенности учащегося к содержательно-смысловой стороне профессии.

Итак, выше мы сформулировали положения, являющиеся теоретическим основанием для мастер-класса, проведенного в Институте детства МПГУ. В связи с этим на практике были поставлены следующие задачи:

- ввести концепцию «внутреннего согласия»;
- провести практику нахождения внутреннего согласия в личном опыте участников мастер-класса;
- применить полученный опыт к предстоящему периоду обучения и к выбранному профессиональному пути. **URL**

Литература

Бердяев 1936 – *Бердяев Н. А.* Проблема человека // Журнал «Путь». 1936. №50. С. 3–26

Ковалева 2015 – *Ковалева Н. Б.* Концептуальное представление и проектирование образовательных технологий // Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография. М.: ГАОУ МИОО, 2015. С. 308–347.

Ковалева 2016 – *Ковалева Н. Б.* Феномены понимания в медиакультуре // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 114–126.

Кон 1989 – *Кон И. С.* Психология ранней юности // М: Просвещение, 1989. 256 с.

Лэнгле 2020а – *Лэнгле А. А.* Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования: монография / А. А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 403 с.

Лэнгле 2020б – *Лэнгле А. А.* Экзистенциальный анализ. Экзистенциальные подходы в психотерапии. Москва: Когито-центр, 2020. 322 с.

Минаев 2018 – *Минаев В. Р.* Представления о профессиях будущего у старших школьников и студентов // Поколение будущего: Материалы Междунар. студ. науч. конф. СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2018. С. 47–52.

Шнейдер 2007 – *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2007.

Dik, Duffy 2009 – *Dik B. J., Duffy R. D.* Calling and Vocation at Work: Definitions and Prospects for Research and Practice // The Counseling Psychologist. 2009. Vol. 37 (3). P. 424–450.



**Обухов****Алексей Сергеевич,**

кандидат психологических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А. А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, главный редактор журнала «Исследователь/Researcher», научный руководитель исследовательского центра «Точка варения» Колледжа 26 КАДР, г. Москва
e-mail: ao@redu.ru

Развитие исследовательских способностей в игре: умение продуцировать гипотезы¹

Developing research skills in play: the ability to generate hypotheses

Аннотация. Мы продолжаем публикацию серии статей по развитию исследовательских способностей в игре. Данные игры направлены на развитие универсальных способностей, которые значимы в жизни в целом и для усиления личностного потенциала детей и подростков в реализации исследовательской деятельности. Авторы статьи передают свой многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста, младшими школьниками, а также подростками и старшеклассниками в исследовательских группах и экспедициях. В третьей статье мы представляем игры на развитие умения выдвигать версии, строить предположения, формулировать гипотезы. В статье даны комментарии, как предлагаемые игры могут применяться в работе с детьми с учетом их возраста.

Ключевые слова: игра, исследовательские способности, выдвижение версий, построение гипотез

Abstract. We continue to publish a series of articles on developing research skills through games. These games are aimed at developing universal abilities that are significant in life in general and for enhancing the personal potential of children and adolescents in their implementation of research activity. The authors share their many years of experience in working with preschool children, primary schoolchildren, as well as adolescents and high school students in research groups and on expeditions. In the third article, we present the games aimed at developing the ability to put forward versions, make assumptions, formulate hypotheses. The article provides comments on how the proposed games can be applied to work with children, taking into account their age.

Keywords: play, game, research ability, versioning, hypothesis building

¹ Представленный текст – переработанная и дополненная статья, опубликованная ранее [Обухов, Мякишева 2012].



В первой статье [Обухов, Комарова, Кондратьева 2020а] мы говорили о том, что наблюдательность – это одна из базовых способностей, развитие которой значимо для становления настоящего исследователя. Но просто быть наблюдательным к мелочам, деталям, нюансам тех или иных пространств и явлений – еще недостаточно. Важно уметь увидеть проблему – об этом мы говорили во второй статье цикла наших публикаций [Обухов, Комарова, Кондратьева 2020б]. Но если проблема – это вопрос, требующий поиска ответа, то следующим шагом в исследовании будет выдвижение версий, предположений о возможных ответах на поставленный вопрос, то есть гипотез. Конечно, сами гипотезы в дальнейшем потребуют проверки, но, чтобы что-то проверять, нужно сначала хорошо понять – что именно.

Само слово гипотеза происходит от греческого *hypóthesis* – оснóвание, предположение (*hypó* – под, внизу и *thésis* – положение), то, что лежит в основе, – причина или сущность. В современном языке под гипотезой понимается выраженное в форме суждения (или суждений) предположение или предугадывание чего-либо, то есть гипотетические версии ответов на проблемные вопросы.

В науке сложилась система требований к гипотезам, которую важно учитывать:

1. гипотеза должна быть в принципе проверяемой, то есть выдвинутая в ней с помощью умозаключения версия должна иметь возможность пройти проверку опытным путем: в эмпирических опытах, наблюдениях, на фактическом материале и так далее;
2. гипотеза формулируется в вероятностной логике и должна обладать достаточной общностью и предсказательной силой, то есть объяснять не только те явления, из рассмотрения которых она возникла, но и другие связанные с ними явления;
3. гипотеза должна выступать смысловой основой для проведения эмпирического исследования и получения выводов о неизвестных еще явлениях и свойствах (то есть гипотеза не должна быть тривиальной, вывод по которой можно было бы сделать и без эмпирической проверки);
4. гипотеза не должна быть логически противоречивой и многозначной, она должна прояснять и выстраивать логику исследования, а не запутывать ее.

Итак, *гипотеза исследования* – предположение, допущение, требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверным знанием. Формулировка гипотезы, пожалуй, наиболее сложный и важный этап в построении исследования. Гипотеза во многом выстраивает логику проведения исследования.

Гипотеза – обоснованное предположение о структуре объектов, о характере элементов и их связях, образующих эти объекты, о механизме их функционирования и развития. Гипотеза



Комарова
Наталья Михайловна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва
e-mail: h_m@inbox.ru



Кондратьева
Нина Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, г. Москва
e-mail: ninakond@mail.ru

**Alexey
Obukhov,**

Ph. D. in Psychology,
Leading Expert of the
A. A. Pinsky Center for
General and Additional
Education, Institute of
Education, National
Research University Higher
School of Economics,
Editor-in-Chief of the
"Researcher" journal,
Scientific Director of the
research center "Tochka
Varenia" (Boiling Point),
College '26 KADR',
Moscow

**Natalia
Komarova,**

Ph. D. in Psychology,
Associate Professor
of the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

**Nina
Kondratyeva,**

Ph. D. in Pedagogy,
Associate Professor
of the Department
of Psychological
Anthropology, Institute of
Childhood, Moscow State
Pedagogical University,
Moscow

содержит в себе факторы, которые детерминируют то или иное явление.

Гипотезы проверяются в ходе исследования, но они могут быть подтверждены, а могут быть и опровергнуты или уточнены. Не следует пытаться получить сразу правильный ответ. Допускается, чтобы гипотеза имела даже некоторый элемент абсурдности, но главное, чтобы она вытекала из проблемы, была попыткой, может быть даже парадоксальной, разрешить ее. Например, в дошкольном возрасте, обучая детей умению продуцировать гипотезы, не стоит ограничивать их фантазию в высказывании самых смелых и фантастических предположений. Поскольку дошкольники только знакомятся с правилами построения гипотез, стоит для начала сформировать у них базовое умение формулировать предполагаемый ответ на проблемный вопрос. А уже научившись предполагать, следует переходить к обоснованности той или иной гипотезы.

Гипотеза – это наш предполагаемый ответ на заданный вопрос (проблему).

Гипотезы обычно начинаются со слов: «возможно...», «вероятно...», «а что, если...». Как указывает А. И. Савенков в своей книге «Пусть в неизведанное» [Савенков 2005], предполагаемый ответ на проблемный вопрос некорректно начинать со слов «потому что...». Ведь такая формулировка означает, что мы уже провели исследование и с точностью можем дать ответ на заявленный вопрос. Но поскольку мы еще в самом начале пути и только ищем ответ на поставленный вопрос, важно контролировать себя и избегать готовых утверждений. Мы только предполагаем! Прямо сейчас ответьте мысленно на вопрос: «Почему ворона каркает?» и если вы ответили, начиная со слов «потому что...», то вспомните, что это утверждение лишь ваше предположение и оно нуждается в проверке. Поэтому будьте корректны, используйте слова «возможно...», «вероятно...», «а что, если...» и так далее.

Гипотеза не должна содержать не уточненных понятий; не должна допускать ценностных суждений; не должна включать много ограничений и допущений; должна быть проверяема при помощи наличных способов или методов.

Существуют различные *виды гипотез*:

1. описательные:
 - структурные – предположение о характерном наборе элементов в изучаемом объекте;
 - функциональные – предположение о форме связей между элементами изучаемого объекта;
2. объяснительные – предположение о причинно-следственных связях в изучаемом объекте, требующих экспериментальной проверки.

Гипотезы также можно разделить на:



- общие – для объяснения всего класса явлений, выведения закономерного характера из взаимосвязей во всякое время и в любом месте;
- частные – для выяснения причин возникновения закономерностей у некоторого подмножества элементов данного множества;
- единичные – для выявления закономерностей единичных фактов, конкретных событий или явлений;
- рабочие – предположение, выдвигаемое в начале исследования и не ставящее еще задачу выяснения причин и закономерностей. Она позволяет исследователю построить определенную систему (группировку) результатов наблюдений и дать согласующееся с ним предварительное описание изучаемого явления.



Кроме этого, гипотезы можно подразделить на: основные (являющие собой основание исследования) и выводные (выводящиеся из исследования и являющиеся предпосылкой следующего).

В исключительных случаях исследование (поисковые работы, историографические работы и тому подобное) первоначально может не иметь гипотезы, но это должно быть обосновано.

После краткого пояснения по поводу того, что такое гипотеза и какие гипотезы бывают, предлагаем, как и в предшествующих статьях, попробовать развить способность продуцировать гипотезы в различных играх и упражнениях.

Данную способность важно развивать с дошкольного возраста, причем актуально поддерживать всевозможные теории, возникающие у ребенка, продуцирование и развитие его собственных идей. К сожалению, в реальной жизни мы сталкиваемся с обратным явлением и наблюдаем тяготение к усредненности и стандартизации. Обычно, перед поступлением в школу у будущих первоклассников происходит встреча с психологом, который по специальным методикам определяет готовность ребенка к школе.



Приведем реальный пример из жизни. Перед мальчиком шести лет были разложены четыре карточки с рисунками банана, моркови, груши и яблока. Вопрос психолога: «Карточка с каким изображением здесь лишняя?». Уверенный ответ ребенка: «Банан!». «Почему?» – спрашивает несколько удивленный специалист. Ведь правильный ответ, предполагаемый в данном варианте – морковь, поскольку это овощ, а все остальное мы относим к фруктам. Ребенок отвечает, что лишний здесь банан, поскольку все остальное можно съесть просто помыв, а с банана надо снять кожуру. «Хорошо!» – соглашается психолог и предлагает подумать еще. Ведь специалисту надо получить стандартный ответ. «Банан!» – вновь делает заключение мальчик. «Почему?» – начинает нервничать взрослый. «Груши, яблоки,

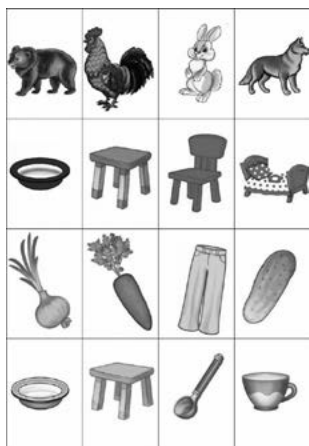




морковка у нас растут, а банан – нет!» – выдвигает новую версию мальчик. Так продолжалось достаточно продолжительное время, и дошкольник давал совершенно логичные ответы и новые версии, не соответствующие образцу. В результате психолог не выдержала и задала прямой вопрос: «Морковь – это овощ или фрукт?». «Овощ, а все остальное фрукты» – спокойно констатировал мальчик. Взрослый выдохнул с облегчением. Сейчас этот ребенок вырос, окончил школу с золотой медалью и поступил МГТУ им. Н. Э. Баумана. Этот случай из жизни показывает, насколько нас, взрослых, устраивают «правильные», «стандартные» ответы, а на самом деле, необходимо как раз другое – всеми способами развивать пытливость детского ума, подталкивать к поиску нестандартных решений. Исходя из этого примера, можно предложить несколько игр для дошкольников, с учетом специфики возраста.

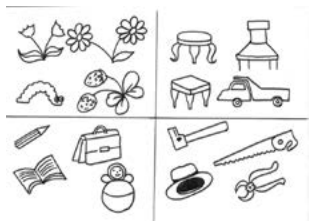
«Какой предмет лишний?»

Игра направлена на развитие способности устанавливать связи между предметами, при этом выделяя один предмет, не соответствующий заданной логике объединения по установленному признаку. Для этой игры заготавливаются карточки с изображениями различных предметов. Важно, чтобы все изображения были знакомы ребенку. Этому в начале игры следует уделить особое внимание (ребенку показывают карточки и обсуждают с ним изображенные на них предметы, указывая на их признаки – цвет, размер и так далее). Возможно, при первых попытках ответы могут быть слишком явными, могут «лежать на поверхности». Это также актуально, поскольку дает возможность ребенку «оттолкнуться» от простого варианта и быть успешным в дальнейшем в выдвижении более сложных версий. Задача педагога – вовлечь детей в процесс «генерирования» предположений и «придумывания» самых разнообразных вариантов. (Пример: предложить четыре карточки с изображением деревянной мебели – коричневого стола, стула, шкафа белого цвета и собаки (коричневого окраса). Самое очевидное разделение по принципу «живое и не живое», но могут существовать и другие версии: выделение по цветовому признаку, первой букве слова и так далее). Подбор карточек с изображениями должен быть по возможности самым разнообразным, чтобы стимулировать разноаспектность выдвигаемых гипотез.



«Почему объединили эти предметы?»

Игра направлена на развитие способности давать предположения о возможных (не явных, не заданных, а возможно и ранее не существующих) связях между предметами. Для этой игры нужно заготовить несколько изображений разных предметов, на первый взгляд абсолютно не связанных между собой. Задача каждого из участников – сделать как можно больше





предположений, от самых явных до фантастических, о том, почему эти предметы объединены в одну группу. Игру можно проводить еще интереснее. Каждого из участников попросим принести из комнаты какой-нибудь предмет, затем разместим все эти предметы в одном месте и попробуем предположить, для каких целей можно использовать все эти предметы одновременно?

Игру можно продолжить, если задать для данной группы предметов ряд ситуаций. Например: как смогут пригодиться все эти предметы, если вы окажетесь на северном полюсе? Чем будут полезны эти предметы в кругосветном путешествии на корабле? Как можно использовать эти предметы для тренировки лыжников или фигуристов?



«Ассоциации» (Игра для детей дошкольного возраста)

Развивать способность продуцировать гипотезы можно посредством обсуждения вопросов о человеческих взаимоотношениях, эмоциях и чувствах – своих и других людей. Все это очень актуально для подростка, да и само упражнение проводится в увлекательной форме – высказывании ассоциаций-предположений на вопросы. На основе получаемых ассоциаций нужно выдвигать гипотезы, о ком они, но при этом с учетом сознания говорящего ассоциацию. Игра происходит в группе. Один (ведущий) загадывает кого-то из присутствующих (или из числа оговоренного круга людей, которых знают все участники игры). Все по очереди задают вопрос ведущему о выбранном человеке – но не о его свойствах, а какие ассоциации он вызывает во взаимосвязи с различными предметами, явлениями, событиями. Например: с каким растением этот человек ассоциируется? С каким литературным героем ассоциируется? И так далее. На основе получаемых ответов играющие должны выстроить версию – кто бы это мог быть. И когда кто-то из играющих будет уверен в обоснованности своих версий, то он называет ведущему, кого он, по мнению игрока, загадал. Если версия верна, то говоривший игрок выигрывает и становится ведущим. Если не верна – выходит из игры.



«Предельная гипотеза»

Игра направлена на гипотетическое разворачивание сюжета, на основе последовательного выдвижения гипотез о причинах событий. В эту игру играют в группе по кругу. Начинает ее любой желающий. Он описывает играющим ситуацию и предлагает игроку, который сидит слева от него предположить, почему так произошло. Как только данный игрок дает ответ-предположение, оно автоматически становится вопросом для следующего игрока, сидящего от него слева. Этот игрок также дает ответ-гипотезу о том, почему так произошло и так далее по кругу. Игра может идти до бесконечности, однако с каждым полученным ответом-гипотезой становится все труднее делать





следующие предположения. Приведем пример. Первый игрок описывает ситуацию: «Солнце зашло, но кот по имени Петя не спал. Почему?». Второй игрок предполагает: «Возможно, Петя ждал, пока все в доме улягутся, чтобы стащить сосиску со стола». Далее он обращается к соседу: «Для чего Петя стащил сосиску?». Третий игрок предполагает: «Петя стащил сосиску, потому что не ел три дня и очень проголодался...» и так далее.

Такая игра вполне доступна и детям дошкольного возраста. Чем чаще проводить ее с дошкольниками, тем больше разнообразных версий и предположений можно услышать, даже самых нереальных и фантастических. Приведем примеры детских высказываний из опыта работы воспитателей. Марио (3 года) раскладывает двухсторонние фишки и приговаривает: «Синяя, синяя, синяя... (выпадает фишка красного цвета) Ой, одну убили!» На просьбу воспитательницы вспомнить три пословицы Ваня (5 лет) отвечает: «Если нет головы, то ничего и не придумаешь». На вопрос, почему у зайчика шубка летом серая, а зимой белая?, Паша (5 лет) выдвигает свою версию: «Потому что после лета серенький зайчик ложится спать, а беленький зайчик просыпается. После зимы засыпает беленький, а серый зайчик просыпается».

«Что расскажет портрет?»

Игра направлена на умение давать обоснованные предположения. Для этой игры заготавливаются несколько портретов неизвестных игрокам личностей. Предлагается сделать несколько предположений о том, кто изображен на портрете, каков род его занятий, его характер и так далее. Важно сравнить мнения участников игры, обсуждать и спорить в отношении предлагаемых версий, подвергая их также обоснованному сомнению и конструктивной критике. В процессе важно научиться обосновывать свою точку зрения, а не просто фантазировать. В игре должен быть ведущий дискуссии или группа может задать регламент: например, через одного – один предлагает версию, другой критику, третий предлагает другую версию, четвертый критикует и так далее по кругу. Возможны и другие варианты регламента, но регламент важен, иначе произойдет балаган, а не обсуждение.

«Предположите и проверьте...»

Это задание на способность не только продуцировать гипотезы, но и предполагать и реализовывать пути их проверки. Попробуйте сделать несколько предположений относительно заданных условий и проверьте на практике.

Что произойдет, если:

- каждый день в течение недели готовиться ко всем занятиям в школе?
- улыбнуться и поздороваться с тем, с кем ты давно в ссоре?
- накормить кота или собаку вкусным обедом?





- в течение одного дня записывать все, что ты сделал, а потом проанализировать, сколько и на что тратится времени?

В этом упражнении можно предложить сформулировать гипотезу внутри группы друг для друга. Интереснее, если в упражнении не просто обсуждать возможные варианты ответов на поставленные вопросы, но и после выдвижения гипотезы попытаться их проверить.



«Какая была гипотеза?»

В этом задании нужно проявить способность к реконструированию гипотезы исследования. По представленным результатам нужно понять, какая была изначальная гипотеза в исследовании. Предлагаем ситуацию: школьники, изрядно боявшиеся проиграть на конкурсе «Интеллектуальный марафон», показали низкие результаты. Учителя школы предположили, что среди учащихся их школы нет детей с высокими умственными способностями, и поэтому они показали низкие результаты. Чтобы разобраться в реальных причинах низкой успешности школьников на конкурсе, они пригласили психолога. Психолог сделал свое собственное предположение, но, прежде чем озвучить его, решил сначала проверить. Для этого на следующем интеллектуальном конкурсе он провел несколько экспериментов, результаты которых занесены в таблицу 1.

Таблица 1. «Какая была гипотеза?»

| Характеристика участников конкурса | Результаты, которые ожидал психолог | Результаты, реально полученные психологом |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Уверенность в себе, высокий интеллект | Успех | Успех |
| Уверенность в себе, средний интеллект | Успех | Успех |
| Боязнь проиграть, высокий интеллект | Неудача | Неудача |
| Боязнь проиграть, средний интеллект | Неудача | Неудача |

По данным этой таблицы, попробуйте догадаться, какая гипотеза была выдвинута психологом? В чем заключалась причина неудач школьников на конкурсе: 1 – только средний интеллект; 2 – средний интеллект и боязнь проиграть в конкурсе; 3 – только высокий интеллект; 3 – высокий интеллект и уверенность в себе?

Внутри группы можно сделать так, чтобы каждый участник придумал и предложил сам подобную задачу из различных областей науки и жизни для решения ее в группе. А группа по очереди попыталась реконструировать гипотезу. Это будет уже более сложный уровень игры внутри группы.



Рис. 1. Фрагмент «на футбольном поле»

Задачи на выдвижение версий

С задачами такого типа прекрасно справляются дети старшего дошкольного возраста. Бывает, что изначально они вызывают затруднения (как, впрочем, это случается и у взрослых), но если направить рассуждения ребенка в «нужное русло», рассмотрев различные варианты нахождения решения, то дошкольники далее успешно самостоятельно находят ответ. В таких задачах нет однозначного ответа, что является их преимуществом и дает возможность найти несколько вариантов решений. Предоставление детям возможности знакомства с задачами такого плана очень актуально в дошкольном возрасте. Загадки-парадоксы: 1. Сырой не едят, а вареный выбрасывают (лавровый лист, черный перец горошком и другое). 2. С ногами, но не ходит, со спиной, но не лежит (стул, кресло, диван и другое). 3. С земли и ребенок поднимет, а через забор и силач не перебросит (перышко, снежинка, песчинка и другое). 4. Чем больше ешь, тем больше остается (семечки и шелуха, орехи и скорлупа, чистое место на тарелке и другое).

«Сосчитай цветы» (задание для детей школьного возраста). Вам нужно подумать и ответить на вопрос, сколько у меня цветов, если все кроме двух – розы, все кроме двух – ромашки, и все кроме двух – фиалки. Ответ: 3 цветка.

«Привязанная собака». Еще одна логическая загадка, которая имеет несколько вариантов ответов. Предположите, как удалось пройти 100 метров собаке, привязанной к десятиметровой веревке? Варианты: 1) веревка не была ни к чему привязана; 2) веревка была в руке у хозяина собаки, который прогуливался вместе с ней; 3) собака ходила внутри круга с радиусом 10 м, причем не обязательно по кругу и так далее.

Загадка из книги Р. М. Смалиан [Смалиан 1981]. Двоих судили за убийство. Присяжные признали одного из обвиняемых виновным, а другого невиновным. Судья обратился к тому, кто был признан виновным, и сказал: «Это самое странное дело из всех, которые мне приходилось разбирать. Хотя ваша вина вне всяких сомнений установлена, по закону я должен выпустить вас на свободу». Как объяснить столь неожиданное заявление судьи, ваши предположения? Ответ: обвиняемые были сиамами близнецами.

Продуцирование гипотез

Предлагаем вам несколько необычных, неординарных вопросов. На эти вопросы нет однозначного или правильного ответа. Постарайтесь обосновать ваши гипотезы относительно решения этих вопросов.

3. Что дольше продержится: ледяной куб или бисквит? Почему?
4. Что глубже: необъятная дыра или одиночество? Почему?
5. Что болезненнее: разъяренный друг или разбитое колено? Почему?



Рис. 2. Целый сюжет «на футбольном поле»



6. Что говорит больше: улыбка или хмурость? Почему?
7. Что дальше находится от вашего прикосновения: отдаленная гора или счастье? Почему?
8. Подобные вопросы можно придумывать самим и предлагать своим товарищам.

Интересно задать вопросы такого плана дошкольникам, услышать их ответы и рассуждения, естественно предполагая, что образы и понятия знакомы ребенку.

1. Что мягче: плюшевый мишка или облако? Почему?
2. Что ярче: свет солнца или свет лампы? Почему?
3. Что теплее: одеяло или мамина любовь?
4. Что быстрее: время или карусели? Почему?

Гипотеза о целом по части

Подберите сюжетные фотографии или иллюстрации. Продемонстрируйте играющим сначала только какую-то часть изображения, по которой трудно сразу угадать причину действия или связи между явлениями в целой композиции. Попросите по фрагменту изображения объяснить видимое или предугадать, что изображено на целостной композиции. Но при этом попросите объяснять – что из наблюдаемого по части изображения дает основание для выдвигаемого предположения о целом. После выдвижения всех предполагаемых версий и их обоснования, открывается целое изображение. Кто оказался более точен в своих предположениях – тот и выигрывает.

Для того, чтобы было лучше понятно это задание, приведем пример изображений. Сначала демонстрируется фрагмент изображения с вопросом о сюжете действия и причинах поведения персонажа. Рис.1.

Напоминаем, что каждая версия должна быть обоснована на основе наблюдаемых фактов. После же показывается целый сюжет. Рис.2.

Подбирать картины и выбирать, что окажется за кадром – также увлекательное дело. Особое внимание, уделенное




Рис. 3. Фрагмент «юноша с веревкой»



Рис. 4. Целый сюжет «юноша с веревкой»

аргументации выдвигаемых версий, развивает способность давать обоснованные гипотезы.

Фотографии такой серии могут быть предложены и дошкольникам, с доступными для них сюжетами. Предпочтительнее, если на них будут изображены дети. Рис.3, 4. 

Литература

Обухов, Комарова, Кондратьева 2020а – Обухов А. С., Комарова Н. М., Кондратьева Н. Л. Игры на развитие исследовательских способностей: наблюдательность // Исследователь/Researcher. 2020. №2. С. 118–128.

Обухов, Комарова, Кондратьева 2020б – Обухов А. С., Комарова Н. М., Кондратьева Н. Л. Игры на развитие исследовательских способностей: умение видеть проблемы // Исследователь/Researcher. 2020. №3. С. 260–266.



Демакова

Ирина Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологической антропологии Института детства МПГУ, вице-президент Российского общества Януша Корчака, Председатель правления Региональной общественной организации «Молодежный центр “Наш Дом”», научный руководитель корчаковского лагеря «Наш Дом», г. Москва

e-mail: idd1938@yandex.ru

Бородина,

Алена,

Кажевина,

Юлия

Киржой,

Евгения

вожатые и руководители лагеря «Наш Дом», члены правления Региональной общественной организации «Молодежный центр “Наш Дом”», г. Москва

Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом»

The Korczak International Integration Camp ‘Our Home’

Аннотация. В данной статье описываются основные принципы организации воспитательной работы, принятые в Международном интеграционном корчаковском лагере «Наш Дом».

Ключевые слова: Януш Корчак, лагерь, интеграция, дом, семья

Abstract. This article describes the basic principles of organizing educational work, adopted in the Korczak International Integration Camp ‘Our Home’.

Keywords: Janusz Korczak, camp, integration, home, family

В июне 1991 года по инициативе педагогов-энтузиастов Москвы было создано Российское Общество Януша Корчака (РОЯК) — общественная некоммерческая организация, целью которой стала пропаганда педагогического наследия выдающегося польского врача, педагога и писателя Януша Корчака и внедрение в практику его идей.

В декабре того же года в рамках РОЯК была зарегистрирована Региональная Общественная Организация «Молодежный центр “Наш Дом”», смыслом деятельности которого стало привлечение к корчаковскому движению детей и молодежи.

Главное дело Центра с 1993 года — проект «Международный интеграционный корчаковский лагерь “Наш Дом”». Летом 2020 года лагерь отметил 28 лет своего существования. За эти годы в нем провели каникулы (зимние и летние) более 4 тысяч детей и около 350 вожатых и стажеров из разных стран мира и многих городов России.

Проект предусматривает проведение летних и зимних интеграционных лагерей в целях отдыха, оздоровления и обеспечения социально-педагогических условий для личностного развития, социализации и интеграции детей в возрасте от 6 до 17 лет, в том числе: здоровых детей из благополучных семей,



детей-инвалидов по зрению, детей из семейных детских домов, сирот, педагогически запущенных детей, детей из дезадаптированных семей и детей в кризисной ситуации. Важнейшей задачей является также накопление и распространение педагогического опыта работы вожатых в условиях интеграции детей разных социальных групп в единое детское сообщество.

Визитная карточка лагеря «Наш Дом»

Лагерь «Наш Дом» международный. С 1994 года в лагерь приезжают работать вожатыми студенты-волонтеры из разных стран и из многих городов России. Это люди разных профессий и интересов, но их объединяет то, что все они – участники корчаковского движения. За прошедшие годы в лагере побывали вожатые из Украины, Голландии, Германии, Бельгии, США, Швейцарии, Испании.

Вместе с вожатыми из других стран приезжают и дети – так расширяется международное детско-взрослое сообщество. Из года в год дети осваивают иностранные языки, культуру других стран, знакомятся с их традициями и историей. Одновременно воспитывается интерес, толерантное отношение, уважение друг к другу, рождается и сохраняется на долгие годы любовь, дружба и стремление к общению. У вожатых и детей из других стран формируется огромный интерес к русскому языку, культуре и истории России, уважение к ее народу.

Лагерь «Наш Дом» интеграционный. Два раза в год (зимой и летом) в нем проводят каникулы дети разных рас, национальностей, социальных групп.

Интеграция понимается нами как совместная жизнь детей и взрослых, независимо от состояния их здоровья, как активное участие всех детей в жизни лагеря, что помогает каждому ребенку реализовать себя, расширить рамки общения, приобрести друзей. Для детей-инвалидов и сирот важно приобретение позитивного опыта совместной жизни со здоровыми сверстниками, проживание в «нормальной», не изолированной среде.

Для здоровых детей из благополучных семей лагерь создает возможности для приобретения опыта сопереживания, сочувствия и помощи нуждающимся в этом сверстникам.

Лагерь «Наш Дом» корчаковский. В основе концепции лагеря лежат идеи Януша Корчака – выдающегося польского педагога, более трех десятилетий руководившего в Варшаве детским домом «Дом сирот» и интернатом «Наш дом» и трагически погибшего вместе с воспитанниками в августе 1942 года в газовых камерах концлагеря Трешлинка. Накопленный им богатейший опыт стал фундаментом его гуманной, оригинальной, новаторской педагогической системы, на главные принципы которой – уважение к ребенку, диалог как основная форма взаимоотношений детей и взрослых и принцип прощения – мы опираемся в своей работе.

Irina Demakova,

Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Psychological Anthropology at the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Vice-President of the Russian Janusz Korczak Society, Head of the Korczak Youth Center and Scientific Director of the Korczak International Integration Camp 'Our Home', Moscow

Alena Borodina, Yulia Kazheva, Evgeniya Kirzhoy,

Counselors and leaders of the camp 'Our Home', members of the Board of the Regional Youth Organization 'Our Home', Moscow





Основы нашей жизни

Лагерь называется «Наш Дом», и эта его «семейная направленность» требовала от нас поиска адекватных форм организации жизни. Так возникла идея «семьи» как основной организационной формы объединения детей. Следующим шагом было переименование вожатых в «родителей». В лагере появились «мамы» и «папы». Опыт показывает, что такая игровая форма организации жизни способствует рождению у детей чувства принадлежности к общности, компенсирует для многих из них отсутствие полной семьи, обеспечивает эмоциональную стабильность, дает возможность пережить радостные моменты принятия себя взрослыми и детьми.

Основные направления организации воспитательной деятельности

1. Одним из главных направлений является интеграция в единое сообщество детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей; детей с проблемами в обучении и общении, детей-изгоев, не принятых школьными педагогами, и прекрасно успевающих детей; детей разных рас, национальностей, культур и религиозных конфессий.

2. Важнейшее направление — физическая реабилитация детей с ограниченными возможностями путем вовлечения их в сильные спортивные мероприятия. Реабилитация детей не заменяет лечение, но продолжает и дополняет его. Она направлена на достижение максимально полной физической адаптации ребенка, повышение активности физиологических систем его организма, активизацию естественной системы адаптации, улучшение состояния центральной и вегетативной нервной системы, стимулирование психической активности. Физическая реабилитация представляет собой комплекс оздоровительных мероприятий, применяемых по четко организованной программе. Характерная черта физической реабилитации в лагере состоит в том, что она строится с учетом состояния здоровья каждого ребенка.

3. Одной из задач лагеря является развитие правовой культуры, построение в лагере отношений демократического общества, где дети и взрослые имеют равные права. В лагере педагоги уважают мнение детей, стремятся учитывать в работе их мнение, а также привычки, привязанности, трудности и проблемы, стремятся помогать в их решении. Здесь открыто говорят об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях. В концепции лагеря нашли отражения права ребенка, которые разработал Януш Корчак: право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня, мистерии исправления, усилий и доверчивости, право на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность.





4. Важнейшее направление жизни лагеря – организация самоуправления. Ежегодно мы проводим День самоуправления, когда все вожатые передают свои полномочия старшим детям, которые берут на себя полную ответственность за весь день от подъема до отбоя. В лагере остается несколько вожатых, остальные в этот день отдыхают. Для старших детей – это реальная возможность проявить себя, реализовать себя в роли вожатого («мамы» или «папы»), увидеть всю сложность организаторской деятельности.

По образцу корчаковских детских домов у нас в лагере работает детский парламент, выпускается газета, осуществляется уборка и дежурство. Быть дежурной семьей в лагере – большой почет, они будят лагерь, проводят зарядку, собирают ребят на мероприятия, дают смешные задания для прохода в столовую и так далее. Вечером на традиционном сборе, когда собираются все семьи, поют песни, обсуждают сегодняшний день. Когда приходит время говорить «спасибо», в первую очередь благодарим дежурную семью. А она передает флаг другой семье, которая будет дежурить завтра...

Как у Януша Корчака, в лагере вывешиваются почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебисциты по поводу самых важных событий – все это обеспечивает вожатых обратной связью, помогает оперативно принимать решения.

5. Важнейшую задачу мы видим в интеллектуальном и творческом развитии детей. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские, некоторые из которых проводят и сам дети. Дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами.

6. Интересное направление работы – знакомство с культурой и традициями других стран. Здесь мы, прежде всего, обращаемся за помощью к иностранным вожатым и детям. Само их присутствие в лагере стимулирует изучение детьми иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий. В лагере ежегодно проводятся фестивали культуры России, Украины, Голландии, Германии, карнавалы и другие массовые мероприятия. В лагере существуют дни Голландии, дни Татарстана, они всегда красочны и интересны. В лагере сложилось много традиций. Один из самых любимых дней 22 июля: день рождения Януша Корчака. В этот день все встают очень рано, а потом идут колонной встречать рассвет (обычно на берег моря, реки). На берегу мы садимся в круг, зажигаем свечи, поем песни, вспоминаем Януша Корчака, его подвиг, его трагическую судьбу, его жизнь, читаем отрывки из поэмы «Кадиш» Александра Галича. Этот день полностью посвящен





Обухов, Мякишева 2011 – Обухов А. С., Мякишева Н. М. Развитие исследований ЛРКК для подростков в сфере умения взаимодействовать с родителями, хранилищах игр, медиа-станциям, при этом проводятся фильмы, вечером проходит общелагерьная корчаковская свечка.

Событие 2015 Корчака А. М. День проведения дружеских традиционных мероприятий: день любви, День рождения 2009 – Праздник Дома Смирненской семьи, Концерт «Спасибо», когда дети благодарят «родителей», а «мамы» и «папы» — детей.

Вожатые лагеря «Наш Дом»

Качество воспитательной деятельности лагеря напрямую зависит от уровня педагогической подготовки вожатых. Идеалом педагога для Корчака был «разумный воспитатель», руководствующийся в своей работе уважением к личности ребенка и его правам. Основную свою задачу «разумный воспитатель», по Я. Корчаку, видит в создании условий для развития ребенка и идет к этому через повышение уровня своей деятельности.

Подготовка разумного, думающего, творческого педагога, в том числе вожатого, остается актуальной проблемой и в наши дни. В лагере «Наш Дом» шагом к решению этой задачи во многом является сам уклад жизни, основанный на описанных выше педагогических принципах. Созданная благодаря ему особая атмосфера, основанная на взаимоуважении и принятии всех участников лагеря, оказывает воспитательное воздействие не только на детей, но и на взрослых.

Основой педагогического управления в лагере является отказ от директивного руководства и гиперконтроля, с одной стороны, и, с другой, помощь каждому вожатому в поиске индивидуального стиля работы. Ежедневно в лагере проводятся планерки, на которых не только намечаются мероприятия на следующий день, но и обсуждаются проблемные педагогические ситуации, проводятся тренинговые упражнения, направленные на рефлексию и укрепление команды вожатых, коллективно принимаются важные для лагеря решения. Несмотря на наличие традиционных и обязательных мероприятий, план-сетка лагеря не утверждается заранее, каждый вожатый в течение смены может предложить свою идею относительно того, как провести тот или иной день, взять на себя ответственность за его подготовку и проведение. Благодаря «мягкому» управлению, «родители» имеют возможность в зависимости от ситуации и динамики развития отношений в «семье» выбрать наиболее подходящий вид деятельности своей семьи. Так формируется творческое, авторское отношение каждого вожатого к происходящему в лагере.

Не менее значимым условием, необходимым для достижения поставленных целей, является специальная подготовка команды вожатых, направленная на определение педагогических ценностей и приоритетов, обучение работе с детьми разных социальных групп, формирование навыков рефлексии, механизмов понимания и организации коммуникации.





Условно подготовку вожатых можно разделить на три этапа:

- до проведения лагеря это организация выездных психолого-педагогических семинаров, организация регулярных встреч с вожатыми, на которых обсуждаются значимые педагогические проблемы;
- во время проведения лагеря тренинги, ежедневные вожатские планерки, индивидуальные консультации;
- по окончании лагеря семинар, направленный на рефлекссию, анализ проделанной работы.



Концепция подготовки вожатых лагеря опирается на корчаковскую идею параллельного решения нескольких важных задач: изучение каждого ребенка, создание условий для его самореализации, организация активной жизнедеятельности детей и вовлечение их в творчество и, наконец, педагогическое обеспечение комфортного самочувствия ребенка в детском и детско-взрослом сообществах.

Организационные формы работы с вожатыми

Педагоги и руководители лагеря используют в работе с вожатыми различные формы: индивидуальные и коллективные.

В **индивидуальной работе** используются разнообразные методы: консультирование, педагогический анализ, формирование стратегии профессионального развития, информационная поддержка.

Методы **коллективной работы** — это групповые дискуссии, деловая игра, тренинговые упражнения, лекции, инструктаж.

Содержательная составляющая такой работы включает следующую тематику:

1) организационно-педагогическая. Мы имеем в виду следующее:

- структура и традиции лагеря («семьи», программа, планерка, сбор, самоуправление);
- логика развития лагерной смены;
- дисциплина в лагере;
- права и обязанности вожатого;
- план мероприятий для будущего лагеря — копилка идей;
- голландцы и русские: разные языки, разный менталитет, с чем придется столкнуться.

2) психолого-педагогическая:

- Януш Корчак: его идеи и их актуальность для нашего лагеря;
- педагогические принципы работы вожатых «Нашего Дома»;
- особенности работы с детьми с ограниченными возможностями;
- возрастная психология;





- интеграция в лагере;
 - агрессия у детей;
 - «особенный» ребенок в семье;
 - педагогические игры: как выйти из сложной ситуации.
- 3) акмеологическая тематика, направленная на личностное развитие вожатого:

- с чем вы идете к детям (что можете, хотите им дать)? Ваши сильные и слабые стороны;
- ваше детство;
- работа в команде, групповая динамика;
- конфликты и их разрешение;
- вожатые и стажеры в лагере: общее и различное, опыт тех и других;
- нравственный облик вожатого;
- подготовка объявления в газету: «Ищем вожатого в лагерь “Наш Дом”, он должен обладать следующими качествами...»

Разделение по тематическим группам условно. Например, такая актуальная тема, как дисциплина, может быть рассмотрена в трех различных позициях:

- организационно-педагогической (определение режима дня, вопросы купания, походов в город и т. д.);
- психолого-педагогической (дискуссионное определение зон дисциплины «Нашего Дома»: зеленой (разрешено по собственному желанию ребенка), желтой (относительная свобода в пределах границ; «можно при условии»), оранжевой (обычно нельзя, но в исключительных случаях можно), красной (нельзя ни при каких обстоятельствах));
- акмеологической (развитие личных качеств, помогающих удерживать дисциплину в группе детей).

Выбор зависит от конкретной ситуации в лагере и от времени проведения: первый вариант характерен для обсуждения на первой планерке в самом начале смены, второй – для педагогического семинара перед лагерем, третий – для работы со стажерской группой.

Стажеры лагеря «Наш Дом»

Важным направлением в лагере является поддержка молодых педагогов. В «Нашем Доме» организована Школа для стажеров, ориентированная на юношей и девушек 17–19 лет, пробующих себя в работе с детьми. В Школе каждый день проводятся теоретические и методические занятия, которые совмещаются с практической работой ребят в «семьях». Руководители стажерской группы курируют работу своих подопечных, а по завершении лагеря дают свои рекомендации относительно продолжения ими педагогической деятельности.

Практика показала, что оптимальное время проведения занятий – около 1 часа в день, при этом стажер обязательно должен иметь возможность обратиться к руководителю стажерской





группы за консультацией в течение всего дня. Желательно, чтобы количество стажеров в группе не превышало 5–6 человек.

Приведем основные принципы работы вожатого в лагере, используемые для обсуждения во время занятий со стажерской группой:

1. Принцип опоры на тексты Я. Корчака (знай, принимай, понимай и воспринимай право каждого ребенка быть таким, какой он есть).

2. Принцип полноценности каждого ребенка, независимо от его особенностей и недостатков.

3. Принцип необходимости слушать, говорить и узнавать потребности каждого ребенка (особенно это касается детей с ограниченными возможностями).

4. Принцип ежедневного внимательного наблюдения за каждым ребенком. Необходимо обращать внимание на то, как играет ребенок, как общается с другими детьми. Особое внимание необходимо обратить на детей, склонных «уходить в себя».

5. Принцип раскрытия и развития талантов и способностей каждого ребенка.

6. Принцип создания благоприятной атмосферы между детьми с ограниченными возможностями и здоровыми детьми для раскрытия талантов каждого из них.

7. Принцип создания ситуации успеха для каждого ребенка. Педагог, работающий с детьми, должен уметь находить в каждом ребенке то, за что его можно и нужно похвалить.

8. Принцип знания вожатыми лагеря «Наш Дом» нюансов и особенностей различных видов инвалидностей. В этом им поможет как чтение специальной литературы, так и заблаговременные разговоры с родителями и самими детьми с ограниченными возможностями.

9. Принцип обсуждения с детьми вопросов различных видов инвалидностей, направленный на осознание того, что ребенок с ограниченными возможностями прежде всего — обычный ребенок.

10. Принцип нахождения индивидуального подхода к каждому ребенку. Даже если ребенок не хочет ничего о себе говорить, вожатому нужно стимулировать его написать о себе с помощью психолого-педагогических методик (например, «опиши свою мечту», «придумай сказку», «напиши письмо вожатому» и т. п.).

11. Принцип рассказа детям о примерах тех, кто смог добиться успеха, несмотря на ограниченные возможности здоровья.

Программа стажерских занятий динамична: на встречах обсуждаются не только общие психолого-педагогические вопросы, но и конкретные педагогические ситуации, происходящие в лагере. Каждый стажер имеет право инициировать обсуждение наиболее актуальных для него на текущий момент проблем, что помогает оказывать поддержку именно там, где это необходимо.





Таким образом, работа в лагере «Наш Дом» со стажерами, как, впрочем, и с вожатыми, основана на важнейших составляющих педагогики Корчака: поиске каждым собственного педагогического пути, исследовательском подходе, стремлении к самосовершенствованию.

Критерии эффективности работы лагеря

Как определить, удался лагерь или нет? Для нас главный критерий оценки — мнение о лагере ребят. Для выяснения этого мнения мы уже 18 лет проводим специальное анкетирование. Анализ ответов детей на вопросы анкет показывает, что более всего дети ценят радостную атмосферу, теплоту, дружбу, заботу, любовь, которую они в лагере испытывают постоянно.

Не менее важно для руководства лагеря мнение вожатых, особенно тех, кто приехал в лагерь впервые. Приведем один пример: «В первую очередь, мне понравилась атмосфера тотальной, повсеместной, невероятной любви и заботы, в которую ныряешь с головой и всплывать не хочешь! Кроме того, не могу не отметить сплоченность всего дома! Сплоченность детей, вожатых и сплоченность детей и вожатых. Действительно, как одно целое, как семья! НО! что особенно важно, что такой единый организм готов принимать в свой состав новых членов, и детей и взрослых, так, что ты не чувствуешь себя лишним.

Хочу еще сказать о творческом направлении работы! Все направлено на креатив и генерирование интересных идей.

Обязан отметить, не побоюсь этого слова, профессионализм вожатых. Пускай не все педагоги. Самое главное — любовь к детям, забота, внимание, понимание!!! Все это и многое другое у вас есть! Ну и конечно, традиции! Я просто поверить не мог своим ушам, когда дети наизусть пели десятки потрясающих песен. Я радовался, если хоть 3–4 песни выучивали дети в моем прежнем лагере, последнее время гитарная романтика не так актуальна. В конце отмечу то, что дети не только способны, но и настроены на рефлексию, их не приходится «раскачивать». Они говорят то, что думают, не стесняются этого, а думают они о правильных вещах. И еще!! для меня важный показатель!!! Мне снятся яркие и интересные сны про лагерь! Значит, все прошло успешно!!!»

Лагерь после лагеря

Когда заканчивается смена, лагерь не прекращает своего существования: начинается обработка и анализ материалов, готовятся фотоальбомы, презентации, публикуются научные и публицистические материалы. Вожатые-«корчаковцы» принимают участие в российских и международных конференциях, семинарах, участвуют во встречах, обсуждениях, обмениваются опытом. Но главное, ведется интенсивная подготовка к новому лагерю, которого с нетерпением ждут вожатые и дети. **W/R**





12-я Международная исследовательская школа в Калужской области

The 12th International Research School in Kaluga Region

Аннотация. Международная исследовательская школа (МИШ) летом 2019 года проходила в России в 12-й раз. Местом ее проведения стала Калужская область. В статье кратко представлена общая информация о МИШ 2019 года, более развернуто описаны новые элементы программы или те, которые в предшествующих публикациях о МИШ не были детально освещены, а также даны отчеты тьюторов по каждому из десяти исследовательских проектов, реализованных при их сопровождении в международных командах школьников.

Ключевые слова: Международная исследовательская школа, межкультурное взаимодействие, исследовательские экспресс-проекты, международные команды, взаимное обучение

Abstract. The International Research School (IRS) was held in Russia for the 12th time in the summer of 2019. The venue was the Kaluga region. The article briefly presents general information about IRS 2019, describes in more detail the new elements of the program and those that were not covered in detail in the previous publications about the IRS. In addition, the article presents the reports from the tutors on each of the ten research projects implemented in international teams of schoolchildren.

Keywords: International Research School, intercultural interaction, express research projects, international teams, mutual learning

Общая информация

С 23 июня по 3 июля 2019 года в Санатории «Вятчи» в Жуковском районе Калужской области прошла 12-я Международная исследовательская школа (МИШ 2019).

Инициаторами МИШ являются Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь» и региональное отделение международного движения MILSET в странах СНГ (MILSET Vostok). В 2019 году проект проводился при содействии Министерства образования и науки Калужской области. Партнерами проекта также выступили ФГУП



**Обухов
Алексей Сергеевич,**

кандидат психологических наук, ведущий эксперт Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, научный руководитель Международной исследовательской школы, г. Москва
e-mail: ao@redu.ru



**Сальникова
Ксения Сергеевна,**

директор Международной исследовательской школы, проректор Малой академии наук Республики Саха (Якутия), член исполнительного комитета Международного движения содействия научно-техническому досугу молодежи MILSET, г. Москва
e-mail: k.salsnikova@irschool.org



Фишер

Яна Игоревна,

заместитель начальника
Управления международной академической интеграции Дирекции по интернационализации НИУ ВШЭ, координатор программы взаимодействия Международной исследовательской школы, г. Москва
e-mail: y.fisher@irschool.org

«Московский эндокринный завод», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Обнинский институт атомной энергетики Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Центр морских исследований МГУ имени М. В. Ломоносова, российские компании «Лоретт», «Научные развлечения» и «Правильные игры».

Международная исследовательская школа — это уникальный проект, который дает возможность высокомотивированной молодежи из разных стран попробовать себя в науке и получить опыт работы в международных командах. Старшеклассники из разных стран собираются на десять дней для участия в исследовательских экспресс-проектах под руководством молодых российских и зарубежных ученых. В команде ребята проходят все стадии исследовательского процесса: постановка целей и задач, выдвижение гипотезы, выбор методов, эксперимент, формулирование выводов. Работа заканчивается публичной презентацией результатов, их обсуждением с участниками и экспертами. Язык общения — английский.

В 2019 году Международная исследовательская школа впервые проходила в Калужской области. До этого МИШ проводилась восемь раз в Московской области (шесть раз в Звенигороде и два раза в Колонтаево), один раз в Калининградской области, а также два раза в Республике Саха (Якутия). С 2008 года было проведено 12 Школ, в которых приняли участие 23 региона России и 36 стран, было реализовано 118 исследовательских проектов в 44 сферах.

На МИШ-2019 было успешно реализовано 10 групповых исследовательских проектов по таким направлениям, как акустика, биохимия, гидробиология, дистанционное зондирование Земли из космоса, компьютерные науки, маркетинг, математика, психолингвистика, радиационный контроль и химия.

Проблематика большинства исследований была актуальна для Калужского региона. Например, участники проекта «Землепользование Калужской области: взгляд из космоса», анализируя архивные спутниковые снимки, попытались ответить на вопрос, как изменилась за несколько лет площадь заросших лесом сельскохозяйственных земель региона, а также предложить варианты дальнейшего их использования. А команда проекта «Ядерная энергетика и безопасность жизнедеятельности: оценка радиационной безопасности Калужской области» проводила радиоэкологический мониторинг на территории Калужской области вблизи города Кременки.

Помимо российских тьюторов исследовательскими проектами руководили студенты и молодые ученые из Боснии и Герцеговины, Дании, Испании, Мексики, Сербии, Словении и Хорватии.

МИШ-2019 собрала зарубежные делегации из Болгарии (Международная академия детско-юношеского туризма и



краеведения г. Плевен), Ирана (тегеранская частная школа Saba school), Италии (школа ITI Omap в г. Новара), Мексики (Colegio de Estudios Cientificos y Tecnologicos в г. Пуэбла и Bachillerato UPAEP Chiautempan в штате Тласкала), Словении (Gimnazija Vič) и Таиланда (Science Society of Thailand). Нашу страну представили делегации из Москвы (ГБОУ Школа № 1553 имени В. И. Вернадского, ЧОУ «Хорошевская школа», Гимназия Святителя Василия Великого, Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26) и Республики Саха (Якутия) (Малая академия наук).

Для педагогов-наставников, сопровождающих детские группы, в рамках МИШ реализуется специальный обучающий семинар, включающий обмен лучшими практиками исследовательского обучения в разных странах и регионах России, супервизию работы исследовательских команд МИШ, а также выполнение собственного командного исследования в области педагогики, итоги которого представляются в финале МИШ.

Про общие принципы организации МИШ, логику построения и реализации программы, а также отдельных ее аспектов, про итоги проведения МИШ в конкретные годы можно прочесть в ряде публикаций (см. список литературы в конце статьи). В данной статье мы представим те элементы программы, которые были существенно обновлены или ранее не описывались так детально. Центральной составляющей МИШ выступает работа исследовательских групп, общие принципы организации которой описывались ранее. Здесь мы представим отчеты, написанные тьюторами МИШ-2019 по итогам работы международных команд школьников под их сопровождением.

Научно-просветительская программа МИШ

В МИШ традиционно включена научно-просветительская программа. Изначально она выполняла функцию встречи с российской наукой «из первых рук». И у нас выступали как академики (например, Г. С. Голицын и К. Г. Скрябин), так и молодые ученые, работающие в ведущих вузах и институтах РАН. Постепенно мы стали трансформировать эту составляющую в сторону большей смысловой интеграции, давая привязку лекций к месту проведения МИШ. В научной лекции, которую мы включили в начало программы МИШ, мы постарались дать участникам общие представления о специфике региона для лучшего понимания ими, в каком контексте происходит МИШ, где они выполняют локальные исследования. Так мы делали в МИШ в Якутии в 2017 и 2018 годах, так мы сделали и в Калужской области в 2019 году. Лекцию на тему «Культура и наука Калужской области» для участников МИШ прочла приглашенная Министерством образования и науки Калужской области

Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology, Leading Expert of the Center for Contemporary Childhood Research, Institute of Education, National Research University 'Higher School of Economics', Scientific Director of the International Research School, Moscow

Ksenia Salnikova,

Director of the International Research School, Vice-Rector of the Minor Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia), Member of the Executive Committee of the MILSET International Movement, Moscow

Yana Fisher,

Deputy Head of the International Academic Integration Directorate of the Higher School of Economics, Coordinator of the Communication Program of the International Research School, Moscow



генеральный директор Агентства по развитию туризма Калужской области Татьяна Каледина.

Мы также поняли, что зачастую на МИШ в качестве лекторов продуктивнее предлагать слово не сторонним ученым, а тьюторам, которые выходят с инициативой поделиться с участниками своими исследованиями, которые они ведут у себя в институтах. И стараемся это проводить скорее не в формате классической лекции-вещания, а в интерактивных форматах. Это больше включает аудиторию, мы получаем более эмоциональный отклик от участников МИШ по таким формам мероприятий. А через участие тьюторов в реализации научной программы МИШ мы достигли большей личной причастности участников к предлагаемой научной проблематике, так как ребята потом могли продолжить обсуждение заявленной тьюторами проблемы в неформальной обстановке.

Одной из составляющих научной программы мы, начиная с МИШ в Якутии, ввели два *мастер-класса* на выбор участников. Мастер-классы были интегрированы в общую программу работы МИШ ближе к итоговой конференции с представлениями группами их результатов исследований.

Первый – «*Конвергенция наук*». На момент проведения мастер-класса каждый из участников МИШ уже погрузился в какое-то исследование в области естественных наук, технологий или гуманитарного знания. Современная наука развивается по линии интеграции и конвергенции: через переплетение, объединение и взаимное дополнение методов и подходов из различных научных областей, выявление ранее неизвестного, создание ранее несуществующего. Используя творческие ресурсы и достижения всех проектных групп МИШ, участники придумывают идеи для возможных междисциплинарных исследований, которые опираются на методы, подходы, результаты, которые освоены в различных исследовательских группах МИШ. Мастер-класс проводится в смешанных командах, где участники представляют различные исследовательские группы МИШ. В финале междисциплинарные команды представляют свои идеи друг другу и пытаются понять, какие из них наиболее соответствуют современным тенденциям развития большой науки и перспективны для реализации. По ходу дела ребята неформально узнают о значимых нюансах работы в различных исследовательских группах МИШ, делятся своими новыми знаниями и навыками между собой.

Второй – «*Научная коммуникация*». Научная коммуникация как быстро развивающаяся и перспективная сфера деятельности призвана наладить продуктивное взаимодействие между миром науки и другими социальными сферами, такими как образование, бизнес, государственные институты и т. д. Одним из основных моментов здесь является умение правильно представлять результаты проекта или исследования, сделать





нужный акцент в зависимости от целевой аудитории, общаться с аудиторией на подходящем ей языке. Эти компетенции не только необходимы в науке, но и являются универсальными навыками, которые помогают воплотить задуманные проекты и замыслы в жизнь. На этом мастер-классе участники фактически осваивают продуктивные стратегии донесения результатов своих исследовательских команд до широкого круга лиц — доступно, понятно, но при этом научно. В ходе мастер-класса происходит отработка следующих практических вопросов: что делает проект успешным? какие компоненты необходимы для того, чтобы ваш проект или исследование получили высокую оценку? Конечно, такие вещи, как удача, смелость, харизма и т. д. очень важны. Однако два объективных фактора имеют первостепенное значение: это содержание работы и качество ее представления. Именно способы презентации результатов проекта и отрабатываются на данном практическом мастер-классе: участники на конкретных примерах разбираются, как представить исследовательскую работу максимально четко, наглядно и убедительно.

Эти два мастер-класса уже стали традиционными. Отработана методика их проведения. При этом контент всегда получается разным, так как он определяется содержанием исследований, которые проводятся на данной МИШ.

В научную программу МИШ также традиционно входит посещение различных мест региона, связанных с исследовательскими интересами групп, где они могут познакомиться с теми или иными научными или технологическими объектами, которые интересны с точки зрения развития истории той или иной области науки или технологической отрасли в регионе, России, мире; которые выступают примером передовых учреждений, в том числе, таких, где наука смыкается с производством и бизнесом. Мы стараемся, чтобы тьюторы выбирали из предлагаемого им перечня те объекты, которые будут более интересны для их групп в контексте исследовательской тематики. Это позволяет, с одной стороны, вписать эти места в общую программу работы исследовательской группы, с другой стороны, в большей мере вывести тьюторов в субъектную позицию по отношению к общей программе МИШ.

Данные выезды давали возможность участникам расширить границы своего научного образования, посетить самые интересные места региона в соответствии с интересами группы. Так, в 2019 году были выбраны следующие места и объекты по Калужской области, в которые выезжали исследовательские группы.

Государственный музей истории космонавтики имени К. Э. Циолковского. Это первый в мире музей, посвященный истории освоения космоса. Он был открыт 3 октября 1967 года в Калуге и назван в честь Константина Циолковского, школьного





учителя и пионера ракетостроения, который прожил большую часть своей жизни в Калуге. Инициатором создания музея был С. П. Королев, главный конструктор РКК «Энергия», и камень в основание музея был заложен первым в мире космонавтом Юрием Алексеевичем Гагариным 13 июня 1961 года. В этот музей отправилась группа лидеров делегаций и проектные группы «Землепользование Калужской области: взгляд из космоса» и «Влияние шума на распознавание акустических сигналов».

Первая в мире атомная электростанция (Обнинская АЭС № 1).

Она была построена в наукограде Обнинске примерно в 110 км к юго-западу от Москвы. Это была первая в мире атомная станция, подключенная к электросети, то есть первый ядерный реактор, который производил электроэнергию в промышленных масштабах, хотя и небольшой мощности. АЭС была в эксплуатации с 1954 по 2002 год (производство электроэнергии для сети прекратилось в 1959 году, а после этого станция работала только как исследовательское и изотопное предприятие). Теперь АЭС функционирует как музей, где посетители могут узнать об истории «мирного атома» в России. АЭС посетили группы «Атомная энергия и безопасность: Оценка радиационной безопасности Калужской области», «Красота и математика случайности», «Изучайте квантовые вычисления» и «Биоиндикация участков реки Протва: исследование беспозвоночных, водорослей и микроорганизмов».

Фармацевтическая компания «Берлин-Фарма». Калужская область — это регион, где активно развиваются инновационные технологии и высокотехнологичные отрасли производства, в том числе медицинские. Ведущие фармацевтические компании мира имеют здесь свои филиалы. Во время экскурсии в фармацевтический парк участники из групп «Молекулярный докинг: в поисках новых лекарств» и «Использование биохимических инструментов для анализа усвоения сахаров человеком» смогли из первых рук увидеть, как изготавливаются лекарства и какие химические вещества используются для того, чтобы сделать нашу жизнь более долгой и здоровой.

Усадьба «Полотняный Завод» как место для выезда был предложен гуманитарным группам «Психоллингвистика: язык и моральные суждения» и «Изучение инновационной бизнес-среды в Калужской области». Полотняный завод — бывшее имение русской дворянской семьи с особняком, построенным в XVIII веке. Сегодня это музей, где посетители могут узнать о том, как жили русские дворяне в XVIII–XIX веках. Поместье часто посещали многие известные российские политики, ученые и деятели искусства, в том числе величайший русский поэт Александр Пушкин, чья жена Наталья Гончарова провела детство в Полотняном Заводе.





Методическое сопровождение тьюторов

При конкурсном отборе замыслов исследований от молодых ученых, претендующих на роль тьюторов на МИШ, мы обращаем внимание в первую очередь на то, насколько корректно, с соблюдением научных методов, будет реализовано исследование. И, конечно, насколько реалистично реализовать предлагаемый замысел в условиях конкретного региона, ограниченного времени и в рамках международной команды школьников. За прошедшие годы реализации МИШ у нас сложилось так, что состав тьюторов постоянно обновляется, но не полностью. Часть тьюторов — это уже опытные ведущие исследовательских групп на МИШ. Часть — те, кто приезжает второй или третий раз. Есть и те, кто впервые участвует в программе МИШ, а порой вообще впервые работает со старшими подростками. Некоторые тьюторы первых лет деятельности МИШ перешли уже в состав экспертов и консультантов, включенных на этапе отбора замыслов исследований и представления результатов на итоговой конференции. Такая модель, когда есть баланс между опытными тьюторами и начинающими, позволяет выстраивать продуктивную работу помощи и сопровождения работы исследовательских групп в методическом и психолого-педагогическом аспектах. Это осуществляется в нескольких форматах:

1. вводные тренинги для тьюторов, на которых прорабатываются различные аспекты перед началом МИШ:

а) проигрывание форматов организации знакомства и командообразования в международных командах — по сути, тьюторы на себе проживают те форматы организации групповой работы, которые они могут применить в первый день работы со своей группой;

б) обсуждение алгоритма и плана исследования с группой — так, чтобы при наличии общего замысла от тьютора все участники могли пережить позицию авторства в детализации и конкретизации предложенного плана исследования;

в) проигрывание типичных проблем с участниками с выраженными (типичными) позициями (например, слишком активный участник, «тянущий одеяло на себя»; или участник с плохим английским; или пассивный участник, выключающийся из работы; или участник, проявляющий активность, уводящую от реализации смысловых задач в группе, и др.) — как продуктивно выстраивать командную работу с учетом таких участников.

Данные тренинги проводятся с участием в качестве ведущих не только членов оргкомитета, но и опытных тьюторов, перешедших на позицию методистов. Методы и способы работы, которые они предлагают, исходят из реальной практики, предшествующего опыта.

2. организованные встречи тьюторов с оргкомитетом МИШ, где каждый тьютор кратко высказывается о том, как





идет работа в группе. Такие встречи проводятся с конкретными смысловыми акцентами на разных этапах МИШ:

а) первая встреча после первого дня — обсуждение того, как началось формирование команды, возникли ли какие-то проблемы с составом участников или с отдельными участниками и др.;

б) вторая встреча после начала исследования (в конце второго дня) — обсуждение, все ли участники включены, достаточен ли уровень трудности, есть ли проблемы с распределенностью задач внутри группы и др.;

в) последующие встречи проводятся уже не каждый вечер, в согласовании с общим графиком программы МИШ, на них обсуждаются различные организационные задачи, а также могут «всплыть» какие-то методические и психолого-педагогические вопросы, которые уже решаются отдельно при проведении рабочих встреч или в формате индивидуальных консультаций;

г) встреча перед итоговой конференцией — ориентировка тьюторов, как лучше всего готовить и на что настраивать участников их команд при представлении результатов их работы, пояснение регламента конференции, инициирование поддержки у участников позиции активного слушателя результатов других команд и др.;

д) итоговая встреча проводится по итогам конференции для получения обратной связи от внешних экспертов. Дается обратная связь по каждому проекту: отмечаются позитивные находки, решения, результаты и выделяются задачи для дальнейшего развития (по разным аспектам: как методики исследования, так и по аспектам работы с учащимися, формату представления результатов и др.).

3. индивидуальная консультативная помощь тьюторам конкретной группы (в первую очередь как помощь в согласовании и налаживании продуктивного взаимодействия между тьюторами одной группы), которые проводят научный руководитель МИШ А. С. Обухов и директор по развитию И. А. Смирнов. Такие ситуации встречаются регулярно, поскольку многие тьюторы из разных стран и разных предметных областей видятся впервые уже на МИШ. Мы стараемся инициировать предварительную дистанционную работу тьюторов до начала МИШ, но все равно, пока не начнется непосредственная работа с группой учащихся, многие вопросы и проблемы могут не проявиться. Среди типичных ситуаций, требующих консультаций и специальной модерации, можно выделить следующие:

а) проблема разного видения методов исследования, понимания предмета исследования, различные представления о возможном результате и формате его представления требует модерации для поиска согласования, нахождения компромисса или выделения одного решения из имеющихся альтернатив. При этом важно, с одной стороны, именно помочь выстроить



диалог между тьюторами, но порой, с другой стороны, требуется привлечение внешнего экспертного мнения специалиста в обсуждаемой предметной области, который выделит наиболее корректные и продуктивные способы реализации исследования. Результатом могут быть совершенно различные решения: выбор одного метода из нескольких; использование двух или более методов в их сопоставлении; переход от монодисциплинарного исследования к междисциплинарному или наоборот; корректировка/изменение плана исследования с предложением совершенно новых способов, исследовательских ходов и методов (так называемая «третья альтернатива»), и др.;

б) проблема стиля работы с группой, нераспределенность лидерства и несогласованность последовательности действий двух тьюторов одной группы требует помощи в совместном планировании (порой даже конкретного плана последующего дня: кто из тьюторов, и что делает, и с кем в команде) с последовательной выработкой алгоритма согласования плана действий между тьюторами: 1) до начала работы в каждый день; 2) по ходу этой работы; 3) по итогам дня, перед следующим этапом планирования. Здесь требуется формат работы в логике медиатора и коммуникатора, который совместно с тьюторами вырабатывает конкретный алгоритм и методы совместно-распределенного действия с учетом специфики конкретной группы;

в) проблема реализации замысла исследования на местности (план исследования не совпал с реальностью, что-то оказалось не продуманным в методе, не работают приборы или недоступны объекты исследования и т. п.) – совместный поиск оптимальных вариантов корректировки, изменения, трансформации изначального замысла (вплоть до принципиальной его перестройки) с учетом реальности. При этом происходит совместный поиск различных вариантов решений (как организационно-технических, так и методических). Ключевая задача такого рода консультаций – совместно с тьюторами найти оптимальное решение, чтобы группа не оказалась без результатов к итоговой конференции, а могла представить какой-то итог с учетом сложившихся обстоятельств;

г) проблема организации групповой работы или включения в работу конкретного участника. Здесь следует различать, по чьей инициативе происходит такая консультация. В одних случаях одна происходит по инициативе одного или двух тьюторов. В этом случае требуется прояснение запроса и последующая психолого-педагогическая консультация, в том числе с привлечением опытных тьюторов, чтобы они поделились своими методами решения аналогичных ситуаций. В других случаях выявление проблем психолого-педагогического характера в работе тьюторов с группой может происходить по результатам супервизии лидеров делегаций или наблюдений за работой группы членов оргкомитета, а также по итогам обратной связи





от самих участников. В таких ситуациях чаще всего кто-то из консультантов проводит супервизию определенное время, находясь в пространстве работы группы. По ее итогам организует обратную связь и проявление имеющихся проблем в сознании тьюторов, если они на них обращали внимание. И после этого происходит совместная с тьюторами выработка рекомендаций по корректировке их работы с группой.

В опыте МИШ была также форма работы с тьюторами по модели Балинговской группы, когда кто-то из тьюторов заявляет при общем собрании тьюторов конкретную проблему в своей работе с исследовательской группой, конкретным участником или во взаимодействии с другим тьютором. И дальше происходит определенный алгоритм обсуждения данной проблемы с участием всех тьюторов. Данная модель в определенных ситуациях может быть продуктивной. Но в ситуации очень сжатых сроков и ограниченности времени МИШ не прижилась в ее программе. Данный способ работы явно более продуктивен и целесообразен в формате групповой деятельности, имеющей большую протяженность во времени.



Взаимное обучение на МИШ

Важная составляющая содержания Международной исследовательской школы – социокультурный аспект в поликультурном контексте. Для участников МИШ организуется динамичная программа межкультурного взаимодействия, обеспечивающая максимальное количество пересечений и взаимных контактов. Она включает мероприятия, направленные на преодоление межкультурных барьеров, рефлексию командной работы, а также другие формы социальной активности.

Общий контур программы взаимодействия МИШ уже разбирался в ряде публикаций [Обухов 2009; Обухов, Цымбал 2017; Цымбал 2012; Цымбал 2014]. В этой статье мы подробно остановимся на тех мероприятиях и аспектах программы взаимодействия, которые активизируют взаимное обучение участников МИШ.

Главный ресурс Международной исследовательской школы – это ее участники. На МИШ приезжают школьники, тьюторы и педагоги со всего мира. Их интересы и кругозор редко ограничиваются только наукой. Многие из них прекрасно танцуют, поют или играют на музыкальных инструментах, рисуют или фотографируют, готовят или импровизируют на сцене. Кроме того, все они являются живыми носителями своего языка, традиции и культуры.

Работая с такой мультинациональной аудиторией, мы, как организаторы, конечно, отдаем себе отчет, что не можем быть единственными, кто делится на МИШ своим опытом и знаниями. Гораздо большему они смогут научиться друг у друга. Поэтому





в программе Международной исследовательской школы мы не только оставляем специальное время на взаимное общение и обучение, но и создаем для этого структурные возможности.

На эту задачу работают такие мероприятия, как мастер-класс по традиционным играм и танцам, зарядка «Традиционные подвижные игры разных стран», вечер национальных культур, мастерские «Open Space», вечер песен.

Мастер-класс по традиционным играм и танцам обычно проводится во второй день работы Школы. Это мероприятие, с одной стороны, играет роль приветственного ритуала, который знакомит участников с культурой и традициями принимающей страны или региона; с другой — «ледокола», помогающего участникам справиться со стеснительностью, волнением и начать активно взаимодействовать в игре.

Приглашенный ансамбль исполняет народные песни и разучивает с участниками традиционные танцевальные движения, играет в народные подвижные игры. В русской, как и в большинстве народных традиций, такие игры и танцы происходили в хороводе, поэтому и назывались хороводными. Круг как объединяющий элемент сразу уменьшает дистанцию между участниками, объединяет их в целое.

Дальше хоровод может расцепиться, превратившись в цепь, ведущий которой начинает бежать, описывая при этом на бегу разнообразные фигуры, увлекая за собой вереницу участников. Такая игра называется «змейка». В другой хороводной игре — «селезень и утица» — один из игроков (селезень) пытается догнать другую участницу (утицу). Участники хоровода, опуская и поднимая руки, стараются помочь утице и помешать селезню.

Также в русской традиции есть ряд игр в парах, которые мы используем на этом тренинге. Например, игра «челночок», когда все участники встают в два ряда друг напротив друга, а затем попарно берутся за руки, образуя длинный коридор. Последняя пара пробегает внутри этого коридора и встает впереди колонны, за ними бежит следующая пара. Так продолжается, пока последняя пара не пройдет через коридор. Другая вариация данной игры — «ручеек» — происходит, когда одному из игроков не хватило пары. В этом случае он, проходя по коридору из сцепленных рук, должен найти себе пару и увести за собой к истоку «ручейка». Тогда следующий игрок, оказавшись без пары, повторяет то же действие.

Такие игровые задания заставляют участников все время менять свое положение, перемешиваться и знакомиться с другими участниками, лидерами делегации, тьюторами и организаторами. В этом действии нет деления, все являются равными его участниками.

В более уверенной позиции находятся участники из принимающего МИШ региона. В отличие от других делегаций, им не нужно перестраиваться и адаптироваться к новым условиям:





им привычны климат, природа, часовой пояс, язык. Они также могут уже в той или иной степени быть знакомыми с традиционными танцами и играми. Поэтому на этом мастер-классе они естественным образом помогают освоить эти правила и движениям гостей из других стран и регионов, проявляя таким образом заботу о них и гостеприимство. Именно здесь, в активном игровом действии, и запускается элемент взаимного обучения на МИШ. После мастер-класса происходит жеребьевка, которая определяет дни, когда делегации будут обучать других участников традиционным подвижным играм своей страны или региона. Происходить это будет во время утренних зарядок.

Зарядка «Традиционные подвижные игры разных стран». Утренние зарядки на МИШ также включают элемент взаимного обучения. После общей спортивной разминки все играют в подвижную игру, характерную для одной из стран/регионов России, участвующих в Школе. Такую игру каждая делегация выбирает заранее, переводит правила на английский язык, готовит необходимый реквизит, подбирает музыку. Вот лишь некоторые примеры традиционных подвижных игр, которые делегации проводили на зарядках МИШ.

«*Хвост дракона*» (Россия, Бурятия). Встав друг за другом и положив руки на талию впереди стоящего человека, игроки образуют «дракона». Первый в этой цепи человек становится головой «дракона», а последний — хвостом. «Голова» стремится поймать свой «хвост», а «хвост» — вернуться от «головы». Когда хвост оказывается пойман, то стоящий позади игрок становится «головой», а остальные игроки меняются местами по желанию.

«*Зуу*» (Иран). Игроки делятся на две команды и выстраиваются в две линии друг напротив друга. Ведущий игрок из одной команды бежит ко второй и, не прерываясь, кричит: «Зууууу». Его задача — вытянуть из ряда напротив любого игрока, преодолев сопротивление участников команды противника, которые будут тянуть его обратно. Если ведущий справляется со своей миссией, то он уводит игрока в свою команду, если нет, то он сам встает в линию противника. Также ведущий игрок переходит в другую команду, если прекращает кричать «зуу».

«*Чехарда*» (Россия, Филиппины). В российском варианте игры часть участников садится на корточки и пригибает головы, остальные же перепрыгивают через них. В следующем раунде игроки меняются ролями. В филиппинском варианте игры задача для прыгающих постепенно усложняется: препятствие с каждым раундом «вырастает». Такая игра может носить соревновательный характер: те, кто не преодолел высоту, отходят в сторону. А еще в филиппинской чехарде игроки во время прыжка хлопают в ладоши: можно делать это синхронно с другими игроками или в определенном ритме.

Мы видим, что подвижные игры, привезенные делегациями, очень похожи или перекликаются с теми, которым обучают





их на мастер-классе во второй день МИШ, но при этом и имеют свои особенности. Каждый день, разучивая на зарядках новые народные игры, участники на практике могут наблюдать близость и различия традиционных культур своих стран. Так линия взаимного обучения начинает проходить через всю программу Школы.

Важно, что и дети, и взрослые являются равноправными участниками таких зарядок. Руководители делегаций и тьюторы часто приходят для собственного удовольствия или чтобы мотивировать участников своей делегации/проектной группы. При этом они не стоят в стороне в качестве наблюдателей, а могут по собственной инициативе провести подвижную разминку для всех участников или освоить правила новой для них подвижной игры.

Вечер национальных культур является обязательной частью программ многих международных молодежных образовательных мероприятий. Обычно он проходит как концерт, на котором делегации разных стран выступают с фольклорными и творческими номерами.

На Международной исследовательской школе был выработан собственный формат проведения вечера национальных культур, — менее формальный, дающий участникам больше возможностей для взаимодействия и культурного обмена.

Мы понимали, что участники далеко не всегда являются профессиональными артистами, и основная ценность их номеров состоит не в уровне исполнительского мастерства, а в том, что каждый из них знакомит нас с уникальной самобытной культурой. Просто наблюдать из зала вереницу танцев, песен и презентаций может быть если не утомительно, то как минимум не так увлекательно, как иметь возможность чему-то научиться в процессе этих номеров или стать их участником. Поэтому нам важно было уйти от оппозиции «сцена-зритель» и переключить выступающих с задачи продемонстрировать себя на задачу вовлечь в представление аудиторию, стать инициатором совместного действия.

Решать эту задачу мы в первую очередь начали пространственно. Вместо театральных залов мы стали выбирать для вечера национальных культур просторные помещения (по типу конференц-залов), где можно рассадить участников широким кругом или полукругом, оставив в центре свободное пространство для творческих представлений. При этом нам важно было подобрать оптимальный размер зала. С одной стороны, в нем должно быть достаточно места для активного действия. С другой — помещение не должно быть очень просторным, чтобы не создавалось слишком большой дистанции между участниками. Важно, чтобы в кругу всех было видно и слышно. Перед проведением вечера делегации украшают стены флагами своих стран, таким образом создавая разноцветный фон в пространстве зала.

Отсутствие сцены помогло нам сделать нечеткой границу между зрителями и выступающими. Так для любого сидящего





в кругу не составляло большого труда в любой момент выйти в центр и присоединиться к номеру, а вот отвлечься на телефон или разговор с соседом в такой близости от выступающих было уже непросто. Это также давало тем, кто выступает, больше возможностей для контакта и взаимодействия с аудиторией: можно было легко пригласить на танец или раздать угощение каждому лично.

Кроме того, мы изменили требования к самим творческим номерам. Мы стали просить делегации готовить выступления не только отражающие культуру их страны и региона, но и способные вовлечь в действие зрителей. Многие традиционные формы творческих номеров могли быть легко адаптированы под новые критерии. Например, можно было показать зрителям некоторые простые движения национального танца, разучить несколько простых слов из песни или хлопками изобразить ее ритмический рисунок, предложить участникам забавную викторину на знание своей страны или устроить шоу-импровизацию, выбирая на роли участников из зала.

Вот несколько примеров интересных творческих номеров на вечере национальных культур МИШ.

Песня «Сингакоца» («Колокольчик») (Ямало-Ненецкий автономный округ). Это номер, который делегация из Ямала исполнила на вечере национальных культур МИШ в 2015 году. Перед началом выступления представители делегации раздали всем зрителям в зале текст песни на ненецком языке, транслитерированном латиницей так, чтобы все могли его прочитать. Они рассказали о том, что это детская песенка про колокольчик, с которым играет ребенок, и научили правильно произносить ключевое слово «сингакоца» («колокольчик»). Потом они включили музыку и пригласили всех участников петь песню вместе с ними. Веселый темп песни постепенно увеличивался, поэтому совместное исполнение в итоге закончилось веселым смехом, а участники твердо запомнили, как по-ненецки будет «колокольчик».

Тайский народный танец (Тайланд). Выступления школьников из Тайланда из года в год впечатляют роскошными костюмами и причудливыми движениями, а также разнообразным реквизитом, который они используют в своих танцах: кокосами, тростями, свечами и т. д. Сначала ребята показывают танец, а после этого приглашают всех желающих участников присоединиться. Прямо в центре зрительского круга они учат правильной постановке кистей и пальцев при определенных движениях, показывают, как «играть глазами» в танце и что это означает. Кроме того, тайские школьники предлагают другим участникам использовать в танце их реквизит, объясняя, в какую именно область кокосовой половинки следует ударить, чтобы был звонкий звук, и дают попробовать. В конце таких номеров реквизит может быть подарен участникам из других стран в качестве сувениров.





Загадки по устойчивым выражениям (Дания). С большим успехом обычно проходит интерактивная презентация тьюторов из Дании. Они показывают на экране картинки, буквально изображающие устойчивые выражения, используемые в датском языке. Они произносят их на датском языке и предлагают угадать, что они означают. Участники из зала делают разные предположения, тьюторы взаимодействуют с ними, то запутывая, то помогая приблизиться к разгадке. Тех, кто угадал, награждают традиционным датским угощением. А после более подробно объясняют смысл каждого выражения и дают примеры его применения. Весь диалог происходит в веселой, ироничной манере. Так участники знакомятся с написанием и произношением датских слов, значением образных выражений, что помогает им много узнать и о самих датчанах.

Ведущие вечера также стараются максимально интерактивно взаимодействовать с аудиторией, а не просто объявлять номера. Например, они предлагают угадать, какая делегация выступит следующей, дав ряд необычных и забавных подсказок. Угадавшим предлагается показать на карте мира, где находится место, откуда приехала на МИШ делегация, но карта оказывается перевернутой вверх ногами. Таким образом, все участники МИШ проводят вечер, как бы путешествуя из одного места на карте мира в другое. Этот эффект достигается еще и благодаря ярким и живым впечатлениям от выступлений.

Эти впечатления имеют сильную эмоциональную окраску за счет того, что зрители, активно участвуя в выступлениях, чувствуют свою причастность к каждому из них. Например, совместное распевание лирической песни помогает прочувствовать ее смысл даже без знания языка, а энергичный танец заряжает энергией и просто не дает сидеть на месте. Поэтому вечер национальных культур на МИШ всегда проходит очень насыщенно.

В конце вечера все смешивается, как на счастливой карусели, в настоящий интернациональный праздник. Когда программа выступлений заканчивается, в том же пространстве продолжают общие танцы, угощения, обмен сувенирами на память. Люди, переполненные радостью, искренне улыбаются друг другу, делятся впечатлениями, фотографируются вместе, с гордостью разворачивая флаги своей страны.

Мастерские «Open Space» были введены нами на МИШ относительно недавно как специально организованное свободное пространство для взаимного обучения. Программа мастерских не задается нами заранее, а формируется накануне самими участниками по определенным правилам.

Инициатором мастерской может стать кто угодно: участник, тьютор, организатор, волонтер, руководитель делегации или даже иногда приглашенный гость. Заранее, еще до отъезда на МИШ, делегациям и тьюторам предлагается продумать занятие для своей мастерской, чтобы у них была возможность





в случае необходимости подготовить специальный реквизит. Если никаких специальных материалов не требуется, выступить с инициативой мастерской можно и в последний момент.

Мастерская может представлять из себя мастер-класс (по фотографии, игре на гитаре, вязанию фенечек и т. п.) или просто совместное занятие (настолая игра, пение). Важно, чтобы деятельность была интересна представителям разных стран, ведь от этого зависит, наберутся ли в мастерскую участники. Мы также приветствуем, если продукты, сделанные в мастерской, могли быть каким-то образом задействованы в программе МИШ, но обычно это происходит само собой. Например, песня, подготовленная на музыкальной мастерской, представляется на прощальном вечере, а созданные на мастерской изделия становятся памятными подарками участникам.

Желающих провести мастерскую мы просим накануне заполнить бланк на доске объявлений, содержащий следующие пункты:

- как называется мастерская;
- что будут делать участники;
- кто ведет;
- где будет проходить (площадка на улице, холл, класс и т. д.);
- кто может участвовать (участники/лидеры/тьюторы/все), количество;
- кто будет участвовать (здесь участники впишут свои имена).

В течение дня на заявленную мастерскую записываются желающие, вписывая свое имя в бланк. После ужина мастерские встречают своих гостей. За один вечер одновременно проводится до десяти мастерских в разных местах на территории Школы. Участники могут погрузиться в деятельность одной мастерской или посетить по очереди несколько из них.

Приведем некоторые примеры мастерских.

Мастер-класс по оригами (МИШ 2019). Двое школьников из разных делегаций объединились, чтобы научить всех желающих складывать из бумаги интересные фигурки. В результате получилась целая стая разноцветных журавлей и горстка объемных сердечек, которые были подарены новым друзьям на память в конце МИШ.

Мастер-класс по фотографии (МИШ 2018). Этот мастер-класс был проведен фотографом из команды МИШ. Мастерская стала очень востребованной у участников, ведь там можно было не только узнать, как сделать хорошее фото, но и получить на память красивый снимок с хэштегом мероприятия, поработав моделью для тех, кто тренировался. Важно, что знания, приобретенные участниками мастерской, были очень актуальны для них именно в тот момент. Школа подходила к концу, но еще можно было успеть запечатлеть себя и новых друзей на фоне красивых пейзажей Якутии. А лучшие снимки могли принять участие в фотоконкурсе МИШ, до подведения итогов которого еще оставалось несколько дней.





Демонстрация химических экспериментов (МИШ 2018). Это пример мастерской, проведенной совместно тьюторами и школьниками из проектной группы по химии. Они решили поделиться с участниками МИШ самым захватывающим, что есть в химической науке: опытами! Ребятам из других проектов давно хотелось заглянуть за дверь химической лаборатории, поэтому на открытой площадке Open Space собралась большая аудитория, которая, затаив дыхание, наблюдала, как под воздействием пламени на песке растет черный змей из соды и сахара, и за другими экспериментами с яркими визуальными эффектами. Авторы мастерской рассказали о том, как происходит реакция в каждом из показанных опытов, и напомнили, что не следует пытаться их повторить самостоятельно в домашних условиях.

Мастерские «Open Space» – это прекрасная возможность поменяться ролями для детей, тьюторов, руководителей делегаций и организаторов. Здесь школьники могут примерить на себя другую социальную роль, роль педагога, обучать чему-то взрослых, которые приходят в их мастерские. Это является для них еще одной возможностью выступить с инициативной, проявить себя по-новому в ярком международном окружении, что усиливает впечатления от мероприятия в целом и мотивирует их к дальнейшему развитию.

С другой стороны, взрослые, которые учатся чему-то у детей или играют с ними на Open Space в настольные игры, также приобретают очень ценный для своей практики опыт, позволяющий лучше понять своих учеников, а также снизить дистанцию в коммуникации с ними.

Вечер песен – это мероприятие для руководителей делегаций и тьюторов, где создается камерное пространство для неформального свободного общения. Действие похоже на пение на вечере национальных культур, только происходит в более семейной атмосфере, позволяющей раскрыться каждому из его участников, даже тем, кто обычно избегает публичных выступлений.

Для создания доверительной обстановки для вечера песен мы выбираем небольшое камерное помещение с хорошей акустикой. Объединяющим элементом может служить общий накрытый стол, очаг или костер, как это было во время проведения МИШ в Якутии.

Тексты любимых песен своих стран, написанные латиницей, руководителям делегации и тьюторам предлагается подобрать заранее. Во время вечера мы обычно раздаем всем эти тексты в напечатанном виде или выводим их по очереди на экран, чтобы все могли подпевать.

Обычно мы начинаем вечер с совместного исполнения русской народной песни или песни региона, в котором проходит МИШ, а затем очень мягко приглашаем наших гостей поделиться песнями, которые они подготовили. Организаторам очень важно проявлять искренний интерес к каждому





произведению, поддерживать каждого исполнителя, помогая ему преодолеть возможное замешательство.

В основном здесь исполняются распевные народные песни о любви, дружбе, родине. Есть несколько особо полюбившихся всем песен, которые из года в год звучат на таких вечерах, и с каждым разом все больше людей присоединяется к пению, не подсматривая в текст. Например, мексиканская народная песня «Cielito Lindo» («Съелито линдо») или сербская песня времен Первой мировой войны «Тамо далеко» («Там далеко»).

После того, как все желающие исполняют песни своих стран, часто начинается совместное исполнение всем известных популярных произведений. Например, на английском языке — песня группы The Beatles “Yesterday” («Вчера»), на итальянском — песня группы Ricchi e Poveri “Mamma Maria” («Мама Мария»).

Такие вечера запоминаются чувством душевной наполненности, ведь участники выражают себя с помощью голоса и мелодии, объединяются с другими, проникаясь их родными мотивами и историями. Не раз бывало такое, что после вечера песен преподаватели разучивают наизусть песни, услышанные на вечере, и исполняют их, даже не зная языка.

Есть еще ряд аспектов, органично вплетенных в программу Международной исследовательской школы, которые стимулируют взаимное обучение участников. Например, если на МИШ у кого-то из участников случается день рождения, то именинника обязательно поздравляют на одном из общих мероприятий вечерней программы. После совместного исполнения песни “Happy Birthday” на английском языке ведущие обычно приглашают делегации поучаствовать в поздравлении и спеть песню, которой традиционно чествуют именинников и их стране или регионе. Именинник получает музыкальные поздравления со всего света, а участники обмениваются поздравительными традициями.

Созданные в программе Международной исследовательской школы условия, правила и возможности для взаимодействия и взаимного обучения позволяют участникам легко уловить эту тенденцию с первых дней. К середине мероприятия взаимное обучение уже естественным образом встраивается в их деятельность. Им становится интересно поделиться с новыми друзьями из разных стран своими знаниями и умениями в совершенно разных областях. Нередко во время перерывов между занятиями в проектных группах или в свободное вечернее время можно наблюдать, как ребята из разных делегаций собираются вместе, чтобы пообщаться, записать в блокнот фразы на разных языках, выучить новые песни, считалочки, поиграть в подвижные игры в кругу. Такой опыт взаимного обучения и обогащения не только надолго остается в памяти участников, но и входит в их дальнейшую жизнь, учит быть открытыми, не бояться делиться знаниями и учиться у друг у друга.



Проекты МИШ 2019 и их результаты

Центральным смысловым содержанием МИШ выступают исследовательские группы, которые в международных командах реализуют краткосрочные исследовательские замыслы, предложенные тьюторами. Данные замыслы проходят конкурсный отбор в экспертном совете МИШ, состоящем из ведущих ученых, а также опытных тьюторов, которые ранее успешно реализовывали исследовательские проекты на МИШ несколько лет. По ряду проведенных в предыдущие годы МИШ мы публиковали подобные краткие отчеты тьюторов, безусловно, представляющие собой интерес с точки зрения вариативности предметов и методов исследования, которые можно реализовать в ограниченные сроки при командной форме работы [2-я МИШ 2009, 10-я МИШ 2017, 11-я МИШ 2018; Овчинникова 2019]. По итогам 2019 года мы также представляем краткое подведение итогов исследования групп и впечатления тьюторов от командной работы. А также краткий отчет отдельной группы лидеров делегаций, которая работала по своей программе в рамках МИШ.



1. Ядерная энергетика и безопасность жизнедеятельности: оценка радиационной безопасности Калужской области

Предметные области: радиационный контроль, экология, экологическая инженерия

В связи с развитием атомной промышленности актуальной проблемой становится радиационное загрязнение окружающей среды. Как следствие, радиационный мониторинг становится одним из основных для оценки состояния окружающей среды. Помимо определения техногенных радионуклидов, попавших в окружающую среду, следует оценивать и естественный радиационный фон. В связи с этим *целью* нашей работы являлось проведение радиоэкологического мониторинга на территории Калужской области вблизи города Кременки. Для достижения цели были поставлены следующие *задачи*:

1. определить максимальное значение радиационного фона в различных местах на территории санатория «Вятичи» и близлежащей территории;

2. провести отбор проб почвы, растительности и воды и определить их вклад в радиационный фон исследуемой территории;

3. рассчитать значение эквивалентной дозы, полученной участниками исследований на протяжении всех дней исследований;

4. определить наличие радона с помощью метода аспирации.

Тьюторы:

Надежда Мальцевская,

к. т. н., педагог дополнительного образования ГБПОУ «Воробьевы горы», г. Москва (Россия)

Екатерина Чернасова, аспирант отделения ядерной физики и технологий ИАТЭ НИЯУ МИФИ, г. Обнинск (Россия)

Участники:

Марцел Маловрг
(Словения)

Домитилла Донди
(Италия)

Rinrada Aungwarawong
(Таиланд)

Rinrada Aungwarawong
(Таиланд)

Алексей Можяев
(Москва, Россия)

Елизавета Линькова
(Москва, Россия)



Рис. 1.1. Алексей готов к проведению исследований



Рис. 1.2. Измерение радиационного фона на территории, сопредельной с санаторием «Вятичи»



Рис. 1.3. Участники проекта на экскурсии в ИАТЭ НИЯУ «МИФИ»

Первым этапом наших исследований было знакомство с теоретической частью. В рамках работы над проектом участникам исследования в крайне сжатые сроки необходимо было освоить огромный пласт знаний, связанных с понятиями радиация, радиоактивность, ядерная энергетика. Так как исследование носило прикладной характер и было связано с огромным количеством измерений, участникам необходимо было познакомиться с работой различных приборов, которые были использованы в исследованиях. Дозиметрию проводили с помощью Atom Fast, профессионального дозиметра «Снегирь», а также с помощью цифровой лаборатории «Научные развлечения» с применением датчика ионизирующих излучений.

Экспериментальная часть была разделена на две части. В первой участники проводили измерение радиационного фона на территории санатория «Вятичи». Был определен район в помещении.

Важной частью подготовки к работе над проектом стало знакомство с техникой безопасности. В том числе в рамках исследования ребята научились использовать настоящие средства индивидуальной защиты (защитный костюм, респиратор «Лепесток») (рис. 1.1).

Во второй части были проведены измерения на территории за пределами санатория. Также были произведены отбор проб почвы и воды (рис. 1.2)

В рамках нашего проекта была экскурсия в институт атомной энергетики (ИАТЭ НИЯУ «МИФИ»). Там участники посетили лаборатории ядерной физики (рис. 1.3). Не менее интересной была экскурсия для ребят на настоящую атомную станцию – первую в мире АЭС (г. Обнинск).

Результаты. При проведении исследований было выявлено, что радиационный фон на территории Калужской области в г. Кременки составляет в среднем 0,11 мЗв, максимальное значение на исследуемой территории составляет 0,23 мЗв. В помещении радиационный фон составляет 0,08 мЗв и обоснован содержанием радона. Доза, полученная в ходе проведения исследований, не превышает нормативные показатели для территории России. Исследование образцов проб почвы, растительности и воды на близлежащей к санаторию территории также показало значения, не превышающие нормы.

Впечатления тьюторов

Надежда Мальцевская: «IRS-2019 — мое первое участие в международной школе. Это очень интересный и важный опыт. Для меня было удивительное время. Общение с ребятами из разных стран не только на научные, но и на житейские темы. Думается, что мне очень повезло с группой. Ребята проявляли заинтересованность на каждом этапе работы. С большим энтузиазмом участвовали в практических исследованиях. Участники группы



во время работы над отчетом показали умение работать с данными, полученными в ходе исследований. Также показали креативные навыки — полностью самостоятельно подготовили презентацию для отчета, добавили немного юмора — рассчитали дозу, полученную во время пребывания на территории проведения международной школы, и перевели ее в эквивалентное количество в бананах. По окончании школы ребята поделились своими впечатлениями: им очень понравилось работать «руками», а не только сидеть за компьютерами, также старшие (которые заканчивают школу в этом году) ребята сказали, что им интересно было бы в будущем поучаствовать в IRS, уже в качестве тьюторов».

Екатерина Черкасова: «IRS-2019 являлся моим первым опытом участия в международной школе и работы с детьми в целом. Впечатления остались только положительные. Работать с детьми было одно удовольствие. Группа была замечательная. Настолько заинтересованных детей я еще не встречала. Хотелось бы отметить их организованность и инициативность. Ребята с энтузиазмом подходили как к поиску информации, так и к полевым практикам. Они предлагали новые задачи, им интересно было изучать больше, чем мы заложили изначально в проект. Также ребята самостоятельно подготовились к докладу и выступили на «отлично».

2. Красота и математика случайностей

Предметные области: математика, компьютерные науки

Вдохновленные идеями великого математика из Калужской области Пафнутия Чебышева, мы искали примеры теории вероятностей вокруг нас. Задачей проекта было исследовать мир случайного. Где мы можем найти случайные числа в природе? События вокруг нас всегда детерминированы, или некоторые происходят случайно? Какова вероятность попадания радиоактивной частицы на наш ноутбук? Можем ли мы предсказать рост среднего участника МИШ? Люди в среднем приходят вовремя на обед или нет?

Наше основное внимание было уделено изучению того, как природа и социальные взаимодействия следуют различным типам распределения вероятностей. Участники проекта могли исследовать различные интересные статистические модели, возникающие вокруг нас, и, в то же время, следовать практически в любом направлении, которое они считают интересным в рамках проекта.

Исследования в области математики и статистики требуют обработки и измерения данных, и это именно то, чем занимались участники нашего проекта.

Массивы данных были собраны из множества различных источников от радиоактивного распада и разных слов в книге до более субъективных наблюдений, таких как игра «камень, ножницы, бумага». Результат этого был обработан на компьютерах с использованием программирования на Python для создания графиков, которые объясняют тенденции и помогают понять, почему разные явления появляются в разных условиях.

Участникам проекта удалось найти и проиллюстрировать закономерности в своих измерениях, выявив несколько

Тьюторы:

Николай Вангор Бэрентсен,

магистрант факультета нанонаук Университета Копенгагена, специалист по методам анализа данных датской компании BASE Lifescience (Дания)

Даница Деспотович,

аспирант Института зрения Университета Сорбонны, Париж (Франция, Сербия)

Участники:

Катарина Перман
(Словения)

Даниэль Амилкар Рамос Састре
(Мексика)

Борис Зусин
(Москва, Россия)

Елизавета Белкина
(Москва, Россия)

Тимофей Хозяинов
(Москва, Россия)

Игорь Бычков
(Москва, Россия)

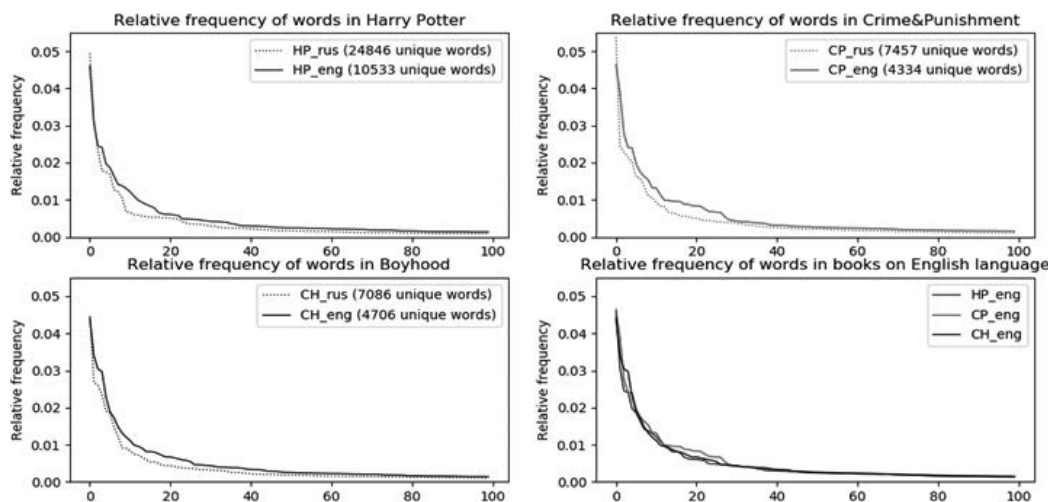
Ольга Авдеева
(Москва, Россия)



различных распределений, включая нормальное, равномерное, биномиальное и распределение мощности. Помимо знакомства с научным методом и программированием на Python, ребята также получили возможность испытать, каково это представить свои открытия публично и ответить на всевозможные вопросы аудитории. Хотя математика, необходимая для понимания базовой статистики, очень сложна для школьников на их уровне, нашим старшеклассникам все же удалось ее понять и объяснить участникам других проектов простым и легким для усвоения способом.

К примеру, мы проанализировали частоту слов в английских и русских версиях три книг: «Преступление и наказание», «Гарри Поттер» и «Детство». Как видно на рис. 2.1, в среднем количество слов в романе соответствует степенному закону, также известному как закон Ципфа. Когда студенты сравнивали английскую и русскую версии одной и той же книги, интересно было заметить, что в английской версии было меньше уникальных слов. Исследование того, какие лингвистические особенности английского и русского языков являются этому причиной, может стать темой еще одного проекта на МИШ!

Рис. 2.1. Графики выявленных закономерностей по результатам исследований



Впечатления тьюторов

Даница Деспотович: «Для меня МИШ — это как вино — оно становится лучше с возрастом! Это была моя четвертая МИШ, и причина, по которой я продолжаю возвращаться каждый год, состоит в том, что мне очень нравятся люди, которые здесь работают, любознательные дети и уникальная возможность знакомить детей со всего мира с тем, с чем они обычно не сталкиваются в школе. С каждым годом все крепче моя дружба с другими тьюторами и организаторами Школы, дети приносят свежий воздух любознательности и



собственных ярких личностей, и мы всегда открываем для себя новую часть России. До приезда в Калужскую область я не знала о ее вкладе в историю науки от фундаментальной математики до космонавтики и ядерной техники. Посещение Обнинской ГЭС было для меня фантастическим опытом!»

Николай Вангор Бэрентсен: «Три года назад я впервые приехал на МИШ, думая, что это будет разовый опыт, но с тех пор я возвращался уже два раза, и с каждым годом становится все лучше и лучше. Невозможно оценить те знания и опыт, которые я получаю при подготовке проекта и групповой работе. Это очень увлекательно, и, кроме того, я расту как ученый. Мне нравится знакомить детей с теми темами, которые мне самому интересны, и всегда приятно работать с кем-то, кто разделяет вашу собственную страсть к предмету. Продолжительность проектов на МИШ отлично подходит для быстрого знакомства с темой и, возможно, может вызвать еще больший интерес. В этот раз я также получил огромное удовольствие от купания в реке Протва. Это было здорово».

3. «Изучайте квантовые вычисления!»

Предметные области: компьютерные науки, физика

Проект был создан, чтобы познакомить участников с фундаментальными понятиями квантовых вычислений и теории игр, а также позволить участникам применить эти знания для решения реальной квантово-вычислительной задачи.

Проект был построен вокруг так называемой “CHSH game”, игры с двумя участниками и различными тактиками для победы в ней. Мы рассматривали игры двух видов: классический игрок против классического игрока и классический игрок против квантового игрока. В классическом варианте никто из игроков не может выиграть более 75% игр, то есть, к примеру, из 1000 сыгранных игр эта стратегия даст около 750 побед. В квантовом случае теоретическая вероятность победы уже будет значительно выше, около 85%. Наша цель, следовательно, найти оптимальную стратегию для квантового игрока.

Основными задачами проекта были: ознакомление участников с теоретическими основами квантовых вычислений и теории игр, а также введение в основы языка Python и библиотеки Qiskit (как инструмента для моделирования квантовой системы).

Так как этот проект требовал некоторого ознакомления с основами квантовых вычислений, а также основами теории игр, первая часть проекта была уделена введению в эти разделы.

Для этих целей мы использовали традиционные методы (ручка и бумага), а также более современные, IBM Circuit Composer: онлайн инструмент для симуляции квантовых вычислений. Участники использовали симулятор для решения их первых квантово-вычислительных задач и параллельно ознакомились с квантовыми вычислениями в целом. Во второй части проекта фокус был сделан на поиск оптимальных стратегий для CHSH игры. Стратегии игроков были смоделированы в виде алгоритма: последовательности вычислений, которые могут быть

Тьюторы:

Андрей Яковлев,

аспирант Физико-технического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», г. Якутск (Россия)

Симона Этински,

аспирант в области прикладной математики Парижского университета, сотрудник лаборатории Государственного института исследований информатики и автоматизации (INRIA), г. Париж (Франция, Сербия)

Участники:

Добрин Баракос
(Болгария)

Екатерина Останина
(г. Москва, Россия)

Кирилл Куницын
(Республика Саха (Якутия), Россия)

Краи Нарупорнматее
(Таиланд)

Лука Папез
(Словения)

Лука Першолья
(Словения)

Олег Девятовский
(г. Москва, Россия)

Степан Константинов
(г. Москва, Россия)



классическими или квантовыми. Задачей участников было спроектировать алгоритм, который мог бы победить в игре с наибольшей вероятностью. В классическом подходе (когда два игрока играют друг против друга) есть конечное количество возможных стратегий, что позволило легко анализировать все стратегии и найти самую оптимальную. Однако в квантовом случае количество возможных стратегий растет без ограничения, то есть перечислить их все не представляется возможным. В этот момент мы представили еще один инструмент — библиотеку Qiskit. Этот инструмент позволяет проводить квантовые вычисления параллельно с классическими и таким образом симулировать множество игр. Этот инструмент был основным для анализа возможных стратегий для квантового игрока и поиска наиболее оптимальной.

Результатами этого проекта являются разработанные участниками наиболее оптимальные значения для стратегии игры в CHSH, как в классическом, так и в квантовом случае. Более того, этот результат демонстрирует различия между возможностями классических и квантовых вычислений.

Впечатления тьюторов

Андрей Яковлев: «Для меня это была уже третья МИШ, в которой мне довелось участвовать. Впервые побывав на замечательной Калужской земле, я остался только с положительными эмоциями. Участники, выбравшие наш проект, были очень мотивированны, работа с ними проходила продуктивно и весело. Вновь было очень приятно работать в такой замечательной международной команде тьюторов и организаторов! Очень надеюсь снова поучаствовать!»

Тьюторы:

Виктория Рябцева,

аспирант по направлению подготовки «Ядерная, тепловая и возобновляемая энергетика и сопутствующие технологии» в Обнинском институте атомной энергетики (ИАТЭ) – филиал НИЯУ МИФИ, г. Обнинск Калужской области (Россия)

Фаридех Табатабае,

преподаватель астрономии и физики школы Saba high school, г. Тегеран (Иран)

4. Влияние шума на распознавание акустических сигналов

Предметная область: акустика

Цель нашего исследования — сравнение качества распознавания сигналов акустическими помощниками при различных источниках шума. Ребята выбрали три голосовых помощника для проведения исследования:

1. Google assistant;
2. Yandex Alice;
3. Siri.

Для распознавания голосовыми помощниками были построены следующие предложения.

На английском языке:

1. Who is starring in the 30 Rock Rural Juror? (Кто играет главную роль в 30 Rock Rural Juror?)
2. I saw a squirrel in an equatorial forest. (Я видел белку в экваториальном лесу.)



3. How to make sorbet with liquorice topping? (Как приготовить сорбет с лакричным покрытием?)
На русском:
1. Как провести выходные в Калужской области? (How to spend days off in the Kaluga region?)
2. В каком городе жил Константин Циолковский? (In what city did Konstantin Tsiolkovsky live?)
3. Что празднуют тридцать первого декабря? (What is celebrated on the thirty first of December?)

Качество распознавания рассчитывалось как отношение разницы суммы всех слов и суммы ошибок в предложении к сумме всех слов в предложении.

$$\eta = \frac{\sum(\text{word}-\text{mistake})}{\sum \text{word}} \times 100\%$$

Для начала были поданы записи выбранных предложений на русском и английском языках без зашумления. Поскольку люди, говорившие на английском языке, не являлись носителями языка, то качество распознавания у русского языка было заметно лучше:

Мы решили не рассматривать голосовые помощники в том случае, если качество распознавания ниже 50% — это касается Алисы и Siri для английского языка. Это не значит, что мы будем дальше тестировать только Google: нет, просто уберем Алису и Siri для распознавания предложений на английском — вряд ли при добавлении шума качество распознавания улучшится.

На наш взгляд, плохое качество распознавания на английском языке является следствием того, что среди спикеров не было англичан и американцев: говорившие были из Мексики, Испании, Словении, Болгарии, Таиланда, Ирана, Боснии и Герцеговины и Дании — акцент сыграл свою роль.

В качестве первого источника шума ребята выбрали дождь: он как раз шел на улице, и мальчики с микрофоном и ноутбуком побежали его записывать. Кроме того, записали шум от группы людей — помогли ребята из другого проекта. Было решено совместить дождь и людей — вдруг человек в толпе под дождем хочет узнать, где жил Константин Циолковский. Рис. 4.4.

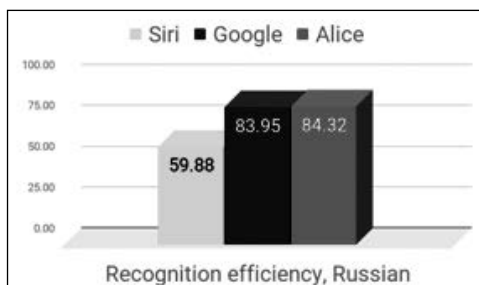


Рис. 4.3. Результаты распознавания звука без зашумления

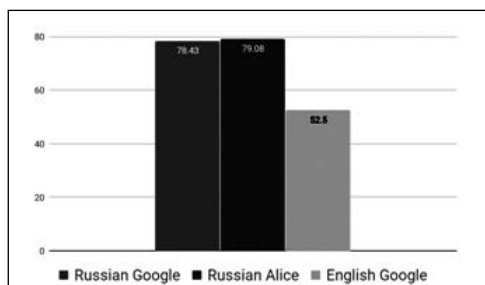


Рис. 4.4. Влияние шума дождя и толпы на распознавание

Участники:

Зала Елинчич
(Словения)

Даниил Битт
(г. Москва, Россия)

Иван Шафалинов
(г. Москва, Россия)



Рис. 4.1. Логотипы выбранных для исследования голосовых помощников



Рис. 4.2. Проведение эксперимента



Рис. 4.5. Патефон

Даниил предложил группе «подловить» Google на том шуме, фильтр для которого вряд ли есть в голосовом помощнике – шуме пластинки патефона. Мы взяли пластинку, которая уже повилада виды, и звук помех которой хорошо читался даже на фоне Рио-Риты.

Как мы можем видеть из графиков, качество распознавания сразу упало, но Google и Алиса остаются наравне при распознавании русской речи.

Искусственный шум добавлялся при помощи программы Adobe Audition – добавляли белый шум. Влияние белого шума на распознавание акустических сигналов дало предполагаемые результаты.

В графике на рис. 4.8 можно увидеть основные результаты эксперимента.

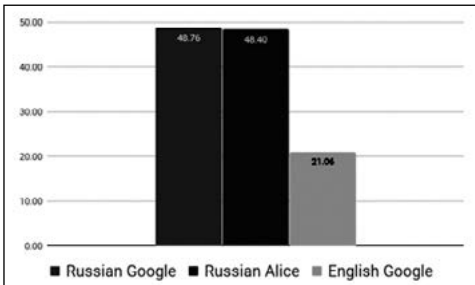


Рис. 4.6. Влияние шума от пластинки патефона на распознавание

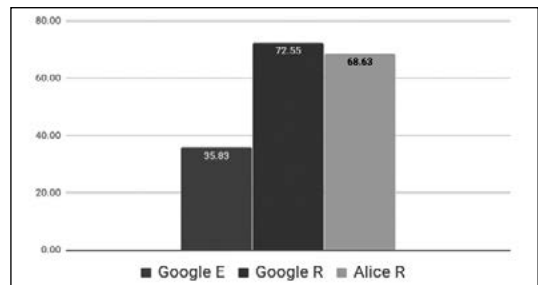


Рис. 4.7. Влияние белого шума на распознавание акустических сигналов

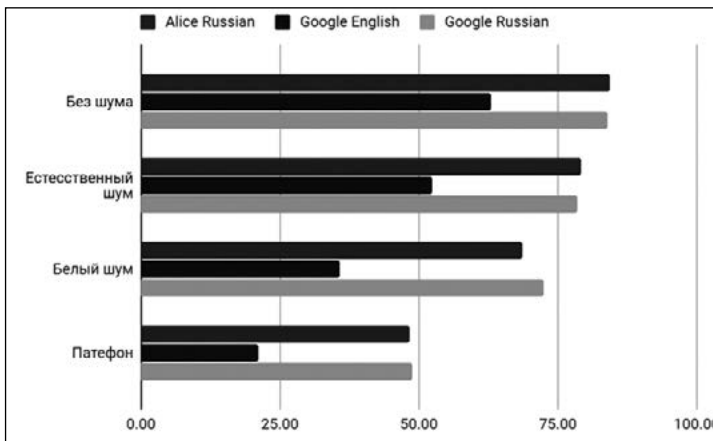


Рис. 4.8. Эффективность распознавания в зависимости от природы шума

Впечатления тьюторов

Виктория Рябцева: «Участие в Международной исследовательской школе было для меня большой честью, была задействована каждая минута, и это здорово! На Школе была создана удивительная атмосфера, полная дружелюбия и взаимопомощи. Хочется выразить огромную благодарность организаторам!»



5. Землепользование Калужской области: взгляд из космоса

Предметные области: география, экология, дистанционное зондирование Земли

Калужская область — типичный регион сельскохозяйственного землепользования европейской части России. Поля здесь чередуются с достаточно крупными лесами, болотами и лугами. В 1990-х годах в Калужской области, как и во многих других регионах страны, началось сокращение использования сельскохозяйственных земель. В результате они начали деградировать, и в последние годы основной проблемой сельскохозяйственного землепользования области стало зарастание полей кустарником и мелколесьем. Они стали непригодными для выращивания полезных сельскохозяйственных культур.

Целью проекта было определение площади сельскохозяйственных угодий в одном из районов Калужской области, пришедших в упадок за последние 30 лет, при помощи анализа серии архивных изображений Земли из космоса. Кроме того, юные исследователи должны были изучить особенности этого процесса и сформулировать ряд рекомендаций по дальнейшему использованию заброшенных земель.

Исследовательская группа начала свою работу, конечно же, с подробной проработки темы. Мы изучили и обсудили информацию о дистанционном зондировании Земли (ДЗЗ) и спутниковых снимках, познакомились со специальным программным обеспечением для создания интерактивных карт и работы с изображениями Земли из космоса ScanEx Web Geomixer, а также с методами сбора и интерпретации данных. А еще в начале работы ребята выполнили небольшое творческое задание под названием «Устойчивый остров», в рамках которого нужно было спланировать и нарисовать подробную карту экологически чистого острова, самодостаточного в плане экономики, энергетики и управления отходами. Выполнение этого задания позволило участникам быстро сработаться и сфокусироваться на географической и экологической тематике.

Для основной части проекта участники выбрали конкретную территорию (Жуковский район) и два снимка этой территории, принятых со спутников программы Landsat в 1990-м и 2019-м гг. и опубликованных на геопортале для того, чтобы их можно было легко сопоставлять с базовой картографической основой. Сельскохозяйственные земли, луга, леса, водные объекты и районы жилой застройки были четко видны на спутниковых снимках. Участники проекта в процессе анализа разновременных данных ДЗЗ создали две карты сельскохозяйственных полей: за 1990 и 2019 гг. За короткой фразой может показаться, что это получилось легко и быстро, но на самом деле составление детальной карты было серьезной и кропотливой работой.

Тьюторы:

Мария Дорофеева,
руководитель департамента образовательных программ Инженерной компании «Лоретт», г. Москва (Россия)

Антони Своренжи,
преподаватель ассоциации Bioteka, г. Загреб (Хорватия)

Участники:

Анита Фатхи
(Иран)

Евгения Смирнова
(Россия)

Екатерина Галахова
(Россия)

Алеш Поляншек
(Словения)



Рис. 5.1 и 5.2. Выполнение задания «Устойчивый остров»

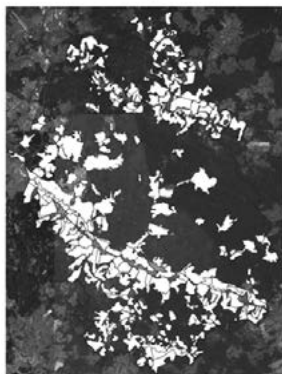
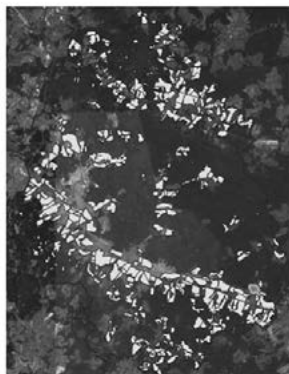
Fields 14.05.1990 (Landsat 5):
383 sq. kmFields 06.06.2019 (Landsat 8):
208 sq. km

Рис. 5.3. Интерактивная карта сельскохозяйственных полей Жуковского района, составленная участниками исследовательской группы.
Слева: июнь 1990 г.
Справа: июнь 2019

К счастью, ребята выполнили ее с большим терпением, разделив район интереса на сегменты и назначив между собой ответственных за каждый. Работа была проделана в срок и дала отличные результаты.

Кроме того, чтобы ближе познакомиться с природой Калужской области и увидеть поля на разных этапах зарастания, наша проектная группа совершила две полевых экспедиции: одну для изучения обрабатываемых и заброшенных сельскохозяйственных полей, а другую в лес, окружающий территорию санатория «Вятичи». Во время экспедиций мы обсудили множество биологических и экологических аспектов темы проекта: виды растений и темпы их роста, питание растений, особенности экосистем и многое другое.

Результаты анализа изображений Земли из космоса показали, что за тридцать лет площадь возделываемых сельскохозяйственных земель в Жуковском районе Калужской области сократилась почти на 45%. Следующей целью было сформулировать наиболее эффективные сценарии для дальнейшего хозяйственного использования зарастающих полей путем применения различных междисциплинарных подходов и новых знаний (география, биология, экология и т. д.). На этом этапе у нас состоялось много дискуссий, и было очень интересно узнать, какие идеи есть у ребят. Например, они подсчитали, достаточно ли выращивать в Жуковском районе только картофель, чтобы прокормить все его население (пришли к выводу, что этого достаточно).

Впечатления тьюторов

Мария Дорофеева: «Это был мой первый опыт работы на Международной исследовательской школе. И это уникальный опыт, подаривший возможность общения с замечательными молодыми учеными, преподавателями и воспитателями из разных стран мира. Все десять дней Школы были прекрасно организованы и наполнены интересными лекциями и семинарами, экскурсиями и культурными мероприятиями. Кроме того, атмосфера МИШ-2019 искрилась от позитивной энергии всех участников, от студентов до тьюторов и, конечно, организаторов, которые всегда были готовы прийти на помощь и сделали все возможное, чтобы проект состоялся. Работа с моим сотьютором Антонио Своренжи и всеми участниками проекта была веселой, увлекательной и приятной! Безусловно, такие события меняют сознание и жизнь в лучшую сторону, и я надеюсь принять участие в работе МИШ еще не раз!»



6. Молекулярный докинг: в поиске новых лекарств

Предметные области: химия, фармацевтика, компьютерное моделирование

12-я Международная летняя школа проводилась в Калужской области, известной в России как место концентрации большого числа фармпредприятий. Важной частью работы этой индустрии является разработка новых лекарств. Дизайн биологически активных соединений является одной из первых стадий в этом процессе. Современные методы вычислительной химии приобрели большое значение на раннем этапе разработки лекарств. Наш экспресс-проект на 12-й МИШ был посвящен поиску новых потенциальных лекарств с помощью компьютерных методов, таких как виртуальный скрининг химических библиотек, модификация соединений, допущенных к применению в клинической практике, и предсказание сродства лигандов к белковой мишени с использованием молекулярного докинга. Проектная группа состояла из шести студентов из Ирана, Таиланда, Словении, Болгарии, Италии и России и работала под руководством тьюторов — магистра Ивана Йевтич из Сербии и специалиста Михаила Волкова из России.

Целью проекта было использование методов *in silico*, таких как виртуальный скрининг на основе подобию молекулярных форм и молекулярный докинг, для дизайна новых структур и для оценки их сродства к трем ферментам, являющимся важными мишенями лекарств при терапии некоторых тяжелых заболеваний: альфа-глюкозидазе (диабет 2-го типа), тирозинкиназе (некоторые разновидности рака) и ацетилхолинэстеразе (болезнь Альцгеймера). В рамках этого проекта студенты познакомились с некоторыми теоретическими аспектами медицинской химии и основными стадиями разработки лекарств, включающими поиск новых соединений-лидеров, взаимодействующих с желаемой мишенью (моделирование *in silico* и синтез), фармакологические испытания как *in vitro*, так и *in vivo*, фармакокинетические испытания, доклинические и клинические испытания как стадии на пути к глобальной цели медицинских химиков — находить лекарства от заболеваний, терапия которых еще не разработана, или улучшать уже существующие медикаменты.

Основными задачами в ходе проектной работы были: сбор информации об исследуемых биомишенях (включая структурные данные), оптимизация структур уже известных лекарств, поиск подобных им структур с использованием виртуального скрининга на основе подобию молекулярных форм, прогнозирование способов связывания с мишенью новых структур из этих двух категорий, расчёт их сродства к мишеням с помощью молекулярного докинга, обработка результатов и подготовка финальной презентации.

Тьюторы:

Ивана Йевтич,

доцент, научный сотрудник Института химии, технологии и металлургии Химического факультета Белградского университета, г. Белград (Сербия)

Михаил Волков,

студент 6 курса кафедры медицинской химии и тонкого органического синтеза химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Пенза (Россия)

Участники:

Симон Годец

(Словения)

Элиза Кроче

(Италия)

Мария Попова

(Болгария)

Ратират Пакавиват

(Таиланд)

Ава Садеги

(Таиланд)

Марк Юсупов

(г. Москва, Россия)





Несколько коммерчески доступных лекарств, а именно акарбоза (Glucobay®), Precose®, Prandase®, используемая для терапии диабета 2-го типа), нилотиниб (Tasigna®, используемый для терапии хронического миелоидного лейкоза) и донепезил (Aricept®, применяемый в терапии болезни Альцгеймера) использовались в качестве начальных структур, которые следовало улучшить в ходе работы над проектом. Студенты конструировали новые лиганды на основе структур этих коммерческих препаратов посредством замены определенных функциональных групп в молекуле, или модификации молекулярного скаффолда, при этом сохраняя возможность образования оптимальных взаимодействий лиганда с белком или обеспечивая возможность образования новых взаимодействий. Кроме того, структуры этих коммерчески доступных препаратов использовались в качестве шаблонов для виртуального скрининга базы данных Interbioscreen Ltd., содержащей сведения о приблизительно 500 000 молекул, для того, чтобы найти совершенно новые скаффолды потенциальных лекарств. В конечном итоге для 11 сконструированных вручную структур и 30 структур, извлеченных из базы данных, с использованием инструментов для молекулярного докинга были рассчитаны значения сродства к ферментам-мишеням. Результаты показали, что все новые структуры имеют такое же или большее значение сродства к биомишеням по сравнению с исходными коммерческими препаратами.



Были также рассчитаны некоторые молекулярные параметры, характеризующие «подобие лекарству» (англ. druglikeness) и позволяющие оценить биодоступность соединения, такие как молекулярная масса (M_w), липофильность (LogP), а также число доноров и акцепторов водородной связи в молекуле. Предпочтительный диапазон значений этих параметров известен под названием «правил пяти Липински». Было показано, что большая часть как сконструированных вручную, так и извлеченных из базы данных структур удовлетворяют этим правилам. Принимая во внимание высокие расчетные значения сродства соединений, смоделированных в ходе проекта, можно ожидать, что эти молекулы могут стать потенциальными соединениями-лидерами на дальнейших стадиях разработки лекарств.



В итоге в ходе работы над проектом студентами был освоен ряд методов вычислительной химии. Были сконструированы структуры новых соединений и проанализированы взаимодействия, которые могут возникать между этими молекулами и ферментами – их мишенями. Были рассчитаны некоторые свойства моделируемых соединений. Студенты узнали больше о ферментах и их строении и изучили основы компьютерного дизайна лекарств.



Впечатления тьюторов

Ивана Йевтич: «Будучи тьютором МИШ уже в третий раз, я могу сказать, что очень довольна результатами, полученными в ходе этого проекта. Не только научными результатами, но и командной работой в международном коллективе, а также самоотдачей студентов, которые продемонстрировали высокую мотивацию, увлеченность и работоспособность на всех стадиях проекта. Я была очень рада заниматься организацией проекта по химии в столь многонациональной среде, в окружении замечательных людей, всегда готовых помочь, если потребуется помощь».

Михаил Волков: «Это была моя первая МИШ, и для меня было огромным удовольствием работать с международной группой школьников в качестве тьютора. Несмотря на то, что тема нашего проекта требовала определенной осведомленности в химии и биологии, участники смогли разобраться с поставленными задачами, приобрели необходимые навыки работы с профессиональным ПО для молекулярного моделирования и преодолели все трудности на пути к результатам. Я был впечатлен тем, как у студентов получалось сосредоточиться, усердно и самостоятельно работать. Они продемонстрировали превосходные способности искать актуальную информацию в открытых источниках, анализировать результаты и готовиться к публичным выступлениям. Я считаю, что прошедшая МИШ была прекрасной возможностью улучшить коммуникативные, учебные и исследовательские навыки как для студентов, так и для тьюторов».

7. Использование биохимических инструментов для исследования усвоения сахара человеческим организмом

Предметная область: биохимия

Биохимия – это наука, которая изучает части живых организмов и связанные с ними химические процессы. Результаты биохимических исследований могут быть использованы, например, для изучения вопросов, связанных с питанием, т. е. как наш организм использует пищу, которую мы едим. Одним из основных компонентов нашей диеты являются сахара (или углеводы). Эти незаменимые молекулы содержатся в большинстве продуктов, которые мы едим ежедневно, таких как рис, пшеница или картофель. Однако не во всех продуктах содержится одинаковое количество сахаров, и не весь сахар, присутствующий в продуктах, может быть переварен. Важным компонентом усвоения сахара у человека является фермент амилаза. Этот белок присутствует в нашей пищеварительной системе и может катализировать обрезку сложных молекул сахара. Во время этого исследовательского проекта участники изучали пищеварение человека и сложный процесс усвоения сахаров.

Цели проекта:

- определить количество усваиваемого сахара, которое можно найти в разных продуктах питания, доступных в Калужской области;

Тьюторы:

Изабель Диес Сантос,
магистрант в области молекулярной медицины Шеффилдского университета (Великобритания, Испания)

Нефтали Круз Мирелес,

аспирант в области молекулярной биологии растений и микробиологии лаборатории Сейнсбери Университет Кембридж (Великобритания, Мексика)

**Участники:****Ален Хаджич**

(Словения)

Сара Себастьяни

(Италия)

Расита Читниём

(Таиланд)

Каролина Ороско**Эскобар**

(Мексика)

Мариамсадат**Шоджеддин**

(Иран)

Самин Хахигат Паджун**Каргар**

(Иран)

Виолетта Синюкова

(Москва, Россия)

Мария Критская

(Москва, Россия)

Давид Собин

(Москва, Россия)

• определить активность амилазы от разных участников МИШ.

Прежде всего нам было важно, чтобы участники проекта поняли важность научного метода. Мы применили так называемую стратегию GoHREr (сокращение от шагов: цель, гипотеза, обоснование и план эксперимента). Определив каждый шаг GoHREr, студенты смогли обсудить то, как планировать исследовательский проект и управлять им. Мы начали изучать научный метод, отвечая на вопрос «почему тает лед?» творчески. Это занятие помогло всем узнать друг друга и начать думать о том, как подходить к решению научных вопросов. Дети были очень изобретательны (кто бы знал, что в воздухе присутствуют микрочастицы, которые изменяют состояние воды?). И после их замечательных презентаций мы использовали GoHREr для определения исследовательских вопросов нашего проекта.

Чтобы ответить на наш первый вопрос – сколько сахара содержится в разных продуктах питания, которые можно найти в Калужской области? – участники узнали, как работает наша пищеварительная система и каковы строительные блоки живых организмов (например, углеводы). Эти знания помогли им разработать модель пищеварительной системы, используя самое базовое и дешевое оборудование. Было здорово видеть, как наши ребята сами разработали модель пищеварения человека, подобную тем, которые используются в научных лабораториях. Построение этой модели также дало детям прекрасную возможность узнать о научных моделях и обо всем, что вы должны принять во внимание, если хотите провести с ними эксперимент. После того, как модель пищеварения человека была протестирована, участники проекта «переварили» *in vitro* различные продукты из Калуги (т. е. кашу, яблоки, хлеб) и измерили количество глюкозы с помощью колориметрического анализа.

Чтобы ответить на наш второй вопрос – насколько активен фермент амилаза у разных участников МИШ? – участники проекта, во-первых, получили информацию о ферментах и о том, как они работают. Затем, уже обладая этими знаниями, они разработали два эксперимента: тест на амилазу и тест кречером. При этом нам было очень важно позволить им спланировать эксперименты самостоятельно, чтобы они могли видеть сильные и слабые стороны своих подходов. Тест на амилазу был направлен на измерение активности амилазы, присутствующей в нашей слюне, путем оценки времени, необходимого для разрушения крахмала на основе изменения цвета (когда вы добавляете краситель люголь в раствор крахмала, он становится синим, но, когда крахмал исчезает, потому что разрушается из-за амилазы, он становится коричневым). В процессе теста кречером участники проекта давали кречеры другим детям на МИШ и измеряли время, которое требовалось тем на то, чтобы почувствовать изменение сладости, когда они жевали кречер.





Имеющаяся в слюне амилаза расщепляет крахмал, присутствующий в крекерах, на более мелкие углеводы, которые на вкус слаще, и это означает, что чем быстрее человек ощущает изменение сладости, тем более активна его амилаза.

Итак, что мы узнали в результате этих экспериментов? Используя нашу модель пищеварительной системы *in vitro*, мы смогли сравнить количество усваиваемого сахара (или глюкозы) в различных продуктах питания Калужской области. Мы обнаружили, что пищеварительная система человека может поглощать больше глюкозы из таких продуктов, как бананы и печенье, чем из огурцов или хлеба. Эти данные были аналогичны тем, которые были получены Министерством сельского хозяйства США (USDA). Что касается активности амилазы у разных участников МИШ, мы, например, обнаружили различия между национальностями (так, итальянцы имеют более высокую активность, чем тайцы), хотя ни один из полученных нами результатов не может считаться убедительным, поскольку у нас не было достаточного количества образцов или повторов эксперимента.



Впечатления тьюторов

Изабель Диес Сантос: «МИШ-2019 в Калуге была замечательным опытом. Помимо самого исследовательского проекта, было много мероприятий, в которых участники, тьюторы и организаторы веселились вместе. В частности, культурный вечер, когда все международные делегации рассказали что-то о своих странах, был замечательным событием, на котором всем было очень весело. Я определенно рекомендую МИШ всем, кто интересуется наукой и образованием!»

Нефтали Круз Мирелес: «Я уже в третий раз приезжал на МИШ как тьютор, но каждый раз узнаешь о ней что-то новое. Мне нравится творческий потенциал участников Школы и то, как они используют все имеющиеся у них внутренние ресурсы, чтобы выполнить проект и ответить на свои вопросы. Мне также очень нравится то, как они работают вместе, несмотря на культурные или языковые барьеры. Их любознательность и тяга к новым знаниям всегда вдохновляют».

8. Биоиндикация участков реки Протва: исследование беспозвоночных, водорослей и микроорганизмов

Предметные области: гидробиология, микробиология, зоология, экология

Качество воды в водоемах остается важной характеристикой для оценки состояния природных сообществ, а также возможности использования воды человеком в хозяйственных целях. На состояние водоема и качество воды прямое влияние имеет близость населенных пунктов, особенно городов. Целью данного исследования было выявить, есть ли различия в состоянии речного сообщества и качества воды реки Протва на

Тьюторы:

Александра Тертицкая, биолог, педагог, выпускница биологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва (Россия)

Давид Яир Родригес Лопес, студент бакалавриата по сельскохозяйственной инженерии Народного автономного университета штата Пуэбла, г. Пуэбла (Мексика)

**Участники:****Порнчанан Хлиам-монгколкул**

(Таиланд)

Пийавит Вангчутам

(Таиланд)

Исабель Кастильо**Тенорио**

(Мексика)

Мейголь Хосрави

(Иран)

Егор Макаров

(г. Москва, Россия)

Иван Купов

(г. Москва, Россия)

Екатерина Дорофеева

(г. Москва, Россия)

участках течения около города Протвино и выше по течению близ небольшого населенного пункта – Кременки.

Для достижения цели проводилось сравнение качества воды и состояния участков реки с использованием трех методов:

- метод биотического индекса Вудивисса;
- метод «чесночного теста»;
- определение гидрохимических показателей с помощью экспресс-тестов.

Для выполнения работы были определены два участка реки для сбора образцов.

Один участок – около населенного пункта Кременки, второй участок – около города Протвино. Растительность и рельеф местности на обоих участках выглядят схожим образом.

На каждом участке были взяты пробы воды – у берега и в середине течения (по две пробы), всего шесть проб на каждом участке.

Также на каждом участке были проведены обловы в нескольких местах, с использованием бентосных сачков и сит. Все пойманные виды беспозвоночных животных были доставлены в лабораторию для определения видовой принадлежности (или определения принадлежности к более крупным таксонам).

Пробы воды были использованы для проведения «чесночного теста», а также для проведения гидрохимических экспресс-тестов.

Для проведения «чесночного теста» головки чеснока ставили в исследуемые образцы воды для проращивания корешков. Через два-три дня после прорастания корешков их срезали и препарировали для подсчета количества клеток в состоянии митоза.

В результате исследований получены следующие результаты.

Биотический индекс для участка реки в районе Кременки составляет 9, для города Протвино – 9.

Гидрохимические показатели не превышают ПДК и не сильно отличаются для проб двух участков реки.

Показатели митотического индекса в «чесночном тесте» составляют 49% для участка реки в районе Кременки, и 46% для города Протвино, контроль составлял 35-40%.

В общем, все три теста не показывают серьезных различий в качестве воды на двух исследуемых участках реки.

Все участники исследований с энтузиазмом выполняли работу на всех этапах, много времени группа провела на реке, выбирая места для облова, облавливая реку в нескольких местах, собирая животных и пробы воды. Также участники познакомились с разными методами, определяли животных, изучая их строение и морфологию, научились препарировать части растений и изготавливать временные препараты для микроскопирования.





Впечатления тьютора

Давид Яир Родригес Лопес: «Участие в 12-й Международной исследовательской школе было одним из лучших событий в моей жизни! Это прекрасное место для того, чтобы познакомиться с людьми, которые любят науку и мечтают улучшить мир с помощью научных идей. Для тьюторов это идеальное мероприятие для совершенствования методики обучения. У меня была возможность работать вместе с коллегами и школьниками из разных стран, которые вкладывают свои силы и страсть в науку. Это так здорово, когда люди со всего мира объединяются вместе для выполнения научного проекта! Я с большим восхищением наблюдал, с какой энергией и энтузиазмом участники стремились преодолеть различия в языке и способах мышления для выполнения совместных задач. Это был просто фантастический опыт для меня! Мне бы очень хотелось вернуться на МИШ еще раз!»

9. Изучение инновационной бизнес-среды Калужской области

Предметные области: бизнес, стартапы, маркетинг

Калужская область является Особой Экономической Зоной и стала местом реализации государственных программ по повышению инновационного потенциала. В связи с этим нам стало интересно проверить, насколько реализован инновационный потенциал уже сейчас: как происходит развитие региона и насколько инновационными являются продукты и компании, появившиеся в Калужской области в последнее время.

Целью нашего исследования было оценить инновационную активность в регионе с помощью анализа государственных программ, бизнес-инкубаторов и интервью с предпринимателями. Участники составляли гайд интервью для предпринимателей, проводили анализ компаний по Остервальду, PEST-анализ и Анализ по модели 4P & 4C. В итоговом варианте ученики сделали упор на анализ бизнес-акселераторов, представленных в области компаний, навыки самостоятельного поиска и обработки информации участниками.

1. В начале мы все вместе изучили, чем примечательна Калужская область, почему этот регион является ОЭЗ и какие преимущества есть у компаний.

2. Благодаря собранным ожиданиям (с помощью опроса) участники выяснили, что о Калужском регионе как о драйвере инноваций мало кому известно.

3. Далее участники смогли определить цели нашего исследования:

- Изучить инновационный бизнес в Калужской области (специальной экономической зоне);
- Оценить инновационный уровень региона и сравнить с ожидаемым уровнем по проведенному опросу.

Тьюторы:

Анна Грошева,

магистрант Института образования НИУ ВШЭ, методист детской бизнес-школы Kinder MBA, г. Москва (Россия)

Катерина Панченко,

магистрант Института образования НИУ ВШЭ, г. Москва (Россия)

Участники:

Айла Алхазал
(Иран)

Ева Пономаренко
(г. Москва, Россия)

Кирилл Вакуловский
(г. Москва, Россия)



4. Затем участники группы получили знания о маркетинговых аналитических инструментах (PEST, Marketing Mix (4P+4C), модель Остервальда) и проанализировали Калужскую область.

5. Установили контакт с инновационным предпринимателем (3d print) и провели полуструктурированное интервью по разработанному гайду.

6. Далее участники собрали материалы и анализы в презентацию и учились презентовать результаты исследования.

Участники пришли к выводу, что в Калуге действительно есть большие возможности для реального развития бизнеса, такие как бюджет, здания и технологии, и это подтверждается государственными программами.

Но программа Особой Экономической Зоны работает не так эффективно, как могла бы, потому что предприниматели и организации, которые поддерживают бизнес, в основном ориентируются на низкий уровень инноваций, включая производство 3Д принтеров и различного оборудования. Так как само понятие инноваций трактуется очень широко, количество компаний в регионе, признанных инновационными, получается завышенным. Рекомендации участников проекта – более узко определить критерии инновационных компаний и продолжать проводимую политику по отношению к компаниям, соответствующим более узким критериям инновационности.

Впечатления тьюторов

Катерина Панченко и Анна Грошева: «Мы были очень рады погрузиться в тему исследований с международной командой, это наш первый такой опыт! Нам было очень приятно видеть, что наша тема, хоть и не является типичной для МИШ, привлекла тех, кто заинтересован в исследованиях в сфере бизнеса и экономики. Работа с небольшой командой участников-исследователей (школьников) позволила нам, как тьюторам, уделить внимание каждому и помочь развить навыки составления гайдов мини-этнографического интервью и опросника, помочь каждому применить маркетинговые инструменты на конкретных примерах, углубить понимание о том, как представлять исследовательский проект. Благодаря «персонализированному» формату занятий нам удалось создать пространство, в котором каждый участник был вовлечен в процесс исследования и умел определить свою задачу, и мы рады, что группа из трех человек смогла проделать большую работу, это заряжает однажды приехать еще!

Также нам было приятно в конце увидеть собранные воедино и проанализированные материалы и то, как участники групп старались на выступлениях».



10. Психолингвистика: ключ к моральному суждению

Предметная область: психолингвистика

Уже более 100 лет назад Зигмунд Фрейд заметил, что, говоря на иностранном языке, человек может эмоционально дистанцироваться от предмета речи. Позднее, в исследовании 1986 года, Бонд и Лай обнаружили, что носители китайского языка дольше обсуждали неловкие темы на иностранном языке (английском), чем на родном. Они предположили, что иностранный язык действует как дистанцирующий механизм.

Как люди судят об этичности своего и чужого поведения? На эту тему психологи спорят уже очень давно. Исторически было два преобладающих мнения. Ряд исследователей предполагал, что моральное суждение является результатом контролируемой, сознательной умственной деятельности (например, Ж. Пиаже и Л. Кольберг), другие считали, что это имеет отношение, скорее, к интуиции и бессознательному (например, З. Фрейд). В последние десятилетия исследования показывают, что моральное суждение является результатом как интуитивной, так и управляемой умственной деятельности, но иногда доминирует интуиция.

Проблематика нашего исследования была связана со многими различными областями науки, включая когнитивную психологию, социальную психологию и лингвистику. Мы хотели выяснить, есть ли разница в использовании иностранного и родного языка в моральных суждениях. Основное внимание уделялось тому, как грамматика и язык влияют на построение суждения. Мы исследовали влияние присутствия этого фактора (разных картинок) на выбор активного/пассивного залога.

Прежде чем провести свой первый настоящий психологический эксперимент, участники проекта должны были многое узнать. Сначала мы рассказали им об основных понятиях когнитивной психологии и лингвистики. Затем они изучили основные теоретические подходы к проблемам и научились пользоваться PubMed, Google Scholar и т. д.

Изначально мы предположили, что родной язык будет влиять на использование активных грамматических конструкций и что иностранный язык будет влиять на моральное суждение, ограничивая доступ к нормативному языку. Мы также предположили, что участники проекта, для которых английский – второй язык, будут выбирать активную или пассивную форму в соответствии с их переводом на родной язык. Использование активной или пассивной формы предложения заставляет говорящего рассматривать событие скорее как несчастный случай (пассивная форма) или как преднамеренное действие (активная форма).

На следующем этапе мы выбрали конкретный объект исследования. В нашем случае участники получили шесть разных картинок с заранее подготовленной ситуацией, например,

Тьюторы:

Тим Презель,

магистрант биотехнического факультета Люблянского университета, г. Любляна (Словения)

Александра Спасоевич,

психолог-исследователь, член рабочей группы по клинической нейропсихологии кафедры психиатрии и психотерапии Университетского медицинского центра Гамбург-Эппендорф (Германия, Босния и Герцеговина)

Участники:

Минели Милани
(Иран)

Леонид Васюков
(г. Москва, Россия)

Василий Смирнов
(г. Москва, Россия)

Екатерина Скольцова
(г. Москва, Россия)

Мария Вьюнова
(г. Москва, Россия)





разбитая ваза, лежащая на полу. У участников эксперимента было 10 секунд, чтобы посмотреть на каждую картинку. После этого их просили описать картинку сначала на своем родном языке, а затем на иностранном (английском). В конце их просили высказать свое мнение о том, была ли ситуация на изображении преднамеренной или непреднамеренной.

Предоставив участникам возможность сначала описать изображение на их родном языке и только затем попросив их выбрать предложение для описания его на английском языке, мы смогли выявить закономерности, связанные с влиянием родного языка на этот выбор.

Проанализировав полученные данные, мы обнаружили, что язык влияет на моральное суждение, но наша выборка была слишком мала, чтобы получить статистически значимое заключение. Тем не менее, мы можем сказать, что стоит продолжить эту работу, так как результаты очень многообещающие. Также было выявлено, что люди, чьи родные языки являются родственными, используют аналогичные структуры для объяснения ситуаций, показанных на рисунках. Это было особенно ясно в анализируемой нами группе славянских языков (сербский, словенский и русский), вероятно, из-за наибольшего размера выборки. Если у нас будет достаточно участников и для других языков, мы ожидаем, что результаты выстроятся в ту же схему.

Чтобы представить наши выводы наиболее эффективным и понятным способом, мы составили таблицы, которые показывают результаты для каждого языка, и картинки. (См. рис. 10.1 на втором форзаце обложки).

Впечатления тьюторов

Тим Презель: «Мы уже не первый раз на МИШ, и нам очень понравилось работать с «нашими» детьми на новом месте. Наша работа приносит нам огромное удовлетворение, поскольку мы видим, как дети осваивают методы психологического исследования, и особенно когда мы видим, как эти светлые умы находят новых друзей! И это, конечно же, происходит и с тьюторами, поэтому IRS — это тот удивительный момент в году, когда мы действительно можем проводить качественное время вместе, работать, находить новых друзей и новые идеи. Все вышесказанное — веские причины, по которым мы надеемся вернуться и в следующем году».

Александра Спасоевич: «Я уже была на МИШ в прошлом году в качестве тьютора. Там я встретила Тима и остальных ребят, которых сегодня с гордостью могу назвать друзьями. Время, которое мы проводим вместе на IRS, очень много значит для всех нас. На этом мероприятии один раз в год в России вы можете найти массу любознательных людей со всего мира. Они влюблены в науку и ежегодно проводят десять дней вместе, увлеченно работая над проектами и устанавливая не просто связи, но настоящие дружеские отношения. Я очень горжусь каждым из школьников, который решил стать частью МИШ, усердно работать над выбранным проектом, набираться новых идей и вкладываться в свои знания и опыт. Но студенты не единственные, кто учится. Мы все учимся друг у друга и в разных ситуациях. Каждый год на МИШ мы немного растем, не только как профессионалы, но и как люди».



11. Команда лидеров делегаций

Предметная область: образование

Основной целью пребывания взрослых участников на МИШ было успешное участие в исследовательских проектах их школьников. Одной из важных составляющих успеха детей является соответствующий пример взрослых. Именно поэтому заложенная в логику МИШ продуктивная деятельность лидеров представляется оправданным решением. Породить качественный продуктовый результат вряд ли возможно за неделю, особенно принимая во внимание тот факт, что в роли лидеров выступают педагоги с совершенно разным бэкграундом и мотивацией. Но создание команды, готовой к сотрудничеству и сотворчеству, — достаточно благодарная задача!

Программа у лидеров делегаций была вполне насыщенной. Вначале встречи были посвящены разнообразным командообразующим активностям («вальда», «башнестроение» и др.), коммуникативным практикам. Научиться лучше понимать друг друга, обсуждая общие ценности, настроения, договариваясь о принятии совместных решений. Как часто такие, казалось, простые вещи, вызывают у многих затруднения в жизни. И не случайно именно об этом мы говорим, обсуждая актуальные вызовы в образовании.

Лидеры делегаций вместе с участниками принимали активное участие в общей программе МИШ. Для группы лидеров также была организована специальная поездка в Пафнутьев монастырь. Кроме того, вместе с участниками мы посетили Полотняный завод, Музей космонавтики, Первую атомную станцию.

Несколько встреч в рамках отдельной программы лидеров делегаций было посвящено обмену опытом. Лидеры рассказали, каким образом устроено образование в целом — в стране, в регионе, в конкретной школе. Особый акцент делался на том, как организована исследовательская и проектная деятельность учащихся в их стране и образовательных организациях. Показателен опыт двух мексиканских школ. В крупной государственной школе проектная деятельность встроена в систему конкурсов разного уровня, вплоть до международных. И зачастую носит соревновательный характер. А в частной школе проектная деятельность подчинена решению местных, зачастую социального плана задач. Пожалуй, это может стать предметом исследования на следующей МИШ.

Интересен опыт участия Хорошколы в экспедициях, представленный Марией Можяевой. Оксана Галахова рассказала о работе старшеклассников в реальных отраслевых проектах на примере ОЦ «Сириус». Алексей Обухов представил бесценный опыт анализа исследовательской деятельности детей дошкольного возраста. Думается, что образовательные системы могли

Координатор программы для лидеров делегаций:

Оксана Галахова,

старший методист Центра педагогического мастерства, г. Москва (Россия)

Участники:

Žiga Regina

(Ljubljana, Slovenia)

Celestino Fontaneto

(Novara, Italy)

Emanuela Gardini

(Novara, Italy)

Daniela Valova Uzunova

(Pleven, Bulgaria)

Rajalida Lipikorn

(Bangkok, Thailand)

Chotima Nooprick

(Bangkok, Thailand)

Lizbeth Marcela

Fuentes Quiroz
(Puebla, Mexico)

Elia Zempoaltecatl

Ramirez

(Tlaxcala, Mexico)

Zeinab Vafadarimehrizi

(Tehran, Iran)

Mahdieh Alavi

(Tehran, Iran)

Maria Mozhaeva

(Moscow, Russia)



Лидеры делегаций участников МИШ



Первый этап знакомства лидеров делегаций из разных стран — взаимное интервью



Результаты командной игры «строительство башни»

бы сделать прорыв, учитывая полученные им результаты. Ведь поддержав естественную потребность и придав ей научно обоснованную огранку, постепенно шаг за шагом можно взрастить поколение, способное применять исследовательский подход в жизни и ценящее научный труд.

Супервизия — еще один ценный опыт, получаемый лидерами, во время которого можно заглянуть в святая святых — работу проектных команд участников. Как налаживается командное взаимодействие? Как осваиваются научные методы? Насколько успешно происходит накопление фактического материала и получение нового знания? Каким образом эта деятельность выстроена в разных группах, чем отличается и чем вызваны различия? Какая проектная команда наиболее эффективна и почему — эти и другие вопросы интересовали лидеров, когда во время проектных сессий обсуждались критерии, с которыми можно выйти для супервизии.

В результате обобщения команда лидеров выделила как наиболее важные для мониторинга показатели, такие как мотивация (на уровне команды/отдельного участника), взаимодействие (преобладание монолога/диалога; кооперация, наличие «одинок»), метод наставника (эффективность, наличие обратной связи), организация работы (пространство, время, материалы, распределение ответственности).

Лидеры провели 3–4 такта супервизии на разных этапах работы проектных команд. Помимо полученных фактических данных, они отмечали динамику, в большинстве случаев свидетельствующую о приращении коммуникативных навыков и сотрудничества внутри команд. Поскольку разработанная методика супервизии работала в режиме тестирования, лидеры представили результаты выполненного исследования как приобретенный опыт, а не как объективную картину.

На итоговой конференции МИШ команда лидеров делегаций также представила свой проект, который отражал различные аспекты реализации их программы на Школе, в том числе результаты супервизии. [W/R](#)

Впечатления координатора

Оксана Галахова: «Как координатор работы группы лидеров и в некоторой степени как член созданной команды, хочу отметить, что опыт был достаточно интересный и полезный. Ценно осознавать, что все мы многое приобрели благодаря состоявшейся Школе — общаясь, дискутируя, обобщая результаты каждого этапа.

Возможно, эффективность лидерской программы была бы несколько выше при обозначении ориентиров и целей ее работы заранее, но, как говорил Жига (лидер из Словении) — нет ничего прекрасней спонтанности. И он прав: важно соблюдать баланс между зарегулированной деятельностью и свободой творчества, и тогда, в сотрудничестве мы делаем шаги в развитии...».



Литература

2-я МИШ 2009 – 2-я Международная исследовательская школа. М.: ООД «Исследователь», 2009. 90 с.

10-я МИШ 2017 – 9-я Международная исследовательская школа – 2016. Якутск: Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия), 2017. 56 с.

11-я МИШ 2018 – 10-я Международная исследовательская школа – 2017. Якутск: Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия), 2018. 58 с.

Конрад, Леонтович, Сальникова 2012 – *Конрад И. С., Леонтович А. В., Сальникова К. С.* 3-я Международная исследовательская школа // Исследователь/Researcher. 2012. № 1–2. С. 327–330.

Леонтович 2008 – *Леонтович А. В.* Первая Российская Международная исследовательская школа // Исследовательская работа школьников. 2008. № 4. С. 243–247.

Леонтович 2014 – *Леонтович А. В.* Международная исследовательская школа: концепция и модель // Народное образование. 2014. № 2. С. 106–110.

Леонтович, Сальникова, Конрад 2010 – *Леонтович А. В., Сальникова К. С., Конрад И. С.* Исследовательская деятельность школьников: международные проекты // Народное образование. 2010. № 3. С. 253–259.

Обухов 2009 – *Обухов А. С.* Принципы построения программы деятельности Международной исследовательской школы и их реализация // Исследователь/Researcher. 2009. № 3–4. С. 298–307.

Обухов, Цымбал 2017 – *Обухов А. С., Цымбал А.* Международная исследовательская школа: эффективная модель развития способностей и одаренности старших подростков в ситуации межкультурной коммуникации // Всероссийская конференция «Одаренность: методы выявления и пути развития». Сборник статей, докладов и материалов. 28 сентября 2017 года, г. Москва. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017. С. 94–100.

Овчинникова 2019 – *Овчинникова Ю. С.* Тьюторское сопровождение исследовательского проекта старшеклассников как средство реализации деятельностной парадигмы образования // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2. С. 140–152.

Сальникова, Конрад 2009 – *Сальникова К. С., Конрад И. С.* II Международная исследовательская школа (22 июня – 1 июля 2009) // Исследователь/Researcher. 2009. № 3–4. С. 308–311.

Сальникова, Конрад 2019 – *Сальникова К. С., Конрад И. С.* Международная исследовательская школа в Республике Саха (Якутия): опыт проведения // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2. С. 131–139.

Смирнов и др. 2019 – *Смирнов И. А., Можяева М. В., Марактаева Г. Ш., Жаохуи Й., Савчес Б. А. М., Чавес Р., Ахдам Д. Ф., Конфрекас Т. М.* Связь ожиданий школьников и применяемых тьюторами форм и методов работы в рамках проектной группы на примере Международной исследовательской школы // Исследователь/Researcher. 2019. № 1–2. С. 153–157.

Цымбал 2012 – *Цымбал А. А.* Программа исследования развития межкультурной компетентности старших подростков в условиях Международной исследовательской школы // Сборник докладов VII Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области педагогики, психологии, социокультурной антропологии / Ред.-сост. А. С. Обухов. М.: ООДТП «Исследователь», 2012. С. 70–73.

Цымбал 2014 – *Цымбал А. А.* Межкультурная компетентность старших подростков: условия развития в рамках Международной исследовательской школы // Сборник докладов IX Межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области педагогики, психологии, социокультурной антропологии / Ред.-сост. А. С. Обухов. М.: ООДТП «Исследователь», 2014. С. 63–68.



Игра на командообразование «Вальда»



Во время работы над командным проектом лидеров делегаций



Группа лидеров делегаций после представления своего проекта



Обухов

Алексей Сергеевич,

кандидат психологических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования НИУ ВШЭ, руководитель исследовательской специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского, г. Москва

e-mail: ao@redu.ru

Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology, Leading Expert of the Center for Contemporary Childhood Research at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Leader of the “Sociocultural Psychology and Anthropology” club, Vernadsky School 1553

Возвращение в Язулу: светлая экспедиция на край света

Yazula Revisited: a bright expedition to the end of the world

Аннотация. В статье кратко описан замысел и общие вопросы проведения учебно-исследовательской экспедиции со школьниками в отдаленное селение теленгитов — Язула Улаганского района Республики Алтай. Экспедиция в это селение проводилась повторно с промежутком в 16 лет (фактически при смене поколений). Ключевым фокусом исследования стала транзитивность традиционного общества обособленного поселения в ситуации повышения его доступности и открытости «внешнему миру» и различным каналам информации. Представлен общий алгоритм и некоторые методические нюансы работы такой экспедиционной группы. Статья предваряет серию докладов участников экспедиции по первичному обобщению собранных полевых материалов, а также неформального отображения жизни экспедиционной группы в дневниках ее участников.

Ключевые слова: экспедиция, исследовательская деятельность учащихся, традиционная культура, алтайцы, теленгиты, Язула, Алтай, конференция

Abstract. The article briefly describes the concept and general issues of conducting the schoolchildren’s educational and research expedition to a remote Telengit village – Yazula, Ulagan region of the Altai Republic. The expedition to this village was carried out for the second time with an interval of 16 years from the first one (in fact, it means to another generation of local dwellers). The key focus of the study was the transitivity of the traditional society of a secluded settlement in the situation of increasing its accessibility and openness to the “outside world” and various information channels.

Keywords: expedition, students’ research activity, traditional culture, Altaians, Telengits, Yazula, Altai, conference

Экспедиция лета 2019 года продолжила серию экспедиционных исследований Школы № 1553 имени В. И. Вернадского, проводимых исследовательской группой «Социокультурная



психология и антропология» на Алтай. В 2019 году экспедиция проходила в селении Язула Улаганского района Республики Алтай. Ранее экспедиции проходили в том же селении Язула в 2003 году [Обухов 2006; Обухов, Пивоварова 2006; Алтай и культура алтайцев 2004; Обухов 2004], а также была экспедиция в селения Джазатор и Аргут Кош Агачского района в 2008 году [Джазатор 2008]. Это одно из самых отдаленных селений на Алтае.

Численность экспедиционной группы в 2019 году была предельно большая (40 человек: 9 педагогов и выпускников и 31 школьник). В 2003 году вся группа насчитывала 24 человека (5 педагогов и 19 лицеистов).

Представим состав экспедиционной группы 2019 года.

Взрослые участники:

1. Обухов Алексей Сергеевич – руководитель, к. психол. н., профессор, ведущий эксперт Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, руководитель исследовательской специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского;
2. Ткаченко Наталья Владимировна – зам. руководителя, к. психол. н., доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ, педагог исследовательской специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского;
3. Адамян Луиза Игоревна – к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ;
4. Адамян Елена Игорьевна – к. филол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ;
5. Гришина Ирина Александровна – магистр психологии, аспирант кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ;
6. Ежова Оксана Федоровна – магистр визуальной антропологии, педагог исследовательского центра «Точка зрения» Колледжа «26 КАДР»;
7. Богуславский Андрей Андреевич – оператор;
8. Ерофеева Вероника Сергеевна – выпускница Школы № 1553 имени В. И. Вернадского;
9. Ларкина Софья Александровна – выпускница Школы № 1553 имени В. И. Вернадского.

Учащиеся:

1. Антонов Максим Анатольевич;
2. Байдакова Екатерина Вадимовна;
3. Божевольнов Федор Ильич;
4. Бродская Ирина Александровна;
5. Бычков Игорь Валерьевич;
6. Воейкова Елизавета Дмитриевна;
7. Гарикова Ирина Александровна;
8. Гритчина Юлия Михайловна;





9. Дудина Дарья Сергеевна;
10. Дучевич Ирина Михайловна;
11. Золотарева Вероника Андреевна;
12. Иванова Варвара Михайловна;
13. Кармазина Любовь Константиновна;
14. Кочергин Василий Ильич;
15. Кузиченков Алексей Владимирович;
16. Куклина Алиса Андреевна;
17. Курнешова Анастасия Евгеньевна;
18. Лаврова Таисия Петровна;
19. Логинова Надежда Викторовна;
20. Макеева Ярослава Викторовна;
21. Монадеева Агата Дмитриевна;
22. Мустафина Наиля Азаматовна;
23. Немов Андрей Сергеевич;
24. Савушкина Александра Сергеевна;
25. Сафронова Серафима Николаевна;
26. Фейзрахманов Кирилл Русланович;
27. Фейзрахманова Елизавета Руслановна;
28. Хухлаев Всеволод Олегович;
29. Чистяков Иван Петрович;
30. Шумова Анна Сергеевна;
31. Щербакова Злата Александровна.

Наша экспедиционная группа традиционно исследует именно весьма отдаленные и обособленные селения. Выбор отдаленного места проведения исследований не случаен. В исследовательские задачи входит изучение образа жизни и мировоззрения людей в условиях моноэтнической (как в Язуле – теленгиты) или биэтнической (как в Джазаторе – южные алтайцы и казахи) культурной традиции. Общие принципы выбора места проведения экспедиции обычно следующие:

1 – поселение должно быть устойчиво моно- или биэтническим по составу жителей;

2 – добраться до поселения сложно, оно находится «на краю света»;

3 – оно должно быть немногочисленным по населению;

4 – место, наименее изученное специалистами (и мало затронутое туристами, заезжими людьми);

5 – поселение должно быть максимально обособленно от районных центров «цивилизации».

Все вышеперечисленное позволяет рассчитывать на интересные научные находки, а также можно надеяться на безопасное пребывание. В таких поселениях жители в основном радушны и достаточно открыты для общения. Возможные конфликтные ситуации маловероятны, что необходимо учитывать, подготавливая детскую экспедицию.

И, конечно, важна собственно исследовательская составляющая, которая может определять выбор места проведения



экспедиции. В 2019 году целенаправленно было выбрано то место, где 16 лет назад уже проходила наша экспедиция. Это позволило выстроить исследовательскую программу в логике изучения транзитивности традиционной локальной общности.

Селение Язула входит в состав Саратанского сельского поселения, в нем проживают теленгиты (за исключением одного русского). Теленгиты — древняя этнотерриториальная группа алтайцев, имеющая свои культурные особенности и диалект алтайского языка [Теленгиты 2006]. Селение находится на реке Байдыш, недалеко от места ее впадения в реку Чульшман. Считается, что топоним «Язула» произошел от южноалтайского Язулу — «раскинувшийся, ровный»; на теленгитском наречии яс улу — «весенняя стоянка» [Молчанова 1979, 274]. В центре селения находится памятник 200-летию селения, который был поставлен в 2002 году. Эта датировка связана с нахождением упоминания данного селения в архивных документах. Сейчас в Язуле имеется школа, почтовое отделение, клуб, фельдшерско-акушерский пункт, а также два небольших частных магазина. По данным сведений о зарегистрированном числе жителей, на 2016 год в селении проживает 247 человек. В 2003 году в селении проживало также около 250 человек. В 8 километрах вверх по Чульшману от селения Язула находится кордон Язула Алтайского заповедника — бывшая погранзаезда с Тувой (до вхождения ее в состав РСФСР в 1944 году).

Отметим принципиальные изменения условий жизни в селении Язула, которые произошли между 2003 и 2019 годом:

- дорогу до Язулы пробили только в конце 1990-х годов, она была готова к 2003 году, но по ней могли проходить только грузовики и УАЗики; в период после 2003 ее достроили так, чтобы по ней смогли проходить и легковые машины;
- в 2003 году электричество было в селении около трех часов вечером, в 2019 электричество было с 7 утра до 14 дня и с 17 до 24 часов ночи;
- в 2003 году было доступно (и то с очень большими помехами и в малом числе домов) два канала телевидения; в 2019 году практически во всех домах есть телевидение с большим числом каналов, включая «Карусель»;
- в 2003 году на русском языке местные говорили только начиная с подросткового возраста и более или менее говорили представители среднего поколения, а дети и пожилые люди по-русски не говорили; в 2019 году все дети прекрасно говорили по-русски, затруднения с языком наблюдались только у некоторых представителей пожилых людей;
- в 2003 году с селением не было никакой связи; на 2019 год во многих домах есть стационарный телефон, многие жители имеют сотовые телефоны (связь ловит в нескольких местах селения, в том числе иногда доступен и мобильный интернет), есть интернет в школе;





- в 2003 году практически все дома были с аилами традиционного типа (земляным полом и очагом; крышей, покрытой корой; отверстием в крыше для дыма), а в 2019 при новых домах строятся аилы современного формата (с деревянным настилом, с закрывающейся крышей, покрытой досками и рубероидом). С учетом этих изменений и проводился последующий анализ материалов 2019 года в сопоставлении с экспедиционным архивом 2003 года.

Изначально были выделены следующие направления исследования:

- этническая и локальная идентичность жителей Язулы;
- автобиографическая, семейно-родовая память жителей Язулы;
- обиходная, игровая и бытовая культура в Язуле;
- обрядовое сопровождение жизненного пути человека в традиционной культуре теленгитов;
- сакральная география, православие и народная вера теленгитов;
- детство в традиционной культуре теленгитов;
- истории жизни людей, проживающих на кордоне Алтайского заповедника; их взаимодействие с алтайцами.

Эти темы мы пытались рассмотреть в логике метаморфоз, которые произошли за период между двумя экспедициями в Язулу. Трансформация локальных сообществ, связанная с изменениями традиционного уклада жизни в условиях появления новых технологических средств (дорога, электричество, телевидение, сотовая связь, интернет), меняющих ситуацию открытости/закрытости к внешнему миру — одна из актуальных проблем современной науки. Особенно когда можно четко отследить изменение открытости/закрытости данного сообщества внешнему миру и информационному пространству и, в ситуации перестройки границ между «своим» и «иным» миром, систему межкультурной коммуникации.

В любой коммуникации при различных встречах между представителями разных культур и межкультурных контактах (встречах людей из различных культурных, конфессиональных или социальных пространств; разных возрастов; разных социальных статусов; владеющих различной культурной информацией; имеющих различный жизненный опыт и т. д.) возникают «культурные барьеры» и «культурные границы». Каждая культура выстраивает определенные защитные границы — огораживающие и разграничивающие культуру от других; а также выстраивает внутренние барьеры, структурирующие ее внутри себя.

Качество границы, ее открытость или закрытость к внешним изменениям могут быть обусловлены множеством факторов. Разные сообщества по-разному реагируют на внешние влияния, принимая, отчуждая или трансформируя в нечто новое внедряющиеся элементы. При этом их появление может нелинейно сказаться на метаморфозе локального уклада жизни, сложившихся культурных традиций и социальной идентичности.



На сегодняшний день существует немало исследований, раскрывающих специфику трансформации в локальных сообществах в условиях глобализации [Мухина 2002] и развития техногенной цивилизации. При этом большинство из них посвящено осмыслению либо общемировых тенденций, либо конкретным аспектам изменений: демографическая ситуация, жизненный уклад, национальные языки и диалекты, обряды, фольклор, в том числе музыкальный, и др. При этом не так много работ, показывающих системно на конкретных примерах актуальные изменения локальных сообществ во взаимосвязи с появлением того или иного технологического элемента. И это не случайно, так как разные аспекты жизни этносов изучаются разными науками. Нами был предложен принцип метапозиции [Обухов, Овчинникова, Ткаченко 2019], который не размывает границы наук, а дает возможность выстраивать продуктивный диалог между исследователями разных специализаций для построения комплексного междисциплинарного исследования локальной культуры.

Данная экспедиция была задумана как повторное исследование в территориально обособленном селении с интервалом 16 лет — фактически в ситуации смены поколений. Ключевой *замысел исследования* — понять на локальном материале общие закономерности взаимосвязей изменений уклада жизни и социальной идентичности в территориально обособленных селениях. Мы хотели выявить ключевые трансформации жизни и культурных традиций в современном территориально отдаленном селении теленгитов.

Методы исследования:

- тематические беседы с аудио-/видеофиксацией;
- свободное общение в контексте пространства и событий;
- методы визуальной антропологии;
- работа с архивными материалами (материалами семейных архивов);
- картографирование;
- реестры и тегирование аудио- и видеозаписей.

Работа проходила в парах или тройках, где один отвечал за процессы аудио-, фото-, видеофиксации, а другой — за ведение беседы.

Вследствии с помощью специальной программы создавался реестр записей с тегированием. Тегирование формировалось из полевых материалов как категориальное обобщение собираемых материалов. Оно было доступно всем участникам экспедиции для просмотра и пополнения. Также создавался общий реестр респондентов с привязкой к карте селения.

Методика работы группы описана в ряде публикаций [Обухов 2001; Обухов 2001–2002; Обухов 2005; Обухов 2015; Обухов, Ткаченко 2018]. В этом же году логика исследований была заложена во многом в рамках концепции метапозиции и в логике изучения именно транзитивности традиционного общества.





Общий график работы был следующий:

- утреннее ЦУ, на котором задавались общие темы, давались акценты, на что важно обратить внимание в течение дня и др.
- работа по группам в ходе дня (полевые выходы, ведение реестров записей);
- вечерний брифинг по группам (так как участников было слишком много, то рабочие пары или тройки были объединены в четыре группы, которые модерировали два взрослых) — в них подробно обсуждалось содержание материалов, собранных в течение дня. Это фиксировал в обобщенной форме кто-то из участников группы (каждый день кто-то новый);
- общий брифинг, на котором от каждой группы человек, который вел конспект обсуждения в группе, озвучивал ключевые моменты работы: что получилось собрать за день в рабочих парах или тройках. На основе этой информации формировалось содержание ЦУ на следующий день.

Новым для технологии работы группы в этом году стала *программа для создания реестров* видеозаписей и тегирование.

Реестры создавались в специально разработанной сотрудниками Школы № 1553 имени В. И. Вернадского М. А. Рослым, С. С. Махотиным и И. М. Петровым программе (на базе программы Excel).

В ней каждая видео- или аудиозапись могла получить опись с автоматической привязкой к времени записи в файле. Это позволяло потом быстро находить необходимые моменты в аудио и видеозаписях при обобщении общих экспедиционных материалов.

Первый лист программы для создания реестров

| | |
|---|--|
| Имя файла: | |
| Общее количество файлов записи: | |
| Дата и время начала записи: | |
| Обстоятельства интервью: | |
| Номер интервью: | |
| Информанты | |
| Фамилия (девичья фамилия) | |
| Имя | |
| Отчество | |
| Год рождения | |
| Образование | |
| Место рождения | |
| Собиратели | |
| Фамилия | |
| Имя | |
| Контакт (телефон, соцсеть, почта) | |
| Роль (автор записи/репортёр/фотограф, прочее) | |



Лист описи (фрагмент выполненной описи)

| Начало | Тэги | Описание |
|---------|-----------------------------|--|
| 0:00:48 | тувинцы, воровство коней | Тувинцы и издалека придут, чего им, они верхом. Последний раз года три назад воровали. Так все время воруют, у кого угодно спросите. Их поймали, посадили в тюрьму в Улагане |
| 0:02:34 | алтайцы, теленгиты, тувинцы | Папа Исак из Язулы, давно умер. Алтаец. Раиса Исаковна тоже алтайка, не теленгитка. Не знает, в чем разница. «Горный народ, откуда знать, старинный». И муж — алтаец. А теленгитов здесь почти нет, все в Улагане. Теленгиты — не алтайцы, отдельный народ. «Одежды у нас разные». Внешность разная. «У вас тоже другая». «Смотришь, узнаешь». «Тувинец совсем черненький» |
| 0:07:00 | воспоминание о детстве | «Я-то не писатель, ничего не знаю-то». Училась здесь 4 класса. Раньше ходила на кордон, сейчас пасет своих коров |
| 0:08:00 | колхоз | Работала пастухом. Говорит алтайское название. Работала в колхозе, пасла колхозный скот. Деревня тогда была значительно меньше. Язула от Москвы — самое маленькое, самое отдаленное село. «Карту-то надо смотреть». В колхозе работать нравилось, так как привыкла. В колхоз сдавали масло. Колхоз перестал существовать лет 20–30 назад, забывает это время. В колхозе были местные люди, не уезжали. Кроме масла, держали коз, причесывали, делали оренбургские платки |

Общий *список тегов* в этой экспедиции был составлен по ходу проведения исследования. Его структура выглядела следующим образом:

Список тегов

Дети и детство

- | | | |
|--------------------------|---------------------------|---------------------|
| • Воспоминание о детстве | • Требования к девочке | • Изменение детства |
| • Игры детей | • Наказание детей | • Дружба |
| • Занятия детей | • Школа и учеба | • Крещение детей |
| • Имена, прозвища | • Образование после школы | • Кабай (люлька) |
| • Воспитание детей | • Жизненные устремления | • Детский фольклор |
| • Требования к мальчику | | • <i>Считалки</i> |
| | | • <i>Дразнилки</i> |
| | | • <i>Страшилки</i> |

Старшие и пожилые

- | | | |
|-----------------------|-------------------------|------------------------------|
| • Отношение к старшим | • Долгожители | • Отношения разных поколений |
| • Отношение к пожилым | • Присмотр за стариками | |

Историческая память

- | | | |
|-------------------|----------|------------------|
| • Советское время | • Колхоз | • Раскулачивание |
|-------------------|----------|------------------|

**Список тегов. Продолжение****Обиходная жизнь**

- Аил
- Дом
- Хозяйство
- Скотоводчество
- Охота
- Рыбалка
- Работа
- Одежда
- Алтайская еда
- Отличия жизни в Язуле и городе
- Роли женщины и мужчины в семье
- Сенокос
- Русский/алтайский язык
- Местные травы
- Медицина
- Собирательство

Музыкальная культура

- Колыбельные
- Песни
- Танцы
- Кай
- Кайчи
- Топшур
- Благопожелания

Обряды жизненного цикла

- Обряды детства
 - Киндык*
 - Поименование*
 - Первая стрижка*
 - Перерезание пут*
 - Совершеннолетие*
 - Первая охота*
- Свадебная обрядность
 - Воровство невесты*
 - Сватовство*
 - Приданное*
 - Чегедек*
 - Алтайская свадьба*
 - Русская свадьба*
 - Развод*
- Похоронно-поминальная обрядность
 - Похороны*
 - Поминки*
 - Кладбища*
 - Посещение кладбищ*
 - Душа умершего*
 - Ограничения при смерти близких*

Календарный цикл

- Традиционные праздники
 - Зимние праздники*
 - Весенние праздники*
 - Летние праздники*
 - Осенние праздники*
- Современные праздники
 - Эл-оин*
 - Игра Кёк-бору*

Идентичность, социальные и этнические установки, стереотипы

- сеок
- соседство
- язулинцы
- саратанцы
- теленгиты
- алтайцы
- тувинцы
- русские
- православные
- язычники



Список тегов. Продолжение

Верования

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Религия Православие Шаманы (камы) Знающие люди (ведуны) Моление Алтаю Молитвы Подношения Джалама Крещение Культ огня Очаг Хозяин огня Кормление огня Тренога Культ коня Похороны коня Дарение коня Отношение к коню Клички коней Воровство коней Культ воды Аршан Дух воды Ходить за водой Особые места Гора Джетиколь | <ul style="list-style-type: none"> Моленное место за рекой Аршаны Камдив / Кам теми Кладбища Пещеры кермесов Места сражений Перевалы Моленные камни и курганы Церковь, крест, моленное место Чертов мост (мост Толбанова, большой мост) Камни Толбанова Солдатский мост Застава/кордон Сизая гора Чулышман | <ul style="list-style-type: none"> • Мифологические существа и хозяева мест Алмыс Духи мест Алтай Тенгри Тайга Джетиколь Хозяин очага Хозяин аршанов Хозяин мест Снежные люди Дикие люди Кермесы Черты и бесы Духи умерших камов Неприкаянная душа Богатыри • Обиходная вера Стрижка волос Стрижка ногтей Обереги Приметы Алтыш (можжевельник) |
|---|---|--|

Этапы работы группы в ходе экспедиции были следующие: предварительное деление на рабочие группы (пары/тройки) и отработка согласованности деятельности в них — подготовительный этап экспедиции;

- окончательное разделение на рабочие группы — в поезде;
- составление графиков дежурства по кухне, графика по ведению полевого дневника и др. с учетом состава рабочих групп;
- включение в работу, знакомство с жителями — первые два-три дня работы в селении;
- начало составления тегов, ведение реестров — после появления первых записей;
- набор материалов в рамках общих тем — первая половина работы в селении;
- выделение ключевых тем для глубокой проработки, формирование авторских коллективов по написанию текстов докладов и созданию фильмов — середина рабочей части экспедиции;
- работа с выделенными исследовательскими фокусировками — вторая часть рабочего периода в селении;





- написание текстов, монтаж фильмов, выбор фотографий для фотовыставки – последние дни работы в селении;
- представление итогов работы группы – на итоговой конференции в экспедиции;
- обсуждение итогов работы группы, планирование индивидуальных исследовательских работ по материалам экспедиции (обратная дорога, «гусятник»).

Экспедиция 2019 года в селение Язула и его окрестности прошла продуктивно. Это было связано с достаточной вовлеченностью участников экспедиции в решение исследовательских задач, с системной и последовательной подготовкой учащихся, привлечением коллег из дружественных организаций к соучастию в работе с учащимися Школы № 1553 имени В. И. Вернадского на этапе обсуждения и анализа материала, монтажа фильмов. Группа оказалась чрезвычайно большой для привычного формата работы. Но мы ввели ряд новшеств в организацию уклада жизни группы и тем самым не снизили продуктивности в ее работе.

Выбор селения Язула также оказался ценным. Относительно небольшое, но имеющее три поколения жителей, по численности соотношенное с размером экспедиционной группы – каждая рабочая пара имела возможность устойчиво работать с несколькими семьями. А также в контекст исследований отдельно попали две семьи – в Язуле и на кордоне – где мужчина приехал из города (в одном случае из Санкт-Петербурга, в другом – из Горловки). Это расширило круг исследовательских тем и сюжетов для фильмов.

Когда мы приехали в Язулу, нас очень радушно приняли, поскольку сохранились яркие и позитивные воспоминания о нашей экспедиции в 2003 году. Такая изначальная открытость была особо заметна на контрасте закрытости жителей селения в 2003 году, особенно в связи с тем, что мало кто хорошо тогда говорил по-русски. Сейчас языковая ситуация сменилась, но проявилась особая настороженность к видеосъемке. Мы ожидали, что переход на режим работы при фиксации материала, по возможности, на фронтальную видеозапись позволит собрать много интересного видеоматериала и смонтировать ряд содержательных видеofilмов. Однако ситуация в селе, куда интернет еще не дошел в полной мере, а скорее дошли слухи про него – сделала видеофиксацию практически невозможной, так как многие жители очень боялись, что эти записи могут попасть в интернет.

На итоговой конференции экспедиции, которая прошла 26–28 июля в окрестностях селений Боочи и Кулада Онгудайского района Республики Алтай группа «Социокультурная психология и антропология» представила следующий состав докладов по секциям:



Доклад участников группы на итоговой конференции



Доклады по секциям

Секция 1

1. «Строение аила и его место в жизни теленгитов селения Язула». Елизавета Фейзрахманова, Любовь Кармазина, Иван Чистяков. Научный консультант к. психол. н. Наталья Владимировна Ткаченко.
2. «Музыкальная культура селения Язула». Ирина Гарикова, Александра Савушкина. Научный консультант к. культурологии Юлия Сергеевна Овчинникова.
3. «Свадебная обрядность теленгитов Улаганского района Республики Алтай». Серафима Сафронова. Научный консультант к. психол. н. Луиза Игоревна Адамян

Секция 2

1. «Верования детей в селении Язула». Ирина Дучевич, Вероника Золотарева, Дарья Дудина. Научный консультант Софья Александровна Ларкина.
2. «Традиционная алтайская кухня в селении Язула». Варвара Иванова, Алиса Куклина, Злата Щербакова. Научный консультант к. филол. н. Елена Игоревна Адамян.
3. «Обряды и верования в жизни человека из селения Язула Улаганского района Республики Алтай». Анастасия Курнешова, Андрей Немов. Научный консультант к. психол. н. Алексей Сергеевич Обухов

Секция 3

1. «Отношение к природе алтайцев». Елизавета Воейкова, Таисия Лаврова, Максим Антонов. Научный консультант Оксана Федоровна Ежова.
2. «“Свой” и “чужие” в представлении жителей Язулы». Всеволод Хухлаев. Научный консультант к. психол. н. Наталья Владимировна Ткаченко.
3. «Кордон Язула: история и настоящее». Василий Кочергин, Игорь Бычков, Ярослава Makeева, Ирина Бродская. Научный консультант Ирина Александровна Гришина

Секция 4

1. «Сакральная география Язулы». Наиля Мустафина, Юлия Гритчина, Надежда Логинова. Научный консультант к. психол. н. Алексей Сергеевич Обухов.
2. «Култ огня и воды у теленгитов». Алексей Кузиченков, Кирилл Фейзрахманов, Федор Божевольнов, Екатерина Байдакова. Научный консультант Вероника Сергеевна Ерофеева.
3. «Жизненный уклад и устремления жителей Язулы». Агата Монадеева, Анна Шумова. Научный консультант к. психол. н. Алексей Сергеевич Обухов

В рамках вечернего кинозала были показаны фильмы нашей экспедиционной группы:

1. «Дорога на Алтай». Автор Анастасия Курнешова.
2. «Взгляд на Язулу». Автор Анастасия Курнешова.
3. «Традиционная алтайская кухня в селении Язула». Авторы Варвара Иванова, Алиса Куклина, Злата Щербакова.
4. «Голоса аилов. Музыкальная культура селения Язула». Авторы Ирина Гарикова, Александра Савушкина, Юлия Сергеевна Овчинникова.



5. «Человек на кордоне». Авторы Ирина Гришина, Василий Кочергин, Игорь Бычков, Ирина Бродская, Ярослава Макеева.

Также на поляне конференции была представлена фото-выставка участников группы «Язулинские мотивы», в которой было представлено более 300 отобранных фотографий.

Ряд ключевых сюжетов, которые были собраны в экспедиции на данный момент, оказался на периферии анализа. Среди них — культ коня, образ «своего» и «чужого» мира у детей и подростков и ряд других. Однако возможность сравнивать ситуацию в Язуле с промежутком в 16 лет с учетом тех технологических изменений и новшеств, которые за это время дошли до отдаленного селения, дала продуктивные результаты. По итогам экспедиции руководителями написан ряд статей в профильные профессиональные журналы, пройдены выступления на научных конференциях и семинарах. Некоторые ребята на основе полевых исследований потом написали свои курсовые работы в Школе № 1553 имени В. И. Вернадского, некоторые из них были представлены на Всероссийских юношеских чтениях исследовательских работ имени В. И. Вернадского в апреле 2020 года.

Отчет по итогам экспедиции передан в школу селения Язула и в Алтайское республиканское отделение Межрегионального общественного Движения творческих педагогов «Исследователь».

Собранные материалы экспедиционных исследований активно используются в работе специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского и исследовательского центра «Точка варения» Колледжа «26 КАДР», а также в преподавании ряда вузов Москвы: НИУ ВШЭ, МГППУ, МГПУ, МПГУ, РГГУ, МГУ имени М. В. Ломоносова. Например, на магистерских программах НИУ ВШЭ («Педагогическое образование» в рамках курса «Возрастная психология и развитие человека», «Философия и история религии» и «Философская антропология» в рамках курса «Педагогическая психология»), а также на майноре «Психология обучения в разных возрастах» со студентами бакалавриата всех факультетов НИУ ВШЭ. Фильмы из экспедиции анализируются и обсуждаются на магистерской программе «Визуальная антропология детства» кафедры психологической антропологии МПГУ. Материалы экспедиции включены в программы МГППУ («Практическая этнопсихология» в рамках курса «Этнопсихология») и МГПУ («Обучение физике и STEM-образование» в рамках курса «Возрастная психология»).

Методика организации таких экспедиций транслируется в другие образовательные сообщества. Материалы по методике организации данных экспедиций представляются на научно-практических педагогических конференциях, научных семинарах, курсах повышения квалификации («Фоксфорд», НИУ ВШЭ, Межрегионального общественного движения творческих педагогов «Исследователь», ММСО, БМСО и др.).



Фотовыставка участников группы на итоговой конференции



Приложение

Видеофильм 1. «Человек на кордоне»¹ (40 мин.)

Авторы: Ирина Гришина при участии Василия Кочергина, Игоря Бычкова, Ирины Бродской, Ярославы Макеевой.

Фильм снят в рамках экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» (рук. А. С. Обухов) Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в июле 2019 года на кордоне Язула Алтайского государственного заповедника, находящемся в верховьях реки Чулышман (Улаганский район Республики Алтай на границе с Тувой).

Герой фильма – Сергей Евгеньевич Шевченко (1972 г. р., род. в г. Горловка) – 26 лет проживал на кордоне, став его хранителем и душой.

¹ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WSWiZlCgiTk>



Видеофильм 2. «Голоса айлов. Музыкальная культура селения Язула» (15 мин.)

Авторы: Ирина Гарикова, Александра Савушкина, Юлия Сергеевна Овчинникова.

Фильм снят в рамках экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» (рук. А. С. Обухов) Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в июле 2019 года в селении Язула Улаганского района Республики Алтай.

В фильме отражены основные аспекты современного бытования музыкальной культуры среди жителей селения Язула. Показано, как музыкальная культура включена в повседневную и праздничную жизнь алтайцев-теленгитов.



Видеофильм 3. «Традиционная алтайская кухня в селении Язула» (6 мин.)

Авторы: Варвара Иванова, Алиса Куклина, Злата Щербакова.

Фильм снят в рамках экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» (рук. А. С. Обухов) Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в июле 2019 года в селении Язула Улаганского района Республики Алтай.

В фильме представлены основные алтайские традиционные блюда и их изготовление. Фильм снят участницами экспедиции через погружение в повседневную жизнь одной из семей в Язуле. В ходе работы они научились готовить основные традиционные блюда.





² URL: <https://youtu.be/fYqhEGMh1WQ>



³ URL: <https://youtu.be/e9oYdL6FTq0>



Видеофильм 4. «Взгляд на Язулу»² (5 мин.)

Автор: Анастасия Курнешова.

Фильм снят в рамках экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» (рук. А. С. Обухов) Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в июле 2019 года в селении Язула Улаганского района Республики Алтай.

Фильм-эссе представляет авторское переживание красоты алтайского селения Язула, природы, людей.

Видеофильм 5. «Дорога в Язулу»³ (8 мин.)

Автор: Анастасия Курнешова.

Фильм снят в рамках экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» (рук. А. С. Обухов) Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в июле 2019 года в селении Язула Улаганского района Республики Алтай.

Фильм в ироничной манере передает путь в селение Язулу и отображает участников экспедиционной группы в дороге до отдаленного алтайского селения и их жизнь во время экспедиции. **W/R**

Литература

Алтай и культура алтайцев 2004 – Алтай и культура алтайцев: библиография / Сост. А. С. Обухов // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 205–209.

Джазатор 2008 – «Джазатор»: фильм группы «Социокультурная психология и антропологии» по итогам экспедиции 2008 года. URL: https://www.youtube.com/watch?v=8vbYgr_J9Ws

Молчанова 1979 – Молчанова О. Т. Топонимический словарь Горного Алтая. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1979. 395 с.

Мухина 2002 – Мухина В. С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизаций: XXI век // Развитие личности. 2002. № 1. С. 16–39.

Обухов 2001 – Обухов А. С. Исследования личности в контексте традиционной культуры (теория, стратегия, тактика – концепция, программа, методы). М.: ДНТТМ, 2001.

Обухов 2001–2002 – Обухов А. С. Построение программы психологического исследования личности в контексте русской традиционной культуры // Развитие личности. 2001. № 3–4. С. 109–120; 2002. № 1. С. 171–226.

Обухов 2004 – Обухов А. С. Экспедиция «на край света»: городской подросток в мире другой культуры // Народное образование. 2004. № 3. С. 175–184.

Обухов 2006 – Обухов А. С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2006. 352 с.

Обухов 2015 – Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.

Обухов, Пивоварова 2006 – Обухов А. С., Пивоварова Е. П. Обрядовое сопровождение личности теленгитов Горного Алтая // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 161–168.

Обухов, Ткаченко 2018 – Обухов А. С., Ткаченко Н. В. Визуальные методы исследования обрядов: фиксация видимых социокультурных смыслов этнических культур // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы III Ежегодной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 244–247.

Обухов, Овчинникова, Ткаченко 2019 – Обухов А. С., Овчинникова Ю. С., Ткаченко Н. В. Человек в контексте традиционной культуры: метапозиция и диалог между исследователями разных наук // Обсерватория культуры. 2019. Т. 16. № 4. С. 349–361.

Теленгиты 2006 – Теленгиты // Тюркские народы Сибири / отв. ред. Д. А. Функ, Н. А. Томилов; Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН; Омский филиал Института археологии и этнографии СО РАН. М.: Наука, 2006. С. 512–532.



Доклады участников экспедиции по итогам исследований в селении Язула

Reports of the expedition participants on the results of research in the village of Yazula

Аннотация. В финале комплексных исследовательских экспедиций Школы № 1553 имени В. И. Вернадского все экспедиционные группы собираются в одном месте изучаемого региона и проводят итоговую конференцию. На ней участники экспедиционных групп представляют первичные описания и обобщения итогов полевой работы. В этой публикации мы представляем доклады участников экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология», которые были подготовлены к итоговой конференции экспедиции «Алтай 2019» и представлены 26–28 июля на поляне между селами Боочи и Кулада Онгудайского района Республики Алтай. Все тексты написаны в ходе экспедиции в селении Язула Улаганского района Республики Алтай и отражают разные аспекты традиционной культуры теленгитов, проживающих в данном регионе, а также историю и современность кордона Язула. Исследовательские темы выделялись из общего материала экспедиционной группы участниками в зависимости от их интересов и содержания собранных материалов. Тексты представлены в авторской редакции. Публикация сопровождается фотографиями из материалов экспедиционной группы.

Ключевые слова: Алтай, алтайцы, теленгиты, селение Язула, кордон Язула, традиционная культура, обиходная жизнь, жизненный уклад, жизненные устремления, обряды жизненного цикла, верования, культ огня, культ воды, отношение к природе, сакральная география, социальная идентичность, аил, алтайская кухня, музыкальная культура, культура детей

Abstract. At the end of the complex research expeditions of Vernadsky School 1553, all the expedition groups gather in one place and hold a final conference, where the members of the expeditionary groups present primary descriptions and generalizations of the results of their field work. In this article, we present the reports of the participants of the expeditionary group “Sociocultural Psychology and Anthropology”, which were prepared for the final conference

Авторы:
Участники экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология»

Школы № 1553 имени В. И. Вернадского (7–10 классы), г. Москва

Руководитель экспедиционной группы:
Обухов Алексей Сергеевич,

к. психол. н., ведущий эксперт Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, руководитель исследовательской специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского
e-mail: ao@redu.ru

Author:
Members of the expeditionary group “Sociocultural Psychology and Anthropology”

Vernadsky School 1553 (grades 7–10), Moscow

Tutor:
Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology, Leading Expert of the Center for Contemporary Childhood Research at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Leader of the “Sociocultural Psychology and Anthropology” club, Vernadsky School 1553



of the expedition “Altai 2019” and presented on July 26–28 in a clearing between the villages of Boochi and Kulada, Ongudai region of the Altai Republic. All texts were written during the expedition in the village of Yazula, Ulagan region of the Altai Republic and reflect various aspects of the traditional culture of Telengits living in that region, as well as the history and modern life of the Yazula cordon. Research topics were selected from the general material of the expeditionary group by the participants themselves, depending on their interests and the content of the collected materials. The texts are presented in the authors’ edition. The article is accompanied by photographs from the materials of the expeditionary group.

Keywords: Altai, Altaians, Telengits, Yazula village, Yazula cordon, traditional culture, everyday life, way of life, life aspirations, rituals of the life cycle, beliefs, cult of fire, cult of water, attitude to nature, sacred geography, social identity, ail, Altai cuisine, musical culture, culture of children

Авторы:

Воейкова Елизавета,
Лаврова Таисия,
Антонов Максим

Научный консультант:

Ежова
Оксана Федоровна

Отношение алтайцев к природе

В этом году наша группа «Социокультурная психология и антропология» работала в селении Язула Улаганского района Республики Алтай. Мы исследовали сохранившиеся алтайские традиции. Население Язулы моноэтническое – здесь живут только теленгиты (этнотерриториальная группа алтайцев).

Целью нашего исследования было выявить характер отношения жителей селения Язула к окружающей их природе и ее использованию (земле, воде, животным, растениям).

Методами нашего исследования являлись: наблюдение, аудио-, фото- и видеосъемка и интервьюирование. Чтобы подготовиться к интервью, мы ознакомились с ранее проводившимися исследованиями, описанными в статьях и книгах по истории и культуре Алтая (см. список литературы в конце доклада).

Отношение к природе у коренных алтайцев

Группа Школы № 1553 имени В. И. Вернадского уже была в этом селе в 2003 году, и мы также пользовались собранными ими материалами. Из них мы узнали, что в 2003 году Алтайцы относились к природе с почтением, не загрязняли леса и поля.

«Каждая этническая культура самобытна, ибо она сформировалась во взаимодействии человека с определенной природно-ландшафтной средой путем адаптации к ней.

«Народы Сибири» считали за грех рубить в лесу деревья, чтобы развести огонь, – для этой цели предпочитали брать сушняк. Охотники не убивали дичи больше, чем было нужно для пропитания или уплаты ясака. Общество, благосостояние которого всецело зависит от Природы, всегда внимательно относится к ее сохранению» [Ултургашева 2013, 389].





В отличие от литературного источника, Алексей Иосифович Петпенек, 1967 г. р., рассказывал о том, что в 1990-е годы, когда развалились колхозы, людям стало нечем зарабатывать, и из-за этого охотники стали забивать множество оленей ради продажи их рогов туристам и практически истребили поголовье вокруг села Язулы.

Хозяин Алтая, духи гор, леса

По изученным нами источникам, алтайцы молятся духу, которого называют Алтай Хан или Алтай-Ээзи — «Хозяин Алтая». Алтай Хана алтайцы чтят и в случае опасности могут молиться этому Богу, Деревне или Алтаю. Эту информацию подтвердил житель селения — Алексей Иосифович Петпенек, 1967 г. р. «Мы ему зимой и осенью ленточки вяжем, белая ленточка — хозяин тайги, красная ленточка — хозяйке огня, а синяя ленточка — небу».

Также можно попросить у духов какие-либо предметы. Чтобы попросить у духов Алтая или у духов Горы что-либо, надо прийти на моленное место, помолиться и привязать белую или цветную ленточку (Кляому или Джалму) к ветке листовенного дерева. На листовенницу тоже можно повесить ленточку, а на сосну и елку нельзя. Ленточка также не должна быть отрезана, ее должны порвать руками.

Агнесса, житель Язулы 2006 г. р., говорит: «Мы вяжем эти ленточки, чтобы быть счастливыми. Если в семье кто-то умер, год нельзя вешать ленточки — воняет покойником, не принимает он нас, а если в деревне кто-то умер — 40 дней нельзя».

В каждой деревне есть моленное (одно на деревню) место — Ажу. Оно находится недалеко от деревни, но туристов туда не водят. Его посещают два раза в год — зимой и осенью. Респондентка Чечек Юрьевна Темдекова (в девичестве Ортонулова), 1984 г. р., слышала от старших про моленные места: там нельзя шуметь, играть, ругаться. На молебен ходят в 3-й (5 и 15) день новолуния.

Как таковых обрядов и духов, связанных с лесом, нами обнаружено не было. В статье же Н. Р. Ойноткинова мы узнали, что ранее жертвоприношения приносились Земле или Алтаю, а также горам (горным духам). Жертвоприношения Земле проводились на протяжении всего года дважды: конце мая, в пору распутившейся зелени (после чего начинается подготовка к перекочевке на летние пастбища), и в середине осени (после окончания сборки урожая).

У жертвоприношений горам даже есть свое название — обоо, священное место пребывания духа-хозяина конкретного места. Оно выглядит как большая груда камней, чаще всего в начале перевала.

Как рассказывали местные жители Язулы, обоо предотвращают завалы на перевале. Путники в начале пути кормят духов,



Вид на центральную часть селения Язула



Моленное место с видом на Джетикель (священную гору Семь озер). Фото 2003 года



обитающих там, просят удачного пути. Останавливаться на перевалах можно в любую погоду, оставляют там пуговицы, конфеты, булочки. Когда ты едешь, на перевале нельзя шуметь, громко кричать, рвать траву. Также там нельзя останавливаться после заката.

Аржаны

Недалеко от нашего села находится священный и целебный родник — аржан. Каждый из них помогает от чего-то своего (глаза, почки, печень и т. д.). Родникам подносят монеты или пуговицы, завязывают ленты.

Лилия Петровна Сандяева (с. Язула, 1951 г. р.): «Аржан — это святая речка. Туда ходят обычно весной просить что-либо».

«Если ты едешь конкретно для излечения от болезни, то нужно оставаться там минимум на три дня. Делаешь там обряды, привозишь еду. У каждого родника или реки есть свои духи, каждому духу родника поклоняются», — говорил Байрам Альбертович Кайчин (с. Язула, 1998 г. р.).



Захоронение коня на дереве на окраине Язулы

Священные животные

У алтайцев лошадь считается священным животным. На лошадях начинают учиться ездить с трех лет. Свою первую лошадь дети получают либо сразу с рождения, либо с 6–12 лет.

«Меня посадили на коня в 6 лет, сначала меня катал отец, а потом мы с ним ходили в тайгу на коне, потом я уже сам ездил и научился кататься без седла. То есть я сам ездил на коне уже в 9 лет», — Алексей Иосифович Петпенекоев, 1967 г. р.

«...Лошадь для современных алтайцев не просто хозяйственно полезное животное. Это — символ их культуры, в том числе символ мужественности, согласно традиционной гендерной модели, мужчиной может считаться тот, кто сидит в седле, пасет свой скот и ездит на охоту; и этнической идентичности» [Тюхтнеева 2011, 123].

Орел также считается священным животным на Алтае: нельзя убивать орла и разорять его гнезда.

Медицина, лечебные растения, шаманы

Также Алтай богат своими травами. Травы используются не только в медицине, но и для различных обрядов и ритуалов, будь то свадьба или похороны. Например, можжевельник используют для того, чтобы выгнать злых духов.

Собирают можжевельник мужчины, на растущую луну и нечетным количеством веточек. Его поджигают и окуривают им дом или аил, а также другие важные в жизни и быте вещи (например, машину). Как сами жители говорят: «Духи не переносят запах можжевельника»¹.

В Язуле есть больница и аптека, но лечатся местные жители не только таблетками и микстурами, а также с помощью народной медицины.

¹ Всю основную информацию по медицине мы получили у Риммы Робертовны Чалчиковой (с. Язула, г. р. неизвестен).



Самым известным растением, которое лечит от многих болезней, является копеечник. В народе его называют золотой корень, также есть красный корень. Золотой и красный корни — это не одно и то же, но это два близких вида. Золотой корень используют гораздо чаще, т. к. за сбор красного корня нужно выплачивать большой штраф (не уточнено, в каком размере).

Еще в алтайской народной медицине используют тысячелистник (причем розовым лечат женщин, а белым мужчин), чабрец, крапиву, бруснику, полынь и другие растения, которые можно найти в лесу и поле.

На Алтае тем не менее сохраняются люди, которые продолжают лечиться с помощью обрядов и шаманов. Дед респондента Айшара (не назвал фамилию, отчество, год рождения) лечил людей, поэтому теперь сам Айшар может видеть духов и чертей.

Они выглядят как маленькие девочки в белых платьях, с черными волосами и синеватой кожей. Они иногда приходят к нему по ночам, стоят в углах или подходят к кровати, начинают душить, а если попытаться прогнать их как-нибудь — разозлятся, будут вредить. Айшар считает, что нужно ладить с ними, пока они только пугают его.

Есть люди, которые видят призраков самоубийц, но обычно они об этом не рассказывают. У респондентки Чечек Юрьевны Темдековой (1984 г. р., с. Балыктуоль) нет таких знакомых, но она что-то слышала об этом. Такие способности передаются по наследству и проявляются у человека, чей предок обладал ими. Также, если у кого-то предки были шаманами, он может видеть каких-то призраков (самоубийц или еще какого-то духа) или умеет лечить руками.



Джалома у аржана на окраине селения Язула

Выводы

Коренные алтайцы, в том числе теленгиты, продолжают обожествлять природу и ее отдельные элементы, но по сравнению с описанной ранее практикой правила охоты, рыбалки и в целом отношении к пользованию природой больше основывается не на их традиционных верованиях, а на практической выгоде и пользе.

Народная медицина осталась в практике, а вера в шаманов сохранилась у некоторых респондентов, причем некоторые верят, что шаманы помогают как врачи или как психологи.

Литература

Ойроткинова 2018 — *Ойроткилова Н. Р.* Лексика обряда поклонения земле у южных алтайцев // Фольклор, литература и этнокультурное воспитание в условиях интеграции культур. 2018.

Тюхтнеева 2011 — *Тюхтнеева С. П.* Скотоводство у современных алтайцев // Гуманитарный вектор. 2011. № 3. С. 120–123.

Ултургашева 2013 — *Ултургашева Н. Т.* Обряды защиты жизни в традиционной культуре тюрков Сибири в современный период (на примере похоронно-поминальной обрядности) // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5. С. 389–391.



**Список респондентов:**

Алексей Иосифович Петпенекос (с. Язула, 1967 г. р.),
Агнесса Мергеновна (Игоревна) Темдекова (с. Язула, 2006 г. р.),
Байрам Альбертович Кайчин (с. Язула, 1998 г. р.),
Лилия Петровна Сандяева (с. Язула, 1951 г. р.),
Римма Робертовна Чалчикова (с. Язула, г. р. неизвестен),
Чечек Юрьевна Темдекова (с. Балыктуоль, 1984 г. р.),
Айшар (фамилия, отчество и год рождения неизвестны, с. Язула).

Сакральная география Язулы**Авторы:**

Гритчина Юлия,
Мустафина Наиля,
Логинова Надежда

Научный**консультант:**

Обухов
Алексей Сергеевич,

к. психол. н.

Группа «Социокультурная психология и антропология» летом 2019 года проводила исследования в селение Язула Улаганского района Республики Алтай, где проживают алтайцы-теленгиты. Это вторая экспедиция в это селение — первая была в 2003 году. И тогда одной из тем исследований стала сакральная география селения.

Язула — селение, имеющее множество очень важных для местных жителей и интересных для гостей мест. Некоторые из почитаемых мест находятся в самой Язуле или рядом с ней, но есть и такие, до которых трудно добраться. Это могут быть как природные, так и рукотворные объекты. Под термином «сакральная география» в нашей работе мы подразумеваем общность мест, которые жители села Язула считают особенными и священными.

Еще в начале нашего исследования у нас появилась гипотеза, связанная с тем, что в Язуле на данный момент сливаются две религии: язычество и православие. С древних времен сохранилось много языческих культов и обрядов, которые, соответственно, связаны с местами их проведения или появления. Можно заметить, что традиционное язычество распространено больше, однако многие жители села крещены и верят в бога. Раньше люди больше верили в духов и почитали их, почти в каждой деревне был кам (шаман) или даже несколько, сейчас же жители намного меньше уделяют этому внимания, все больше людей из села посещают церковь в городе, а камов в небольших деревнях, как, например, Язула, и вовсе уже нет. Интересно то, что люди по-разному отзываются о вере.

Опросив нескольких респондентов с различными религиозными представлениями, мы поняли, что семьи, в которых уже несколько поколений принадлежат православной вере, считают, что большинство жителей уже приняло православие и что язычников в деревне почти не осталось. Другая же часть местных считает, что сейчас пошла мода креститься, но верящих в бога все же сильно меньше. Также довольно много представителей среднего поколения приняли нейтральную



Молельные места: места
весеннего и осеннего
моления у реки Баштаус
(фото 2003 года)



позицию в вопросе о их религии. «Я крещенная, но я не забываю о культах и обрядах, передающихся из поколения в поколение. Я молюсь и туда, и туда, богу и небу» (Темдекова Юлия Альбертовна, 1989 г. р.). По нашему предположению, такие люди были крещены при рождении, но они, так же как и язычники, не оставляют культы поклонения духам. Недавно мы спросили у православной семьи, как же все-таки священнослужители относятся к тому, что тут так связаны две разные веры. Нам ответили, что они совсем не против выполнения обрядов, культов, почитания духов воды, огня и так далее.

По словам Людмилы Васильевны 1952 г. р., «иногда по праздникам в церковь ездим, иногда по дороге в Горно-Алтайск, чтобы помолиться, грехи замолить. Вот мы крестимся, а с алтайскими обычаями что делать? [Говорит, что спрашивала у бабушки]. Раз вы крещенные, соблюдайте христианские праздники и свои тоже. Что там душа должна быть чистой, что здесь».

Мы предположили, что смена поколений сказалась на формах мифологических текстов и легенд о сакральной географии Язулы.

В своей работе мы разделяли все выясненные нами места на 5 групп с более узким делением на подгруппы, ниже можно увидеть эту классификацию с некоторыми сносками на полученные нами интервью.

Священные места культового характера:

1. *Гора Джетиколь* (Семь озер, 10 километров северо-восточнее Язулы). Одна из самых высоких гор Алтая. Считается, что на гору Джетиколь люди никогда не могли подняться, на середине горы начинался град с неба и люди не могли идти дальше. Также рассказывают, что на середине есть плот, когда случился всемирный потоп – там сделали этот плот и спаслись. Респондентка ездила вокруг горы, с одной стороны видна снежная верхушка, с противоположенной стороны кажется, что это три холма и никакой растительности. В 1990-е там собирали черную траву, сушили и делали чай (Тарабашева Айгуль Алексеевна, 1989 г. р.).

2. *Моельное место за рекой* (около 200 метров от Язулы по направлению на восток). На это место собираются представители всех сеоков селения весной и осенью (когда тайга становится зеленой и когда желтой).

3. *Места, связанные с православием*: фундамент церкви (остатки фундамента на окраине села), крест (на месте бывшего селения Чодро), моельный дом (в центре села).

Крест, что стоит на месте бывшего селения Чодор, был поставлен приехавшим священником. Это было сделано для отгона чертей, и люди говорят, что чертей и правда стало меньше (Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р.).



Моельные места: места весеннего и осеннего моления у реки Баштаус (фото 2019 года)



Обетный крест вблизи стойбища (от Язулы ниже по реке Чулышман)



Игрушка кермесов вблизи пещер на реке Чулышман

На месте фундамента стали строить дом, и он сторел несколько лет назад, в нем погибло два ребенка. Ряд жителей связывает это с тем, что не надо было строить на месте храма.

Природные места:

1. *Перевалы* — это место, где, проезжая, люди останавливаются, чтобы, повязав ленточки на деревья, попросить удачи в делах или здоровья. Там есть специальные насыпи камней, куда люди кладут камень вместо ленточки. Камней, также как и лент, обычно три штуки. Проезжая перевалы, в машине отключают музыку и обязательно останавливаются, независимо от погоды. Ночью останавливаться нельзя, ведь это может быть опасно. Также нельзя шуметь, чтобы не потревожить духов, обитающих в этом месте (Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р.).

О перевалах также говорят: «Там есть Алтай, чего не надо трогать, ну, я так говорю, ну, Алтай»; «Все люди туда ходят, что-то там говорят»; «Лежат камни горкой, когда идут, собирают камни, ночью не надо через перевал, днем можно, но зависит от луны» (Карабашева Русана Игнатьевна, 2000 г. р.).

2. *Аржаны* (есть на северной окраине селения и в 3–4 километрах от Язулы) — это родники, аналог священным источникам. «Есть источники — источник, помогающий со зглазом» (Карабашева Русана Игнатьевна, 2000 г. р.). «Родники помогают каждый от чего-то своего. Родникам подносят монеты/пуговицы. Там также завязывают ленточки. Если ты едешь конкретно для излечения от болезни, то нужно оставаться там минимум на три дня. Делаешь там обряды, привозишь еду. На родниках нельзя шуметь и рвать траву» (Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р.).

3. *Пещеры кёрмёсов* (или алмыс) у Чулышмана (чуть больше километра в сторону юга от Язулы, на берегу реки Чулышман). На этом месте есть две вымытых в скале пещеры и находят «игрушки алмыс» — алмыс-таш, также нельзя трогать/брать, иначе алмыс будет приходить с попытками забрать игрушку обратно. За школой также есть небольшая пещера — чарыш — детьми считается как аналог пещеры алмыс (Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р.).

4. *Камни Толбанова* — большие валуны, которыми, по преданию, откидывался батор Толбанов от медведей.

Кладбища:

1. *Кладбища людей* (их три в самой Язуле и за ее границей). Предки считали, что на могилы ходить нельзя, сейчас уже молодые ходят. У алтайцев если крест упадет, нельзя ставить, менять что-либо. Хорошо, если вообще забудут, где могила. Когда были некрещеные — ставили столбы, выцарапывали на них



Кладбище (одно из трех в селении — самое новое)



имена. Раньше могилы загораживали бревнами, теперь ограды делают (Темдекова (Акулова) Светлана Сергеевна).

2. *Кам-див/Кам-деми* (кладбища шаманов, северо-запад Язулы, вниз по Чулышману 5 километров — на высоком выступе в каньоне реки). Считается, что ходить нельзя, брать ничего нельзя. Есть история про человека, который взял там узду и чайник, человек был алтаец, но обрусевший, а «свои» так делают, бояться. Кам приходил к человеку наяву. На горе, где кам похоронен, слышится бубен.

Исторические места:

1. *Чертов мост* (мост Толбанова, около 8 километров от Язулы на юго-восток). Его строительство связывают с баторм Толбановым (в момент экспедиции 2003 года в селении была жива его внучка).

2. *Застава/кордон* — исторический комплекс строений, построенный в 1933 году как пограничная застава с Тувой. После вхождения Тувы в состав РСФСР стала кордоном Алтайского заповедника.

3. *Солдатский мост* за заставой (сгорел недавно).

4. *Места сражений* (18–19 километров от Язулы на северо-запад). Это место — долина вниз по реке, где проходило жестокое сражение. Было много погибших, и люди говорят, что сейчас на месте сражения множество мечей и луков, которые остались от погибших воинов. Кто-то даже говорил, что там есть рука, торчащая из земли, пальцами крепко сжимающая меч. Никакого оружия и всего остального с поля брать нельзя, чтобы не потревожить духи умерших. Никто точно не знает, что это было за сражение (Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р.). Про это место молодая часть жителей Язулы в основном не знает.

5. *Оленьи камни (Кезер-таш) и древние курганы* (около 1,5 километров южнее Язулы, часть курганов есть в центре селения у старого кладбища). Кто-то рассказывает, что за деревней можно найти гигантские камни, врытые в землю. На них высечены лица. Считается, что это могилы богатырей. По слухам, существует целое скопление этих камней — «общие» могилы.

Как было упомянуто выше, многие из изучаемых нами локаций имеют свой сакральный смысл и соответствующий мифологический контекст. В ходе работы с респондентами мы встретили множество вариаций легенд, связанных с интересующими нас объектами. Полученные нами версии мы хотели соотносить с возрастом информантов, предположив прямую связь между поколением и содержанием. (К сожалению, множество из используемых нами пересказов не имеют четко установленного авторства, поэтому провести предполагаемое выше соотношение не представляется возможным).



Могилка кама (шамана) на Камдив (кам теми) (фото 2003 года)



Стремя на месте остатков могилы кама на Камдив (кам теми) (фото 2019 года)

**Таблица 1. Вариативность легенд об особых местах Язулы**

| Название | Легенды |
|---------------------------------|--|
| Чертов мост | <p>Легенда 1: <i>Алик Толбанов, 34 года</i> Мост был построен богатырем Толбановым. Деревья, которые он должен был использовать для постройки моста, он специально помечал. Вместе с ним деревья помечал и медведь. После того, как Толбанов пометил то же дерево, что уже было помечено медведем, медведь выследил богатыря и произошла жестокая схватка. Медведь был убит, а богатырь ранен, по другой версии оба погибли.</p> <p>Легенда 2: Мост был успешно построен, и на его стражу был поставлен местный житель (или сам богатырь). Как-то раз ему привиделось (приснилось), что темной ночью через мост перешел странный всадник на черном коне. После этого мост прозвали чертовым, потому что считают, что там поселился сам черт.</p> <p>Легенда 3: Через мост шел черный пастух, который гнал черных коз. Все они по непонятным обстоятельствам попали воду и бурным течением унесенные тела так и не были найдены</p> |
| Гора Джетиколь | <p>Легенда 1: Чтобы зайти на гору надо произнести специальные слова, но их все давно забыли, и теперь никто не может прийти сюда. Если взойти на Джетиколь, не произнеся этих слов, начнется буря и ураган.</p> <p>Легенда 2 Во время Всемирного потопа люди причалили на плотках к этой горе, потому что ее вершушка была единственным кусочком суши. Люди спаслись на этой горе, а где-то на середине пути к вершине до сих пор лежат остатки плотов</p> |
| Кладбища | <p>Легенда 1: <i>Темдекова (Акулова) Светлана Сергеевна 1962 г. р.</i> На могилы ходить нельзя, но сейчас некоторые нарушают этот запрет. Так же нельзя ничего чинить, чистить и менять. Иногда бывает, что люди вообще забывают где похоронен человек. Если же приходишь на кладбище, нельзя ходить с непокрытой головой, иначе дух, зацепившись за волосы, принесет беду в семью</p> |
| Камдив/кам теми | <p>Легенда 1 : <i>Темдекова (Акулова) Светлана Сергеевна, 1962 г. р.</i> ходить нельзя, брать ничего нельзя. Есть история про человека, который взял там узду и чайник, человек был алтаец, но обрусевший, а «свои» так не делают, боятся. Шаман приходил к человеку наяву. На горе, где шаман похоронен, слышится бубен</p> |
| Пещеры кёрмёсов (алмыс) (Чарыш) | <p>Легенда 1: <i>Темдекова Самира 2009 г. р.</i> Раньше в этой пещере жили древние люди. По соседству с ними жили страшные чудовища, которые приходили к ним каждую ночь. В одну из таких ночей чудовища убили всех, кто жил в пещере. Главу убитой семьи звали Чарыш, поэтому сейчас пещера так и называется.</p> <p>Легенда 1: В далекой пещере жил демон по имени Алмыс. Днем он превращался в прекрасную девушку. Однажды охотник забрел далеко в горы и встретил ее. Они полюбили друг друга и стали вместе жить в горах. Как-то, вернувшись поздно с охоты, он увидел, как демон в своем настоящем облике готовил пищу из тела девушки, в облике которой он был. Охотник сбежал в ужасе, и больше его никто не видел.</p> <p>Легенда 1: В пещерах живут чудовища, которых называют кермесы (все могут описывать их облик по-разному, кто-то говорит, что это быстрые и сильные оборотни, а кто-то просто говорит, что это большие чудища). У них свои игрушки, то есть омытые водой камни, которые приняли странную форму. Эти игрушки брать ни в коем случае нельзя, иначе придет беда и кермес будет приходить в дом каждую ночь, пытаясь забрать свою игрушку обратно. Если все же игрушка была унесена, то нужно непременно ее вернуть в пещеру</p> |



| | |
|--|--|
| <p>Церковь, крест, мо- лельный дом</p> | <p>Легенда 1: В центре деревни раньше стояла церковь. По неизвестным причинам она была разрушена (по похожей версии – сгорела). На этом месте остался лишь фундамент. Несколько лет назад какая-то семья пыталась построить там дом, но он сгорел. Это была большая трагедия, так как в пожаре погибли двое детей. Некоторые считают, что дом сгорел по причине того, что стоял на фундаменте церкви.</p> <p>Легенда 1: Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р. Крест, что стоит на месте бывшего селения Чодор, был поставлен приехавшим священ- ником. Это было сделано для отгона чертей, и люди говорят, что чертей и правда стало меньше</p> |
| <p>Оленные камни, курганы</p> | <p>Легенда 1: Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р. Кто-то рассказывает, что за деревней можно найти гигантские камни, врытые в землю. На них высечены лица. Считается, что это могилы богатырей. По слухам, существует целое скопление этих камней – «общие» могилы. Но где захоронен Толбанов – неизвестно</p> |
| <p>Перевалы</p> | <p>Легенда 1: Аржан Сергеевич 1995 г. р. На перевалах обитают духи, которые часто стоят на обочинах дорог в образе людей. Так же они могут голосовать, но останавливаться ни в коем случае нельзя. Три года назад один мужчина ехал по перевалу и увидел на обочине голосующую девушку в белом платье. Не долго думая он посадил ее к себе в машину, однако во время пути девушка прикоснулась к нему, и он почувствовал холод. Осознав, что это дух, он запаниковал и полез в багажник за ружьем. Девушка начала убегать, но он успел выстрелить. Через 3 дня мужчина скончался по непонятным причинам.</p> <p>Легенда 1: Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р. Люди говорят, что на перевалах живет дух, который останавливает всадника. Когда едешь по перевалу, конь может остановиться как вкопанный, будто его ноги связаны. Чтобы изба- виться от чар духа, нужно обрезать невидимые путы, проведя между ног коня ножом</p> |
| <p>Камни Толбанова</p> | <p>Легенда 1: Ни один из респондентов не упоминал в разговоре о «камнях», люди не помнят о них, в то время как в 2003 году о них ходили легенды. По 2003 году: Богатырь Толбанов кидал огромные камни, защищаясь от медведя</p> |
| <p>Места сражений</p> | <p>Легенда 1: Лишь одна респондентка упомянула об этих местах, однако сказала, что это лишь слухи. Темдекова Айгуль Алексеевна, 1989 г. р. Это место – долина вниз по реке, где проходило жестокое сражение. Было много погиб- ших, и люди говорят, что сейчас на месте сражения множество мечей и луков, которые остались от погибших воинов (кто-то даже говорил, что там есть рука, торчащая из земли пальцами, крепко сжимающая меч). Никакого оружия и всего остального с поля брать нельзя, чтобы не потревожить духи умерших</p> |

Работая с респондентами, мы сделали еще одно предполо- жение о возможности разделения изучаемых нами территорий по следующим категориям:

- Первая категория подразумевает еще одно деление, определяющееся положительной, отрицательной или нейтральной оценкой со стороны местных сакрального смысла.
- Следующая категория напрямую связана с предыдущей. Она складывается из представления о месте у респондентов, его сакральности. Бывают случаи, когда запреты на посещение нарушаются самими местными, которые не



Джалома на переправе через реку Баштаус



придают этим объектам сакральный смысл. Чаще это происходит из-за интереса человека не к самому месту, как к священному, а как к запретному.

- Далее запреты складываются скорее из включенности посторонних людей в сообщество Язулы – непросвещенности туристов. В данном случае люди могут не пренебрегать сакральностью, а не знать вкладываемого смысла.

Посещаемость сакральных мест

| Название | Оценка | Разрешение посещения жителей | Разрешение посещение туристам | Посещаемость местными жителями | Посещаемость туристами |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| Чертов мост | Достопримечательность | Открытое | Открытое | Редко | Часто |
| Аржаны | Хорошие | Открытое | Закрытое | Часто | Иногда |
| Гора Джетиколь | Хорошие | Закрытое | Закрытое | Никогда | Редко |
| Кладбища | Плохие | Закрытое | Закрытое | Никогда | Редко |
| Молельные места | Хорошие | Открытые | Закрытое | Часто | Никогда |
| Камдив/кам теми | Плохие | Открытое | Открытое | Редко | Иногда |
| Пещеры кермесов | Плохие | Открытое | Открытое | Иногда | Иногда |
| Церковь, крест, молельный дом | Нейтральные | открытое | Открытое | Редко | Редко |
| Оленные камни, курганы | Нейтральные | Открытое | Открытое | Редко | Редко |
| Перевалы | Нейтральные | Открытое | Открытое | Часто | Часто |
| Камни Толбанова | Нейтральные | Открытое | Открытое | Иногда | Редко |
| Места сражений | Плохие | Открытое | Открытое | Редко | Редко |
| Солдатский мост (сгорел) | Достопримечательность | Открытое | Открытое | Посещался ранее | Посещался ранее |

Элементы сакральной географии в представлениях жителей Язулы по сравнению с материалами 2003 года несколько изменилась. Увеличилась вариативность ряда историй. Например, связанных с мостом Толбанова. Ряд значимых мест, о которых мы узнали в 2003 году, перестал быть актуальным для большинства жителей – места сражений, камни Толбанова, Кезер-Таш. Кам-деби (кладбище камов) оказалось разоренным, могилы сожжены. При этом, пожалуй, еще более усилилась запретность и скрытость для сторонних лиц мест, связанных с традиционными молениями – гора Джетиколь и место весенних и осенних молений у деревни. Актуализировалось (в связи с пожаром дома) место, где раньше была церковь (про это место в 2003 году не было записей).

В целом мы видим устойчивость элементов сакральной географии селения. Изменения в ее представленности нам местными жителями во многом связана:



Чертов мост
(мост Тобанова)



- с открытостью/закрытостью жителей для внешних людей;
- с выходом из актуальной памяти не столь значимых мест для младших поколений (десакрализация ряда отдаленных мест или забывание ряда исторических);
- с актуализацией мест из-за недавних событий (как пожар дома).

Литература

Гусев 2004 – Гусев И. Исследовательская работа «Сакральная география Язулы» [рукопись]. М., 2004.

Жизненный уклад и устремления жителей селения Язула

В современном мире в жизни происходят крупные изменения: принимают другие формы устои, язык, отношения в семье. Изменения касаются даже самых отдаленных сёл России, а различия в поколениях (в своей работе мы разделили респондентов на три возрастных категории: младшего, среднего и старшего поколения), соответственно, становятся показательными в этом отношении. Особенно для нас интересны возможности изменений в жизни для жителей Язулы. Также мы будем рассматривать отличия в сферах жизни у разных поколений селения Язула, влияние на изменения семьи в условиях глубокой родовой связи, свойственной сельским местностям. Сравнив экспедиционные материалы 2003 и 2019 года, мы поняли, что важный аспект изменений социокультурной ситуации в селении – язык.

Многие респонденты отмечали ограниченное количество мест для работы. Как оплачиваемая деятельность воспринимается работа в школе, полиции, больнице, клубе. Помимо вышперечисленного, по информации местного жителя Аржана Игоревича Колтакова 1972 года рождения и Алексея Осиповича Петпенекова 1967 года рождения, местные жители промышленляют собирательством рогов маралов, лекарственного золотого корня и кедровых шишек, востребованных в городе. Собственный огород (преимущественно включающий в себя такие культуры, как картофель, морковь, свекла, лук) и скот есть фактически у всех, но многие сейчас платят за выпас, а не занимаются этим лично. Зато в сенокосе ежегодно участвуют все жители от маленьких детей до старшего поколения, чье физическое состояние это позволяет. Также стоит отметить, что такая работа является преимущественно сезонной, что характерно для деревенского уклада. За исключением времени занятости этой деятельностью, по словам наших респондентов, работы в деревне нет.

Сам по себе пенсионный возраст, по мнению Алексея Осиповича и Светланы Исааковны Темдековой 1965 года рождения

Авторы:
 Анна Шумова,
 Агата Монандеева

Научный консультант:
 Обухов
 Алексей Сергеевич,
 к. психол. н.





(чей пенсионный возраст уже действителен), не имеет значения, в отличие от физических возможностей. У жителей деревни принято с уважением относиться к пожилым. Это отношение незначительно изменилось с экспедиции 2003 года. Почтение выражается обращением на «вы», даже к родителям и старшим сестрам, братьям, хотя при небольшой разнице в возрасте это сейчас все больше опускается. Школьная программа включает помощь по хозяйству пожилым людям, что наблюдалось и в экспедиции 2003 года и что сообщила нам респондентка Айжанна Темдекова. Обычно пожилые люди в деревне рассчитывают на уход внутри семьи. У Чалчиковой Риммы Робертовны мы встретили резко негативное отношение к домам престарелых, распространенных в крупных городах.

В Язуле сейчас взрослыми люди считаются после бракосочетания. Ранее совершеннолетием считалось 12 лет, что частично продолжает соблюдаться в обряде забирая волос у дяди. Однако этот возраст сейчас варьирует – 12, 14, 16, 18 – как решат родители или дядя.

До брака, по словам нескольких из респондентов, на человека огромное влияние оказывает его семья. Однако среди респондентов заметны разногласия, касающиеся будущего. Большинство отмечает, что молодые люди могут сами выбрать профессию и принять самостоятельное решение. Темдекова Чичек Юрьевна 1984 года рождения говорит: «Это же их выбор. Заставлять не надо, пусть сами решают. К тому же, все еще поменяться может». Однако другая наша респондентка, представительница старшего поколения Светлана Исааковна Темдекова, считает иначе: «Что они будут решать? Ничего они не будут решать. Важно, что родители насоветуют». В этом она также подчеркивает разницу с городом, где детям дается больше свободы.

Также было отмечено стремление молодежи уехать в такие соседние города, как Улаган или Горно-Алтайск. Работа в городе стала мотиватором интереса к образованию. Школа в Язуле подразумевает только 9 классов, а продолжение школьного образования есть только за пределами селения, как и получение специального и высшего образования. Дочь нашей респондентки Чалчиковой Риммы Робертовны выучила корейский, год проживала в Корее и сейчас учится во Владивостоке. Брат Риммы Робертовны закончил московское театральное училище. Такое стремление к образованию и возможность учиться настолько далеко от селения еще не наблюдались в экспедиции 2003 года. Хотя некоторые респонденты, такие как Темдекова Чичек Юрьевна, получившая медицинское образование в городе, и Алексей Осипович, даже путешествовавший во время службы в армии за границей во время СССР, представляющие среднее и старшее поколение, отмечают для себя дискомфорт проживания в городе. Чичек Юрьевна считает город скучным, а Алексею Осиповичу не нравятся толпы (в частности очереди)





и суета. Еще одна наша респондентка Светлана Исааковна, родившаяся в Саратане (центральном населенном пункте Улаганского района), предпочла жить в Язуле, в отличие от своих детей, проживающих сейчас с ее внуками в городах.

Принято, чтобы молодые люди во время учебы поселялись у родственников, хотя зачастую возможен вариант общежития. Таким образом, люди, не создавшие собственную семью, не теряют родственные связи и не остаются одни и, в свою очередь, могут финансово помогать близким. Студенты в свободное время зачастую навещают свои семьи, проводить каникулы могут как с родителями, так и у бабушек с дедушками.

Со слов нашей респондентки Айжанны 2003 года рождения традиционный сеок (в дословном переводе – кость, а в смысловом – род) определяется не общностью людей, проживающих вместе, а объединенных фамилией и соответствующими родовыми символами. Например, у рода Айжанны символами являются береза и волк. Во время бракосочетания девушки переходят в сеок семьи жениха, дети, появляющиеся в браке, также принадлежат сеоку отца.

Сейчас, в связи с распространением тенденции поиска работы в городе, все больше людей уезжают, и, как следствие, культура в селении Язула претерпевает изменения. Например, мы зафиксировали, что в сравнении с 2003 годом количество музыкантов значительно уменьшилось. Кайчисты и топшууристы стараются переехать в город, дающий больше возможностей для реализации (работа на крупных праздниках, невозможных в селе, дает свой доход).

Путь к работе в городе, и, следовательно, цель образования для разных людей, конечно, будут разными. Респонденты младшего возраста (от 5 до 16 лет) рассказали о своих нынешних стремлениях в области профессии.

| Имя | Пол | Возраст | Профессия |
|----------------------|-----|---------|-----------|
| Алтынай | ж | 10 | Врач |
| Рината | ж | 12 | Учитель |
| Айжанна | ж | 16 | Юрист |
| Айсын | м | 9 | Экономист |
| Юрий (Горно-Алтайск) | м | 5 | Директор |
| Самир | м | 11 | Офицер |

Взрослые же неохотно рассказывали о своем образовании, поэтому никаких взаимосвязей мы зафиксировать не смогли.

Девочки с детства обычно помогают на кухне и с уборкой, мальчиков приучают к работе по хозяйству отцов, более тяжелой и требующей мужской силы, однако выбор профессии сейчас никто не ограничивает по половому признаку.

На Алтае устойчиво было представление, что кай могут исполнять только мужчины. Так, в 2003 году в Улагане мы





Играющие дети в селении Язула

зафиксировали случай, когда женщина, которая, по ее словам, не может сдержать свой дар кая и его исполняет, осуждается всеми вокруг. И сама она считала, что все беды с ее детьми от этого. Однако сейчас, примерно последние 4 года по словам Айжанны, исполнение кая для женщин перестало быть запретом. Хотя на праздниках до сих пор такие местные игры, как, например, дебяк, подразумевают только игроков-мужчин.

Также мы спрашивали девочек об идеале женщины, а мальчиков, соответственно, об идеале мужчины. Полученные результаты были схожи у всех детей, опрошенных в разное время разными группами. Девочки ответили, что женщина должна быть умной и красивой, а мальчики считают, что мужчина не может обойтись без таких качеств, как смелость и сила.

К нашему удивлению, оказалось, что дети свободно владеют русским языком. Мы пришли к выводу, который подтвердился в наших последующих интервью, о том, что изменению подвергся разговорный язык. Сейчас Язула – это селение-представитель билингвизма. По нашим данным, в 2003 году в Язуле преимущество в разговорной речи отдавалось алтайскому языку, в особенности у пожилых и детей. В городе же с малых лет распространена русская речь. По мнению жителей Язулы, в этом состояло одно из отличий деревни от города, так как в городах проживало больше русских. Сейчас алтайский язык актуален в большинстве случаев для старшего поколения. В семьях преимущественно продолжают говорить на алтайском. Однако за последние годы в селении сильно увеличилось время, когда есть электричество (с 7 утра до 14 дня, с 17 вечера до 24 ночи), тогда как в 2003 году это было только 3–4 часа вечером, стало доступно телевидение. И многие дети значительную часть времени смотрят мультфильмы на русском языке. И даже в семье начинают больше говорить по-русски. Алтайский и русский языки дети учат как школьный предмет. В 2003 году русский язык осваивали не раньше подросткового возраста, когда русский был уже достаточно выучен в школе. Сейчас родители связывают распространенность русской речи среди детей с трансляцией мультфильмов на русском по телевизору. Мы предполагаем, что поскольку дети в основном говорят на русском, родители, то есть среднее поколение, тоже используют русский в разговоре с ними, тем самым повышая распространенность русского языка. Наша респондентка Светлана Исааковна Темдекова объясняла: «Алтайцы пишут диктанты лучше русских. Русские говорят с ошибками. Русские пишут с ошибками, потому что ориентируются на разговорную речь. А алтайцы на правила». Английский же язык, который алтайским школьникам приходится учить третьим, по мнению учеников, вызывает затруднения.

В нашем исследовании мы пришли к выводу о том, что выезд из деревни с целью получения образования стал более распространен. Из-за отсутствия работы по специальности в Язуле молодые люди остаются работать в городах, и развития





селения в сфере труда не наблюдается. Тем не менее, жители деревни Язула не теряют родственные связи и стараются регулярно навещать свою семью. Мы встретили разное отношение к жизни в городе в зависимости от возраста респондентов. Точно установлено широкое использование русского языка в сравнении с ситуацией, наблюдавшейся в 2003.

«Свои» и «чужие» в представлении жителей Язулы

Летом 2019 года группа «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского отправилась в экспедицию в Республику Алтай в селение Язула Улаганского района, где проживают алтайцы-теленгиты. Мы проводили исследование про представление жителей Язулы о «своих» и «чужих». Эта тема является одним из важных аспектов социальной жизни любой культурной общности, и мы ее затрагиваем в наших экспедициях в различные регионы.

Представление о «своих» и «чужих» является основным механизмом социальной идентификации и обособления, в результате которой формируются особенности локальной, региональной, этнической и субэтнической идентичности.

До 2000 года теленгиты не считались отдельным народом, а были частью алтайцев, но на рубеже веков правительство РФ добавило теленгитов в состав КМН (коренных малочисленных народов). Сначала большая часть теленгитов была против выделения себя как отдельного народа из алтайцев, но через несколько лет (9, если точнее) большая часть опрошенных была уже не против, осознав наличие ряда льгот, предусмотренных для коренного народа.

Теленгиты проживают в двух районах: Кош-Агаческий и Улаганский. Но если в Кош-Агаческом примерно 55% казахов и всего 2% теленгитов так себя заявили при переписи населения (337 человек по данным 2002 года), то в Улаганском районе в 2002 году записало себя теленгитами 20% от общего населения. После того, как было найдено компромиссное решение назвать теленгитов не отдельно от алтайцев, а алтайцами-теленгитами, то фактически все население Улаганского района назвало себя именно этим коренным народом (по переписи населения 2011 года – 98%). В самой Язуле проживает около 260 человек, из которых все теленгиты, кроме одного русского.

Часть респондентов объясняют различие между теленгитами и другими этническими группами алтайцев по-разному. С одной стороны, свидетельствуют о том, что у теленгитов отличается диалект и даже фенотип. В частности отмечают более луноликие лица. Но, с другой стороны, часть жителей отмечают, что выделение теленгитов из группы алтайцев носит искусственный характер.

Автор:
Всеволод Хухлаев

Научный консультант:

Наталья Владимировна Ткаченко,

к. психол. н.



Дети Язулы: теленгиты и метисы (мать теленгитка, отец – русский)



На вопрос о том, кто они, часть наших респондентов отвечают алтайцы, а часть – теленгиты.

В Язуле мы встречали жителей родом из Саратана, Улагана и других селений Улаганского района. Несмотря на то, что часть респондентов проживают в Язуле много лет (например, учитель математики проживает там более 25 лет), чтобы считаться местным, нужно родиться в Язуле.

К понятию «свои» жители Язулы причисляют членов своей семьи, сеока, а также других жителей своей части села.

У жителей Язулы мы встречали разные самохарактеристики. Так, Радмила Толбанова 1991 г. р., рожденная в Саратане, говорит: «В Язуле люди более открытые (по сравнению с Саратаном), они готовы помочь, если там кто-то работает, строится, никто никого не зовет, они сами приходят помогают, ты к любому человеку можешь зайти в дом, поговорить».

О жителях села как открытых и щедрых, не думающих только лишь о деньгах, отзываются Диндия (рождена в Язуле) и Владимир (рожденный в Санкт-Петербурге) Труляевы. Выражается это, по их словам, в легком и небрежном отношении к имуществу, в том числе к телефонам. «Вот, дети берут дорогой телефон, бросят, телефон разобьется. Я говорю – ну что же ты даешь детям такую дорогую вещь, а они отвечают: “А-а-а-а, подумаешь какой-то телефон. Какая-то вещь”. И так во всем» (Владимир Валерьевич Труляев, 1972 г. р.).

Жителей своего села как людей, которые помогают другу другу (не только родственников, но и соседей), характеризуют многие наши респонденты.

Разные жизненные обстоятельства могут собрать за общим делом всех людей. Например, принято помогать строить дом, аил. Если в селе кто-то умирает, все село идет в дом умершего помогать, выражает соболезнования, поминает. И женщины, и мужчины. Приносят деньги, продукты. Зачастую год после смерти принято всем селом помогать семье покойного. По словам наших респондентов, эта помощь не зависит от материальной обеспеченности семьи покойного.

Представление о себе складывается также из устоявшейся практики территориальной идентичности. В селе Язула жители выделяют несколько частей, название которых в определенных обстоятельствах прикрепляется и к жителям, которые в них живут.

Так, Радмила Талбанова 1991 г. р. говорит, что Язула делится на следующие части: «Ну там Заречная, они себя заречники называют. Улица центральная – центральными называем. Там (слева от центральных – гаан кыра, что значит большое поле. Так же есть байбыж баажи, то есть начало реки. Есть также – новое, там построено два дома, но они как бы отдельно (от всех)».

Между разными частями селения проводятся спортивные состязания между людьми. Например, на Масленицу, Новый



год. В селе есть переходящий кубок, который вручается победителю. «Но вообще часто центральные отличаются. Ну оно и понятно, их больше» (Диндия Труляева).

Жители Язулы оценивают себя также в контексте с жителями других деревень и даже республик. Так, у язулинцев сложилась давняя история отношений с тувинцами, которые оцениваются исключительно как конокрады. Каждый респондент разговор о тувинцах начинал с истории о краже своих или коней соседей. Истории сопровождалась примерами или жесткого противостояния, когда дело доходило до полиции: «Конечно, идут в полицию, самосудом у нас никто не занимается, могут просто поймать, последний раз воровали 3–4 года назад» (Юлия Альбертовна Темдекова), или особого, почти философского отношения к своим соседям. Один респондент даже указал, что не все тувинцы воры, но среди них есть особая каста – конокрадов, где воспитывается особое чувство гордости за способность хитро и ловко увести коней из-под носа пастуха. И тогда кража чужого воспринимается как почти искусство (Владимир Труляев).

Язулинцев называют апачи, что значит – буйные (Юлия Альбертовна Темдекова). Эту характеристику жители получили благодаря вспльчивому нраву.

К своим ближайшим соседям язулинцы относятся неоднозначно. Так, Радмила Толбановна (1991 г. р. из Саратана) говорила «в Саратане влияние интернета сделало свое дело. Между собой так открыто искренне не общаются там, в Саратане все какие-то скрытные, раздражительные». Иными словами, саратанцев недолюбливают: «Одним словом все – саратанцы! И этим все сказано».

Такое отношение к саратанцам некоторые наши респонденты связывают с тем, что у жителей этой деревни больше ресурсов, они более обеспеченные, «сытые». У них всегда есть связь, интернет, более близкое расположение к центру.

Подводя предварительный вывод, можно отметить, что в понятие «своих» у жителей Язулы входит семья, жители своей части деревни, жители села, жители Алтая. Реже упоминался род, или сеок.

В то же время, в понятие «чужих» включены жители ближайшего села Саратан и жители Тувы. Важно также отметить, что даже те жители, которые проживают более 20 лет в селе, не считают Язулу своим населенным пунктом, а себя считают пришлыми. Для того, чтобы быть включенным в понятие «свой», необходимо родиться в Язуле.



Радмила Талбанова
(рожденная в Саратане,
вышедшая замуж в Язулу)
с дочкой





Строение аила и связанные с ним религиозные обряды

Авторы:

Иван Чистяков,
Любовь Кармазина,
Елизавета
Фейзрахманова

Научный консультант:

Наталья
Владимировна
Ткаченко,
к. психол. н.

В этом году наша группа «Социокультурная психология и антропология» посетила селение Язула Улаганского района Республики Алтай. Экспедиция проводилась повторно, ранее она была здесь в 2003 году.

Язула — это небольшое труднодоступное село на юго-востоке Алтая, чтобы туда добраться, нам пришлось приложить немало усилий. В Язуле проживает около 260 человек, у всех свое хозяйство и скот. Там есть все необходимое для жизни: магазин, школа, пожарная часть, скорая помощь.

Люди в Язуле живут в обычных домах и в аилах. Что такое аилы, как их строят, а также про обряды, связанные с аилами, мы расскажем в нашем докладе.

Еще в начале XX века на территории Язулы бытовали постройки типа чаранга. Это постройка в виде конуса. Однако начиная с первой половины XX века начинают встречаться рубленые аилы, которые сохранились по настоящее время, в то время как старые чаранги исчезли. Сейчас в Язуле насчитывается 55 аилов. Из них 21 старый, 22 смешанного типа и 12 новых.

Что такое аилы? Аил — это пирамидообразный срубчатый дом из дерева с остроконечной крышей, с отверстием для дыма.

Старые (традиционные) аилы — это сооружение из бревен, пол похож на многоугольник с 6, 8 или редко 12 углами. В Язуле старые аилы — 5-ти или 6-тигранные. Крыша тоже делается из бревен, между которыми при строительстве оставляют небольшое пространство и впоследствии покрывают пластинами коры лиственницы. Сейчас крыши у новых аилов покрываются современными материалами — доской и рубероидом. В селе сохранилось около 20 аилов с крышей, покрытой корой лиственницы. Все остальные аилы покрыты рубероидом или современным синтетическим покрытием крыши. По словам наших респондентов, при старом типе покрытия аил сохранял летом прохладу, а зимой — тепло, в то время как при современном покрытии зимой очень холодно, и аилом не пользуются, а при жарком лете — очень жарко. Однако жители сейчас, строя новые аилы, стали покрывать крыши в основном по-новому, так как это гораздо быстрее и проще. В 2003 году в Язуле были в основном старые аилы, покрытые корой, и только несколько покрытых досками.

Прямо в потолке есть дыра. Она существует для того, чтобы дым от очага выходил наружу.

На данный момент появилось как минимум два новых вида аилов: смешанного типа (с очагом и печкой) и новый (без очага, отверстия в крыше и с печкой).

О них поподробнее:

Аил смешанного типа (в отличие от старого) обычно имеет крышу из новых материалов (шифера, рубероида или современного



Традиционный аил (новый)



Традиционный аил
(старый)



синтетического покрытия), также имеет печку, пол покрыт линолеумом, дыру в потолке иногда застекляют или же закрывают крышкой, которую можно открыть, потянув за веревку. Сейчас такие отверстия не практичны из-за погодных условий.

Новый аил — строение из досок, имеет форму традиционного аила, но там нет очага в центре (вместо него печь слева от входа) и отверстия в потолке, внутри есть обои, пол деревянный и покрыт линолеумом, и в принципе он напоминает однокомнатную квартиру круглого типа.

Также раньше аилы использовались как полноценный дом. Но сейчас аилы используются только как летние кухни или кладовки, потому что люди стали жить в обычных домах. На это повлияла русская архитектура (строение русских изб).

В традиционных аилах присутствует разделение на женскую и мужскую половину. Поэтому многие предметы домашнего обихода и хозяйства стоят на различных сторонах аила. Правая сторона — женская, на этой стороне все, что связано с кухней и приготовлением пищи, и современные печи ставят не как очаг — по центру, а именно на женской стороне. Левая сторона — мужская, на ней помещается все, что связано с охотой и скотоводством. Также приводить в порядок аил начинают с мужской половины.

На данный момент даже в тех аилах, где жители проводят не все время, продолжает сохраняться разделение на правую и левую сторону. При этом на женской, правой стороне кухня, стол, а на мужской, левой, кровать. Также на мужской стороне не обязательно сохраняются охотничьи принадлежности, сбруя для лошади и т. п.

Ровно по центру старого аила находится очаг на чугунной треноге. Тренога стоит двумя ногами к двери, а третьей к середине аила (место, где разделяется женская и мужская половина). В настоящее время эта традиция сохранилась в аилах традиционного и смешанного типа. Считается, что две ноги встречают гостей, а третья является преградой для духов, которые, влетая от входа, сталкиваются с ней и, попадая в огонь, вылетают в отверстие в крыше. Таким образом, дальняя от входа часть аила считается самой защищенной. В ней обычно размещали люльку с ребенком или почетное место для гостей.

У алтайцев процветает культ огня. В связи с этим они делают подношение огню. Перед приемом пищи алтайцы приносят жертву хранителю очага: первую порцию сжигают в нем. Кормить огонь может только хозяин аила, гостю это запрещено. Также в аиле проводят обряды очищения можжевельником. Можжевельник принято поджигать в новолуние, на третий, пятый или девятый день. Кадят с женской половины на мужскую.

Сейчас же в новых и смешанного типа аилах это зачастую не используется. Но при этом алтайцы все еще преподносят дары огню (в печке).



Внутри традиционного аила (приготовление толкана на очаге)



Свод традиционного аила



Пол переходного аила — от традиционного к современному



Внутри современного айла

Аил по традициям должен быть расположен так, чтобы лучи восходящего солнца падали на дверь. До сих пор в старых айлах существует почетная передняя часть для гостей. В одной части стоит кровать хозяев, сразу за очагом — небольшое пространство, которое считается самым почитаемым в айле. С противоположной стороны садятся люди, вошедшие на минутку, а также те из гостей, кто моложе хозяев по возрасту. Все члены семьи до сих пор, когда собираются вместе, рассаживаются по родственному и возрастному статусу.

Говоря о месте айла в культуре теленгитов, важно отметить, что, несмотря на то, что аил приобретает статус летней кухни и места для отдыха, аил важная, можно даже утверждать, ключевая часть жизни алтайской семьи, особенно в теплое время года. В первую очередь это связано с наличием очага. Так как большая часть обрядов жизненного цикла теленгитов связана с культом огня вообще и очага в частности.

Поэтому теперь приобретает большую популярность строительство айлов с очагом, даже если у семьи есть добротный, теплый и большой дом.

Култ огня и воды у язупинцев

В июле 2019 года группа «Социокультурная психология и антропология» отправилась в экспедицию в село Язула, находящееся в отдаленном Улаганском районе Республики Алтай. Это уже вторая экспедиция нашей группы в Язулу, первая была в 2003 году.

Население Язулы, в основном малочисленный народ теленгиты, составляет около 260 человек. Их основное занятие — скотоводство, поэтому почти у каждого жителя имеются коровы, дающие молоко, кони и овцы. Значимыми промыслами являются охота и рыболовство. Все продукты и вещи сюда либо поставляются из крупного райцентра Улагана, либо являются продуктами местного сельского хозяйства. Воду берут из реки, а еду готовят на огне.

Большинство жителей села язупинцы, хотя многие и крещенные, верят в духов окружающей их природы. Особенно развиты среди теленгитов культы огня и воды, именно на них мы решили сосредоточиться в своем докладе.

В статье Жанны Вениаминовны Посконной сказано, что «на Алтае культ огня является одним из самых важных, центральных, структурообразующих в общей обрядовой системе культов. Он охватывал самые разнообразные явления материальной и духовной культуры алтайцев. В этом культе отражались представления об огне как некоем живом существе, причисляемом к «чистым духам». Существо это наделено душой, оно покровительствует семье и охраняет очаг...» [Посконная 2016].

Авторы:

Алексей Кузиченков,
Кирилл Фейзрахманов,
Фёдор Божевольнов,
Екатерина Байдакова

Научный

консультант:

Вероника Сергеевна
Ерофеева



Такое представление о духе огня существует и по сей день и зафиксировано нами в разговорах с респондентами. Хозяйку огня принято называть От-Эне (или просто От), что означает «матерь огня»; по словам же Людмилы Васильевны Дазраевой (1952 г. р.), «хозяйку очага зовут умай-эне».

В статье Ж. В. Посконной [там же] говорится, что в народе она именуется «тридцатоголовой», «шестидесятиголовой», с «ушами из согнутого тростника». Но некоторые алтайцы считают, что дух огня — это молодая и прекрасная сорокоголовая девица-матерь (Кыз-Эне), так как огонь прежде превыше всего, и он должен быть всегда чистым и непорочным как юная, непорочная девушка...». Такого подробного описания матери огня нами зафиксировано не было, вероятно, оно бытует в других регионах Алтая.

По словам Айгуль Алексеевны Тарабашевой (Язула, 1989 г. р.), «Хозяйка огня — это молодая, красивая девушка, пока её кормят, и становится дряхлой и грязной, если нет». Она же рассказала быличку о том, как хозяйка огня из богатой семьи, которую не кормили, встретила с хозяйкой огня из бедной семьи, где ее кормили, и оказалось, что хозяйка огня из бедной семьи молода и красива, а из богатой дряхла и стара. Но большинство наших респондентов никак не говорили о внешнем облике хозяйки огня и рассказывали только о ее качествах.

Хозяйка огня «дает тепло и свет, постоянно охраняет домашний очаг и семью от злых сил, очищает пространство, приносит удачу и богатство хозяевам, живет заботами всех членов семьи» [там же]. По словам же Сынару Константиновны Темдековой (1980 г. р., из Саратана), помимо хозяйки огня почитается отдельный дух очага — Учок.

Так как культ огня является основополагающим в жизни теленгитов, вокруг него выстраивается вся повседневная жизнь людей, с ним связано множество бытовых обрядов, что отражается в первую очередь в устройстве традиционного алтайского жилища айла. Айл представляет из себя пяти- или шестиугольный деревянный сруб с конусовидной крышей, покрытой корой. В центре айла располагается очаг, над ним находится дыра для выхода дыма в небо. Раньше айл был постоянным жилищем, теперь же у всех жителей Язулы на участке стоит русская изба, в которой живут большую часть года, в айле же живут и готовят пищу только летом. Зимой его используют как хранилище для продуктов и др.

«Очаг — это семантический центр юрты (айла), который выступает как точка отсчета при организации ее пространства, и место, вокруг которого протекает жизнь семьи» [там же]. Это действительно так, большинство жителей Язулы продолжают ставить очаг в центре айла, ведь именно он является основным жилищем От-Эне, но нами зафиксировано и изменение традиции — сейчас в современных айлах вместе с очагом может





Свет солнца, проникающий в аил через отверстие в крыше для дыма

стоять и печка, а иногда очага нет вовсе. Старшее поколение считает это нарушением традиций, хотя, по словам Светланы Сергеевны Теледековой (Акуловой) (1962 г. р., Верхченга), дух огня обитает там, где его развели, но не в газовой плите, для этого обязательно нужны дрова.

Важным элементом очага является тренога. Особый интерес представляет расположение треноги в аиле. Две ножки треноги направлены к входу аила, встречая гостей и указывая на мужскую и женскую части аила, третья ножка смотрит в глубину аила, защищая дальнюю часть аила от входа. Очень малое количество респондентов знает, почему тренога стоит именно так, но более старые люди, например, Алексей Иванович Знаков 1965 г. р., говорит, что когда злой дух заходит в аил, он спотыкается о ножку, дальнюю от входа, падает в огонь и вместе с дымом вылетает в дыру в потолке. По словам Светланы Сергеевны Теледековой 1962 г. р., еще одна функция отверстия в потолке — это обеспечение связи с богами.

Взаимодействие с хозяйкой огня осуществляется через обряд кормления огня, т. е. подношения очагу еды, алтайского чая с толканом (жареные, растолченные в ступе зерна пшена), можжевельника, масла. Кормления огня бывают как ежедневные, происходящие во время готовки еды, так и обязательные, которые происходят на третий или пятый день после новолуния. Если приходят гости и приносят с собой угощения, то первую порцию нужно обязательно дать огню. По словам нашей респондентки Людмилы Васильевны Дазраевой (1952 г. р., Язула), сделать это должны именно хозяева дома: «Зачем гостю лезть в чужой очаг?» О том, кто именно из членов семьи должен делать подношения огню, мы собрали разные сведения. Теледекова Светлана Сергеевна (1962 г.р., Верхченга) объясняла нам так: «У нас говорят, обряд с огнем проводить лучше мужчинам». В то же время Русана Игнатъевна Карабашева (2000 г. р., Язула) говорила, что в ее семье все обряды проводит ее мать. Бывает время, когда хозяйку огня кормить нельзя — например, если в селе кто-то умер, то сорок дней нельзя никак взаимодействовать с духами, а если умер кто-то в семье, то год. Также нельзя кормить огонь на убывающую луну (как и в целом нельзя проводить какие-либо обряды). Гости не могут кормить огонь в чужом аиле, но принесенная гостями в аил пища должна быть вначале дана огню любым (желательно старшим) хозяином дома. Нами зафиксирован обряд кормления огня, который проводила Лилия Петровна Сандяева (1951 г. р., Язула). Она взяла специально приготовленную пищу (масло, толкан, чай, молоко, артыш), произнесла обратившись к очагу благопожелание огню по-алтайски, а потом бросила пищу в огонь. То, что огонь стал ярче гореть, она интерпретировала как то, что огонь принял подношение и доволен.

Также из статьи Ж. В. Посконной мы узнали, что существуют запреты по отношению к очагу, например, нельзя его



Обряд кормления огня в очаге аила



толкать, бить, ругать, плевать в него, сыпать соль и сжигать мусор, указывать на него предметами с острым концом. Часть этих запретов подтверждается и словами наших респондентов, например, Теледековой Светланы Сергеевны (1962 г. р.): она говорила, что нельзя направлять на очаг острые предметы, т. к. это пугает хозяйку огня. Также мы услышали запреты, не указанные в статье: Темдекова (Качин) Юлия Альбертовна (1989 г. р., Язула) говорит, что если в огонь попадает что-то непотребное, то у хозяина дома или у членов его семьи может появиться простуда на губах. Она же сказала нам о том, что женщине нельзя становиться близко к очагу со стороны ножки, указывающей на вход, а сидеть близко к нему можно только скрестив ноги, иначе она может разозлить духа огня.

Раньше при переезде на новое жилище было принято брать огонь из своего очага, хотя бы несколько головней, и на новом месте разжигать прежний огонь. Иногда использовали огниво или брали у кого-нибудь поблизости из своего сеока (рода). Старший в роду брал головню или угли и нес на деревянной лопатке и складывал в новый очаг, читая при этом молитву. Этот обряд символизировал возобновление и продолжение благополучной жизни на новом месте [Посконная 2016]. Что касается современного обряда переноса очага, Сусанна Германовна (1998 г. р., Язула), например, говорит, что очаг сам переезжает вместе с хозяевами, а переносят его только технически.

Разжигание огня и его кормление является началом любого дела. Так, отправляясь на охоту или на стоянку для заготовки сена, сначала нужно развести огонь и совершить подношение ему.

Еще одним обрядом, связанным с огнем, является окуривание можжевельником. Алтайское название можжевельника — артыш. Артышом кормят огонь, а также обкуривают дом и людей для очищения, потому что злые духи его боятся. На видео в аиле у Лилии Петровны Сандяевой нами был зафиксирован обряд очищения артышом. Его поджигают и водят вокруг тела человека кругами по три раза по солнцу: перед телом спереди, вокруг одной руки, другой руки, одной ноги, другой ноги, сзади тела, вокруг головы. По литературе [там же] нам известно, что традицией было не просто обкуривать дом, но при этом просить у духов мир в семье и здоровье ее членам, приговаривая при этом благопожелания. При работе в Язуле мы зафиксировали сохранность данного обряда: о нем нам рассказала наша респондентка Светлана Сергеевна Телендекова 1962 г. р. Также Айгуль Алексеевна Тарабашева 1989 г. р. рассказала, что собирать можжевельник можно только нечетным количеством веточек. Собирать должен мужчина на растущей луне.

На благополучие и на удачу в пути алтайцы вешают на деревья, которые располагаются на перевалах, ленточки (джаламу). Вешают либо три белые, либо три разноцветные ленточки. Каждый цвет символизирует подношение какому-либо



Подношение огню хозяйкой аила подарков, принесенных в дом гостями





духу. Из исследовательской работы [Балашов 2004] мы узнали, что белые ленточки – подношение духу Алтая, синие – либо небу, либо воде, красные – огню, желтые – солнцу и луне и зеленые – тайге.

Представления жителей Язулы о значении этих ленточек таковы: Теледекова Светлана Сергеевна (1962 г. р., с. Верхченга) говорила, что белые ленточки – хозяину тайги, красные – хозяину огня, а синие – небу, богу.

Также Тендеров Игорь Исакович (1981 г. р., Язула) упоминал желтые ленточки.

Однако на территории Улаганского района нами были зафиксированы только белые ленточки на перевалах, переправах, у аржанов. Ленточки трех цветов (белая, красная, синяя) были только на месте весеннего и осеннего моления возле Язулы. По одной из версий это ленточки для неба, воды и огня.

Теперь подробнее обсудим культ воды. «Дух воды у алтайцев представляется как молодая девушка с длинными волосами, иногда уточняется, что с рыжими волосами. Дух воды обитает во всех водоемах: озерах, реках, речках; как говорят алтайцы: «Нельзя пренебрегать даже самой маленькой речушкой» [Посконная 2016].

«До сих пор у современных алтайцев большое значение придается почитанию целебных источников – аржанов. Известно, что алтайцами почитается даже не сам источник как таковой, а дух-хозяин каждого конкретного источника. Поэтому лечебное действие приписывается именно духу источника (Суу-ээзи), который обладает известной целительной силой, а не просто воде в самом источнике. По одной алтайской легенде все аржаны появились из ран великолепного богатырского коня, убитого людьми. От этой воды, которая полилась из ран вместо крови, у людей стали затягиваться раны и исчезать болезни» [там же].

Мы записали этот текст в усеченном виде: «Родники помогают каждый от чего-то своего. Родникам подносят монеты/пуговицы. Там также завязывают ленты. Если ты едешь конкретно для излечения от болезни, то нужно оставаться там минимум на три дня, делаешь там обряды, привозишь еду» (Тарабашева Айгуль Алексеевна 1989 г. р.).

В литературе, которую мы читали для подготовки к экспедиции [Балашов 2004, Посконная 2016], мы встретили множество запретов, связанных с водой и духом воды. Например, нельзя ругаться у рек и озер, нельзя думать о плохом, кричать, испражняться, ругать реку, плевать в воду.

Также уже при работе в Язуле мы встретили следующие запреты: Агнесса 2006 г. р. рассказала: «Нельзя ходить за водой с вечера и в день полнолуния, но если очень нужно – можно сказать: “У моей собаки свадьба, дайте воды”. Также нежелательно стирать в реке. Баня является плохим местом (...) ночью нельзя ходить за водой, иначе дух воды поймают».





На основании проделанной нами работы и собранной информации можно сказать, что нам не удалось собрать достаточного количества материала, подтверждающего литературные источники. Так, мы не записали подробного описания внешности духов воды и огня, легенду об образовании аржанов, объяснения их целебных свойств и т. д. При этом мы подтвердили сохранность почитания на Алтае духа хозяина (хозяйки) огня и духов аржанов, связанных с ним обрядов. Кроме того, мы обнаружили не упомянутые в литературе верования и обряды, такие как почитание отдельного духа очага, запрет ходить за водой ночью. Из этого мы можем сделать вывод, что традиции теленгитов при смене поколений (даже за достаточно короткое время, т. к. статья Ж. В. Посконной написана в 2016 году) претерпевают значительные изменения, что говорит об их живости и активном бытовании. Мы не можем точно сказать, беднеют ли они при этом и пропадает ли из них пласт, связанный с объяснением обрядов (например, легенда о наделении аржанов их целебными свойствами), или же дело в нашей недостаточной компетентности (поверхностном интервью), малом количестве времени на работу в селе и недостаточности собранного материала.



Литература

Балашов 2004 – *Балашов О. Д.* Исследовательская работа «Культ воды и гор у алтайцев» [рукопись]. М., 2004.

Посконная 2016 – *Посконная Ж. В.* Традиционное мировоззрение алтайцев: культ огня и феномен жизни // Вестник КемГУКИ. 2016. Т. 35. С. 49–58.

Традиционная алтайская кухня в селении Язула

Данное исследование проводилось в рамках экспедиции группы «Социокультурная психология и антропология» в селении Язула Улаганского района Республики Алтай. Фокусом нашего исследования было изучение особенностей национальной кухни теленгитов, проживающих в данной местности.

Язулинская традиционная кухня имеет свою специфику, обусловленную во многом особенностями проживания на территории гор. Коренными жителями села Язула являются теленгиты, которые традиционно являются полукочевым народом. У них сезонное кочевье происходит и сейчас: жители Язулы перегоняют скот с зимних стоянок на летние и наоборот. Датой основания селения Язула считается 1802 год. Название переводится как «ранняя весна». Основным видом деятельности здесь является скотоводство, что касается земледелия, то оно не является распространенным явлением из-за климатических условий – вечной мерзлоты и высокогорья.

Авторы:
Варвара Иванова,
Алиса Куклина,
Злата Щербакова

Научный консультант:
Елена Игорьевна
Адамян,
к. филол. н.



Аарчы

Один из респондентов Алексей Осипович Петпенекос 1967 г. р. (записано со слов) рассказывал, что раньше в Язуле росли даже яблони, но теперь из-за климатических изменений они не растут. В связи с этим овощи и фрукты преимущественно привозные. Хотя в некоторых домах занимаются выращиванием картофеля и морковки, а пять семей в последние годы стали держать у себя в огородах парники. Начал это делать русский Владимир Труляев, уроженец Санкт-Петербурга.

Скотоводство определило традиционную кухню селения Язула, в которую входят изделия из молока и мяса; овощи встречаются не так часто. Злаки сейчас здесь не выращиваются, но используются в традиционной кухне. Мясо и молоко преимущественно используется коровье, реже мясо овцы. Конину употребляют в данной местности исключительно в похоронно-поминальной обрядности, и то не все семьи.

Итак, *изделия из молока.*

Почти в каждой язулинской семье имеется хотя бы одна корова, ее доят как женщины, так и мужчины. Из полученного молока производят такие продукты, как аарчы, курут, каймак, айран, арачка, алтайский чай.

Каймак – местные сливки. Для приготовления используют слегка нагретое свежее молоко, его пропускают через респиратор, так, чтобы с одной стороны вытекали жирные сливки, а с другой обезжиренное молоко – *абром*. Это едят как на праздниках, так и в повседневной жизни, еще им принято встречать гостей.

Аарчы – один из самых распространенных продуктов, который с виду напоминает кефир, а по вкусу представляет собой сочетание творога с молоком и сахаром. Берут айран, его варят на большом костре в течение четырех часов, затем дают остыть, а после эту жидкость процеживают через мешок. В ходе чего получается аарчы и саарсу – желтая жидкость, которую дают коровам. Аарчы является основой для других блюд алтайской кухни. Это любимое лакомство многих жителей. Так, Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р.) как-то в разговоре призналась: «Люблю замороженный аарчы, он на вкус как мороженное». Он действительно на вкус напоминает мороженное.

Курут или *кадыкту аарчы* – это копченый сыр, приготовленный из высушенного аарчы, топленого масла, сахара, в который иногда добавляют перемолотые ягоды черемухи.

Айрак или *Айран* – по вкусу похож на кефир с творожными комочками. После того как свежее молоко скиснет, в него добавляют свежее. Этот цикл повторяют несколько раз до нужной консистенции.

Арачка, аракы – язулинское название местного алкоголя, по-алтайски называют *Аккын аракызы*. Напиток, содержащий 25–30 градусов, на вкус как водка с запахом айрана (кефира). По словам самих язулинцев, готовить *аракы* стали реже. Причиной



Емкость для айрана



этому послужило строительство айлов на новый лад. В новых отсутствует даже очаг (есть только печь), который необходим для установки конструкции. Аппарат для приготовления *аракы* довольно сложный. На треногу устанавливают *козан* — металлический таз с айраном, сверху которого размещают *чуурым* — незакрытое деревянное ведро, на котором размещается алюминиевый таз с холодной водой, чтобы пар не уходил, под этот таз кладут плотную ткань, также между тазом и ведром располагают *талай* — деревянную плоскую дощечку, из которой выходит *чорго* — трубочка, из которой и вытекает готовый *аракы*. То есть пар от айрана поднимается к тазу с холодной водой, который в свою очередь охлаждает этот пар, делая из него капли, падающие на деревянную дощечку и скатывающиеся по трубке в кувшин. Готовкой *арачки* алтайцы занимаются чаще всего летом, так как это время сватовства и свадеб, на которых подают и дарят *аракы*. *Арачку*, как и другие напитки, принято передавать по часовой стрелке. Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р., Язула): «Сама я его не готовлю, этим муж мой занимается. Это тяжелый труд».

Также у алтайцев из традиционных напитков есть чай, но это не чай в обычном нашем понимании. В его приготовлении используется черный листовый чай, молоко, топленое масло, соль по вкусу и толокно (теленгиты предпочитают называть толокно *толкан*). Молоко добавляют как цельное, так и сухое, поскольку некоторые семьи отказались от содержания коров. Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р.) говорит: «Я сама этот чай не особо пью, но готовлю, когда дети попросят. Я привыкла к обычному черному чаю из пакетиков, быстрого приготовления». А в 2003 году, в предыдущей экспедиции, почти ни в одном айле не было черного чая — только алтайский.

Толкан готовят так: берут зерна и обжаривают без масла. Потом их отделяют от колосьев с помощью *эскина* — полукруглой деревянной доски с бортиками вдоль округлой стороны. Следом за этим зерна перемещают в *сокы* — ступу, и толкут с помощью *сокы бала*, что переводится как «дитя ступы» — пестик. Дальше все растирают при помощи узкого камня об широкую, как лист А4, рифленый камень. Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р.): «Многие сейчас уже готовый покупают (толкан), а мы берем у бабушки, только она уже пользуется современными приспособлениями приготовления толкана». Здесь респондент имела в виду блендер-мясорубку. Агнесса, 2006 г. р.: «Мы пьем и алтайский чай, но и черный, но без добавок».

Алтайский чай у теленгитов принято всегда подавать гостям, и выпить гостю желательно не менее двух чашек. Если человек выпивает одну чаша, то считается, что он останется один и не найдет себе пару, а если выпить вторую чашку не до конца, а на половину, то ребенок может родиться лысым.

Перейдем к *мясным блюдам*, которые распространены в данном селении.



Аппарат для изготовления арачки (молочной водки)



Курт



Калтыр

Одним из основных мясных блюд язюлинской кухни является баранина. Осенью жители начинают готовить запасы мяса на зиму, которые местные жители называют согум. В год одна семья может съесть около десяти тушек барана.

Кочо — очень наваристый мясной бульон с перловой кашей. Мясо для бульона варят достаточно долго, в среднем на это уходит четыре часа. Его подают на всех праздниках особенно на свадьбах и на празднование первого дня рождения ребенка. Это блюдо нельзя встретить на похоронном и поминальном столе. Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р.): «Я люблю *кочо* с приправами [травами], а вот моя семья зелень не любит. Они вообще ни лук, ни чеснок, ни зелень не едят. Это у *саал* [знатный язюлинский род, к которому принадлежат ее муж и дети], они вообще все не едят такого». Мы видим, что овощи не очень популярны среди язюлинцев, и преимущество отдается мучным и мясным изделиям.

Каан — кровяная колбаса — подается как самостоятельное блюдо, но в постоянный рацион еды не входит, чаще ее подают на праздниках. Заливают свежую кровь козы или барана в кишку и варят. Можно добавить чеснок и лук. Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р.): «Наиболее вкусные кишки у коня, но мы его не едим».

Несмотря на то, что в этих краях охота на оленей и маралов запрещена, наиболее распространенным блюдом у язюлинцев является именно оленина или мясо маралов. Почти в каждой семье нас угощали ими.

Мы уже отмечали особую любовь язюлинцев к мучным изделиям. В данной местности мы встретили следующие изделия:

Калтыр — лепешки. Готовятся они из муки, соли, сахара, молока, наполовину разбавленного с водой, или просто на воде, жарятся на растительном масле, для пышности теста могут добавлять дрожжи.

Борсок, он же *бурсак* — это шарообразная выпечка из того же теста, что и калтыр, но немного сладковатая. Его едят с любыми молочными продуктами. Этим блюдом принято встречать гостей.

Самой необычной едой нам показалась *ак балкаш*, белая глина. Ее добавляют в лекарство «Смекта», поэтому на вкус они очень похожи. Она не продается, глину нужно добывать в восьми километрах от Язулы. Глину едят в основном в лекарственных целях, нам объяснили это отсутствием витаминов в организме. Юлия Альбертовна Темдекова (1989 г. р.): «Я сама ее обожаю, при беременности только ей и питалась... А, ну, еще курут [копченый сыр] и чай пила».

Стоит заметить, что еда используется не только для утоления голода, но и в ритуальных действиях, в качестве жертвоприношения духам. Например, перед началом трапезы глава семьи кладет кусок еды в огонь. Когда люди идут в священные



Борсок



места (на аржаны-источники), они разводят костер и переносят его угли на отдельный камень. Далее проводят тот же самый обряд, чтобы не разозлить духов, не стоит кидать в очаг соль, мусор, плевать и тыкать острым концом чего-либо.

Таким образом, мы убедились в том, что основную часть язулинской традиционной кухни занимают молочные, мясные и мучные изделия. Алтайская кухня сама по себе весьма разнообразна, так, например, распространенным является употребление конины, оленины, баранины и реже говядины. В селении Язула наиболее частотными оказались говядина, мясо марала и косулятина.

Выражаем огромную благодарность за сотрудничество, радушие и открытость жителям Язулы, а в особенности Ю. А. Темдековой.

Источники:

Тюркские народы Сибири / Отв. Ред.: Д. А. Функ, Н. А. Томилов. М.: Издательство «Наука», 2006.



Глина

Музыкальная культура селения Язула Улаганского района Республики Алтай

Селение Язула расположено в Улаганском районе республики Алтай на высоте 1500 метров над уровнем моря. На сегодняшний день численность постоянно проживающего населения здесь около 260 человек – это алтайцы-теленгиты. Есть несколько точек зрения на время образования села. Есть версия, что дата основания 1802 год [Список населенных мест Сибирского края 1928]. Однако большинство ученых склоняются к мнению, что на административном уровне село сложилось к 1912 году. В то время А. Абрамовым, Н. И. Давидовичем и Д. М. Кучинским было зафиксировано 15 семей, живших достаточно богато [Из истории села Язула].

По словам Аруны Александровны Мамаевой (Петпенекова, 1987 г. р.), еще до революции местные жители собирались семьями по праздникам, пели песни и слушали кайчи (сказитель, исполнитель старинных песен, который пользуется горловым пением (каем) и топшуром), который на тот момент проживал в деревне. Вот как кайчи описывает Асканаков Алексей Андреевич (1973 г. р., с. Улаган): «Кайчи – это народные воспита... воспеватели. Они уважали свой Алтай. Они уважали свой каждый деревья уважали... Кайдары – это воспевать».

Во время нашего пребывания в селении Язула с 12 по 24 июля 2019 года мы не встретили ни одного кайчи. Последний исполнитель кая Ырыс Таташев из этого селения умер в 2004 году. В 2003 году в экспедиции нашей группы был также

Автор:
Ирина Гарикова

Научный консультант:
Юлия Сергеевна Овчинникова,

к. культ.





записан кай от начинающего кайчи Монку Владимировича Мамаева, исполнявшего его под аккомпанемент топшура.

В зафиксированном нами музыкальном материале, бытующем в селении Язула, можно выделить следующие культурные и исторические пласты: фольклор, авторские песни в народном стиле, написанные в советский период, и современное авторское творчество на алтайском языке в эстрадном стиле.

Традиционный алтайский фольклор. К сожалению, на сегодняшний день, теленгитский фольклор здесь не сохранился в широком бытовании. Нам не удалось зафиксировать заговоры для скота, эпические сказания, а также кай. Однако мы смогли записать несколько благопожеланий под названием алкыш. Алкыш — это восхваление кого-либо (Алтая, огня, воды, аржана-источника) и просьба о ниспослании благословения. Приведем текст, записанный от Марины Алексеевны Кеденовой (Кензина, 1973 г. р., с. Саратан):

| | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| <i>Эдегинге чыккамда</i> | <i>Если к Тебе поднимусь,</i> |
| <i>Алкыш береер Алтайым</i> | <i>Благослови меня, Алтай!</i> |
| <i>Тууларына баргамда</i> | <i>Восхожу на высокую гору,</i> |
| <i>Ырыс береер Алтайым</i> | <i>Счастье пожелай мне, Алтай!</i> |

Также от нескольких респондентов мы записали песни, которые относятся к жанру жангар кожон с вариативным текстом импровизационного характера. Точного определения местные жители не дают, однако Айдана Александровна Кобенова (Сандяева, 1978 г. р., с. Язула) и Аруна Александровна Мамаева (Петпенекоева, с. Балыктеюль, 1987 г. р.) в своих объяснениях используют слова «начало, вступление». Вот как рассказывает про жангар кожон Темдекова (Каравашева) Любовь Тимофеевна (1960 г. р., с. Язула)¹: «Текст, конечно, меняется. Где свадьба — свадебные жангары. Жангар это просто песня, а алкыш — это благословение. [...] Здесь всю природу, всю красоту описываем, как живем. Про Эй-Олын. Если ребенок рождается, то про ребенка, про кабай — про колыбель. Когда ребенку будет год, тогда про него поется».

Любовь Тимофеева спела нам жангар кожон и написала на бумаге его текст. Когда мы с группой решили выучить эту песню, мы поняли, что написанный текст отличается от спетого. Причем то, что пелось в первой записи и во второй тоже несколько отличается. Таким образом, здесь мы столкнулись с вариативностью текста как классической чертой теленгитского фольклора. Другая особенность исполнения жангар кожон заключается в том, что текст поется на одну из трех незамысловатых мелодий, бытующих в Язуле. Мы пришли к такому заключению благодаря тому, что мы показывали разным людям слова жангар кожон, а они пели его на одну из трех мелодий. Стихосложение основано на параллелизме и парных структурах. Две строки

¹ Темдекова — практически единственный человек в деревне, который знает старинные песни.



образуют стих, два стиха – строфу-катрен, два катрена полный текст песни. Приведем пример параллелизма:

| | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| <i>Төббөбисте төрт жылдыс</i> | <i>Четыре звезды на небе</i> |
| <i>Жарыгына ойнайлы</i> | <i>Пусть всегда светят.</i> |
| <i>Төрт толукту Алтайдын</i> | <i>В четырехугольном Алтае</i> |
| <i>Толыгына ойнойлы</i> | <i>В углу мы радуемся.</i> |

Любовь Тимофеевна при исполнении жангар кожона использует характерную тембровую специфику – «фальцетные призвуки», возникающие вследствие быстрого сближения верхних частей напряженных связок [Тюркские народы Сибири 2006, 456].

Также нами были записаны колыбельные песни кабай кожон. Все респонденты кроме Любови Тимофеевны поют детям современные песни («Ложкой снег мешая, ночь идет большая...»). Приведем пример традиционной:

| | |
|------------------------------|---|
| <i>Баю, баю, бай балам</i> | <i>Баю, баю, бай, сынок,</i> |
| <i>Бай тереке чик уулым</i> | <i>Залезай на высокий тополь.</i> |
| <i>Баю, баю, бай балам</i> | <i>Баю, баю, бай, балам</i> |
| <i>Байдын кызын ал уулым</i> | <i>Богатый бай, женись на доченьке.</i> |

Авторские песни в народном стиле, написанные в советский период. В отличие от алтайского фольклора, авторские песни в народном стиле, написанные на русском языке в советский период, пользуются большой популярностью среди местного населения. По словам Аруны Александровны Мамаевой, Марины Алексеевны Кедыновой, Ольги Александровны Кедыновой (Петпенекова, 1982 г. р., с. Язула) и Айданы Александровны Кобеновой, любимыми русскими песнями являются «Деревенька моя», «Виновата ли я», а также песня Заволокиных «Ну где же ты, любовь моя».

*Деревня моя, деревянная, дальняя.
Смотрю на тебя я, прикрывшись рукой.
Ты в легком платочке июльского облака.
В веснушках черемух стоишь над рекой.*

В период существования СССР традиционная культура претерпела значительные изменения: песни, восхваляющие жизнь советского человека, потеснили старинные протяжные песни. Наступила эпоха «культуры сельских клубов», когда большинство праздников отмечалась не в доме или аиле, а коллективно и организовано в клубе – всем селом. Молодежь слушала дореволюционную народную музыку все реже, предпочитая ей современную, и традиционный алтайский фольклор постепенно начал выходить из широкого бытования.

При этом следует отметить, что в момент экспедиции 2003 года в селении дети и старшее поколение практически не говорили по-русски. В настоящее время основная часть жителей

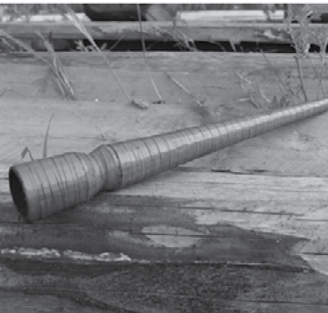




Аржан Сергеевич Куликов
исполняет песни под
гармонь



Комус



Абыргы – манок на
марала

Язулы хорошо говорит по-русски. Это изменение жители связывают с появлением в широком доступе телевидения, что произошло не так давно.

Современное авторское творчество на алтайском языке в эстрадном стиле в своей текстовой основе берет сюжеты из алтайского фольклора, а музыкальное сопровождение ассимилирует стиль эстрадных песен советского периода. Аржан Сергеевич Куликов (1995 г. р., село Улаган) спел под гармонь алтайскую песню с современным мотивом «Кара-Таган» и вот как перевел ее краткое содержание: «Это песня про Батыра. Приехал, короче, к хану у его дочери руку и сердце просить. К дочери хана приехал... Он [хан] устроил состязание. Это состязание батыр выиграл. А потом этот хан говорит: бери, что хочешь – золото, серебро, а дочку оставь».

Любимой алтайской песней современного периода, по словам наших информантов, стала «Кабак тайга». «Автор – Вячеслав Александрович Асканаков, жив-здоров, проживает в Саратане», – как говорила Марина Алексеевна Кедынова.

| | |
|------------------------------|--|
| <i>Ой, Алтайым, Алтайым,</i> | <i>О, мой Алтай, мой Алтай,</i> |
| <i>Кабайымла кудайым</i> | <i>Божественная колыбель (колыбель моя).</i> |
| <i>Ой, Алтайым, Алтайым</i> | <i>О мой Алтай, Алтай,</i> |
| <i>Жаражынды кайкайдым.</i> | <i>Красотой удивляюсь.</i> |

Из музыкальных инструментов, бытующих сегодня в селе Язула, нами были зафиксированы комус, абыргы (манок на марала), гармонь, баян и гитара.

Подводя итог нашему исследованию, можем сделать следующие выводы:

1. Алтайский музыкальный фольклор вытесняется современной эстрадной культурой, как русской, так и алтайской.
2. Традиционные алтайские инструменты по большей части заменены на баян, гармонь и гитару. Топшуур не используется совсем, на комусе играет два человека.
3. Основное бытование музыкальной культуре сосредоточено в сельском клубе по праздникам (8 Марта, 9 Мая, Эй-Олын).

Литература

Из истории села Язула – Из истории села Язула Улаганского района [рукопись из архива школы Язулы].

Кыпчанова 2008 – *Кыпчанова Н. В.* Природные традиции Алтайского народа / Под ред. Т. В. Яшина. Барнаул: ФГУ «Государственный природный биосферный заповедник Катунский», 2008.

Список населенных мест Сибирского края 1928 – Список населенных мест Сибирского края / Ц. С. У., Сибир. краев. стат. отд. Вып. 10: Ойротская область. Новосибирск, 1928.

Тюркские народы Сибири 2006 – Тюркские народы Сибири / Отв. ред. Д. А. Функ, Н. А. Томилов. М.: Наука, 2006.



Верования детей села Язула

Мы с группой «Социокультурная психология и антропология» под руководством А. С. Обухова посетили село Язула Улаганского района республики Алтай. В селе проживает около 250 человек, из них 53 обучаются в местной школе. Почти все дети, с которыми мы общались, родились и выросли в Язуле.

Население Язулы составляют алтайцы-теленгиты. По литературным источникам алтайцы — это тюркоязычный народ, проживающий в Республике Алтай, расположенной на юге Западной Сибири. Теленгиты — это южно-сибирская (туранская) группа алтайцев. Здесь люди смотрят на этот вопрос по-разному (некоторые говорят, что между алтайцами и теленгитами нет разницы, другие их различают). Традиционная религия алтайцев — шаманизм. Шаманизм — это древняя бесписьменная религия с ярким ритуальным культом, неотъемлемой частью которого является экстатическое состояние и действия во время моления его служителей — шаманов. На Алтае шаманов называли камами (от понятия «камлание»).

Однако, во-первых, здешних людей активно крестила Алтайская духовная миссия, так что Н. Р. Ойниткинова характеризует Улаганский район как район «православной религиозной ориентации» [Ойниткинова 2008]. Во-вторых, в советское время камы и их семьи подвергались репрессиям, так что местные обряды проводили тайно, их не обсуждали и во многом утратили. Восстановление традиционной культуры активно началось в 1990-е годы.

Сейчас мы видим интересную ситуацию: люди вроде и шаманисты, и православные, но на практике ни те, ни те, так как шаманов в селе нет, христианской истории (библейских сюжетов) люди не знают, но крестят детей, иногда ходят в церковь, сохраняют многие шаманские верования и ритуалы, такие как существование трех миров (верхнего, среднего и нижнего), моление природе, кормление огня и т. д. На практике в Язуле все смешивается, местные жители говорят, что можно верить и в то, и в то, главное, чтобы душа была чистой.

В такой ситуации растут дети. Нам стало интересно посмотреть, как они ее воспринимают, что перенимают от взрослых, от чего отказываются и с чем соглашаются.

Большинство детей называют себя теленгитами, но некоторые говорят, что между алтайцами и теленгитами нет разницы. Все дети, с которыми мы общались, крещеные, но также большинство из них верят в духов.

В своем докладе мы использовали информацию, полученную от дошкольников и младших школьников, потому что в этом возрасте у детей формируется религиозное видение окружающего мира. Мы спрашивали их о духах, поверьях, легендах и т. д., в которых они верят. Мы выбрали данную тему, потому

Авторы:
Вероника Золотарева,
Дарья Дудина,
Ирина Дудевич

Научный консультант:
Софья Александровна
Ларкина





что нам было интересно узнать, как дети интерпретируют религиозную культуру, в которой находятся.

Таким образом, исследовательская задача нашего доклада — выявить религиозные темы, поднимаемые в разговорах с детьми, и сопоставить их с аналогичными представлениями взрослых.

Для того, чтобы выполнить свою задачу, мы (не только Ира, Даша и Ника, но и другие участники экспедиции) говорили со следующими детьми:

1. Ай-сын Темдеков, 9 лет — родился и вырос в Язуле, учится в местной школе, есть братья и сестры. По-русски говорит хорошо.
2. Карабашева Рената, 8 лет — родилась и выросла в Язуле, учится в местной школе. По-русски говорит хорошо.
3. Ахмед, 6 лет — родился и вырос в Язуле, в этом году пойдет в школу. По-русски говорит (смотрел мультфильмы), но пока не очень уверенно, мешает с алтайским.
4. Эльдар, 11 лет — тоже родился и вырос в Язуле, учится в здешней школе, по-русски говорит бойко, но непонятно.
5. Темдеков Бахтыр, 11 лет — тоже здешний, не очень разговорчивый.
6. Варя, 9 лет — приезжает из Горно-Алтайска к родственникам. Очень хорошо говорит по-русски.
7. Юра, 5 лет — младший брат Вари, тоже приезжает из Горно-Алтайска. Очень хорошо говорит по-русски.

После этого мы прослушали полученные материалы, нашли в них разговоры на интересующие нас темы и выписали цитаты, потом нашли высказывания на эти же темы в записях разговоров со взрослыми и сопоставили.

У нас получилось выделить следующие смысловые группы:

1. поверья, которые были придуманы детьми и не встречаются у взрослых.
2. местные легенды и истории, которые дети адаптировали на свой лад (с использованием образов современной культуры).
3. поверья и легенды, которые встречаются и у детей, и у взрослых, в одинаковой формулировке.

К первой группе относятся такие поверья, как:

- «Если материться, то будут болеть зубы» (Ахмед);
- «Если взять кварц в реке — умрет мама» (Ай-сын);
- «Если в Бога не верить — он тебя убьет» (Ахмед).

Мы считаем, что дети в это верят, потому что взрослые рассказали им это, чтобы убедить их делать или не делать некоторые вещи.

Ко второй группе относится история про Алмыс, которую дети описывают так же, как и взрослые. Но некоторые (например, Варя, Ахмед и Юра) называют ее Бабой Ягой. А так же к этой группе относятся представления о духах, которых дети называют



Дети в Язуле



зомби (Рената, Ахмед). Взрослые описывают Алмыс как черта, который может превращаться в козу, kota или знакомого человека (Темдекова Чечек Юрьевна, 1984 г. р.). Точно так же говорил нам Дазранов Алексей Робертович (год рождения не известен): «Алмыс? Это существо. Живет в пещере около Чальшмана».

Скорее всего, переосмысление этих легенд произошло из-за того, что местные дети смотрят современные мультфильмы, читают современные рассказы и подстраивают знакомые вещи под то, что сейчас популярно.

К третьей группе относятся:

(и взрослые и дети)

- Легенда о том, что в воде водится дух змеи, поэтому маленьким детям нельзя купаться одним (Ай-сын).

Взрослые описывают дух Алтая как большую змею: «Алтай, дух Алтая, это большая белая птица или большая змея» (Темдекова Сынару Константиновна, год рождения не известен).

У детей он превращается в змею в воде. Возможно, это связано с традицией почитания хозяев мест, в т. ч. хозяев источников.

- Поверье о том, что детей нельзя называть по имени после заката (Ахмед и Юра, Темдекова Сынару Константиновна).
- Поверье о том, что собаки, лая после заката, отгоняют духов (Рената и Алтайна).
- Поверье о том, что детям до 18 лет нельзя ходить на кладбище (Ильдар и Темдекова Чечек Юрьевна, 1984 г. р.).
- Культ огня (Бахтыр). Жители Язулы обожествляют огонь. Это проявляется во многих обрядах. Например, в свадьбе (перенос огня из дома отца в дом жениха), погребальном обряде (кормление души усопшего с помощью огня) и т. д. Одна из взрослых женщин (Светлана Теледекова) даже сказала: «Огонь – мать». И если взрослые понимают важность данного культа, то дети делают это, потому что так делают родители.
- Джалома (традиция вешать ленточки) – «Мы вешаем их только в новолуние на перевале, чтобы поездка была тихой, и чтобы духов не встретить, еще вешаем около аржанов». Слова Бахтыра.

Несмотря на то, что есть вещи, о которых знают и говорят все поколения, все же некоторые изменения в знаниях между поколениями происходят. Например, дети говорят, что им нельзя ходить на кладбище, потому что так сказали родители, более старшее поколение (около 30 лет) говорит, что беременным тоже нельзя (Темдекова Чечек Юрьевна, 1984 г. р.) и ссылается на священника из Бальктуюля, а пожилые (50 и старше) говорят, что на кладбища ходить нельзя никому.

«Наши предки говорили, нельзя ходить на могилы. Моя мама говорила, что они (мертвые) с собой забирают» (Светлана Сергеевна Теледекова, 1962 г. р.).





Также взрослые кормят огонь исходя из своих верований и убеждений, а дети делают это, не задумываясь, потому что так делают взрослые, родители не рассказывают, для чего это делается (не объясняют).

Несколько раз встречалась ситуация, когда приехавшие из города дети интерпретировали местные легенды и поверья на городской лад — например, местные говорят, что собаки отгоняют духов, а приезжие (Варя и Юра) говорят, что от духов защищают коты. Мы связываем это с тем, что в городе на улицах и домах больше кошек, чем собак, т. к. их легче содержать в квартире.

Из всего вышеизложенного мы можем сделать вывод, что в сознании детей язюлинские легенды, поверья и т. д. активно меняются: появляются новые, некоторые приобретают несколько другой смысл или вообще утрачиваются, так как младшие поколения редко задумываются над целью проводимых ритуалов и обрядов. Чаще всего дети, с которыми мы общались, объясняли свои действия тем, что так делают взрослые, поэтому они поступают так же. Еще детям свойственно заменять какие-то факты из представлений взрослых на вещи, более понятные им самим, они могут брать их из русской (Баба Яга) или массовой (зомби) культуры. К тому же мы не заметили в словах детей мотивов из христианской культуры.

Литература

Ойниткинова 2008 — *Ойниткинова Н. Р.* Отражение религиозных представлений в сказочной прозе теленгитов и алтай-кижи // Традиции и инновации в современном фольклоре народов Сибири. Новосибирск, 2008. С. 23–30.

Обряды и верования в жизни человека из селения Язула Улаганского района Республики Алтай

Летом 2019 года проводилась экспедиция Школы № 1553 имени В. И. Вернадского в Республику Алтай. Группа «Социокультурная психология и антропология» проводила исследование в селении Язула Улаганского района повторно. В Язуле группа была впервые в 2003 году. В селении Язула около 60–70 дворов — проживает около 260 человек (все жители алтайцы-теленгиты, только один русский), и есть все необходимое для жизни: пожарная часть, медицинский пункт, школа, магазин. Также недавно был проведен телефон и стал временами доступен интернет.

Поскольку (на наше удивление) экспедицию 2003 года жители селения запомнили, наш путь в дома и жизнь местного населения стал легче, и практически все дороги были открыты.

Авторы:
Анастасия Курнешова,
Андрей Немов

Научный консультант:
Алексей Сергеевич
Обухов,

к. психол. н.



По ходу нашей экспедиции мы узнали много удивительного и нового. Особенно нас заинтересовали необычные для нашей жизни обряды сопровождения жизненного пути теленгитов.

Таким образом, цель нашей работы – исследовать обряды и верования, сопровождающие жизнь теленгитов.

Сначала мы проследили обряды, сопровождающие значимые этапы жизненного пути человека: рождение и детство (приход в жизнь); свадебная обрядность (продолжение жизни); похоронно-поминальная обрядность (уход из жизни).

Обряды, связанные с детством

Перерезание пуповины (киндык)

Заранее приглашенный человек (по желанию родителей) перерезает пуповину новорожденного. Но иногда это делают врачи. Такого человека называют киндык эне. Отрезанную пуповину хранят в специальных мешочках. Иногда мешочки закапывают в землю или хранят в недоступном для людей месте. Мешочки с пуповиной украшают бусинами (у девочек), военными пуговицами (у мальчиков), синей ленточкой (у всех).

Как было записано от Любови Александровны Тендековой, 1985 г. р., рожденной в Улагане: «У девушки мешочек из кожи и формы круглой, а у мужчины квадрат, перевернутый. Украшается бусинами и синей ленточкой, да и над колыбелькой подвешивается. Наши соседи зашили в ворот рубашки, по мне это глупо».

В сравнении с 2003 годом мы чаще стали видеть киндык, повешенные на стену на ковре, а сейчас даже стали делать специально украшенную ткань особой формы (пано), на которой размещают киндык всех детей семьи.

Крещение

Отмечают, что в последние годы детей многие стали крестить. В селение время от времени приезжает священник и крестит детей. При крещении ребенку дают русское имя, которое используется на ряду с алтайским, данным при рождении. На алтайском зовут близкие люди, а на русском незнакомые. Однако некоторые даже не помнят своего имени по крещению (например, Байрам Альбертович Кайчин, 1998 г. р.). Отмечают, что скорее всего это будет русское имя на ту же букву, что и алтайское.

Агнесса Мергеновна (Игоревна) Темдекова (с. Язула, 2006 г. р.): «У нас два имени, одно алтайское и другое русское».

3. Ложное имя

У некоторых детей могут быть два алтайских имени. Второе – для отпугивания духов. Например, такое имя мальчика может значить «грязная девочка». Иногда такое имя приживается, и его продолжают так называть уже взрослого – как прозвище.



Киндык (пуповина) – фото 2019 и 2003 годов



Перерезание пут и повязывание камня

Если ребенок начинает ходить до года, то ноги ему перевязывают путами (как у коней) и эти путы перерезают, говоря какое-то благопожелание.

Мы также зафиксировали, что если ребенок слишком рано и быстро стал ходить, то ему к ногам могли привязывать камень. Мерген (Игорь) Темдеков, 1981 г. р., Язула: «Да, конечно. Мне так делали, если ребенок будет быстро бегать, ему привяжут».

Первая стрижка

Когда ребенку исполняется год, дядя с материнской стороны отрезает волосы со лба, с правого и левого висков. Потом их обертывают в белую ткань. Прятать их могут в сундучок или под пол. Этот обряд устойчиво сохраняется. О нем нам говорили практически все респонденты.

Совершеннолетие

Подросткий ребенок (когда ребенку будет 12 лет – это был раньше возраст совершеннолетия, а сейчас возраст определяют родители – может быть и в 14, и в 16, и в 18 лет) приходит к дяде и делает ему подарки (еда и молочная водка). В ответ дядя отдает волосы, состриженные в год, а также дарит мальчику лошадь с седлом, а девочке корову.

Ай-сын Темдеков, 2009 г. р., Язула: «Конечно, у меня есть лошадь, а моей сестре сразу подарил корову».

В настоящее время мы уже зафиксировали случаи, что уже взрослый мужчина, женатый, с детьми, еще не забрал свои волосы у дяди. И в этой ситуации он это может сделать уже взрослым. То есть мы фиксируем вариативность исполнения этого обряда, который не для всех стал обязательным как обозначение совершеннолетия.

С обрядом совершеннолетия для мальчиков также связана первая охота. Ай-сын Темдеков, 2009 г. р., Язула: «Я еще не охотился, только рыбачил». В 2003 году мы записали, что если на первой охоте парень убивает зверя не с когтями, то он будет не очень хорошим охотником. Рассказывал нам это взрослый человек про себя, который на первой охоте убил косулю.

Дальше наступает следующий после детства важнейший жизненный этап – это свадьба. По свадебному обряду у Серафимы Сафроновой подготовлен отдельный доклад, здесь мы отметим только основные этапы свадебной обрядности.

Обряды, связанные со свадьбой

Воровство невесты

Мужчина, захотевший взять себе в жены девушку (сейчас чаще всего предупредив саму девушку), должен буквально своровать ее. Респонденты рассказывали нам про случаи, когда





женщину, работающую в школе учительницей, жених решил украсть прямо с урока. Она попросила заменить ее на время, а сама ускакала на коне с будущим мужем.

Герман Петрович Тадышев, 1974 г. р., Язула: «Жених и невеста знакомятся, то ихний жених крадет невесту, и через некоторое время сватался, а потом по соглашению родителей девушки они принимали араку [молочная водка]».

При этом нельзя свататься и жениться людям из одного сеока (рода). Это норма строго соблюдается.

Сватовство

Как рассказала Айгуль Алексеевна Тарабашева, 1989 г. р.: «Родственники жениха назначают дату сватовства (куда) и едут к родителям невесты, обмениваются кушаньями, родители невесты обвязывают родственников жениха поясами (кур), родственники невесты одевают в национальные одежды жениха.

Со слов Айданы, село Улаган, запись 2003 года: «Все гости собираются в доме мужа, потом перемещаются в дом к невесте. По соглашению родителей девушки все гости, передавая чашу по часовой стрелке, пьют араку [молочную водку]».

Приданное

Традиционно, в приданном у девушки обязан быть чегедек. Это платье, которое шьет свекровь (дочки), и занавеска, которая не снимается 3 года. Но у одной респондентки была бедная семья, и в приданное не смогли положить чегедек.

Саргалай, 2004 г. р., Язула: «У моей мамы тоже есть приданное – это чегедек, она надевает его только по значимым дням и очень гордится им».

В приданное также обязательно входит сундук невесты с различной посудой, едой для кормления огня, а также постельное белье. Сейчас могут в приданное давать мебель и всю необходимую утварь для дома.

Алтайская и русская свадьба

Почти со стопроцентной вероятностью соблюдаются эти два вида обряда.

Как происходит алтайская свадьба. Девушка находится за белой занавеской, которая висит на березах, ей расплетают косы и подают пиалу с молоком, которым она должна намочить лоб и виски. Мужчина отодвигает занавеску ружьем либо кнутом, и муж забирает жену в себе в дом, иногда пиалу с молоком отпивает женщина и допивает мужчина.

Русская свадьба всегда отмечается всей деревней. Родственники приезжают из других селений и деревень для того, чтобы отметить этот праздник. Фактически это аналог современной городской свадьбы.



Чегедек



Любовь Александровна Тендекова 1985 г. р., Мерген Исаакович Тендеков, 1981 г. р: «У нас была свадьба 16 лет назад, она была и русской, и алтайской».

Обряды, связанные с похоронами

Обряд похорон

После того как умирает человек, в его доме открыта калитка и дверь в дом. Во дворе начинают готовить поминальную еду. В дом приходят родственники и соседи. Говорят об умершем. Это происходит и днем, и ночью. Так, в Язуле свет есть от движка с 17 вечера до 24 ночи. Если в деревне кто-то умирает, то свет не выключают до утра, так как в доме умершего сидят родственники.

Тех, кто заходит в дом в этот момент выразить соболезнование и помочь семье (сейчас чаще деньгами), сажают за стол, наливают алтайский чай. А потом с собой дают какую-то еду (например, мясо барана).

Зеркала в доме завешивают.

Если умирает мужчина, то убивают лошадь, отрезают голову, копыта и хвост и вешают на дерево. Так, во время нашей экспедиции умер мужчина 38 лет, и до похорон его коня забили.

Но этот обряд не всегда сейчас соблюдается.

Мерген (Игорь) Темдеков, 1981 г. р., Язула: «Мы перестали соблюдать этот обычай после смерти моего отца».

Могилу роют на кладбище не близкие родственники. Делают оградку и гроб. Сейчас гроб могут и купить, но чаще делают сами в селе.

Хоронят на третий день после обеда. При похоронах, если человек был крещен, читают молитву — это делает Владимир Труляев (единственный русский, рожденный в Санкт-Петербурге, который живет в селе).

После посещения кладбища (или даже дома умершего перед похоронами) проводят очищение артышом (можжевельником), поджигая и обкуривая человека — по три раза по солнцу делая круги вокруг тела со стороны лица, каждой руки, ноги, спины, головы.

Поминки

Поминальный стол в Язуле принято делать без спиртного. На столе обязательно вареное мясо с перловкой, а также любые другие блюда алтайской кухни, алтайский чай.

На поминки обычно забивают двух или более баранов или овец, 2–3 коровы, если похороны мужчины, то лошадь.

Через 9 дней собираются опять, и идут поминки, потом через 40 дней, а потом годовщина.

Сейчас перестал соблюдаться обычай, согласно которому, если мужчина был женат, его брат забирал в жены вдову (если холост).



Душа умершего

Через год душа покидает могилу и становится духом. Вместе с телом всегда заворачивают пуповину (если есть), волосы от первой стрижки и седло (для мужчин). Если пуповина потерялась, ее заменяют синей ленточкой.

Существует устойчивое представление, что если волосы от первой стрижки не положить в гроб, а при остальных стрижках волосы не сжигались, то умерший потом будет ходить и искать свои волосы по миру — скитаться.

Запреты, связанные с похоронами

Детям запрещено ходить на кладбище.

На кладбище нельзя показывать пальцем, считается, что он может отсохнуть.

Человека нельзя хоронить рядом с домом.

Считается, что родственников не следует хоронить рядом, так как они могут потом утащить с собой близких, которые к ним придут.

Посещать кладбище можно только год со смерти покойника, но этот обычай не всегда соблюдается.

Некоторые респонденты отмечали, что весной посещают кладбища. На кладбище у некоторых могил есть поминальные пиалы. Но, по всей видимости, эта традиция не широко распространена в селении.

Также в течение года близкие родственники умершего считаются «грязными» и не могут посещать аржаны, повязывать джалому.

Обряды, связанные с повседневной жизнью

Состригание ногтей

Состриженные ногти не принято выкидывать, их кладут под пол, в сундучок, в подвал. Чтобы потом умерший не искал их по свету. В момент, когда ногти скидываются под пол, говорят: «Ты не говори про меня черту, а не скажу про тебя корове (или сейчас стали говорить — мышке)» (Радмила Толбанова, 1991 г. р., рожденная в Саратане).

Кормление огня

На Алтае сильно распространен культ огня. Почти в каждом аиле перед входом стоит тренога над очагом. Перед едой хозяин/хозяйка дома кидают в огонь кусочек своей пищи, отдавая жертву огню. На третий день после новолуния происходит отдельный обряд кормления огня, который проводит старший в дом, кидая в огонь хлеб, толкан, масло, молоко, артыш. И произносится благопожелание очагу. В очаг нельзя плевать и бросать мусор. Кормят огонь только хозяева дома. Угощения, принесенные гостем, вначале дается огню хозяином аила.



Старое кладбище в Язуле





Джалома

Джалома

Важной составляющей повседневной обрядности является повязывание лент на особых местах. Это делают на новолуние или растущей луне. В Улаганском районе мы видели только белые ленты на аржанах, перевалах, переправах. А ленты трех цветов – белого, синего, красного – на месте весеннего и осеннего моления рядом с селением. Эта лента является подношением хозяевам места. А трех цветов – небу, огню, воде. Правда, семантика цветов в сознании разных респондентов варьирует.

Поведение в особе время и особых местах

Считается, что нельзя звать детей по имени после заката, только по ложному, либо балам (ребенок), чтобы его не утащили злые духи. Но сейчас это редко соблюдается.

В аржанах нельзя показывать язык и громко разговаривать. А также приходиться на аржан с украшениями (чтобы не дразнить хозяина аржана).

Через перевал, если переезжают днем, то останавливаются, повязывают джалому и кладут камень, взятый внизу подъема. А если ночью, то нельзя останавливаться, громко говорить или слушать музыку.

Таким образом, мы выявили достаточную устойчивость обрядового сопровождения жизненного пути человека, а также сохраненные повседневные регулятивы, определяющие поведение человека в пространстве и времени, во взаимодействии с огнем, водой, хозяевами мест. При этом наблюдается повышение вариативности в отношении обязательности исполнения тех или иных действий, обрядов и ритуалов. Многие молодые люди отмечают, что им старики рассказывали, но они не слушали, теперь жалеют, но спросить не у кого – что и как следует делать. При такой самооценке утери ряда традиций все-таки многие значимые обряды устойчивы в исполнении для большинства жителей Язулы.

Свадебная обрядность теленгитов Улаганского района Республики Алтай

Этим летом наша группа «Социокультурная психология и антропология» проводила свое исследование в селе Язула Улаганского района Республики Алтай. Селение было выбрано не случайно, в 2003 году наша группа уже изучала социокультурные особенности данного селения. На данный момент здесь проживает 260 человек, около 60 детей сейчас учатся в Язулинской базовой школе. Село состоит приблизительно из 80 домов, на территории многих участков находятся айлы и коновязи. Наша группа изучала различные аспекты жизни коренного

Автор:
Серафима Сафронова

Научный консультант:
Луиза Игоревна Адамян,
к. психол. н.



населения, проживающего в долине Чулышмана. Фокусировкой моего исследования стала свадебная обрядность. Интерес к этой теме появился после того, как многие жители во время нашего пребывания в селении уезжали на свадьбы в другие селения, такие как Улаган и Саратан.

Свадьба у алтайцев традиционно состоит из нескольких частей: «воровство» невесты — *урданер*; сговор — *озочарш*; сватовство — *куда*; алтайская свадьба — *алтай той* и русская свадьба.



Воровство невесты

Некоторые респонденты вспоминали: «Сперва, когда невеста с женихом знакомятся, то получалось так, что раньше, в старину, жених невесту воровал» (Айдана, Улаган, запись 25.07.2003 г.)

Раньше невесту могли украсть в прямом смысле этого слова, сейчас же мы зафиксировали, что просто осталось название, а на самом деле жених просто приходит за невестой и вместе с ней идет в дом к своим родителям, возможно, к тетке. Так было у нашего респондента Айгуль Алексеевны Тарабашевой (1989 г. р., Язула): «С ним к его тете пришли, зашли, поздоровались, сели, они мне в голову платок завязали, платье одели, потом молочка в таких пиалах дали выпить». Как рассказывает Марина Алексеевна Кидынова: «После приезда в доме родителей мужа начинается праздник, дают молоко, если я согласна, то должна выпить это молоко, потом на голову платок повязывают. При родителях нужно ходить в платке — уважение к старшим». В доме невесту сперва одевают в красивое платье или длинную кофту, повязывают на голову платок и дают выпить молока из пиалы.

Сговор

Далее происходит *озочарш*, который представляет собой официальное объявление родителей жениха родителям невесты о том, что их дочь выходит замуж. Родня жениха приезжает со специальным сосудом, который называется *тожур*, наполненным ароматной, молочной водкой. Если родители невесты не против последующего сватовства, то они принимают сосуд и пробуют напиток, после этого назначают дату сватовства. По словам Айгуль Алексеевны Тарабашевой (1989 г. р., Язула): «Когда первый раз привели девушку домой, напоили, накормили, платок повязали, после этого, например, родители жениха едут извещать родителей девушки о том, что ваша дочка уже наша невестка, хотите, не хотите — назначайте дату сватовства. Если родители девушки против, то могут приехать и забрать. Дату сватовства назначают именно родители невесты».

Если же их что-либо не устраивает, то они приезжают в дом к жениху и забирают свою дочь. Но, по словам Юлии Альбертовны Темдековой, 1989 г. р., сейчас в селе такие случаи очень редки.



Сватовство проходит дома у родителей невесты, туда съезжается вся родня жениха, которая имеет возможность приехать. Они привозят разные национальные блюда и выпивку, а также подарки.

Первыми в дом входят жених и невеста, держа в руках ветви можжевельника с повязанными на них ленточками. Они проходят по кругу, здороваясь и знакомясь со всеми. Если сватовство проходит в аиле, то молодые должны обойти вокруг очага по солнцу. Далее идут родственники жениха, которые также знакомятся со всеми. После идет отец жениха, держа в руках рюмку. Сзади идут несколько родственников с *тожуром* — это сосуд, наполненный алтайской традиционной водкой (сейчас они бывают разных форм). К ручке *тожура* должны быть привязаны традиционные ленты (*кялома*). По словам Айгуль Алексеевны Тарабашевой, 1989 г. р.: «Тожур называется, сосуд такой, тожур обязательно, когда на сватовство едешь, там еще должны обязательно быть привязаны, например, к ручке ленточки». Отец жениха идет по кругу, держа рюмку, наполненную *алтай арахыном*, в правой руке, и придерживая снизу левой рукой. Перед каждым родственником невесты отец присаживается на колени и ждет, пока родственник невесты пригубит напиток. В это время родственники жениха стоят позади отца жениха и поют специальные песни, исполняемые только на сватовстве. Родня невесты может требовать петь еще и еще, пока сидящий перед отцом родственник невесты не выпьет водки. Так отец должен пройти три круга по солнцу. В конце этого действия отец жениха дарит *тожур* отцу невесты. Далее родственники жениха накрывают стол для родни невесты из тех блюд, которые они с собой привезли. По словам Талбановой Радмилы Алексеевны (1991 г. р., Саратан): «Водка тоже должна быть на алтайской свадьбе. Когда стол накрывают, родственники мужа кормят огонь, а когда со стороны невесты — уже нет. Все спиртное, которое привозят родственники со стороны мужа, заносят в дом невесты, и только хозяйка решает, сколько кому выдавать».

Над столом натягивают специальную ткань, также привезенную в подарок родителям невесты. Она может быть однотонной или разноцветной, в зависимости от желания, длиной примерно в пять метров. Как говорит Айгуль Алексеевна Тарабашева, 1989 г. р.: «И еще ткань особенную, я не знаю, как это называется, но ее длина достигает примерно пять метров, но это может быть однотонная какая-то, может пестрая, на усмотрение, заносят ее вместе с продуктами. Все продукты раскладывают на маленьком столике и эту ткань, которую привезли, они ее туда развешивают, потом родители невесты могут эту ткань по своему усмотрению. Могут шторы из нее сделать».

После того, как вся родня невесты наелась, все кушанья убирают, и родственники невесты начинают потчевать родню жениха. Как наелись все, родственники жениха начинают



Тожур



дарить подарки родственникам невесты и завязывать специальные пояса — *кур*, раньше такие пояса должны были быть строго белого цвета, сейчас же могут быть и разноцветными, на усмотрение родственников жениха, длиной такие пояса обычно в три метра. Их повязывают в два оборота на всех собравшихся родственников невесты, некоторым также затыкают за пояс бутылки с национальной водкой. В это время родители невесты дарят рубашки и платки родственникам жениха, но не всем, а только самым старшим и главным (как было у Тарабашевой Айгуль Алексеевны 1989 г. р.: «Самым главным, родителям, тетям, дядям, например, родным сестрам, братьям могут сделать, если есть возможность»). Также они должны одеть будущего мужа, на свое усмотрение. Как это было у Тарабашевой Айгуль Алексеевны, 1989 г. р.: «В моем случае мои родители одели рубашку, джинсовый костюм, со штанами, с этим и норковую шапку». После приношения подарков родители с двух сторон садятся обратно за стол и обговаривают дату свадьбы. Она не может происходить во время убывающей луны, поэтому обычно свадьбы устраивают в новолуние, так как она является большим праздником. Обычно это также приходится на конец августа, начало сентября, так как в это время начинает поспевать урожай. Также бывают случаи: «Могут и не договориться, потом скажут друг другу: “Давайте попозже договоримся”».

Также рассказывает Тарабашева Айгуль Алексеевна: «Сейчас еще делают так, называется шалте, это во время сватовства родственники невесты предъявляют свои требования, у нас это не распространено, а в других районах очень даже распространено».

Алтайская свадьба

Невесте на свадьбе обязательно нужно иметь приданое, в него должен включаться большой деревянный сундук, который делают на заказ. Туда складывают множество всего: «Ну обычно родственники привозят, это обязательно сундук, в сундуке лежат иголки, нитки, поварешки, кастрюли, посуда, пиалы обязательно, тарелки, вилки, ложки, все что пригодится в быту для девушки, все туда складывается. Туда должны еще обязательно положить продукты: конфеты, чай, печенье, все, что туда можно, все туда складывают». «Кровать обязательно, с невесты, а с жениха обязательно матрас, одеяло и подушку», — говорит Тарабашева Айгуль Алексеевна 1989 г. р.

В самом начале на алтайской свадьбе невесту отвозят в дом к тете жениха, туда также приезжают его родственники, привозят еду и кормят невесту. После этого ее красят, одевают. Родные тетки жениха и невесты (*динелери*) берут ее под руки и ведут в дом жениха, где он ее ждет. Перед невестой идут родные племянники, держа занавес, который делает мама невесты (после свадьбы он должен висеть еще три года), занавес должен быть



Сундук с приданым



закреплен на березах или лиственницах. Сзади идут женщины из семьи и поют традиционные песни. Невеста доходит до дома будущего мужа, и далее все обычно происходит в аиле. Около противоположной входу стены ставят кровать, которую обязательно делают перед свадьбой. Тарабашева Айгуль Алексеевна говорит, что кровать должны делать родственники невесты. Но Юлия Альбертовна Темдекова, 1989 г. р., и Людмила Васильевна, 1952 г. р., упоминают, что все должно делаться со стороны жениха. На кровать кладут привезенные женихом подушки и одеяла.

Невеста с процессией входит в аил и садится на кровать, занавес ставят прямо перед кроватью, а тетки заходят за занавес к невесте и начинают плести ей косы, каждая тетя по косе, причем для каждой тети покупают отдельную новую расческу, которую после свадьбы *динелери* оставляют у себя. До свадьбы невеста обычно ходит с одной косой, поэтому традиция с расчесыванием волос и созданием двух кос символизирует как бы сплетение двух родов. В косы обычно вплетают ленты или покупают специальные украшения вместо них. По ходу плетения тети должны петь песни или говорить пожелания.

После того, как невесте заплели косы, жених приходит и садится рядом с невестой. После этого родной дядя жениха встает с правой стороны от занавеса, держа в руках ружье или кнут. Он долго говорит пожелания и после этого концом оружия поднимает занавес и закидывает его наверх. После этого дарит предмет жениху. Невесте дают пиалу с молоком, которое она начинает пить и передает своему будущему мужу, который его допивает. Далее накрывают стол, на котором должно обязательно присутствовать национальное блюдо – перловка с говядиной, после того, как все поели, жених и невеста переодеваются в классические черно-белые одежды и едут на катания. Во время катаний обязательно привязывают ленточку, чтобы последующая совместная жизнь была счастливой (по аналогии с вешаньем замка).

Традиционный алтайский костюм называется *чегедек*, его молодоженам шьют на заказ. Традиционно выбор цвета и ткани алтайского костюма совпадает с занавеской (*койжа*), которая висит вокруг брачной кровати молодоженов. Женский костюм обычно состоит из нижнего платья, чаще белого, поверх него одевается специальная длинная жилетка, украшенная специальными ракушками *каури*, которые часто используют алтайцы для своих нарядов (они также бывают на украшениях для волос, которые покупают невесте для свадьбы). Цвет жилетки обычно выбирают родственники жениха. Также есть головной убор, чем-то напоминающий русский кокошник. У мужчины традиционный костюм состоит из рубашки, которую обычно подвязывают пояском.

Далее происходит этап русской свадьбы, который ничем не отличается от современных русских (точнее, современных городских) свадеб.



Современные вариации чегедека (свадебного алтайского платья)



Разводы у алтайцев сейчас довольно распространены, никаких особых обрядов при этом не проводится. Инициатором также может быть женщина.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы обнаружили сохранение алтайских традиций, связанных с празднованием свадьбы. Мы сравнили результаты экспедиции 2019 года с результатами экспедиции 2003 года, проводившейся под руководством А. С. Обухова и В. Л. Кляуса, и существенных изменений нами зафиксировано не было.



Современный вид
чегедека

История и современность кордона Язула

Наша группа «Социокультурная психология и антропология» в экспедиции работала в теленгитском селении Язула Улаганского района Республики Алтай. В 8 километрах на юго-восток от селения вверх по Чульшману находится бывшая пограничная застава, а ныне кордон Язула. Про это мы знали заранее. Одной из тем исследований у нас были история и современное состояние этого исторического места.

Мы пришли на кордон. Первое, что бросилось в глаза — крепкие деревянные построенные вручную срубы, простоявшие здесь уже век, и красота местной природы: горы, луга, реки. Здесь, в тайге, можно встретить большое разнообразие животных, например, марала, архара, медведя. К сожалению, на сегодняшний день многие из животных находятся на грани исчезновения. Поэтому Алтайскому государственному заповеднику требуется постоянный контроль и забота.

История Алтайского биосферного заповедника с момента своего создания в начале 1930-х годов неразрывно связана с Пограничными войсками СССР в недалеком прошлом и с Федеральной пограничной службой ФСБ России в настоящем. До 1944 года юго-восточную часть заповедника, проходящую по государственной границе с Тувинской Народной Республикой, охраняли пограничные заставы Бугузун, Язула, Чодро, Коо и другие [Веселовский, Маринин, Лукьяненко 2017]. Кордон Язула пережил много поколений людей: все постройки, предметы быта, обиход жизни представляют историческую ценность, т. к. сохраняются в первозданном виде с момента постройки и до сегодняшнего дня. Побывав на кордоне, можно погрузиться в жизнь прошлого, познакомиться с ее историей.

Работа пограничников на заставе в основном заключалась в непрерывном патрулировании таежной местности, Сергей Евгеньевич Шевченко (1972 г. р.) говорит: «Они (пограничники) каждый день уходили на наряд, границу надо постоянно смотреть». Здесь и далее мы цитируем его высказывания.

Авторы:
Ирина Бродская,
Ярослава Макеева,
Василий Кочергин,
Игорь Бычков

**Научный
консультант:**
Ирина Александровна
Гришина





Сергей Евгеньевич Шевченко, хранитель кордона

На кордоне также работали лесничие: «Они могли избушки строить, тропы чистить, тоже нарушителей смотреть, маралам сено заготавливать...» Они охраняли заповедник, который является уникальным природным объектом. Алтайский биосферный заповедник — это объект всемирного культурного и природного наследия ЮНЕСКО (Золотые горы Алтая). На территории площадью 900 тыс. га живут сотни видов представителей флоры и фауны, многие из которых занесены в Красные книги Алтая и России. Некоторые из них — эндемики, и встретить их можно только здесь, в заповеднике. Вывести их тоже нельзя — они попросту не смогут существовать вне своей естественной среды обитания. Ландшафт же самый разнообразный: горы, леса, поля, степи, на просторах которых можно встретить животных самых разнообразных и удивительных. К примеру: архары — бараны с белой шерстью и мощными витыми рогами, обитают на территории Алтайского заповедника, внесены в Красную книгу и тщательно оберегаются, в том числе лесничими кордона Язула.

Кордон Язула — это единственная в России сохранившаяся до наших дней в первозданном виде застава деревянной постройки. Был создан в целях усиления охраны границы с Тувой и юго-восточной территории Алтайского биосферного заповедника. Он является самым отдаленным из всех кордонов на территории Алтайского биосферного заповедника. До ближайшего населенного пункта (село Язула) — 8 километров. До ближайшего города Горно-Алтайска — 800 километров. С 1994 года пост хранителя Язулы (кордона) несет инспектор охраны Алтайского биосферного заповедника, ветеран пограничных войск СССР Сергей Евгеньевич Шевченко (1972 г. р.). Почти четверть века Сергей не только регулярно выходит в патрульные рейды по заповедной территории, но и следит за порядком на вверенном ему кордоне — бывшей пограничной заставе.

Кордон был почти полностью построен репрессированными заключенными к 1922 году, а уже в 1923 году был заселен пограничниками и лесничими. Работа же самой погранзаставы, по словам Сергея Шевченко, началась в 1930-е годы. В советские годы (до 1944 года) территория использовалась как пограничная застава с Тувинской Народной Республикой. Репрессированные работали бесплатно и жили в землянках около реки Чулышман. Они построили основную часть кордона: срубы, дома, казармы и т. д.

Также над строительством кордона работали лесники, жившие там. По словам Сергея, до 1944 года они только отжигали кирпич из глины, а после того, как в 1944 году пограничники были отозваны на военные действия на Украине в период Великой Отечественной войны, лесничие построили изолированные комнаты с печами, дизельную электростанцию. Эти постройки сохранились и по сей день.



Дом начальника заставы Язула — ныне жилой дом кордона Алтайского заповедника



После вхождения Тувинской Народной Республики в состав Советского Союза пограничные заставы были расформированы, их личный состав был отправлен в район боевых действий на фронте Великой Отечественной войны, а вся инфраструктура (здания, сооружения, укрепления) была передана местным властям для использования в народном хозяйстве [Веселовский, Маринин, Лукьяненко 2017]. В результате на кордоне остались только лесничество, а функции кордона окончательно свелись к контролю и охране юго-восточной части Алтайского биосферного заповедника.

Роль охраны заповедника выполняют егери (инспекторы, лесничество), осуществляя обходы по установленным маршрутам на отведенном им участке заповедника. Основной их задачей является поддержание порядка в заповеднике: задержание браконьеров, изъятие оружия и передача нарушителей властям. По словам Сергея, лесничество на кордоне долго не задерживались, в основном оставаясь там на срок в 1,5 года, однако люди всегда были (работали по несколько человек). С 2012 года Сергей живет на бывшей заставе только с женой Аленой. Никто больше на кордоне не живет, это связано с отсутствием финансирования кордона. Алена ведет хозяйство, содержит постройки кордона, занимается заготовками. Сергей охраняет кордон уже 26 лет – совершает регулярные обходы территории длительностью от нескольких дней до месяца, задерживает нарушителей порядка (браконьеров) и передает их властям.

Проблема браконьерства на Алтае распространена. В Алтайском биосферном заповеднике находится множество вымирающих животных, например, архары, и растений, например, золотой корень. Проблема браконьерства вызвана нехваткой или даже отсутствием денег у местного населения, недостаточным образованием, отсутствием работы, особенностями условий жизни: в непосредственном сосуществовании с тайгой, реками, животными, ловля рыбы и охота становятся основными путями пропитания, дохода семьи (многие из пойманных животных и собранных растений идут на продажу). На данный момент само нахождение в заповеднике незаконно, поэтому от работников кордона требуется постоянный контроль.

На кордоне свет проведен только в офицерский дом, там и живет Сергей. Ранее на кордоне был действующий дизельный генератор, но из-за того, что он устаревшего образца, детали для его ремонта достать практически невозможно. К тому же он был сложен в обращении и требовал приложения больших усилий. В одиночку привести его в действие очень тяжело, требуется как минимум два человека. Относительно недавно у Сергея появился новый дизельный генератор, но ни сам Сергей, ни его жена не пользуются им, утверждая, что его работа потребляет слишком много топлива.



Конюшня заставы Язула





К счастью, ни перебои света, ни крайняя отдаленность, ни разного рода трудности не останавливают Сергея и Алену. Они упорно поддерживают жизнь кордона. Так же и туристов не останавливают сложные погодные условия, скачущее давление, переменчивая погода и сильные течения рек. Так, с момента присоединения Тувы и до настоящего времени кордон пользовался и пользуется спросом у туристов из близлежащих областей и разных стран: Чехии, Польши, Франции, Турции и т. д. Зачастую в качестве туристов приезжают сплавщики и походники, которые не задерживаются на кордоне надолго. Каяки, катамараны – все это используется для сплавов по горным рекам. Например, по реке Чулышман, протекающей непосредственно около кордона.

После ознакомления с кордоном, его внутренней жизнью, всеми сложностями и его обитателями, мы осознали уникальность кордона как ценного объекта исторического наследия и поняли, насколько важно оберегать его, чтобы он жил еще много лет. Его роль в сохранности многих видов представителей флоры и фауны, занесенных в Красную книгу, велика. Сергей успешно выполняет обязанности хранителя Язулинского кордона. Не верится, что человек способен прожить 26 лет в настолько уединенном и отдаленном месте, охраняя уникальную природу Алтайского заповедника и постройки бывшей пограничной заставы, сохранив при этом стремление к свободе и человечности. **ИВР**

Литература

Веселовский, Маринин, Лукьяненко 2017 – *Веселовский Е. Д., Маринин А. М., Лукьяненко Т. И.* Урок пограничной географии, или охранять – значит охранять родину // 2017. С. 178–181.

Кочергин 2018 – *Кочергин И.* Чувствительность к географии // Дружба народов. 2018. № 6. С. 211–230.

Язула – Язула – самый дальний кордон // Заповедь Без границ. Выпуск 1. Январь-март 2008. С. 2.





Экспедиции в Язулу глазами участников

Expeditions to Yazula through the eyes of the participants

Аннотация. В начале экспедиции на Алтай участники экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология» составили график между собой так, чтобы каждый описал события двух-трех дней из экспедиции. При этом каждый день описывался бы двумя разными участниками группы. Согласно составленному календарю-графику путевые заметки лицеистов и сдавались в общую копилку. Мы решили не подвергать тексты участников редакции, поскольку они интересны именно своей непосредственностью. По ним видно, насколько по-разному участники могут передать прожитое. Кто-то эмоционально, детально, ярко. Кто-то кратко, лаконично, фактологично. И порой одни и те же события участниками оцениваются диаметрально противоположно, в зависимости от их внутренней включенности, интересов, жизненных приоритетов. Дневники публикуются в авторской редакции.

Ключевые слова: экспедиция, Алтай, экспедиционная группа, социокультурная психология, социокультурная антропология, Язула, Школа № 1553 имени В. И. Вернадского, лицеисты, дневники, путевые заметки

Abstract. At the beginning of the expedition to Altai, the members of the expedition group “Sociocultural Psychology and Anthropology” drew up a schedule among themselves so that everyone would describe the events of two or three days of the expedition. It was also decided that each day would be described by at least two members of the group. According to the compiled schedule, the travel notes of the lyceum students were handed over to the common pool. We decided not to subject the participants’ texts to editing, since they are interesting precisely for their spontaneity. They show how differently the participants can describe their past experiences. Some are emotional, detailed and bright. Others are concise, laconic and factual. And sometimes the same events receive completely opposite assessments from different participants, depending on their inner involvement, interests and life priorities. The diaries are published in the authors’ edition.

Keywords: expedition, Altai, expedition group, sociocultural psychology, sociocultural anthropology, Yazula, Vernadsky School 1553, lyceum students, diaries, travel notes

Авторы:

Участники экспедиционной группы «Социокультурная психология и антропология»

Школы № 1553 имени В. И. Вернадского (7–10 классы), г. Москва

Руководитель экспедиционной группы: Обухов Алексей Сергеевич,

к. психол. н., ведущий эксперт Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, руководитель исследовательской специализации «Социокультурная психология и антропология» Школы № 1553 имени В. И. Вернадского
e-mail: ao@redu.ru

Author: Members of the expeditionary group “Sociocultural Psychology and Anthropology”

Vernadsky School 1553 (grades 7–10), Moscow

Tutor: Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology, Leading Expert of the Center for Contemporary Childhood Research at the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Leader of the “Sociocultural Psychology and Anthropology” club, Vernadsky School 1553

**08.07.2019****Ирина Гарикова****День первый, или как все начиналось**

Было страшно? Было, волновалась до дрожи в ногах. Наверное, мама и бабушка очень нагнетали обстановку постоянными расспросами, попытками пересобрать рюкзак в 1001 раз и разного рода ЦУ.

После того, как я появилась на вокзале, я стала чувствовать только энтузиазм. Перетаскивание коробок с места на место, погрузка в поезд, спешное рассовывание вещей по полкам для чемоданов, — все это летело стремительно, почти не отпечатываясь в голове.

Помню отправление. Все сидят, кто-то звонит родителям сообщить о том, что уже отъезжаем, кто-то уже раскладывает личные вещи, и вот ОН тронулся.

Перед экспедицией волновалась, что в поезде будет совсем нечем заняться, однако мой страх не оправдался. Чем мы только не занимались... Игры, музыка, песни под гитару, спешная готовка докладов (были люди, делавшие все в последний день), прогулочные станции, смех, веселье, разговоры.

За этими делами время шло, мы строили планы на будущую работу, смотрели в окна, занимались еще какой-то ерундой, составляющей по большей части весь человеческий досуг. День клонился к закату, нам привезли ужин. Он состоял из гречки, сосисок и помидоров. После еды все начали постепенно собираться большими компаниями и петь песни, играть.

Так и прошел наш день. Самый первый, самый легкий день. Наступила ночь, все постепенно начали ложиться, и к 12 или к часу в поезде воцарилась тишина. Только постукивали колеса на стыках рельс, и шумели далекие гудки проносающихся мимо поездов.

Андрей Немов

1. Паковка. Это одно из самых запоминающихся событий. Мы были только знакомы, но уже работали слаженно и придумали метод «цепочка».

2. Настольные игры. Сначала мы играли в Имаджинариум, потом в Мафию. Было классно.

**09.07.2019****Ирина Гарикова**

Наступил второй день. Вернее, наступило 5 утра второго дня. Эта ночь была ужасной, впрочем, как и почти все ночи в обычных поездах (по крайней мере, я никогда не могу уснуть



в поезде и по-человечески выспаться). Большинство из людей еще спали, но были и такие, как я. Дождавшись 8 часов утра, проснулась моя лучшая подруга, и мы начали болтать, играть, в общем, повторяли activity вчерашнего дня.

Часов в 9–10 принесли завтрак, состоявший из овсяной каши и хлеба. Было не очень вкусно, если честно.

Если бы не мини-конференция, устроенная Алексеем Сергеевичем, первый и второй дни и вовсе бы не отличались друг от друга.

Конференция проходила параллельно в двух купе: пары, в которых мы готовили доклады, разделились, и рассказывали каждая о своей теме. Тем было около 15. Они затрагивали самые основные вопросы жизни и быта алтайцев и теленгитов, такие как:

- свадебная обрядность,
- похоронная обрядность,
- культ огня,
- культ коня,
- культ воды,
- традиционные занятия,
- традиционная кухня, и т. д.

Все доклады были подготовлены очень качественно и содержали большое количество информации, которая впоследствии нам очень пригодилась в работе. Помимо работ, которые были представлены нами, детьми, было очень много интересных вещей, которые рассказывал Алексей Сергеевич.

В целом весь остальной день слабо отличался от первого, поэтому я не вижу особого смысла его описывать. Вы можете вернуться в первый день и там найти достаточно обширное его описание.

Андрей Немов

Лично у меня это был самый скучный день, мы ничего не делали (кроме скучных докладов и игр в компьютер). Лишь спасли выдуманные истории Макса, перед Екатеринбургом.

10.07.2019

Ирина Гарикова

Третий день должен был стать последним днем в поезде Москва – Чита. До 4 часов день проходил так же, как и первый. В 4 мы начали снимать постельное белье, собирать вещи и перетаскивать коробки к тамбуру. Началась суматоха, все носили коробки, искали потерянные вещи, спешно упикивали их в рюкзаки.

Наконец, в 8 вечера, мы выгрузились, и нам дали целый час свободного времени в Новосибирске. Это было потрясающе...





Кто-то гулял по набережной, кто-то пошел в магазины закупаться едой, кто-то просто ходил и смотрел на жизнь этого нового для нас города.

Далее перетаскивали коробки к поезду до Бийска, который приехал в 10 вечера, а прибывал на конечную в 7–8 часов утра.

Про этот день сложно сказать что-то еще. Наверное, он не отличался от первого... Паковка, перетаскивание вещей, игры, песни, шутки, разговоры.

Так и прошли три дня, о которых я имела честь вам рассказать.

Андрей Немов

Самый веселый день.

1. Новосибирск

1.1. Метро

Сначала была битва человека с машиной. Мы минут пять тупили и пытались выбить жетон из сломанного автомата. Также Максус она дала только один. Метро мы ждали пять минут, а потом голос из коробки вежливо попросил нас удалиться.

1.2. Магазин

Мы скупили все шоколадки и даже смогли потерять одну коробку.



11.07.2019

Таисия Лаврова

Сегодня у меня был очень насыщенный день. Наша группа проснулась в поезде, в котором мы ехали всю ночь. Мы привели себя в порядок и уже в семь тридцать стояли на платформе в Бийске. Там мы погрузили наши вещи в машины с прицепами и отправились в путь. По дороге мы заехали в магазин за продуктами и остановились на обед у бурлящей прозрачной горной реки. Все время до обеда я отсыпалась в машине, а после я стала любоваться прекрасным пейзажем, расстелившимся за окном. Просторные зеленые луга, горы, большие и маленькие, деревушки — все это было просто изумительно. Наконец, после 10-часовой езды, мы остановились в деревне, где перегрузили все в два грузовика. Мы переоделись, так как к тому времени уже пошел дождь, и поехали. В машине, на которой мы ехали от Улагана до Язулы, было тесновато, но через какое-то время стало посвободнее. Все немного согрелись и стали петь песни. Так через четыре часа мы доехали до нашей конечной цели — Язулы. К тому времени совсем стемнело, и все разгрузились под светом фонариков. Наскоро поужинав, мы легли спать в спортивном зале школы, в которой мы остановились. На этом и закончился наш длинный, полный приключений день.





Наталья Владимировна Ткаченко

Этот день — важный этап входа в удивительный, особенный мир Алтая и деревни Язулы.

Рано утром мы прибыли из Новосибирска в Бийск и достаточно оперативно пересели в три микроавтобуса с прицепами. И предстояла долгая, но красивая дорога до Улагана. Длилась она примерно 10 часов. И вот за окном, постепенно проявляясь на горизонте от чуть теневых абрисов до реальной гряды и ущелий алтайские горы. Как передать словами все то, что видели глаза, чувствовало сердце? Это было похоже скорее на сон во сне, тебе казалось, что проснулся, но не в явь, а в какую-то старую волшебную сказку. Так и здесь. Чтобы прочувствовать полнее и глубже наше погружение в другой мир, мы выходили из автобусов, прислушивались к звукам рек, ветра на лугах, к запахам чабреца и душицы, к ржанию лошадей и мычанию коров, которые часто преграждали нам дорогу.

Но мы ехали дальше, все дальше и вглубь удивительной истории, которой еще только предстояло свершиться. На подъезде к Улагану пошел дождь. И ярчайшие краски стали постепенно смешиваться, как под затейливой кистью акварелиста, в бледно-серые и сиреневатые тона и оттенки. В Улагане мы стали выгружать вещи и очень оперативно грузиться в две машины, которым предстояло везти нас через перевал в Язулу. Одна большая машина на серьезных вездеходных колесах и вторая машина типа уазика с прицепом. Все наши многочисленные коробки и технику мы погрузили в уазик, а в кузов грузовика погрузили рюкзаки и людей, детей и взрослых. Оказаться в кабине с будущими респондентами, нашими смелыми и отважными водителями посчастливилось только мне и моей коллеге Оксане Федоровне Ежовой.

И вот мы тронулись в путь, полный неизвестности, тумана, дождя и опасности. Внутри кабины путь выглядел опасным, с одной стороны почти отвесные скалы, с другой стороны пропасть и бурные реки, которые сменяли одна другую: Башкаус и Чулышман. Шум и разлив, который произошел из-за дождей, этих горных рек все время грозно напоминал нам о суровости края, о его грозности, но и о красоте, о необычности. Ощущение опасности усиливалось туманом и дождем, который тоже вслед за реками как будто предостерегал нас от чего-то или же наставлял, как строгий, но любящий отец.

Ревел мотор, проскальзывали могучие колеса, но мне в кабине было интересно и живо, ведь меня вез Рустам Кайчин, который со свойственной многим язулинцам добрым подшучиванием вводил меня в мир уникального села, в сложную, но такую чарующую сказку культуры теленгитов.

Вот в Саратане он взял у родственников ружье, и я узнаю, что наши теленгиты охотники, и очень часто летом, в неделю





по несколько раз, многие семьи выезжают на конях на охоту на маралов. Вот я вижу на месте перед рулем иконки православных святых, но перед перевалом Рустам замолкает, отдавая дань духу этого места, и я узнаю, как гармонично и мудро переплетены религиозные представления у наших будущих гостеприимных язудинцев.

Семья Кайчинов: отец Альберт, сыновья Байрам и Рустам, дочь Юлия — впоследствии станут для нас ключом к культуре, гостеприимными и хлебосольными хозяевами.

Уже за полночь, в полпервого ночи, все еще под дождем мы прибыли в школу. Электричество уже вырубili, и наши походные фонарики выхватывали в лучи света то поленницу, то ствол лиственницы, то черные стекла пустующих классов. Мы, толком не оглядевшись, легли спать.

И только шум утихающего дождя и ветра, незнакомые звуки спящей деревни доносили до нас, как предвестники, будущее утро, полное солнца, красок и новых людей.

12.07.2019

Иван Чистяков

Утром был отличный завтрак (спасибо поварам).

Днем мы нашли трех молодых респондентов, один из них дал интервью, мы узнали много про стоянку, сенокос и скот и жизнь в Язуле. А остальные пригласили нас на чай в ближайшие дни. После я вкушал не менее прекрасный обед.

Получились очень красивые фото гор, деревни и людей (красота Язулы поражает), а день закончился горячей баней и вкусным ужином.

Варя Иванова

Встали мы поздно, поэтому у нас был завтрак-обед (очень вкусный). После этого состоялось ЦУ. Мы ознакомились с картой Язулы, с нашими задачами и правилами. Зарядив технику, все отправились «в поле». Я, Алиса и Злата перешли речку и пошли по Центральной улице, где и встретили нашего первого респондента. Мы долго с ним разговаривали, и интервью получилось насыщенное. Далее мы продолжили идти по Центральной улице. Проходя один дом, я заметила, как за нами из-за окна наблюдает бабушка в розовом платочке. Мы подошли к этому дому и начали звать ее, но она спряталась. После этого мы нашли магазин, а затем наткнулись на детей, они показали нам щенка. Потом мы спустились к ручью, где нашли часть челюсти лошади. Пройдя верх по ручью, мы вышли на мост, где и встретили последнего респондента. Эта была Юлия Альбертовна. Она тоже очень много рассказала нам, в том числе и о





национальных костюмах. Поэтому мы договорились о встрече у нее дома. Вернулись в лагерь, где у нас был ужин, а потом баня! Далее состоялся вечерний брифинг (правда, мы сидели в темноте, ведь было уже за 12 часов). Еще забыла сказать, что целый день любовалась неповторимой природой Алтая. Смотря на эти бескрайние поля, леса и завораживающие таинственные горы, хочется стать великаном и побежать по этим просторам.



13.07.2019

Ирина Дучевич

Подъем сегодня случился раньше, чем планировалось. В 7:40 встали дежурные и начали так громко ходить и топтать, что разбудили всех.

После завтрака мы поздравляли Лизу Воейкову с днем рождения, дежурные даже испекли торт. На ЦУ обсуждалась тема детства, то, о чем можно поговорить с детьми. Когда все ушли в поле, я и Ника сначала пытались найти респондентов, но потом просто присоединились к Лизе и Максиму, которые, как всегда, были в окружении детей. Дети нарвали нам кедровых шишек, которые оказались неспелыми, и научили их вскрывать. Когда Максим начал играть на гитаре, дети пришли в восторг – оказалось, что у них вообще нет никаких музыкальных инструментов.

Вечером, после ужина, мы с Никой решили сходить к вышке, чтобы позвонить родителям, но связи не было почему-то уже второй день во всей Язуле.

На брифинге мы обсуждали, кто что узнал сегодня нового, информации получилось намного больше, чем вчера. Перед сном Алексей Сергеевич решил почитать нам «скучную» книгу, чтобы мы поскорее уснули, но она оказалась такой интересной, что никто не уснул, пока АС не закончил читать.



Александра Савушкина

Суббота. День рождения Лизы В.

Мы встали очень рано, чтобы приготовить Лизе подарки и украшение кухни. Оксана сварила заварной крем для торта из юбилейного печенья (торт был очень вкусным). Мы с Ирой разрисовали плакат «с днем рождения!» и придумали несколько билетов для билетной книжки, которую потом и подарили Лизе.

После завтрака и совмещенного ЦУ-бриффинга мы с Лизой Фейзрахмановой пошли искать респондентов, так как вчера никого не нашли. Проходя мимо ближнего магазина, не зная об открытом дальнем, мы постучались, как нас учили другие группы. Нам никто не открыл, и теперь у меня нет подарков для тайного друга (это очень грустно). Проходя по деревне, мы получили





приглашение зайти во двор. Во дворе все были заняты, кроме 11-летней Полины, которая ничего не знала, так как родилась не в Язуле и приезжала только на летние каникулы. Потом мы с Лизой прошли деревню насквозь, так ни на кого и не наткнувшись, перешли реку и стали искать людей у школы (тем более, что примерно там жили мальчишки, с которыми я договорилась о встрече (хотя их не было в назначенном месте в назначенное время)). Ближе к школе мы никого не встретили, переругались, и Лиза решила пойти по простому пути – взять готового респондента у Натальи Владимировны (которого нам предлагали взять после обеда). Мы провели много времени впустую – Наталья Владимировна еще не пришла. После обеда я пошла мыть посуду и встретила прекрасных детей, и Оксана Федоровна сказала, что они не заняты! Я довела их до дома и договорилась о следующей встрече. Теперь у меня есть первые респонденты!

14.07.2019

Анна Шумова

Еще вчера вечером мы с Агатой планировали пойти в магазин, так как услышали от двух женщин о том, что продавщица – хорошая собеседница. На подходе к магазину виднелись знакомые лица. На крыльце стояли ребята. Это нас насторожило: ведь потенциальный респондент на кону! Оказалось, что мать Риммы Робертовны – респондент Юли и Вани, поэтому они ждали ее около магазина. На крыльце вышел Аржан Игоревич, с которым мы разговаривали вчера. Но разговор он начал неохотно и вскоре ушел. Как только мы начали беседу с Риммой Робертовной, Юля и Ваня вошли в магазин, а за ними еще одна двойка. Переборцов приступ негодования, мы стали расспрашивать респондентку про праздники. Не успела я потянуться в карман за диктофоном, как Римма Робертовна окинула меня грозным взглядом и сказала: «Без записи!». Печально, но конфликтовать не хотелось. Печально было еще то, что две других пары тоже участвовали в беседе и делали записи в тетрадь. Римма Робертовна угостила нас сырчиком. Мне достался заветренный кусок, грызла я его с большими стараниями, и Римма Робертовна подумала, что я брезгую. Неловко. Накупив сладостей и поблагодарив продавщицу, мы вышли относительно довольными. Затем мы нашли в тени симпатичный камень и решили устроить пикник. Сочетание сырчика, лимонада, сухариков и рулета не очень понравилось моему желудку.

Мы поплелись к женщине, к которой предложил нам сходить Алексей Сергеевич. Однако она отсутствовала уже второй день. Вот и пришло время обеда, мы вернулись в лагерь. Аппетита у меня не было, и, разместившись в спальнике, я заснула. Проснулась от звуков гитары и возгласов ребят. Мы с Агатой почитали





статьи про Алтай. Мне было очень интересно узнать про историю Алтая, особенно то, что влияние китайской культуры безусловно велико. А вечером на брифинг пришел Владимир и сказал, что раньше, до монгольских завоеваний, алтайцы были высокими блондинами. Сложно представить... Очень хочется попробовать алтайский чай и зайти в аил... С такими мыслями я легла спать.

Елизавета Воейкова

Для нашей пары в этот день не произошло ничего хорошего. Дети все куда-то испарились, а взрослые бегали от нас как черт от ладана. От нечего делать мы с Максимом пошли к речке. Единственное интересное, что мы там нашли, были две большие глыбы льда. Было невероятно скучно, и мы решили пойти в лагерь писать реестры. До обеда и после мы только этим и занимались. Я на обед не соизволила явиться, так как у меня пропал аппетит и кружилась голова, что не мешало мне выпить две чашки сладкого чая. Ближе к вечеру я решила выйти в магазин и купить там сок, пить из колонки, а уж тем более из речки я не решалась на протяжении всей экспедиции. Когда я проходила мимо одного аила, я увидела свою респондентку Таяну и нового для меня человека в этой деревне Агнессу. Таяна заулыбалась мне, помахала рукой и позвала в аил пить традиционный чай с толканом, который мне невероятно понравился. Мама Таяны была занята приготовлением ужина, и мы с девочками поболтали где-то минут 30. Мы попрощались, и я побрела в лагерь. Я решила пройти через сеть мостиков в глубине леса. Сев на один из мостиков и свесив ноги в воду, я достала из рюкзака книгу и углубилась в чтение. Я просидела там еще минут 20 и вернулась как раз к ужину. Вечернюю трапезу я нагло проигнорировала, засев за увлекательной книгой ровно до брифинга. Вечер закончился, и я завершила его просмотром увлекательного фильма.



15.07.2019

Агата Монадеева

Жужжание и поскрипывание теплых от света досок, обрабатывающих дорожки к домам тут и там. Петля полетела с дерева, и на звук с разницей в 7 секунд подняли головы две собаки. Они уже ни капли не пугали. Тропинка глухо отдавалась шагам, это домики заустения, все время, что я видела, здесь висят замочки, а наружная задвижка на аиле окончательно перечеркивает все надежды на интервью.

Становилось жарче, а дорога в гору немножко взвивалась от пыли и иногда мошек. Следующий дом с одной стороны выделялся нагромождением тарелок и антенн, так неестественно вписывающихся в здешний пейзаж. А с другой стороны





успокаивающе скрипела еще одна калитка и слегка kloкочущая дорожка. Правда, выделялась синяя с красным телефонная будка, обнадеживающе работающая только по карте и экстренным вызовам. Внутри линолеум и белые стены. Около часа мы беседовали, болтая ногами с кушетки. Это была местная больница. А магазин с красной дверью и вишневой крышей порадовал вторым завтраком и рассказом о целебных травах от Риммы Робертовны. Параллельно мы выяснили, где библиотека и что сегодня она уже не работает. Дорога пахла чабрецом. Мы несколько раз пытались заговорить с людьми на улице, преимущественно с пожилыми. От нас отделялись, как могли, старшее поколение ничего не знало, не говорило по-русски, болело гриппом и страдало глухотой. Оставалось только зарыться в реестрах...

Всеволод Хухлаев

Сегодня был хороший завтрак. После приема пищи все пошли в деревню искать и разговаривать со своими респондентами.

Потом в 14:30 был обед. После сытного обеда некоторые дети пошли опять «в поле», а остальные пошли делать реестр. Потом опять был ужин, а затем брифинг, а после все пошли спать, даже не подозревая, что через несколько дней нам переселиться.

16.07.2019

Ярослава Макеева

Утро выдалось жаркое, но не душное. Проснулась рано, но вспомнила, что сегодня мой день рождения только спустя час. Торты не нашлось, поэтому на завтрак были не менее вкусные блинчики с фруктами и вареньем. Ближе к обеду начался дождь, однако он был не сильным. Я и Ира Бродская медленно и лениво дошли до дома респондентки, но ее не оказалось. Мы еще немного послонялись по деревне, но ничего дельного не нашли. Вечером много играли на гитаре и пели. Чувствовала себя счастливой. Мне же теперь шестнадцать.



17.07.2019

Всеволод Хухлаев

Был хороший день. После овсянки мы пошли в поле, там было несколько интересных детей.

Так как я внеплановый дежурный (каждый день), я пошел готовить обед. После раздачи я пошел делать реестры, а некоторые опять пошли «в поле». Затем я опять готовил ужин и раздавал еду.

Потом был интересный брифинг и ночной сон.





Софья Ларкина

Экспедиция вообще складывается неказисто: не справляюсь с собой, ситуацией, какой-либо ответственностью, и в принципе, кажется, ни с чем не справляюсь, как всегда. 17 — был день наиболее неказистый, но смешной, переходный между временем-когда-еще-надеешься-выкарабкаться и временем-когда-уже-на-все-глубоко-все-равно. Утром вешала веревку для белья и буквально запуталась в ней как маленькая, как будто руки не слушаются, и мир не слушается, самый нелепый человек. Потом пришла Ника, просто стала рядом делать то же самое, и все получилось и распуталось. Пошли с ней к Марине Алексеевне, за неделю договорились встретиться. Марина Алексеевна — учитель русского и литературы, уезжала на свадьбу и вернулась. Мы думали, что заговорим про учеников, спросим про названия странных предметов, отношения учеников между собой, их странный устав, потом про свадьбу. Пришли, заговорили. А Марина Алексеевна нам — «знаете, а ведь ко мне вчера заходили 4 девушки, сказали, что сегодня к 11 придут». «Неловко получается, — говорим, — ну давайте тогда мы пойдём, а они у вас все спросят». — «Нет-нет, лучше оставайтесь все вместе, я же и вам обещала поговорить, и им тоже обещала». До 11 было пять минут, Елена Игоревна и Оксана пришли через три. Марина Алексеевна поздоровалась с ними и ушла в дом, а потом попросила нас всех не заходить за ней и не уходить, потому что она нас сейчас встретит по-алтайски. Так что мы не ушли. Хорошо, что Елена Игоревна и Оксана — два человека, а не четыре. Марина Алексеевна вынесла нам блюдо круглых-таких-сладких-штук-не-могу-вспомнить-название, замороженное арчи и четыре (по людям) рюмки арачки, нельзя было уходить, раз нам вынесли и нас встречали. Марина Алексеевна была в своем свадебном костюме, он был ей немного мал, она выходила замуж молодой, давно уже, скованная была, напряженная. Мы выпили, зашли за ней в аил. Было неловко, очень неловко. Елена Игоревна и Оксана что-то спрашивали, как-то сразу про личное, про девственность на свадьбе, вот это вот все. Чувствовалось, что тоже должны что-то спрашивать, но выходило по-дурачки, и Елена Игоревна с Оксаной будто бы оценивали, как выходит, и шипели мне за Никиной спиной — «Чего ты ничего не ешь? Ешь!». А Марина Алексеевна накладывала очень много еды, макароны с олениной (мы тогда не знали, что это оленина), разное молочное. Олень с молочным, скоро после завтрака — очень тяжело москвичам. Обязательно ешьте, говорила Марина Алексеевна, так положено. В углу аила играли ее дети, симпатичные, хорошие, они разулись, а нам Марина Алексеевна говорила, не надо разуваться, но дети разулись, и Елена Игоревна, как они, и мы, как Елена Игоревна. Дети сидели на кровати с ногами, у ковров, мы сидели за столом, в аиле земляной пол. Мы говорили на неловкие темы, Марина Алексеевна наливала и





наливала чай, и ей тоже было страшно неловко, и тарелки с макаронами были невозможно большими. И был какой-то вопрос, не помню, странный такой вопрос, все про свадьбу. Марина Алексеевна на него еще не ответила, в дверь постучали. Вошли Юлия Сергеевна и еще три девочки. Они не стали разуваться. Теперь мы заняли весь аил. Было стыдно, совсем по-дурачки. Мы умеее петь, нам сказали, объяснила Юлия Сергеевна, мы собираем песни, и запела что-то свадебное русское, взяла для этого баян Марины Алексеевны. Потом Ира Гарикова говорит Оксане — вы же умеем на три голоса, давайте. И они запели с Ирой и Юлией на три голоса, очень длинную песню. С ними была женщина, жена брата мужа Марины Алексеевны, она их привела. И ей было неловко, всем было. Аил маленький, нас было много, тесно, большая часть нас ни к месту, они вошли посередине вопроса. «Дважды сорванный разговор, — рассказывала потом об этом Ника — Елена Игоревна и Оксана Федоровна подрезали нас, а Юлия Сергеевна подрезала Елену Игоревну и Оксану Федоровну». Они допели песню и сказали Марине Алексеевне и той женщине, что теперь они должны петь. Марина Алексеевна и женщина пели, после каждой песни Юлия Сергеевна одинаковым тоном говорила «замечательно, замечательно. А еще?» и улыбалась. Где-то на четвертой песне у меня сильно-сильно заболел живот, я вышла на улицу подышать и посидеть клубком на траве, ко мне подошли дети, они вышли раньше, мы познакомились. У девочки (Ариадны) были веснушки, красивые. Потом я вернулась, все по кругу выпили арачки, Юлия Сергеевна и Оксана сказали при этом громкие, но вполне теплые слова. Потом нам с Никой нужно было уходить дежурить, мы ушли, обрадовались поводу уйти. Когда и Юлия Сергеевна ушла, Елена Игоревна и Оксана продолжили разговор, но Марине Алексеевне было тяжело, неудобно, не получилось у них сблизиться. Плохая ситуация.



По дороге к школе я снова стала умирать, в итоге не дежурила, Ника отпустила спать, и хорошо, Ника говорила «мои дежурные». Заснула, во сне тоже было больно, и снились глупые кошмары. Очень глупые и стыдные кошмары, отвратительно. А когда проснулась, было лучше. Зашла за лекарствами в комнату Оксаны и других взрослых, а они пели песни Окуджавы, а еще какие-то из старых спектаклей. Было здорово. Посидела, послушала. Оксана поет самые лучшие песни, Оксана совсем по-родному и очень тепло поет. Так люблю. Посидела, послушала. Вышла, потерялась, нигде не было Ники. Нехорошо с моей стороны, конечно, нужно было ее позвать, когда пели. Ника ушла к респондентам, это очень здорово, т. к. раньше ей это было вроде бы тяжело. Я подумала, что смогу ее найти. Камера была у Ники и диктофон тоже. Я приходила к домам респондентов незадолго до того, как туда приходила Ника, даже в том же порядке, но мы так и не встретились. Было смешно. Теплый вечер и будто бы вся деревня вышла на улицу, всюду люди, никогда





не видела столько людей в Язуле. Особенно много у вышки, где должна ловиться связь. Люди подходили ко мне и говорили «о, москвич, что тебе еще рассказать? Я уже что-то рассказывал, но еще могу. Хочешь про кай?». Они были немного пьяны. Я спрашивала их, не видели ли они Нику, и мне было смешно и глупо, что я без диктофона и без камеры. Потом подбежала девочка Аяна, воскликнула «о, смотри, еще одна!» и обняла меня, взяла за руку, трогала волосы, юбку, гладила по носу, ей 6 лет, она как моторчик, но чувствовалось, что с ней что-то не так. Так бывает у детей с синдромом Дауна, например, или еще какими, но она не выглядела как такой ребенок, просто будто бы очень несчастная. На следующий день ее мама приходила к нам, совсем пьяная, совсем неразумная, разбила половник об собаку, приставала к людям, у нее случилось что-то очень плохое, умер муж и сын, не помню, она какая-то совсем пострадавшая, а Аяна моторчик. Указала, куда пошла Ника, мы решили, что к школе, шла со мной за руку до, сказала, мол, хочет с нами там кушать, не хочет домой. Немного говорили с ее мамой еще по дороге, одноклассник ее мамы – кайчист. Совсем немного говорили. Встретила Нику почти в калитке. Возбужденно про все рассказывала. «Вижу, ты хорошо себя чувствуешь», – сказала Ника. Ника познакомилась со внучкой Раисы Исаковны, шутила, что подбираемся к Раисе Исаковне как можем. В первый день Раиса Исаковна сказала, что не хочет, чтобы мы к ней ходили, и мы не ходили, но все время попадали к кому-то рядом – дальним родственникам, друзьям и прочее – все нас слали к ней как к умной, знающей и прекрасно говорящей по-русски. А сама она как раз больше всего стеснялась, что вроде как плохо говорит. Мы готовили ужин, на кухне я тоже была неловким человеком. Когда дежуришь за старшего, главное – не самому работать, а всех желающих обеспечить работой. Это немного сложно. Люди скажут вокруг и такие «а что нам делать? А что? Хотим что-то делать!». А у тебя, там, может, каша горит. То есть это у Ники горела. Пыталась как-то ее разгрузить, скорее увеличивала хаос, наверное, такое, такое. Под конец опять заболела, ушла, легла. Померяла температуру, была температура. Потом плохо помню, ходила к Оксане, смеялись. Не ходила на брифинг, лежали с Никой и Сашей (когда вы ушли звонить поступающей Лесе, и не с кем было проводить брифинг), Ника читала наизусть английскую балладу, которую с детства помнит, Саша просто рядом была. Тоже смеялись, был хороший вечер, хотя и тяжело немного из-за температуры. Потом болела два дня, впервые за последние два года. Все это написанное читается так, будто мне очень грустно и вообще все грустно, мне правда сегодня грустно, но в тот день было скорее смешно.



**18.07.2019****Анастасия Курнешова**

В тот день была хорошая, ясная погода и с каждым часом становилось все теплее. В середине дня меня безумно потянуло в горы. Каждый уголок Язулы мне самолично хотелось исследовать, все увидеть своими глазами, принять в себя, сравнить с тем, что уже есть у меня внутри.

Я положила в рюкзак блокнот и краски, прислушалась к чему-то внутри себя и направилась в сторону, откуда мы приехали на том Сатанинском Катафалке.

По дороге, пока я пыхтела, взбираясь на гору, меня нагнал Андрей и сообщил, что мы идем вместе и что идем мы к реке Чулышман.

Странное чувство посещало меня, когда я оказывалась наедине с Алтаем. Меня словно охватывал какой-то чудный дух, мне хотелось бежать, понимаете, бежать, бежать. На меня это не похоже, потому что чаще всего я придерживаюсь логики, что зачем бежать, если можно идти. Но тогда Земля и Горы не казались препятствием, мне ничего не было нужно. Это чувство было похоже на вдохновение, но я никогда не ощущала его настолько сильно физически.

Обычно через пять минут хождения по горам я уже задыхаюсь и останавливаюсь, чтобы передохнуть, в такие минуты я задумываюсь, каким образом местные жители, вынужденные каждый день ходить по этим горам, умудряются не задыхаться. К тому же интересно, видят ли они эту красоту, или она для них так же привычна и надоедлива, как для меня стена машин на Третьем транспортном кольце.

Все это мы с Андреем обсуждали по дороге. А когда мы дошли до места и мне открылся вид на Чулышман, слов мне оказалось недостаточно. Не получится у меня, как у настоящих писателей, рассказать о живописности этой горной реки.

Я уговорила Андрея спуститься чуть ниже по склону и присесть на самом крутом обрыве, чтобы видеть всю картину. От наших шагов мелкие камушки с шорохом скатывались и бесшумно исчезали в пропасти.

Мне захотелось рисовать, и, хоть я не верила в то, что я добьюсь от красок желаемого результата, упорно сидела и водила кистью по очертаниям гор, деревьев, бурлящей реки. И закончила рисовать, когда уже начало темнеть.

Дорога обратно казалась мне дольше и труднее. Что-то отобрало у меня все силы, хоть и оставило на месте их приятное чувство.

Когда мы добрались до лагеря, был уже вечер, время брифинга, на который мы, кажется, немного опоздали.





Ярослава Макеева

Второй день на кордоне. Мы много разговаривали с Сергеем, собрали много действительно хорошего материала. Я бегала с камерой на детали и немного устала, а еще случайно влетела шеей в колючую проволоку, висящую на ограде у одного из домиков, где мы снимали. Сергей был разговорчив, а чай со смородиной особенно вкусным. Я немного приболела, и посему было решено везти меня в коляске мотоцикла, а Иру Бродскую за компанию на пассажирском месте. Было весело и немножко страшно. Наелись всякой мошкары.



19.07.2019

Вероника Сергеевна Ерофеева

День экспедиции двенадцатый, он же восьмой день в Язуле.

Соне снился кошмар, а мне (Нике), наоборот, снился сон очень хороший, поэтому было крайне обидно, когда его бесцеремонно прервала грозная дежурная Саша. Она вошла, размахивая длинными косами, суровая и вставшая в семь утра, и голосом громким и властным спугнула мой красивый и хрупкий сон. И все ради какой-то подгоревшей пшенки! Я пшенку, вообще-то, и не люблю вовсе.

Сегодня время пошло на убыль. Скоро оно понесется, как конь, культ которого так развит в здешних местах. Утром у нас по двору, кстати, гуляли кони. Есть одна смешная песенка про коней, там слова такие: «В предвечерней тишине / Бродят кони по сосне». На Алтае, правда, не сосны, а кедры, и тишины никакой не бывает — все вокруг стрекочет и мычит, журчит и жужжит. Все вокруг не спит. Я вот тоже не сплю, я пишу дневник.

Что произошло сегодня? Будем кратки и ограничимся тезисами, не зря же целую неделю учились выносить на общий круг в брифинге только основную информацию.

Итак.

Радости гурманские:

- кружка молока (ура! как всегда, спасибо Владимиру);
- наконец-то свежий и очень вкусный хлеб (тоже спасибо Владимиру);

• рагу из барана, которого принесли, кажется, Вася с Игорем (ого-го-го, таким манером группа психологии скоро сможет потягаться с самой деревней во главе с Дёминым!). Отдельная радость у Василисы — самозабвенно облаживает кости;

- макароны по-флотски от Елены Игоревны.

Радости житейские:

- наши товарищи из лазарета постепенно идут на поправку;





- началась работа над докладами и все деловито оживлены;
- утром было холодно, а днем уже тепло;
- завтра баня, а эта мысль всегда воодушевляет;
- Яся сварила кофе;
- кто-то принял душ и теперь радостен и чист;
- наша с Соней пара расквиталась с расстановкой тегов и с чистой совестью наслаждается жизнью.

Можно, наверное, вспомнить еще кучу всего приятного, но свет давно погасили, а значит, пора спать. Тем более, Саша завтра не дежурит и, возможно, хороший сон даже удастся досмотреть.

20.07.2019

Юлия Гритчина

Утро. Как же я люблю и ненавижу утро. Как всегда надо вставать и идти на завтрак, но есть совсем не хочется. Вообще бы ничего не делать в этот момент, но нет, надо же работать и вставать. Может, не идти на завтрак? Может, остаться в спальнике и поболтать с девчонками? Так мы и сделали, и только после того, как все поели, мы выбрались из завала спальников, одежды, разговоров и песен. Осталось только умыться и выпить чаю, завтракать незачем.

А дальше придется снова работать, теперь надо делать доклад. А потом снова происходит так, что ты идешь работать, садишься за комп, создаешь папку «доклад» и просто смотришь в экран, ничего не делаешь. Но потом приходит то ли вдохновение, то ли что-то еще, и ты просто пишешь текст, создаешь какие-то таблицы, понимаешь, что тебе нужно делать. Так мы с Нелей на пару создали основу доклада и даже начали смысловую часть, это не максимум, но я довольна.

Нельзя радоваться бане, несмотря на то, что говорили, что баня будет очень редко, мы живем в отличных условиях. Обожаю баню, сегодня мы мылись третий раз за все время, и это неплохо.

А еще иногда с респондентами приятно просто поговорить, а не брать интервью, я случайно встретила с человеком, который косил траву за школой, и мы пообщались.

Опять не хочу кушать, но борщ вкусный.

Я снова начала любить рисование, и мы пошли искать красивое место, в результате нашли респондента, но после разговора все же поднялись на гору. Я, не художник, рисовала, а Аня, которая очень классно делает это, наслаждалась видом и прохладным ветром на горе в жаркий день. Сидеть в теплом шарфе и смотреть на прекрасные виды гор... не передать словами это чувство и наслаждение.





Мне кажется, что разговоры в столовке — лучшее, не важно, о чем, это всегда вовремя, особенно, если это люди, с которыми ты общаешься не часто.

А песни в этой же столовке еще лучше, вспомнить прошлую эспу и насладиться тем, что поют все и всем это нравится.

И снова засыпать в разговорах, музыке и смехе.

Серафима Сафронова

О, этот чудесный геркулес, с которого начался день 20 июля 2019 года. День продолжился весьма неожиданно и интересно, а именно, после дегустирования пищи богов нами был посещен респондент, у которого мы мало того что узнали много всего интересного на темы наших докладов, так еще и научились разным интересным хозяйственным вещам. Кстати, когда в начале старшие говорили, что экспедиция научит жизни в целом и всему по отдельности, в это как-то не верилось. Но сегодня мы научились класть поленницы, жечь костры (мы до этого тоже умели, честно, не такие безрукие) и вообще уже как-то прониклись, начиная жалеть, что блокнот и диктофон — обязательные наши спутники. Далее произошло еще одно невероятное счастье, а именно баня. Если вы не считаете это счастьем, то... я не знаю, что вам сказать. После же бани, самое замечательное, что вы можете сделать — это пожарить свежельовленную рыбу, пропахнуть ею насквозь, с небольшой грустью вспоминая баню, но ничуть не жалея о происходящем. О, любимые реестры, дело дошло и до вас, причем не дошло, а домчалось, промчалось и затормозило у ужина. А поскольку мы против угла позора, то после ужина совершается обязательный ритуал помывки мисок. Ура, репетиция, которая является нововведением в уже устоявшуюся экспедиционную жизнь. Но, что-то новое — это всегда весело и интересно, так получилось и в этот раз. Ну а дальше — чистим перышки и отходим ко сну.



21.07.2019

Екатерина Байдакова

Сегодня наконец настал тот момент, когда я почувствовала себя действительно нормально после болезни. К тому же, на завтрак не просто так давали гренки с цветной посыпкой, сегодня день рождения у Елены Игоревны (ура!). После завтрака мы с Дашей сонно легли на спальные, в глубине души осознавая, что вообще-то надо бы работать над докладом. Отложив эту проблему на пару часов, решили хотя бы сходить в магазин. После двухдневного лежания в изоляторе поход до дальнего магазина казался очень сложным. Все холмы внезапно превратились в непокоримые горы, а моя дыхательная система периодически





давала сбои в работе. В магазине мне главным образом надо было купить зубную щетку, потому что моя то ли потерялась, то ли ее кто-то забрал, неприятно, в общем. Когда мы подошли к магазину и поняли, что он закрыт, расстроились, конечно, но идти назад было лень, так что мы стали сидеть на ступеньках у магазина и петь песни (экспедиционные). Надеюсь, мы не напугали местных жителей.

Потом без приключений вернулись в лагерь, и как-то уже наступил обед. Тут я вдруг узнала, что наша респондентка звала нас к вечеру в гости, но у Даши-то дежурство, в общем надо было идти после обеда. Одна только проблема: наше «прилягу на минутку» обернулось в полуторачасовой сон. Кое-как проснувшись и узнав время, мы (там еще была Лиза В.) побежали к Сынару. И именно в тот момент, когда мы подошли к ее дому, вдруг приехали ее сыновья и прочие родственники. Поздоровавшись и сделав вид, что так и задумано, прошли мимо и решили просто посидеть на речке и поговорить. Потом происходили всякие не особо интересные события вроде второй неудачной попытки сходить в магазин. Самое смешное, что примерно через 20 минут после этой самой попытки мы узнали, что продавщица вернулась и открыла магазин. Ну, собственно, что нам оставалось, пришлось идти в третий раз. Даша уже не могла это сделать, но зато со слегка безумными глазами попросила купить ей чипсы и кучу шоколада. Самое (!) главное для меня было, что я нашла зубную щетку. Потом я, кажется, написала (кое-как) свою часть доклада. И после ужина состоялся мини-брифинг. Там Ника оставила почти к каждой микротеме комментарий вроде: «где цитаты-ы-ы», в целом меня тоже такой вопрос мучал. И не только такой, был еще: «где все реестры-ы». В общем, всю работу по поиску цитат я оставила на следующий день.



После был некий информативный брифинг, но самое крутое было чтение Ильи Кочергина после этого. Он пишет просто замечательно, сразу хочется еще раз прокатиться на кузове по дороге до Язулы (несмотря на все «удобства»). Ну, думаю, мне это еще предстоит, и я, возможно, немного пожалею о своих словах)))

Дарья Дудина

Я проснулась от того, что пришел дежурный, сказав, что завтрак готов. Вставать совсем не хотелось, потому что до часу ночи кто-то стучал. Я и мои соседи (Катя и Федя) подумали на мальчиков, что живут у нас рядом. Но мы им этого не предъявили. После рядом оказались коровы. Если прошлой ночью их было две, то сегодня их было целое стадо. И гонять их было бессмысленно.

На завтрак была каша, но так же и гренки. Так как у нашей любимой Адамян Елены Игоревны был день рождения! Вообще





довольно круто получилось, что в этой экспедиции было целых четыре дня рождения. Вернемся к гренкам). Они были о-о-очень вкусными))).

После завтрака я и Катя решили пойти в магазин, чтобы купить что-то «тайным друзьям» (ну... и себе что-нибудь). Но магазин, к сожалению, оказался закрытым. Мы решили, что он откроется чуть позже, потому что времени было одиннадцать часов утра. Мы сели на ступеньки у входа в магазин и стали петь гимн ДГ. Через минут двадцать наша надежда начала угасать. К магазину на мотоцикле подъехала семья алтайцев и сказала нам, что магазин сегодня не работает. Это было ужасно для меня, потому что я давно ничего не дарила своему «тайному другу». Мне было стыдно. Мы собрались с силами и пошли обратно в лагерь.

По прибытии в наше временное место проживания я написала немного доклад, а потом пошла готовить обед. За готовкой обеда ничего особенного не произошло. Все было гладко. После обеда мне надо было к респонденту, поэтому я попросила Севу и Иру помыть кухню и ушла.

Но в какой-то момент что-то пошло не так, и мы с Катей (мы не в паре, но у нас есть общий респондент) уснули. Проснулись через двадцать минут, собрались и пошли, прихватив с собой Лизу. Но и тут что-то не сложилось, потому что к Сынару (наша респондентка) привезли ее детей, которые уезжали к сестре мужа в Улаган. Мы решили не мешать воссоединению семьи и пошли на речку. Мы сидели и говорили, Катя и Лиза доставали маленькие камушки из речки.

Вдруг Лиза упомянула в разговоре, что магазин сегодня откроется ближе к вечеру. Мы решили сходить туда, чтобы проверить. Вдруг он открыт? Но с интуицией у нас явно что-то не то, потому что магазин еще не открыли. Мы постояли возле дома, попытались позвать продавщицу, но безуспешно. Стало совсем грустно. Сели на ступеньки и говорили об ужасниках. Через полчаса пошли обратно, так как мне надо было снова дежурить.

Готовка и сам ужин прошел как обычно. Но вот после... Я полтора часа мыла посуду. Мои руки были полностью обморожены. Хорошо, что Тая и рабочие, которые ремонтируют школу, мне немного помогли.

После уборки я поговорила с Соней по поводу доклада. Затем был брифинг/ЦУ. Оказалось, что в деревне умер человек. И похороны будут двадцать четвертого числа. А мы должны ехать на конференцию в этот же день. Наш отъезд стал под угрозой. Либо мы уезжаем раньше, то есть двадцать третьего, либо позже, т. е. двадцать пятого. Что-то не очень хорошо получается. Но ладно. После всех новостей Алексей Сергеевич продолжил читать нам рассказ Ильи Кочергина. Это писатель и отец одного из участников экспедиции – Васи Кочергина.



**22.07.2019****Юлия Гритчина**

Мутный день. Завал докладом, чтением и дежурством. Утро хорошее, когда ты выспался, но ночь была ужасной. Ночь ужасная, когда тебе плохо, ты болеешь, я заболела именно в этот день и почти не спала. А разбудил меня Федя, нам надо было на дежурство. Я была очень рада, потому что помогать готовить кашу надо немного, и я могла читать, именно в этот день мне хотелось читать. Ну а потом мы готовили оладушки, я так люблю это делать, но на печке я делала это, конечно, в первый раз и была счастлива, пожалуй. А стоять на раздаче с Федей очень прикольно, мы впаривали всем рисовую кашу и берегли оладушки, хоть потом их и осталось очень много, но их доели. Смешно, а может и не очень, когда все твои впечатления от дня — это дежурство и болезнь. Но ты снова пытаешься написать доклад, а тебе лень и ничего не получается. А просить еще кого-то не вариант, не помогает. Но всегда можно найти помощь у друзей.

И мы снова рисуем, только уже не горы. Это была афиша на наш концерт, который так и не состоялся, к сожалению. Но рисовать все равно классно.

А перед сном рисовать еще круче. А засыпать в теплом спальнике круто всегда. Болезнь может помешать спать, но, если очень хочется, ничего не помешает.

23.07.2019**Вероника Золотарева**

Сегодня у нас на завтрак были блинчики, точнее, оладушки. Сразу после завтрака было ЦУ, после которого все разошлись по своим делам, кто-то писать доклады, кто-то убираться или собирать громоздкие походные рюкзаки.

Потом была баня, правда идти туда не очень-то и хотелось, потому что на улице шел противный морозящий дождик...

А после этого был вкусный обед, последний наш обед тут, в Язуле. И снова уборка, фильмы, доклады, все заняты, а я сижу и думаю, чего бы такого интересного впахнуть в этот серый дождливый день. Как назло, ничего интересного.

Ближе к ужину настроение улучшилось, наконец-то дорисовала неуклюжих смешных человечков на нашем плакате, который мы решили повесить где-нибудь в школе, чтобы все потом читали и радовались... наверное. Собственно моей задачей





были человечки, и я эту задачу выполнила, так что все, я молодец (сам не похвалишь, никто не похвалит).

Кстати, ужин был прекрасный, и тут я вдруг вспомнила, ЧТО УЖЕ ВОСЕМЬ ВЕЧЕРА, А МЫ ЕЩЕ НЕ УБРАЛИСЬ!!! А это, если вы не знаете, просто кошмар, думаю, если бы мы убрались, то точно выиграли приз «Самое замусоренное пространство всех времен и народов», мне кажется, мы бы точно собрали килограмм 10 очистков от семечек.

Ворвавшись с огромным желанием все убрать, (под «все» я имею в виду вообще ВСЕ), я обнаружила мирно спящую Иру, явно не горевшую желанием затеять генеральную уборку, увидев это прекрасное зрелище, мое желание перестать быть бомжом вдруг испарилось...

Правда, учителя меня успокоили, так что все нормально.

А, и еще кое-что: вообще-то уже 0:02, так что я пойду спать, наверное, по крайней мере, я не горю желанием получить от кого-нибудь выговор...

Спокойной ночи).



24.07.2019

Игорь Бычков

Проснулся. Бегу на кухню. Кофе. Выдохнул.

Везде грязно. Убираюсь. Протираю, выношу мусор. Убрался. Грузю рюкзаки. Прощаюсь с местными жителями.

В грузовичке. Прощаюсь с Язулой. Осматриваюсь. Красиво. Тепло – солнце. Едем, болтаю. Замолчал, сплю. Холодно – ветер. Замерз. Куртка, люди, руки – греюсь.

В автобусе. Едем долго – укачивает. Делать нечего, сплю.

У магазина. Водитель подарил газировку. Местный мальчик решил познакомиться.

В магазине. Полки полупустые. Покупаю хлеб. Бутерброды с колбасой.

Идем пешком. Поле. Коровы. Друзья. Разговариваем.

Пришли. Ставим шатер. Развожу костер. Ужин – каша, чай, мармелад.

В шатре. Устал. Шумит дождь. Голоса. Заснул.



25.07.2019

Василий Кочергин

25-го мы проснулись в дождь. Перед началом конференции надо было сделать много дел, например, подготовить секции презентации докладов. Этим и занимались парни из разных, уже приехавших групп. Василий Кочергин и другие отпилили огромное бревно.





В этот день обсуждались и дописывались доклады, доделывались фильмы. Подъезжали остальные группы, следующий день обещал быть одним из самых важных в экспедиции.

25-го мы заснули в дождь.

26.07.2019

Алиса Куклина

Сегодня был самый насыщенный день, день конференции. Сначала мы рассказывали доклады. Мой был про алтайскую кухню, так как у нас был показательный материал, наш доклад был самым запоминающимся. Также я слушала доклады других групп, очень хороший доклад был у «БГХ» и «Деревни». Они довольно интересно рассказывают.

Вечером была самодеятельность. Все группы приготовили песни, кто-то сочинил сам, кто-то перепел уже старые песни. Самые крутые номера с песнями были у «Химии» и «БГХ», и немного «Географии». Затем начался показ фильмов. Их так много, что не все остались смотреть до конца. Лично я ушла. Но наш фильм я все-таки посмотрела, сначала я переживала, что никому не понравится, но мои ожидания не оправдались.

Весь оставшийся вечер я провела с «БГХ». Я сидела у их костра, пела с ними песни и не скучала. Они очень милые ребята. На большом костре я также сидела с их группой. Большой костер очень сильное мероприятие. Сережа Слободсков постарался и сделал классное фаер-шоу, всем это понравилось. Было очень весело.

После костра я отправилась к костру «БГХ» и продолжила петь с ними, они угостили какао и приняли меня как родную. Им впервые сделали отбой, он был в 2:30. Я просидела с ними до последнего. Было очень грустно прощаться с ними. На этом мой день закончился.

Наиля Мустафина

Сегодня наконец тот самый день, когда все группы доехали до места проведения конференции. Мы позавтракали как обычно, и нас собрали около костра, чтобы объявить ценные указания. Оказывается, мы будем не только доклады слушать и рассказывать, но и фильмы смотреть. Через некоторое время нас позвали для объявления распределения на секции. Наша группа рассказывает доклад на третьей секции. Тут много людей, а мы самые первые. Доклад получился чуть больше, чем мы ожидали. Рассказав и послушав все доклады, мы прервались на обед. Суп, как всегда, получился очень вкусный, и все, поблагодарив Алексея Сергеевича, ушли по палаткам или гулять. Я, встретившись с теми, с кем мечтала наконец увидеться все прошедшее лето,





пошла гулять. Сначала мы шли по полю и набрали на реку. Вода была холодной. Прошло еще немного времени, и наша группа начала готовиться к вечеру самодеятельности. В основном все группы исполняли песни, как и мы. Некоторые из лицеистов отличились оригинальностью исполнения или текстом песни. Было смешно и весело. После столь странного действия мы остались на просмотр фильмов, что были сделаны нами во время самой экспедиции. Их было довольно много, почти от каждой специализации. Поздним вечером был костер. Так как было довольно холодно, костер стал еще более долгожданным. Зажгли его очень торжественно. Все было атмосферно, потому что над головой звезды, вокруг темно, все сидят вокруг гигантского костра и поют песни. Разошлись группы довольно поздно, и все еще долго не спали. Некоторые сидели вокруг своих костров, кто-то наслаждался звездным небом и горным пейзажем, а кто-то просто продолжил общение в малых кругах, разбежавшись по палаткам.



27.07.2019

Кирилл Фейзрахманов

Как же это достало! Без остановки я слышу этот повторяющийся крик: «Леха, надень трусы!» Почему он не прекращается?

На завтрак была ужасная манная каша с отвратительными, не разварившимися комочками. На мой вопрос: «У нас есть сахар?», я получал в ответ только недоуменные взгляды и медленные покачивания головой. Я доедал кашу через силу и с трудом разжевывал эти комочки.

Из-за прощального костра мы легли довольно поздно, и теперь этот раздражающий звук мешает продолжить мне спать. Почему крикун просто не может перестать и лечь спать? Что с ним не так? Почему он так себя ведет?

Мы целый час ждали, когда приедут эти буханки. И что в итоге? Ошибка в коммуникации! Мы просто час сидели на месте и ждали машин, но они делали то же самое. Мы пошли по дороге, ведущей в деревню, но где-то на середине пути сошли с нее и пошли просто по полю. Куда мы пришли? Что это за кучи камней? Ясно — это же известные курганы, артефакты которых сейчас пылятся в Эрмитаже.

Успокойте кто-нибудь этого полудурка!

Эта женщина считала нас особенными? Почему она думала, что мы будем исследовать все это?

Замолчи, замолчи, замолчи, не позорься!

Некоторые камни стояли отдельно. Экскурсовод говорила разные гипотезы об истории их появления, но как по мне — это все бред сивой кобылы.

Почему его голос такой раздражающий?





Буханка тряслась на каждой кочке и норовила перевернуться буквально всегда. Внутри было тесно и шумно. Куда это мы приехали? Музей? Какой же он был маленький, но хотя бы опрятный. Больше похоже на то, что мы пришли в гости к двоюродной тетке и она рассказывает о своем доме.

Мне хочется ему вмазать!

Дорога к петроглифам невыносима. Сами петроглифы оказались скалой с нарисованными на ней рисунками зверей. Слишком звучное название для этого места.

Я уже никогда не усну, наверное.

По приходу к лагерю начался дождь, и мы спрятались под палаткам. Я лежу в спальнике под успокаивающий звук падающих на тент капель дождя. Наверное, не все так плохо, поэтому я кричу: «Леха, надень трусы!»

Злата Щербакова

Сегодня, 27 июля, мы отправились на экскурсию. Недалеко от нашего лагеря расположен курган, на который мы и взобрались в первую очередь. Прослушав историю этого места от экскурсовода, наша группа поехала на буханке к другой локации. Там нас пригласили внутрь двух айлов, один – старый, другой – современный. Внутри нам рассказали про строение айлов, показали древний аппарат для приготовления аракы, место, где сушится сырчик, предмет, которым заменяют соску малышам, предложили попробовать местный напиток, который дают уважаемым гостям и еще много всего. После осмотра айлов мы продолжили наш путь. На этот раз мы направились в последнюю точку нашего маршрута – скала с петроглифами. Не дойдя до них, я уже несколько раз успела спотыкнуться об камни, но это стоило того, чтобы подняться и посмотреть. На скале были изображены лучник и животные, которые направляются в одну сторону. Экскурсия подходила к концу, и мы возвращались к лагерю.



28.07.2019

Ирина Бродская

Заключительный день конференции. Запомнился он в первую очередь долгожданным выступлением кайчи. Молодой человек и девушка играли на традиционных инструментах и исполняли песни, отрывки эпосов. Оказалось, что запрет на исполнение кая женщинами действует сейчас так же, как и раньше. Совершенно не представляю, как человек может издавать такие звуки! Звучало абсолютно инопланетно!

Последний день конференции, а значит, общее собрание. Все тридцать девять человек собрались в круг у костра. Каждый





должен был сказать, что вынес из экспедиции. Немного странно... Такое ощущение, что именно в этот момент все были по-настоящему искренни и говорили то, чего не решались сказать все это время. Очень атмосферно и лампово. Собрание закончилось около двенадцати. И примерно до двух ночи мы сидели у костра и пели под гитару. Замечательный день)

Алексей Кузиченков

День я начал также, как и закончил предыдущий — счастливым. Уже не помню, что было на завтрак, но не суть важно, было вкусно и сытно. После обеда приехал кайчи и еще одна девушка. Они пели, играли на своих народных инструментах. Единственное, что мне понравилось по звучанию — их двухструнная скрипка, звучало неплохо. Было интересно послушать, как звучит кай. Этих ребят бы на битбокс соревнования — все награды бы забрали.

Сегодня я много разговаривал с людьми про итоги экспедиции, у всех в основном счастливые воспоминания, но кто-то все же плачет, пришлось их успокаивать. Глупые дети... Хотя я тоже не особо взрослый.

Скоро отъезжать в Москву — уже завтра с утра, а жаль, это была прекрасная экспедиция, тут такие милые девочки и веселые мальчики. Ух! Не могу, какие они классные.

Человек, что дочитал до конца этого дня. Да, именно ты. Хорошего тебе настроения! Иди съешь печенкуку..



29.07.2019

Максим Антонов

У нас был достаточно сложный день, мы очень рано встали, для того чтобы быстро собраться и выдвигаться к автобусам. У всех было хорошее настроение, так как все размышляли по типу: «Ура! Скоро в Москву, к родителям!». Мы достаточно быстро собрались и отправились в деревню с названием Боочи, там нас ждали автобусы. Лично у меня была достаточно веселая дорога, так как мы шли с Андреем и Иваном вместе и травили анекдоты. Мы с горем пополам засунули свои и чужие рюкзаки в автобус и отправились в долгую дорогу. Мы не могли определиться, в какой автобус нам садиться, потому что все время нас отправляли из одного автобуса в другой, в конце концов мы сели в маленький и очень неудобный автобус, в нем с моим ростом 190 см было очень неудобно, постоянно я старался поменять позу. Ехали мы почти 9 часов и прибыли в Барнаул в 20:50. Пока разобрали свои рюкзаки и собрались перед вокзалом, наступило 22:15. Нас отпустили гулять, но сам по себе Барнаул достаточно скучный город, в нем мало достопримечательностей, которые были бы интересны для





просмотра. Я прошел достаточно много по центру и встретил только танк «Т-34-85» и монумент павшим солдатам в Великой Отечественной войне. В конце концов нас собрали, и мы начали грузиться в поезд. Это произошло достаточно быстро, так как у нас не было такого количества коробок. У нас до отправления было около часа, и мы почти все сидели на асфальте перед поездом и пели песни. Было достаточно весело, потому что все были в предвкушении Москвы. И вот наступило время отправления. Все сели по своим местам, и поезд тронулся. Мы после отправления не очень много бодрствовали, потому что все хотели спать (нас рано подняли, и мы не могли нормально поспать в автобусе).

Любовь Кармазина

С самого утра все начали собирать оставшиеся вещи, палатки и упаковывать их в рюкзаки и мешки. На завтрак была каша, ну а после, погрузив вещи в буханку, все отправились пешком в деревню, где нас ждали автобусы. Там многие пошли в магазин, а когда стали загружаться — группа «Геология» заявила, что едут в комфортабельном автобусе они. Нам оставался лишь маленький неудобный транспорт, в котором было очень жарко, но мы не унывали, почти. Во время 8–9 часов поездки было несколько остановок, на одной из которых был перекус. Вечером около 21:00 мы приехали. После перетаскивания вещей всем дали 1,5 часа на прогулку. Уже позднее, загрузившись по купе, все застелились и постепенно улеглись.



30.07.2019

Таисия Лаврова

Сегодняшний день начался с того, что мы проснулись в поезде, в который сели накануне ночью. Мы рано встали, умылись и пошли на завтрак. Его ели не все, но взрослые раздавали нам еду, закупленную специально для поезда. Обед и ужин порадовал нас больше. Какое-то время у нас не работал кондиционер, но на одной из остановок его починили. Я читала книгу, а потом мы читали вслух Джорджа Оруэлла «Скотный двор», смотрели на пейзажи за окном, слушали музыку. Я думала о том, что сегодняшний день предпоследний в этой экспедиции и я испытываю два чувства. С одной стороны, я грущу, уезжая из такого красивого места, с уже полюбившимися людьми, их необыкновенной культурой и обычаями, о которых я уже знаю достаточно много. С другой стороны, я, конечно же, хочу вернуться домой, к своей семье, в привычный мне мир. Надеюсь, я не забуду этого интересного и во многом нового для меня путешествия! **17/8**





«Бегство из города»: анализ трех жизненных историй

Escape from the City: Analysis of Three Life Stories

Аннотация. В данном исследовании детально анализируются и сопоставляются жизненные пути людей, которые переехали из города в деревню или в заповедник. Анализ производится на основе трех случаев из биографии людей, с которыми автор встретился в экспедициях. На данных примерах в сопоставлении с теоретическим материалом показывается еще одна вариация дауншифтинга, которая обычно находится на периферии исследования данного феномена.

Ключевые слова: дауншифтинг, жизненные истории, жизненный путь, бегство из города

Abstract. This study analyzes in detail and compares the life paths of people who once moved from a city to a village or to a nature reserve. The analysis is based on three cases based on the biographies of the people with whom the author met on school expeditions. These examples show a variation of downshifting, which is usually on the periphery of the study of this phenomenon.

Keywords: downshifting, life stories, life path, escape from the city

Введение

Последние годы известен феномен дауншифтинга. Обычно он рассматривается как бегство из большого города в более комфортную среду: «замедление». В наших экспедициях мы встретились с тремя людьми, жизненный путь которых может рассматриваться как особые случаи дауншифтинга – бегство из города в деревню, на природу. Нам стало интересно, что двигало этих людей уехать из большого города, как изменилась их жизнь, какие переживания они испытывали при таких кардинальных переменах повседневного уклада, какие у них планы на будущее.



Автор:

Василий Кочергин,

10 класс ГБОУ Школа
№ 1553 имени
В. И. Вернадского

e-mail: vasya.
kochergin.1995@mail.ru

Научный

**руководитель:
Алексей Сергеевич
Обухов,**

к. психол. н., руково-
дитель специализации
«Социокультурная пси-
хология и антропология»
ГБОУ Школа № 1553
имени В. И. Вернадского
e-mail: ao@redu.ru

Author:

Vasily Kochergin,

Grade 10, Vernadsky
School 1553

Scientific supervisor:

Alexey Obukhov,

Ph. D. in Psychology,
Leader of the
“Sociocultural Psychology
and Anthropology” club,
Vernadsky School 1553



Проблема исследования: сходства и различия в трех историях жизненного пути людей, переехавших из города в деревню, выявленных в наших экспедициях.

Цель исследования: выявить мотивы и последствия переезда людей в отдаленные от городов места.

Задачи:

1. анализ теоретических подходов и эмпирических исследований феномена дауншифтинга в России и за рубежом;
2. выделение критериев анализа при первичном ознакомлении с историями жизненного пути трех людей;
3. структурированный анализ серий интервью с тремя респондентами (по многу часов с каждым);
4. выделение предьявляемых мотивов и описаний жизненных траекторий людей, переехавших из города в деревню;
5. сравнение трех жизненных историй по заданным критериям;
6. соотнесение ключевых изменений в жизненном пути в трех изучаемых историях с историческими событиями, происходившими в стране;
7. соотнесение ключевых особенностей, выявленных в трех жизненных историях, с теоретическими воззрениями на дауншифтинг.

Объект: феномен дауншифтинга.

Предмет: жизненный путь трех мужчин, переехавших из города в деревню.

Гипотеза: качественное рассмотрение трех жизненных историй дауншифтинга может не вписываться в массовые процессы, которые изучаются в работах, связанных с дауншифтингом, но их сходство друг с другом показывает, что и такие сценарии феномена возможны.

Респонденты: *Кочетков Максим Александрович*, 1976 г. р. (переехал из Москвы в село Лядины Каргопольского района Архангельской области в 2012 году); *Труляев Владимир Валерьевич*, 1972 г. р. (переехал из Санкт-Петербурга в Алтайский заповедник в 1993-94 годах, постоянно в селении Язула живет с 2017 года); *Шевченко Сергей Евгеньевич*, 1972 г. р. (переехал из г. Горловка Донецкой области Украины в 1993 году на кордон Язула Алтайского заповедника).

Зафиксированные три истории могут рассматриваться вполне соотносимо, так как во всех трех случаях происходит переезд из города в деревню или даже на природу. Возраст наших респондентов близок друг к другу, что дает возможность соотнесения их жизненных историй с событиями, происходящими в стране.

Методы: биографический анализ; контекстный анализ; сопоставительный анализ (по заданным критериям).





1. Феномен дауншифтинга: исследования и теоретические трактовки явления

Сегодня слово дауншифтинг часто используется в СМИ, не смотря на это дефиниция слова весьма расплывчата, академическая неразработанность данной проблемы во многом обоснована новизной данного термина, а так как этот феномен в России исследовался мало, и научные работы на эту тему публикуются на английском языке, в российских СМИ еще чаще можно встретить неграмотное употребление этого слова. Несмотря на это большинство исследователей определяют дауншифтинг как резкое, добровольное изменение социального статуса в сторону (предположительно) его понижения, отказа от конвенциональных благ, престижа в пользу индивидуально комфортного образа жизни. Родственное этому термину понятие *simple living* — ‘простая жизнь’ — больше распространено в Америке, а *sea changing*¹ — в Австралии. Также очевидна схожесть данного термина, по большей части в антиконсьюмеризме, с Толстовско-Тургеневским «опрощением», что позволяет сделать вывод об истоках идейных основ дауншифтинга в идеологии Л. Н. Толстого, философией нью эйдж, культурой хиппи. Считается, что термин «дауншифтинг» был впервые использован в печати американской журналисткой Сарой Бен Бреатна в статье «Жизнь на пониженной передаче: дауншифтинг и новый взгляд на успех в 90-е», опубликованной в газете «The Washington Post» 31 декабря 1991-го.

Данный феномен очень популярен во многих развитых странах, например в Швеции, но исследовался он всего в нескольких. В США в 1995-м году 28% населения Америки назвало себя дауншифтерами, а также, согласно исследованиям начала 2000-х, не менее 25% британцев и 23% австралийцев в возрасте от 30 до 59 лет стали дауншифтерами за последние 10 лет [Hamilton 2003].

В России этот феномен становится все популярнее в городах-мегаполисах Москве и Санкт-Петербурге, но полномасштабных исследований этого феномена, таких как работы, проведенные Британским бюро маркетинговых исследований и К. Хэмилтоном [Hamilton 2003], не проводилось. Ими были проведены исследования в Австралии и Англии методом фокус-групп и опросом населения страны. Эти исследования привнесли в научный дискурс так называемый синдром отсроченного счастья: в «крысиной гонке» занятый работой человек откладывает на потом важные составляющие его счастья, например, общение с семьей.

Данный феномен неоднороден, и его особенности могут варьироваться в зависимости от страны. Наличие таких специфических черт отмечают и сами переезжающие, например, создатель первого российского сообщества дауншифтеров «былальный» Александр Соколов отмечает большую экологическую



¹ ‘Меняющееся море’.





направленность движения в Англии, в то время как в Австралии фокус смещен в сторону смены места жительства. Р. Фрумкина выделяла дауншифтинг по-русски как более самобытный феномен в силу большей горизонтальности мобильности в России, нежели в Европе: из-за меньшей обеспеченности среднего класса в российских реалиях к данному феномену относят резкие перемены в стиле жизни, проявляющиеся в чисто пространственном перемещении, например, переезд из мегаполиса в глухую провинцию или в развивающиеся страны по типу Индии. Источником доходов в таких случаях чаще всего служат сдаваемые в родных городах квартиры [Фрумкина 2009]. Таким образом, содержание феномена изменяется при сохранении «оболочки».

Хотя мы чаще всего, говоря о дауншифтинге, имеем в виду изменение места жительства, стоит сказать, что такой подвид дауншифтинга, как карьерный, встречается чаще, чем остальные: он влечет за собой отмену стремления к богатству и отказ от высоких должностей и статусов в обществе.

Леви Нил [Levy 2005] выделяет такие стратегии дауншифтинга: сокращение числа рабочих часов, смену вида трудовой деятельности, временную занятость, переход с престижной должности на позицию с более низким уровнем ответственности и заработной платы, работу дома, самозанятость или вовсе увольнение. Вообще дауншифтингом может служить практически любая осознанная и значимая замена материальных благ на нематериальные: уменьшение часов работы для общения с семьей, замена приносящей большие доходы профессии на другую, любимую, но плохо оплачиваемую, переезд из города поближе к природе. Данное действие чаще всего не несет принципиально философский характер, а направлено на достижение внутреннего спокойствия. Исследование К. Хамильтона [Hamilton 2003] показывает, что треть дауншифтеров Британии сделало это ради семьи, а лишь одна двадцатая часть сделали это, основываясь на постматериалистических ценностях. Для остальных дауншифтеров мотивом послужило желание большего баланса в жизни (~12%), для большей завершенности (fulfillment) (~17,5%), для здоровья (~12,5%). Только 6% заявили, что они не счастливы после своего выбора, 15% признались в сильной тоске по деньгам, но заявляли о том, что они счастливы несмотря на это. В Австралии похожая картина: ~15% — ради внутреннего баланса; ~35% — ради семьи; ~15% — ради внутренней завершенности; 22,5–12,5% — ради постматериалистических ценностей [Hamilton 2003].

Дауншифтинг — процесс, охватывающий все социальные слои и возрасты. Исследование Дж. Шор показывает примерно равную распространенность дауншифтеров среди всех социальных слоев Америки, разрушая миф о том, что эта практика затрагивает только среднеобеспеченных индивидов среднего возраста [Shor 1998]. С 1990-х выходят книги, посвященные





данному феномену, начиная с Эми Шалзмэн [Salzman 1991], являются интернет-сайты и сообщества, форумы.

Приведем основные причины дауншифтинга, выделяемые исследователями (типология, приведенная Ю. А. Клайбергом в статье «Дауншифтинг как мейнстрим девиантного поведения»):

1 — это попытка «возвращения к самому себе», осознанный отказ от чужих, навязанных ценностей и правил. Желание отойти от карьерных достижений, которые начинают восприниматься как что-то бессмысленное, искусственное. Протест против постоянной необходимости соответствовать социальным требованиям, ожиданиям и стандартам, задаваемым извне. Часто это происходит с людьми, занимающимися нелюбимой работой: запятанные амбиции и увлечения выталкивают человека на такой своеобразный путь внутреннего протеста.

2 — Процесс персоногенеза человека. Переосмысление ценностей, личностный кризис может стимулировать к началу жизни с чистого листа, на смену карьеры, к переезду и тому подобному.

3 — Эмоциональное выгорание, сильная усталость от работы, занимающей все время, нехватка времени толкает на уход с должности, уменьшению количества рабочих часов и так далее.

Стоит принимать во внимание также, что большинство случаев дауншифтинга — это следствие добровольного выбора, но естественные жизненные события, такие как рождение ребенка или потеря работы, также могут являться причиной того, что люди становятся дауншифтерами.

Также выделяют и такие основные типы дауншифтеров [Ермакова 2012]:

Первая группа — люди, сменившие высокооплачиваемую работу, связанную с чрезмерными нагрузками и не приносящую достаточного удовлетворения, на жизнь, например, за границей. Обладая определенным количеством капитала, они могут позволить себе переезд, поиск себя и т. п. Для таковых чаще всего основным источником доходов является сдаваемая в аренду недвижимость.

Вторая группа — работники, ведущие профессиональную деятельность, позволяющую работать сезонно, удаленно. Это дает им возможность перемещаться по стране, за границу, реализовывать себя в других сферах деятельности и т. п. Сдача недвижимости является для них одним из основных источников дохода.

Третья группа — люди, сошедшие с гонки по карьерной лестнице, но оставшиеся в той же сфере. Чаще всего это происходит за счет смены более оплачиваемой должности на менее прибыльную или за счет уменьшения рабочих часов.

Четвертая группа — группа, сменившая одну рабочую деятельность на другую, при этом данное действие сопряжено с нисходящей вертикальной мобильностью, так как карьеру в новой сфере приходится начинать заново, например, получать новое дополнительное образование.





Сейчас, на мой взгляд, будет разумно рассмотреть встречающиеся исследовательские подходы к данной проблеме.

1 – Девиантологический подход. Этот подход разделяет дауншифтинг на два типа: конструктивный и деструктивный. Социальная успешность в данном случае определяется осознанностью, взвешенностью поступка [Клейберг 2015].

2 – Рассмотрение дауншифтинга как процесса изменения культуры потребления. Этот подход был предложен А. Этzioni, рассматривает данный феномен как своеобразную культурную революцию, отказ от экономических благ и замену материальных ценностей на нематериальные. Данный подход больше остальных пересекается с движениями хиппи, философией нью эйдж [Etzioni 1998].

3 – Следствие чрезмерного потребления – подход, предложенный австралийскими учеными: дауншифтинг как атрибут развитого индустриального/постиндустриального общества. В частности, рассмотрение дауншифтинга как части изменений, связанных с инфантилизацией общества, стремление увеличения досуга схоже с поведением ребенка, отказывающегося от деятельности, не приносящей удовольствия (аналог психосоциального моратория по Э. Эриксону) [Hamilton 2003; Ермакова 2012].

Отметим, что вышеприведенные подходы не являются единственно возможными, они лишь наиболее встречающиеся. Также заметим, что большинство подходов являются социально-экономическими и несут глобальный характер.

Обоснование качественного подхода к исследованию дауншифтинга. Хотя виды дауншифтинга свидетельствуют об отсутствии четкой мотивации внутри самого феномена, его стихийности, большинство подходов склонны обобщать причины и особенности данного феномена. Наше исследование призвано рассмотреть данный процесс максимально близко и подробно, на основании интервью и дальнейшего его качественного анализа. Будут исследоваться дауншифтеры, переехавшие в разное время и с разными намерениями в провинции России: в данном случае seachanging – более подходящий термин, по типологии К. Хамильтона [Hamilton 2003]. Задача – сравнить эти интервью, оценить изменения, произошедшие в жизни дауншифтеров с помощью разных исследовательских методик, в том числе путем анализа субъективного качества жизни, контекстного анализа, биографического анализа, а также еще нескольких. Планировалось исследовать мотивы и последствия переезда, а также осознанность и взвешенность этого действия. В исследовании изначально делается упор на изучение «географического», «русского» дауншифтинга, поэтому в центр изучения ставился переезд из городов в менее населенные, отдаленные и изолированные места, что повлекло за собой сопутствующее изменение социального статуса.





2. Сравнение трех жизненных случаев дауншифтинга из города в деревню

Респонденты были опрошены во время двух экспедиций Школы № 1553 имени В. И. Вернадского (специализации «Социокультурная психология и антропология»), первая состоялась летом 2018 года в село Лядины Каргопольского района Архангельской области, вторая — летом 2019 года в село Язула Улаганского района Республики Алтай.

Всего респондентов три:

1 – *Кочетков Максим Александрович, 1976 года рождения.* Его личность больше всего подходит под современное представление о том, что из себя представляют дауншифтеры. Приехавший в 2010 году в село Лядины на Русском Севере из Москвы бизнесмен. Его не отпускает идея о коммуне, «островке нормальной жизни», когда «все друг другу друзья, когда все делают какое-то дело, которое они понимают, понимают, зачем они тут живут, зачем уехали из города или другой деревни и что это им, главное, дает, не в плане, там, денег или чего-то, славы, а плане, что дает для их развития личности». Основным источником его доходов является бизнес, оставленный на его жену в Москве, а также маленький бизнес, основанный в новом месте жительства, но всего этого хватает вприкрык. Переехал он на постоянное место жительства в 2012 году и с тех пор живет там (последнее посещение – лето 2018).

2 – *Труляев Владимир Валерьевич, 1972 года рождения.* Получил высшее образование в Лесотехническом институте, приехал из Санкт-Петербурга на Алтай в качестве практиканта в 1993 году и затем, в 1994 году, по знакомству устроился в Алтайский заповедник на работу. Сейчас он работает пастухом на стоянке у местного жителя, живет с женой, коренной алтайкой.

3 – *Шевченко Сергей Евгеньевич, 1972 года рождения.* Он приехал из шахтерского города Горловка (300 тыс. населения, территория Донецкой области Украины) на Горный Алтай и устроился там на работу в качестве лесника (инспектора). Живет на отдаленном кордоне с 1993 года, с 2012 года это место оказалось практически покинутым, кроме Сергея и его подруги там никто не живет.

Данная выборка позволяет нам рассмотреть феномен более многогранно. Рассмотрим внешние схожести и различия приведенных случаев дауншифтинга. Все респонденты были рождены в одно и то же десятилетие, а Владимир и Максим в один год, также они сопоставимы по месту рождения – мегаполису, а также наличию высшего образования. Владимир и Сергей схожи по окончательному месту жительства, дате переезда, они оба получают весь свой доход в новом месте их жительства.

Методы исследования. С данными респондентами были проведены подробные интервью в несколько приходов (дней), тематика интервью была максимально широкой. Количество собранного материала в зависимости от человека не сильно





различалось, в среднем общее количество снятых/записанных часов равнялось пяти.

Анализ данных и их сортировка производились при помощи составления и заполнения таблицы, составленной нами. Таблица состоит из двух листов: 1) основная таблица, 2) хронологический. Основная таблица — это база данных, собранных и отобранных для дальнейшего качественного анализа. Она, в свою очередь, разделена на темы: рождение и детство, до переезда, переезд, адаптация, укоренение, перспективы, осмысление жизни — и подтемы, дополняемые по ходу работы и иллюстрирующие этапы и аспекты той или иной темы таблицы (приводить их ниже будет не целесообразно, читатель всегда может найти их в приложении). Данная структуризация таблицы помогает выделить, найти силы, побудившие индивида совершить акт дауншифтинга, или же составить о них гипотезы. Мы ожидали увидеть причину этого шага в определенном жизненном этапе, таким образом, разбив таблицу на вышеприведенные темы, мы ожидали более легкого нахождения и сопоставления этих этапов.

Выделенные критерии для сопоставительного анализа

| Этапы жизненного пути | Качественные характеристики | Этапы жизненного пути | Качественные характеристики |
|-----------------------------|--|------------------------|----------------------------------|
| Рождение и детство | год рождения | Укоренение | как и что менялось |
| | место | | связь с родиной |
| | родительская семья | | место в сообществе |
| | школа | | отношение к работе |
| | после школы | | чем занимается, источник доходов |
| | эмоциональная окраска воспоминаний о детстве | | семья |
| До переезда | желание куда-то уехать | | дом |
| | опыт путешествий, переездов | уехать или остаться | |
| | что происходило в жизни | горизонт планирования+ | |
| Переезд | возраст переезда | Осмысление жизни | религия |
| | первый приезд | | общие мысли о жизни |
| | первые впечатления от места | | эмоциональная удовлетворенность |
| | как появилась идея остаться | | рациональная удовлетворенность |
| как быстро решился остаться | уровень ностальгии по Советскому Союзу и по прошлому | | |
| Адаптация | как проходили первые годы | | открытость к исследователю |
| | желание вернуться | | |
| | принятие местным сообществом | | |
| | семья (родительская) | | |
| | семья/брак | | |



Хронолайнер предназначен для сопоставления основных событий в жизни респондентов и обстановкой в стране, основными событиями в ней.

Обсуждение результатов исследования

Теперь можно воспользоваться типологией выше для поверхностного описания наших трех дауншифтеров. Конечно, вышеприведенная типология обозначает «идеальные типы» причин, чаще всего все эти причины вместе заставляют индивида менять свою жизнь. Так вот: мы относим причину переезда Максима ко второй, так как он рассказывает о том, что он в каком-то моменте жизни осознал, что деньги это не главное, как бы вырос из состояния ребенка во взрослого и осознанного человека. «С какого-то момента стало понятно, что жизнь, она несколько сложнее, чем то, к чему мы привыкли, что понятно — зарабатывать деньги, может быть, и хорошо, но нужно, чтобы мы там сочетали это и с собственным развитием, не просто бабки, бабки, нужны какие-то реальные действия». По типологии же дауншифтеров мы его относим к первой группе.

Сергей — яркий пример дауншифтера, для которого переезд является следствием персонотенеза. Буквально убежал из дома с другом навстречу приключениям: по словам Сергея, он не знал даже, что такое Алтай, просто знал, что он есть. Тяжелая работа в шахте также могла повлиять на его решение, но, по словам респондента, данная работа была ему легка из-за выдающейся физической силы, которая у него присутствует. Он говорит, что старался не думать о своем решении, так как если бы он думал, то никогда бы никуда не поехал.

Владимир устроился по знакомству, в качестве практиканта, его специальность не совсем подходила будущей работе, но прибавку в зарплате гарантировала. Этот случай является самым умеренным из приведенных, но случай характерен тем, что Владимир «снизил скорость» дважды, потому что сейчас он уже не работает в запovedнике, а, что называется, фрилансит. Он подрабатывает пастухом у знакомых, живет на маленьких стоянках без доступа к электричеству и каждый день ходит с коровами. Он очень доволен такой жизнью, а деньги передает жене — коренной алтайке: она воспитывает детей и содержит дом в чистоте и порядке.

Ресоциализация у всех происходила по-разному. В интервью с Максимом мы можем видеть взгляд на сожителей свысока: «Приехали, увидели, что тут происходит, люди не людей, полная разруха, перспектив никаких тут нет. Ни у народа, ни у района в целом тоже нет», — он занимает роль спасителя деревни. На вопрос, к кому он себя причисляет — москвичам или лядинцам, он ответил тем, что он человек, а его дом — земля. Данная реакция очень примечательна, так как Сергей





отвечает на данный вопрос похожим образом: на вопрос, где находится его дом, он отвечает: «...дом мой вообще там, все мы здесь временные туристы, как бы ни называли это место домом, все равно... Дом мой там (показывает наверх), но чтобы приблизиться к тому дому, туда все равно надо попасть, карабкаться. Да и тело — это наш дом». Стоит заметить, что разделение «алтайцы — русские» присутствует и в картине мира Сергея: данное разделение характерно для большинства русских, населяющих эти края (тем более нельзя забывать о том, что Сергей — инспектор, он ловит браконьеров, а охота — неотъемлемый атрибут алтайской культуры, и недомолвки с местным населением естественны).

Несмотря на близость проживания Владимира и Сергея, мы видим совершенно разные социальные роли, исполняемые ими. Сергей, отделенный от местного сообщества (ближайшей деревни) восемью километрами, противопоставит традициям и обычаям деревни силой, данной ему государством, и Владимир, женатый на местной девушке, живет в деревне и пытается состоять в этом обществе. Факт его прошлой работы не сильно действует против него, так как Владимир большую часть времени работал в другом районе, а в Язулу приехал окончательно три года назад, уже перестав работать. На основе интервью мы можем видеть разницу в самопозиционировании этих двух дауншифтеров. У Сергея можно наблюдать романтическое восприятие мира, можно даже говорить о существовании у него эгоцентрической модели мировосприятия, где он представляет себя как охранника кордона и природы вокруг него, переживая это как свою миссию. «Ну я несколько раз уезжал на 3–4 месяца, все равно обратно тянет что-то, вот мне тот-то начальник торгового комплекса и говорит, один на несколько тысяч — один». Владимир же позиционирует себя как верующего, мужа, отца, жителя села.

Эти три случая произошли в 1993 и 2010 годах, в совершенно разные периоды развития страны. Если девяносто третий год — разгар перестройки, высокий индекс тревоги, безработица и так далее, то в две тысячи десятом можно наблюдать законсервированность общества, относительную стабильность политического положения страны. Если Владимир и Сергей хоть каким-то образом и поддались общественному накалу, когда невозможное становилось возможным, то Максим переехал во время относительного спокойствия, и тем самым совершил дауншифтинг в более классическом его понимании.

Сопоставительный анализ этапов жизненного пути

Рождение и детство, события до переезда. Тема жизни до переезда, по-видимому, является очень личной, ни один из респондентов не распространялся на эту тему, единственные





комментарии, данные на эту тему, были даны самым открытым из исследуемых нами респондентов – Сергеем. «Вот если бы мне сказали, где я сейчас, мне бы легче было бы представить себя на луне. Ну вот всех спрашивали в начальной школе, что ты хочешь, что умеешь, что один говорит: «Хочу стать художником...» А я говорю: «Хочу гулять». Ну я всегда любил природу и на рыбалку сходить и погулять». Данные слова аргументируют гипотезу о причинах дауншифтинга Сергея, заключающихся в персоногенезе человека, общества, проблемах его взросления.

Переезд. О переезде рассказывают много, тема «как я тут очутился», видно, очень легка для разговора. Запланированность переезда, опять же, варьируется, Максим планировал это действие долго, два года, Владимир – один, Сергей не планировал вообще.

Адаптация и укоренение. Одной из основных особенностей дауншифтинга является выход из привычного социума и вход в совершенно новый – ресоциализация, чаще всего это влечет за собой разрыв или ухудшение контакта с близкими людьми в прошлом, например, с семьей. Страх ухудшения/разрыва этого контакта – чаще всего и есть главный «якорь» дауншифтера, меняющего место жительства.

В наших случаях такой якорь присутствовал не у всех: например, Максим, живущий относительно недалеко от родного города и обладающий капиталом, позволяющим строить новые дома, всегда может позволить себе вернуться по делам на пару дней в Москву, в отличие от жителей Алтая.

Мысль о разрыве с близкими сильно мучила как Сергея, так и Владимира. После же преодоления этого барьера и переезда мысль о возвращении появлялась в головах у обоих дауншифтеров, причем оба пытались ее реализовать. Наиболее примечательна попытка вернуться в Санкт-Петербург, предпринимаемая Владимиром, – но после двух лет проживания в городе с семьей он вернулся в деревню. Владимир объясняет это неблагоприятной обстановкой в городе и разницей в температурах городских и деревенских, в том числе его собственного.

Перспективы. Из всех наших респондентов перспективы изначально имел только Максим. Вообще весь элемент случайности, присутствующий в его переезде, – это место, в котором он поселился. Тем более наличие данных перспектив было одной из причин этого переезда. Сергей собирается в будущем работать на реставрацию кордона, получить пенсию. Владимир не имеет перспектив вообще, так как он пока достаточно эмоционально удовлетворен жизнью.

Осмысление жизни. В философии Максима по приезду изменилось мало что, разве только вера в инициативы извне стала поменьше. В ситуации же со Владимиром все изменилось





кардинально, ведь он уверовал в бога уже после переезда, эта вера сильно изменила его жизнь и повлияла на его карьеру.

Анализ субъективного качества жизни показал наибольшую эмоциональную удовлетворенность у Владимира. Наличие жены, детей, укорененность, стабильность, душевное спокойствие составляют базу его эмоциональной удовлетворенности. Наименее же эмоционально удовлетворен Сергей, его мучает отсутствие дома и близких рядом с ним, но город также его отталкивает, там он себя чувствует чужим. На данный момент Сергей находится дома в Украине: вопрос, останется ли он там или вернется. Наиболее же рационально удовлетворен Максим, но эмоционально он не удовлетворен, так как его идея экопоселения пока не реализуется.

Заключение

В теоретическом анализе мы выявили, что выделяют различные типы и виды дауншифтинга, но все они связаны скорее с поиском «лучшей доли», более комфортной для себя среды. В основном когда в приоритет ты ставишь не материальные блага и социальный статус, а нематериальные блага и субъективное благополучие.

В нашем исследовании мы провели качественное рассмотрение трех жизненных историй дауншифтинга. Они сопоставимы друг с другом по основным критериям анализа (переезд из города в деревню; сопоставимый возраст трех человек; все трое мужчины). При определенных различиях во всех трех жизненных ситуациях.

Анализируемые случаи не вписываются в массовые процессы дауншифтинга, которые изучаются исследователями. Однако сопоставимость и относительная близость трех рассмотренных нами судеб людей, с которыми мы встретились в наших экспедициях, позволяет нам говорить и об особом типе феномена дауншифтинга. Таким, когда из города человек (по разным причинам) бежит не туда, где можно «отрешиться от суеты и забот», а туда, где значительно труднее и сложнее повседневная жизнь.

Мы выявили следующие мотивы переезда людей из города в деревню у наших трех респондентов, которые нельзя свести к одному мотиву. Это сложный комплекс романтических идей, поиска близости к природе, желания уединения, выхода из суеты города, даже некоторого мессианства.

В наших трех историях есть сходство в том, что переезд людей в отдаленные от городов места не просто произошел, но и в том, что люди выстроили новую для себя жизнь в этих местах и рассматривают перспективу своей жизни уже в связке с ними (хотя и не всегда с высокой долей уверенности в





своем будущем на данном месте). Это, как нам представляется, редкие случаи.

Общее во всех трех рассмотренных историях:

- переезд из города в деревню;
- уменьшение достатка;
- минимизация отношений с ближним кругом прежнего общения;
- усложнение реалий повседневной жизни, требующих больших и постоянных (каждодневных) физических усилий;
- относительно быстрое решение остаться (в пределах от «сразу» до 2 лет раздумий);
- длительное пребывание в отрыве от цивилизации;
- построение устойчивых (но довольно обособленных, дистантных) отношений с местными жителями;
- на данный момент акцент на текущей жизни без дальних горизонтов планирования.

Отличия в трех жизненных ситуациях:

- семья создана только у Владимира (и есть дети);
- изначальный порыв и время переезда схожи у Владимира и Сергея, но отличаются у Максима;
- Владимир и Максим переезжают из столичных городов, тогда как Сергей из крупного промышленного города;
- изначальный четкий образ дальнего горизонта планирования у Максима и отсутствие как таковых долгосрочных жизненных планов у Сергея и Владимира;
- различные религиозные и идейные установки (Владимир принял православие и нашел в нем жизненные смыслы, у Сергея выражен анимизм в отношении к природе, у Максима доминируют идеи коммунизма в социальных отношениях сельской общины).

Соотнося ключевые вехи жизненных судеб трех человек с историческими процессами в стране, мы можем отметить, что смена образа жизни у Владимира и Сергея происходит в сопоставимый период. Это происходило тогда, когда шли основные социальные, экономические и идеологические трансформации в стране: в начале 1990-х годов – в одинаковом возрасте, чуть старше 20 лет. Данные переезды (Владимир и Сергей) сопряжены с юношеским самоопределением. Можно сказать, что Владимир и Сергей искали для себя стабильность в природе в ситуации всеобщей дестабилизации.

Максим же переехал в село совсем в другой исторический период – относительной стабильности в стране. Причина переезда Максима была скорее сопряжена с личными жизненными обстоятельствами – кризиса поиска себя и в его бизнесе. И этот переезд был скорее связан с «кризисом середины жизни». **И/В**





Литература

Ермакова 2012 – *Ермакова С.* Дауншифтинг: социально-психологический феномен // Мониторинг общественного мнения. 2012. № 6. С. 97–106.

Клейберг 2015 – *Клейберг Ю. А.* Дауншифтинг как мейнстрим девиантного поведения // Пензенский психологический вестник. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/daunshifting-kak-meynstrim-deviantnogo-povedeniya> (дата обращения: 05.05.2020).

Лисова 2008 – *Лисова Е. В.* Дауншифтинг: стратификационные эффекты // Экономическая социология. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/daunshifting-stratifikatsionnye-effekty> (дата обращения: 05.05.2020).

Фрумкина 2009 – *Фрумкина Р.* Дауншифтинг и downshifting. 2009. URL: <http://www.polit.ru/author/2009/10/23/downshifting.html>

Shaltzman 1991 – *Shaltzman A.* Down-Shifting reinventing success on a slower track. 1991.

Etzioni 1998 – *Etzioni A.* Voluntary Simplicity: Characterization, select psychological implications, and societal consequences // Journal of Economic Psychology. 1998. Vol. 19. P. 619–643.

Hamilton 2003 – *Hamilton C.* Downshifting in Britain: A sea-change in the pursuit of happiness // Discussion Paper. 2003. No. 58.

Hamilton, Mail 2003 – *Hamilton C., Mail E.* Downshifting in Australia: A sea-change in the pursuit of happiness // Discussion Paper. 2003. No. 50.

Levy 2005 – *Levy N.* Downshifting and meaning in life // Ratio. 2005. Vol. 18. Pp. 6–34.

Schor 1998 – *Schor J. B.* The Overspent American: Upscaling, Downshifting, and the New Consumer Culture. N.Y.: Basic Books, 1998.





Комментарий специалиста

Наталья Владимировна Ткаченко, к. психол. н., доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ

«Бегство из города — анализ трех жизненных историй» — так называется прочитанная мной на одном дыхании работа Василия Кочергина. Было интересно познакомиться с новым термином «дауншифтинг». Автор исследования привел небезынересный ликбез об истории термина и его значении. Интересно также было познакомиться с жизнью людей, которые приняли для себя решение уехать из города и поселиться в глуши, в деревне.

В своей работе автор формулирует следующую цель: выявить мотивы и последствия переезда людей в отдаленные от городов места. На уровне теории автор определяет типы причин переезда, опираясь на список, предложенный Ю. А. Клайбергом (1 — «возвращение к самому себе»; 2 — процесс персонификации человека; 3 — эмоциональное выгорание). И далее в заключении приводит следующие мотивы переезда: «это сложный комплекс романтических идей, поиска близости к природе, желания уединения, выхода из суеты города, даже некоторого мессианства».

Представляется ценным изучать мотивы поведения людей, их выборов, опираясь именно на качественные методы исследования. Очевидно, что в рассуждениях респондентов, их размышлениях по поводу причин переезда из города в деревню скрыты поистине глубинные мотивы, которые невозможно увидеть с помощью шкальных опросников, предлагающих готовые формулировки утверждений.

Однако другая сторона применения качественных методов сбора (глубинное интервью) и анализа (категориальный, тематический) данных требует от исследователя особенной аккуратности. На уровне сбора данных исследователь удерживает важный инструмент, подробный план, маршрутный лист (гайд) интервью, общий для всех респондентов. На уровне анализа исследователь вынужден внимательно и тщательно проводить анализ расшифрованного (транскрибированного) текста интервью. В зависимости от того, какой принят метод качественного анализа (нарративный, феноменологический, этнографический и т. п.), исследователь выбирает, как именно проводить анализ текста. Выделять ли коды, объединив их в категории-кластеры, или же выделить темы, объединив в обобщения. В любом случае, изложение концентрированного анализа выделенных категорий и приведение шагов, которые привели к данным темам/категориям — очень важный этап качественного исследования. Он позволяет увидеть читателям и самому автору логические, непротиворечивые связи между целью исследования и выводами, между вопросами гайда и полученными ответами и т. п. Общим для многих подходов качественных методов можно выделить следующую схему, описанную Н. П. Бусыгиной (Бусыгина Н. П. Феноменологическое описание и интерпретация // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2. С. 52–76):

- 1) прочтение текста/ов целиком; общее впечатление, возможные гипотезы;
- 2) выделение смысловых единиц, соответствующих теме исследования;
- 3) «конденсация смысла» выделенных единиц;
- 4) выделение тем, их обозначение;
- 5) обобщение тем (центральных тенденций), выделение внутри каждой темы вариаций.

Это не единственная схема: с хорошими и удобными процедурами анализа можно познакомиться в ставшей классической книге С. Квале (Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003). А также подробные процедурные этапы качественного анализа текста изложены в книге А. Страусса и Дж. Корбина (Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал УРСС, 2001).

Желаю автору удачи и верю в продолжение исследования!



Журнал публикует теоретические работы, исследования, методические разработки, программы, описания практического опыта и моделей организации исследовательского обучения, обучения через открытия, исследовательской практики в образовании. Материалы, публикуемые в журнале, направлены на развитие исследовательской деятельности учащихся в различных предметных областях и формах образовательной деятельности (от детского сада до вуза).

Редакция в первую очередь рассматривает:

- материалы по изучению исследовательского поведения и исследовательской деятельности, познавательной активности и любознательности на разных этапах онтогенеза и в различных условиях;
- методические, дидактические и практические разработки и пособия по организации исследовательской деятельности учащихся в дошкольном, школьном и дополнительном образовании: в контексте занятий и урока, школьном классе и группах дополнительного образования, в полевых и лабораторных условиях, с детьми различных возрастов и т.д.;
- учебные пособия и разработки для учащихся по самостоятельной организации исследовательской деятельности, а также в контексте детско-родительского взаимодействия;
- образовательные программы различного вида (авторских, элективных курсов, предметов базисного учебного плана, дополнительного образования и т.д.);
- проекты и программы исследовательских мероприятий (конференций, выездных исследовательских школ, образовательных путешествий, экспедиций и др.) с учащимися различных возрастов;
- материалы о международном опыте, практике, сотрудничестве в области научного образования, обучения через исследования.

Исследовательские работы школьников напрямую от авторов редакция не принимает: они отбираются редколлегией с ведущих всероссийских конкурсов исследовательских работ.

Требования к оформлению

К рассмотрению принимаются материалы объемом до 2 п.л. (80 000 знаков с пробелами) по электронной почте на адрес ir@edu.ru. Файл должен быть назван фамилией автора.

Текст представляется в формате doc, шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, поля везде 2 см.

Стили и форматирование не допускаются. Допустимы подзаголовки не более двух уровней. Разрешаются выделения фрагментов текста полужирным шрифтом и курсивом, выделения прописными (большими) буквами исключаются.





Допускаются списки с автоматической нумерацией (маркировка либо значком •, либо арабскими цифрами, если необходимо ранжировать объекты списка по значимости).

Сноски и примечания только автоматические, постраничные, пронумерованные арабскими цифрами. Цифра сноски в конце предложения ставится перед точкой. Шрифт сноска Times New Roman, кегль 10.

Упоминание персоналий в тексте обязательно с указанием инициалов. Между номерами страниц, а также между годами и числами ставится не дефис, а короткое тире. В основном тексте используются кавычки-елочки («»). Кавычки-лапки («») употребляются только внутри закавыченного текста и в иностранном тексте.

Текст должен сопровождаться аннотацией и списком нескольких (5–7) ключевых слов – на русском и английском языках. Аннотация должна отражать основные положения статьи, проблему, задачи и смысловое содержание. Название и сведения об авторе (ФИО, ученое звание и ученая степень при наличии, должность/класс/курс и место работы/учебы, населенный пункт и регион) статьи также должно быть дано на русском и английском языке. Указывается также электронный адрес автора для публикации в журнале.

Если к тексту прилагаются рисунки и фотографии, то они должны быть представлены в виде отдельных графических файлов разрешением не менее 300 dpi (точек на дюйм) в формате jpeg. В тексте следует давать ссылки на пронумерованные рисунки/иллюстрации (Рис. N/Илл. N). Таблицы и диаграммы (при наличии) выполняются средствами Word. Каждому объекту (рисунку, иллюстрации, таблице, диаграмме) присваивается название, отражающее его суть.

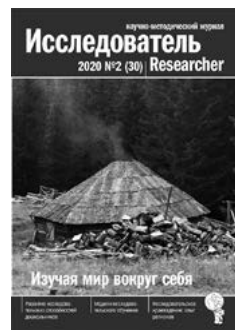
Ссылки на библиографию и список литературы

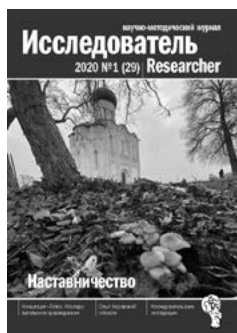
В конце статьи прилагается список литературы. При оформлении литературы приводится полное библиографическое описание: автор (фамилия, инициал), название, место и год издания, страницы. Ссылки на интернет-источники даются с пометкой URL.:

Для периодических изданий: автор, название статьи, название издания, год, номер выпуска, страницы.

Для сборников статей: автор, название статьи, название сборника и его редактор, год и место выпуска, страницы.

В тексте на месте сноски ставятся квадратные скобки и указываются фамилия автора и год издания книги, а после запятой, если нужно, указываются номера страниц: [Бахтин 1975, 49–50]. Если в статье указаны два произведения автора, вышедшие в один год, в списке литературы они последовательно обозначаются буквами русского алфавита: [Обухов 2008а; Обухов 2008б].





Примеры оформления:
Эрдниев 1990 – *Эрдниев Б.П.* Развитие творческого мышления в математическом образовании. Элиста: Калмыцкое книжное издательство, 1990.

Алексеев 2002 – *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–102.

Поддяков 1959 – *Поддяков Н.Н.* Особенности преобразования исполнительских действий в исследовательские // Доклады АПН РСФСР. 1959. № 5. С. 85–88.

Данные об авторе

К статье обязательно должны прилагаться следующие данные об авторе (-ах) – на русском и английском языках:

- Ф.И.О. (полностью) – на русском и английском языках.
- Ученая степень, звание (при наличии).
- Место работы (современное официальное название учреждения полностью).
- Должность.
- Населенный пункт, регион.
- Контакты: e-mail; контактный телефон с кодом города; почтовый адрес.
- Фотография (портретная) автора (-ов) – отдельным графическим файлом (в формате jpeg).

Передачей материала в редакцию автор подтверждает согласие на воспроизведение (опубликование, обнародование, дублирование, тиражирование) без ограничения тиража экземпляров, использование метаданных (название, имя автора, аннотации, библиографические материалы и пр.) путем распространения и доведения до всеобщего сведения, обработки и систематизации, а также включения опубликованного материала в различные базы данных и информационные системы.

Автор обязуется не передавать материал в редакции каких-либо периодических изданий в течение трех лет со дня его передачи в редакцию журнала «Исследователь/Researcher» (в случае подтверждения, что статья принята к публикации в журнале).

Сайт журнала:

<http://issledovatel-researcher.ru>

Бесплатная подписка на получение электронной версии журнала:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfG1SHuybYH-2ZjmLMGPSQXr7hBLRgOm5B9ViMcGPav4P6JSg/viewform>





**«Точка варения» «26 КАДР»
в парке «Усадьба Трубецких в Хамовниках»**

Ул. Усачева, д. 1с3А

Приглашаем детей 3+ и взрослых на программы по направлениям:

Простые механизмы
Школа наблюдателя птиц
Летние программы Антропология **Город Будущего** **Мир насекомых**
Метеорология **Программирование** **Фитогеография**
Путешествие по экотропе
Живопись Мир городского парка* **Верховая езда**
Учебный день в парке*
Удивительные опыты
Жизнь растений

instagram: @t.vareniya
facebook: @t.vareniya
Вконтакте: @t.vareniya
сайт: <http://точка-варения.рф>

+7 (991) 878-66-29
+7 (982) 634-12-06
+7 (965) 392-47-17



* организация коротких образовательных программ под запрос