

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

*Лобанов*

Лобанов Виктор Викторович

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ  
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени доктора  
педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор

Ревякина Валентина Ивановна

Томск – 2025

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Коллектив как теоретико-педагогическое явление.....	29
1.1 Проблематика коллектива в отечественной педагогической науке .....	29
1.2 Психолого-педагогические основания разновозрастности современного коллектива.....	53
1.3 Структурно-содержательная характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива .....	78
Выводы по первой главе .....	103
Глава 2 Теоретико-методологические основы развития образовательного коллектива.....	107
2.1 Историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности .....	107
2.2 Методологические подходы к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности .....	131
2.3 Характеристика образовательного коллектива.....	155
Выводы по второй главе .....	176
Глава 3 Концептуальные основы развития образовательного коллектива.....	180
3.1 Структура и содержание педагогической концепции развития образовательного коллектива .....	180
3.2 Организационно-педагогические условия развития образовательного коллектива.....	207
3.3 Диагностика процесса развития образовательного коллектива.....	231
Выводы по третьей главе.....	248
Глава 4 Организационно-практическое обеспечение реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива.....	251
4.1 Анализ проявленности условий реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива в современных профильных разновозрастных группах .....	251

4.2 Практика концептуализации и динамика эмпирических признаков образовательного коллектива .....	278
4.3 Процесс и результаты реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива .....	296
Выводы по четвертой главе.....	316
Заключение .....	319
Список литературы .....	324
Приложение А (справочное) Соглашение о сотрудничестве между ТГПУ и Федерацией фехтования Томской области.....	393
Приложение Б (справочное) Приказ ректора ТГПУ об открытии экспериментальной площадки и утверждении положения о ней .....	397
Приложение В (справочное) Соглашение о сотрудничестве между ТГПУ и Дворцом творчества детей и молодежи г. Томска.....	401

## Введение

**Актуальность исследования.** Тенденции развития общества и государства значимо меняют и образовательную сферу. В настоящее время актуализировалась общественно-государственная потребность в коллективных формах образования. Коллективизм как ценность традиционно-консервативного подхода к обучению и воспитанию (М.В. Богуславский) занимает все более важное место в нормативных документах. Он отнесен к традиционным духовно-нравственным ценностям в указе Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 г. № 809, отмечен в числе принципов и ценностей народов России в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года и др.

В современных условиях коллективизм следует переосмыслить в ракурсе концепции непрерывного образования (lifelong learning), которая предусматривает образование личности в течение ее жизни. Сегодня человек находится в процессе постоянной ресоциализации (И.А. Нуриев), не сводящейся к учрежденческим формам. К образовательным учреждениям регулярно предъявляются требования по соотношению программ с характером возрастного и индивидуального развития (В.А. Сластенин), но в программах всегда задан срок их выполнения. В этой связи теория коллектива как явления, исторически разработанная с позиций воспитания и характеризующая его социальную ценность (Л.В. Байбородова, Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, М.И. Рожков и др.), нуждается в дополнении за счет рассмотрения коллектива как неинституционального субъекта непрерывного образования взрослеющего человека.

В конце XIX – XX вв. отечественная педагогика накопила содержательный опыт коллективной деятельности (К.Н. Вентцель, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), но в массовой советской практике коллектив позиционировался как инструмент формирования личности по заданному образцу. Тем не менее, в дореволюционные и в советские

годы, кроме школьных классов, где обязательное образование получали ученики приблизительно одного возраста, существовали добровольные внешкольные или клубные объединения, регулярно становящиеся разновозрастными. Их участники приобретали опыт не-тоталитарного (А.В. Мудрик) взаимодействия и творчески осваивали разнообразные профильные знания и умения.

В таких группах зарождались методики работы, включающие взрослеющих активистов в образовательную деятельность с младшими товарищами. При этом в советской науке подобные группы исследовались в основном как воспитательные или досуговые, что вызвало неполноту осмысления возможностей их развития как субъектов образования. Неопределенность применимости сложившихся идей для организации современных коллективов обуславливается и тем, что распад СССР обеспечил рост интереса не столько к переоценке образовательных возможностей коллектива, сколько к изучению развития и деятельности личности во множестве сообществ, включая разновозрастные.

Названные обстоятельства предопределили отсутствие в теории педагогики понятия, представляющего добровольный разновозрастный коллектив как субъект образовательной деятельности. Однако данный коллектив способен стать средой непрерывной ресоциализации на основе социально ориентированной совместной деятельности, обеспечить долговременность участия человека в образовательной практике как в месте личного присутствия (М. Хайдеггер). Поскольку элементы образовательной деятельности реализуются учебным, воспитательным, клубным и другими коллективами, планирование развития образовательного коллектива в качестве субъекта, нацеленного именно на образовательную активность, требует разработки концепции, позволяющей преодолеть эмпиризм данного процесса.

Потребность в концепции усилена тем, что в философских, педагогических и психологических трудах затрагивается проблематика разновозрастных групп как коллективов, осуществляющих элементы образовательной деятельности, но не выявляется характер их развития в качестве субъектов образования. Признаки, категоризирующие образовательный коллектив и соразмерное его деятельности

понимание образования, в педагогике в настоящее время еще не выделены, как и необходимое организационно-практическое обеспечение.

**Степень разработанности темы исследования.** Теоретический анализ показал, что к настоящему моменту описаны некоторые аспекты коллективности, разновозрастности и образовательной деятельности, ценные для разработки педагогической концепции развития образовательного коллектива.

Коллектив как педагогическое явление исследовался классиками науки и современными учеными: выявлялись *взаимосвязи развития личности и коллектива* (П.П. Блонский, Л.И. Божович, И.П. Иванов, Т.Е. Конникова, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский и др.), *воспитательные возможности коллектива* (И.В. Вагнер, К.Н. Вентцель, А.В. Волохов, А.В. Иванов, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, З.И. Равкин, В.И. Ревякина, М.И. Рожков, В.А. Сухомлинский, И.И. Фришман, С.Т. Шацкий и др.), *соотношение деятельности личности в группе и коллективной работы* (Л.В. Байбородова, А.Н. Лутошкин, Г.Н. Прокументова, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова, Л.И. Уманский и др.). Рассматривалась *динамика самоуправления в процессе сплочения коллектива* (И.П. Иванов, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, В.Н. Сорока-Росинский, Е.Б. Штейнберг и др.).

Анализ литературы продемонстрировал, что *особенности разновозрастного коллектива как субъекта* освещены преимущественно в аспектах воспитания и социализации при ограниченности его субъектности условиями внешней среды (Л.В. Байбородова, М.М. Батербиев, Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.Ю. Шустова и др.). Не нашла отражения в работах проблематика образования как активности неинституционального разновозрастного коллектива, выходящего за границы его исходной среды и порождающего установки, не равные учрежденческим. При этом разновозрастность изучена в основном как особенность детской группы или детско-взрослой общности, включающей педагогический коллектив и контингент детей. В этой связи требуется осветить деятельность разновозрастного коллектива как подлинного субъекта образования.

Деятельность по исследованию и организации образовательного коллектива как разновозрастного объединения не может не базироваться на *периодизациях возрастного развития личности*, разработанных российскими (П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.Ю. Кожаринов, М.Б. Кордонский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин) и зарубежными (К.Л. Бюлер, Ш.М. Бюлер, А. Валлон, Л. Кольберг, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Г.С. Холл, Э.Х. Эриксон, К.Г. Юнг) психологами и педагогами. Тем не менее, этими авторами не конкретизировано, как этап развития личности связан с ее позицией в коллективе – субъекте образования.

Идеи, ценные для развития образовательного коллектива, затрагивались и современными диссертантами. Они рассматривали *активность разновозрастной группы и управление ею* (Г.С. Айкашев, Л.В. Байбородова, М.М. Батербиев, А.В. Бултукова, Т. Ю. Бурлакова, В.Н. Бутенко, А.С. Грушин, Б.А. Дейч, А.А. Ермакова, Н.В. Карпунина, Л.А. Крапивина, Т.А. Креславская, М.В. Кротова, А.Ю. Кругликова, В.В. Круглов, Н.С. Малетина, М.М. Мишина, Е.В. Опарина, Е.И. Павлова, И.С. Павлова, Н.Э. Политнева, С.В. Попова, С.Н. Сафронова, Ю.В. Серебrenикова, А.В. Тутолмин, Н.Э. Фаас и др.). При этом разновозрастная группа изучалась в основном в соответствии с научной традицией, восходящей к классикам первой половины XX в., как естественно возникшая или искусственно организованная структура, в которой возможны специфические способы решения педагогически целесообразных задач. Сопоставление трактовок разновозрастной группы позволяет увидеть, что она в теоретическом плане или не вполне свободна в выборе содержания и методов образования, подчиняясь институциональным нормам (это разные учебные группы), или реализует лишь точечные проявления образовательной деятельности в интересах социального воспитания (различные общественные структуры). Фокус анализа образования в разновозрастной группе второстепенен или смещен к его соответствию требованиям внешней среды, что формирует неполноту знания о возможности развития такой группы в субъект образовательной деятельности.

В диссертационных трудах раскрывается *проблематика образовательной и воспитательной деятельности педагога в различных условиях* (В.Г. Бебенин, В.Н. Белов, Н.Е. Брим, Г.В. Бугова, О.А. Замятина, О.Л. Захарова, О.Г. Ивановская, Т.М. Кашурникова, О.В. Ковальчук, М.В. Кротова, М.Е. Кудрявцева, И.А. Кузнецова, С.С. Куликова, В.В. Лебедев, Т.Н. Ломтева, Н.Н. Плотникова, З.З. Сабирова, Е.А. Савченко, И.В. Стрелкова, П.В. Суханов, Т.В. Тимохина, А.Ю. Фаррахова и др.). Достаточно исследованы *компоненты личностно-профессионального образа педагога-руководителя* (И.П. Бахтина, Е.С. Безбородкина, М.С. Гаврилова, И.О. Ганченко, Л.Б. Ибраева, М.С. Макашева, Н.Н. Малярчук, А.Н. Рябинов, Е.И. Сухова, А.Ю. Телухин и др.).

Однако в большинстве работ педагог выступает субъектом, отделенным от обучающихся, а его руководящая профессионально-педагогическая роль обычно позиционируется как константная. Если руководитель организует взаимодействие «младших» и «старших», оно чаще обосновывается с позиций воспитания, а не профильно-образовательной или педагогической работы. Однако личностное развитие члена разновозрастного коллектива, повышение его вовлеченности в жизнь группы на правах индивидуального субъекта должны обеспечить освоение им функций педагога, вплоть до обретения статусной позиции, соответствующей должности, и открытия своей первичной группы. В этой связи необходимо определить роль педагогизации деятельности в развитии личности и коллектива как субъекта образования, специфику личности педагога, способного обеспечить развитие образовательного коллектива. Рядом диссертантов описаны *особенности научных представлений об образовательной среде* (А.А. Ергазина, Л.М. Ильязова, И.В. Корякина, Т.А. Прищепа, В.А. Рудаков, Ю.Т. Русаков, И.В. Сакоренко, Н.Л. Шпарева и др.). Значение среды для развития коллектива еще в начале XX в. обосновал С.Т. Шацкий, но отказ от видения коллектива в основном средством воспитания требует углубленного анализа среды – как условий и определяющих жизнедеятельность коллектива, и определяемых ею.

Наконец, в трудах ученых выделены *аспекты методологических подходов к исследованию и организации образовательной деятельности группы, в том числе*



*разновозрастной* (Л.В. Байбородова, В.П. Бездухов, С.М. Годник, И.А. Зимняя, А.Г. Кирпичник, Р.С. Немов, Г.Н. Прокументова, В.И. Ревякина, В.А. Сластенин и др.). Тем не менее, имеющиеся разработки нуждаются в обобщении и уточнении для установления методологических основ развития коллектива как полноценного субъекта образовательной и при этом социально ценной деятельности.

В целом, работы дореволюционных, советских и современных ученых дают представление об аспектах развития разновозрастных групп в сфере образования и воспитания. Однако в педагогической теории пока не разработана концепция развития разновозрастной группы в особый субъект профильной образовательной деятельности, обозначенный в диссертации как образовательный коллектив.

Анализ классических и современных трудов по философии, педагогике, психологии, истории образования и изучение опыта формальных и неформальных коллективных практик, в котором реализовывались элементы образовательной деятельности, в том числе разновозрастного характера, позволили обнаружить **противоречия** между:

– сохраняющейся общественно-государственной необходимостью организации коллективных разновозрастных образовательных практик и неопределенностью возможностей применения с этой целью тематического опыта дореволюционной и советской педагогики;

– традиционностью проявлений образовательной деятельности в разновозрастных группах и недостаточностью научно-педагогического осмысления ее предпосылок для эффективного развития современных коллективов, ведущих образовательную деятельность;

– достаточным раскрытием в педагогической науке отдельных методологических подходов к групповой образовательной и разновозрастной деятельности и невыявленностью методологических основ исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности в современных условиях;

- реализацией элементов образовательной деятельности в различных разновидностях разновозрастных коллективов и отсутствием концептуального обоснования разновозрастного коллектива как особого субъекта образования;
- потребностью теории педагогики в выявлении и осмыслении сущности, признаков, закономерностей, принципов, функций, условий, этапов развития образовательного коллектива и неразработанностью педагогической концепции, содержащей их научное описание;
- педагогическими возможностями поэтапного развития разновозрастной группы в образовательный коллектив и непредставленностью организационно-практического обеспечения этого процесса.

Противоречия определили **проблему исследования**, заключающуюся в необходимости концептуального обоснования развития разновозрастной группы в образовательный коллектив.

**Замысел исследования** состоял в получении научного знания о специфике и процессе развития разновидности разновозрастного коллектива, обозначенной как образовательный коллектив, и в использовании этого знания для разработки, теоретического обоснования и апробации педагогической концепции его развития.

Уточнение теоретических аспектов замысла осуществлялось одновременно с практикой руководства разновозрастным коллективом, что задавало композицию исследования. Выделение идей о коллективе как явлении, предпосылки которых видны в трудах прогрессивных деятелей в области воспитания, начиная со второй половины XIX в., прояснили перспективы развития коллектива в ходе социально полезной деятельности. Подход к современному коллективу как субъекту вывел за рамки исследования классы массовой школы и большинство объединений детских организаций, границы субъектности которых выстроены внешней средой. Анализ выявил, что подлинный коллектив неизбежно является или становится разновозрастным в процессе разнообразной деятельности, но его образовательная разновидность не имеет научного освещения. В центре интереса диссертанта – коллектив, названный в работе образовательным, разновозрастность которого вызвана нахождением участников на разных этапах личностного развития.

Деятельностный (в широком смысле) подход к развитию группы потребовал выявления историко-педагогических предпосылок коллективной разновозрастной образовательной деятельности. Данные предпосылки рационализировали выбор и конкретизацию методологических основ анализа современных трудов в ракурсе личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов, определение понятий и содержательно-методологических контуров этой деятельности с учетом ее ценностной значимости, определенной посредством аксиологического подхода. Совокупность этих подходов позволила создать характеристику образовательного коллектива – определение, признаки и функции, позднее вошедшие в концепцию. Образовательный коллектив неинституционален и постоянен (он не закрывается по внешним причинам), что исключило из рассмотрения временные коллективы.

Взаимосвязь развития личности в группе и развития образовательного коллектива обусловила конкретизацию этапности данных процессов и включение в название концепции термина «развитие». Апробация концепции, сопряженная с развитием руководимой диссертантом группы, высветила потенциал применения программы организационно-педагогических действий, сближающих признаки конкретной группы и эталонного образовательного коллектива, которые никогда ранее не достигались. Итоги апробации позволили считать, что использование концепции может сделать образовательным коллективом и не разновозрастную изначально группу. В отмеченном ракурсе диссертация дополняет научное знание о развитии коллектива с позиций педагогики, а не социальной психологии, где данная проблематика изучена достаточно полно.

В соответствии с проблемой и замыслом была сформулирована **тема диссертационного исследования**: «Педагогическая концепция развития образовательного коллектива».

**Цель исследования** состояла в разработке, теоретическом обосновании и апробации педагогической концепции развития образовательного коллектива.

**Объектом исследования** являлся коллектив как педагогическое явление, а **предметом** – концептуализация процесса развития образовательного коллектива как разновидности разновозрастного коллектива.

**Гипотеза исследования.** Предполагается, что научно-педагогический базис развития образовательного коллектива сформируется, если:

– структурно-содержательная характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива составлена на базе непротиворечивых представлений классиков науки и современных ученых о коллективности и разновозрастности и актуализирует его создание как субъекта образовательной деятельности;

– теоретические основы развития образовательного коллектива выделены в соответствии с результатами осмысления историко-педагогических предпосылок коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

– разработка концепции осуществлена на основе взаимодополняющих и научно обоснованных методологических подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

– понятие и характеристика образовательного коллектива описаны и объяснены в контексте позиционирования этого коллектива как разновидности разновозрастного коллектива;

– целостные научные представления об образовательном коллективе как педагогическом явлении, его признаках, закономерностях и принципах, функциях, условиях и этапах развития изложены в педагогической концепции;

– данная концепция позволяет устанавливать и преодолевать дефициты проявленности признаков образовательного коллектива в конкретных группах.

С учетом цели, объекта, предмета и гипотезы сформулированы **задачи исследования:**

1. Выделить и обобщить научно-теоретические представления о коллективе и разновозрастности как теоретической основе разработки структуры и содержания характеристики разновозрастного коллектива в качестве потенциального образовательного коллектива;

2. Определить и теоретически осмыслить историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

3. Представить и раскрыть совокупность методологических подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

4. Охарактеризовать образовательный коллектив как разновидность разновозрастного коллектива;

5. Разработать и теоретически обосновать педагогическую концепцию развития образовательного коллектива, организационно-педагогические условия и диагностический аппарат ее реализации;

6. Выявить организационно-практические возможности применения концепции для развития разновозрастной группы в образовательный коллектив.

**Методологическая основа исследования.** Научная работа проводилась в контексте положений *личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов*, в совокупности позволяющих изучать развитие личности и группы как субъектов деятельности (Л.В. Байбородова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.М. Годник, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лутошкин, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, Ю.П. Платонов, Г.Н. Прозументова, М.И. Рожков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Л.И. Уманский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Личностно-деятельностный подход дает возможность исследовать этапы развития взрослеющей личности в процессе коллективной образовательной деятельности, в том числе разновозрастной, выявлять динамику взаимосвязей личности и группы. Субъектно-деятельностный подход формирует ракурс рассмотрения деятельности личности и группы в ходе развития образовательного коллектива, связанного с повышением вовлеченности данных субъектов в изменение его профиля.

Для анализа ценностных аспектов и традиций деятельности коллективов в разных средах применен *аксиологический подход* (Н.А. Асташова, В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, М.А. Захарищева, Ю.Н. Кулюткин, И.В. Мелик-Гайказян, З.И. Равкин, В.И. Ревякина и др.). Подход, обеспечивающий отношение группы к совершенствованию профиля как к общей и востребованной социумом ценности, сохраняет ее коллективность.

**Методы исследования:** *теоретические* (понятийный анализ терминологического поля исследования; систематизация подходов к решению проблемы исследования, описанных в философской, педагогической, психологической литературе; анализ идей, знаний и фактов, их классификация, концептуализация, систематизация, сопоставление и сравнение; обобщение данных); *эмпирические* (педагогическое наблюдение, беседы, интервьюирование, экспертная оценка, опытно-поисковая работа и анализ ее результатов).

**Теоретическая основа исследования:**

– *научные положения, определяющие базовый теоретический контекст общепедагогических* (В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, В.М. Полонский, Г.Н. Прозументова, В.Г. Рындак и др.) *и историко-педагогических* (М.В. Богуславский, З.И. Равкин и др.) *исследований проблем коллективности в современных условиях;*

– *теоретические установки, обуславливающие особенности разработки, формирования компонентного состава, логику построения и содержания педагогических концепций* (Р.В. Гурина, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Н.С. Пурьшева, В.А. Рыжко, И.В. Скоробогатова, Е.М. Харланова, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.);

– *теории развития коллективов, общностей и сообществ, в том числе разновозрастных* (Л.В. Байбородова, Ю.В. Громыко, Б.А. Дейч, А.С. Залужный, А.В. Иванов, И.П. Иванов, А.Г. Кирпичник, В.В. Круглов, В.Б. Лебединцев, А.Н. Лутошкин, А.С. Макаренко, А.А. Марголис, Р.С. Немов, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, Ю.П. Платонов, Н.А. Пушкин, Н.М. Рассадин, М.И. Рожков, В.В. Рубцов, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский, Д.И. Фельдштейн, А.С. Чернышев, Е.Б. Штейнберг, И.Ю. Шустова и др.);

– *психолого-педагогические идеи об особенностях возрастных этапов и их связи с развитием личности в процессе деятельности* (П.П. Блонский, Л.И. Божович, К.Л. Бюлер, Ш.М. Бюлер, А. Валлон, Л.С. Выготский, И. Я. Каплунович, М.Ю. Кожаринов, Л. Кольберг, М.Б. Кордонский, И. Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Ж. Пиаже, Т. А. Пушкина,

В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, З. Фрейд, Л.М. Фридман, Г.С. Холл, Д.Б. Эльконин, Э.Х. Эриксон, К.Г. Юнг и др.);

– *педагогические характеристики субъекта, субъектности, субъектной деятельности* (И.В. Вагнер, В.А. Петровский, М.А. Плетнева, С.И. Поздеева, Г.Н. Прокументова, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков, Л.И. Хасанова и др.);

– *научные представления об образовательных и воспитательных среде и пространстве* (Д.В. Григорьев, Я. Корчак, Л.Н. Коган, А.Т. Куракин, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.И. Панов, Н.Л. Селиванова, Ф.А. Фрадкин, Р. Ш. Хисамбеев, С.Т. Шацкий, Н.П. Юдина, В.А. Ясвин и др.);

– *постулаты о детском и детско-взрослом самоуправлении в практике образования* (Т.Е. Конникова, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова, С.Л. Паладьев, В.И. Ревякина, М.И. Рожков, С.Т. Шацкий и др.);

– *теоретические аспекты детского движения, вариативной внеурочной и внешкольной образовательной, воспитательной и досуговой деятельности, дополнительного и неформального образования* (И.В. Вагнер, В.П. Вахтеров, А.В. Волохов, И.П. Иванов, А.М. Каменский, О.С. Кель, В.П. Крапивин, Н.К. Крупская, Б.В. Куприянов, В.А. Луначарский, Е.Н. Медынский, А.В. Мудрик, В.А. Невский, В.И. Ревякина, Р.В. Соколов, В.А. Сухомлинский, В. Н. Терский, И.И. Фришман, Е.Б. Штейнберг и др.).

**Информационные источники:** методологические работы по вопросам педагогических и историко-педагогических исследований; педагогические и историко-педагогические статьи, монографии, диссертации, документы; организационно-методические и учебные материалы; периодическая печать; источники личного происхождения (архив диссертанта: отчеты о мероприятиях, отзывы участников коллективов о личной вовлеченности в процесс образования, об образовательных событиях и опыте собственных педагогических действий, сведения о посещаемости профильных занятий в разновозрастных группах, переписка с руководителями и участниками разновозрастных объединений, видеозаписи их выступлений, творческие и образовательные продукты и др.); отчеты экспериментальной площадки.

**Исследование проводилось на базе:** учреждений дополнительного образования, спорта и молодежной политики (Дворец творчества детей и молодежи г. Томска, дом детского творчества «Центральный» г. Новосибирска, клуб «Факел» Санкт-Петербургского подростково-молодежного досугового центра «Фрунзенский»; клуб «Ритм» подростково-молодежного центра «Мир» г. Санкт-Петербурга; военно-исторический спортивно-культурный комплекс «Коломенский кремль» (г.о. Коломна г. Москвы), спортивная школа № 16 г. Томска, спортивная школа «Учебно-спортивный центр водных видов спорта им. В.А. Шевелева» г. Томска; общеобразовательных учреждений (средняя школа № 23 г. Томска, Томский гуманитарный лицей); учреждения высшего образования (Томский государственный педагогический университет); спортивных организаций и сообществ (Национальная академия фехтования, Международная академия фехтовальных искусств, Федерация артистического фехтования, Федерация фехтования Томской области); коллективов, занимающихся постановочным фехтованием, в том числе региональных отделений неформальной Межрегиональной федерации саберфайтинга (гг. Екатеринбург, Ижевск, Казань, Красноярск, Курган, Новосибирск, Омск, Самара, Санкт-Петербург, Томск, Тюмень); студии фехтования “Saberia” и экспериментальной площадки Томского государственного педагогического университета и Федерации фехтования Томской области «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования» (приказ ректора ТГПУ № 521/3-07 от 08.11.2021 г.) и др.

**Этапы исследования:** работа проводилась с 2011 г. по 2024 г. и включала четыре этапа.

*Первый этап* (2011-2015 гг.) – *проблемно-поисковый*: изучение научно-педагогической, философской, психологической и исторической литературы, нормативных документов; первичное выявление перечня ключевых понятий и подходов к анализу развития разновозрастных групп в ходе деятельности, в том числе образовательной; предварительное обозначение темы, цели, объекта,



предмета, гипотезы и задач исследования; первичное научное осмысление личного опыта руководства коллективом.

*Второй этап* (2015-2019 гг.) – *содержательно-теоретический*: дальнейшее формирование и уточнение понятийного и методологического аппарата; продолжение сбора и теоретического осмысления материала; выявление и изучение специфических признаков особой разновидности разновозрастного коллектива, обозначенной в диссертации как образовательный коллектив.

*Третий этап* (2019-2023 гг.) – *опытно-аналитический*: сопоставление особенностей и деятельности разновозрастных групп как потенциальных образовательных коллективов с выделенными признаками образовательного коллектива; определение программы педагогических действий, позволяющих обеспечить развитие разновозрастной группы в образовательный коллектив; осуществление и оценка эффективности программы на основе предложенного в исследовании диагностического инструментария.

*Четвертый этап* (2023-2024 гг.) – *заключительно-обобщающий*: систематизация итогов работы; завершение концептуального обоснования образовательного коллектива и его развития; формулирование положений и оценка практики реализации концепции; описание результатов теоретического и опытно-поискового исследования в тексте диссертации.

#### **Научная новизна исследования:**

– *определены* особенности и основание выделения этапов развития коллектива в процессе социально ориентированной деятельности; *выявлено* значение разновозрастности как основополагающего признака современного коллектива; *представлено* содержание этапов развития разновозрастного коллектива в соотнесении с динамикой ведущей деятельности; *составлена* структурно-содержательная характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива;

– *выделены* историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности и их содержание на основе

анализа трудов классиков науки о воспитании, историко-педагогической практики и работ современных ученых;

– *обозначены* содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности, выделенные с учетом совокупности деятельностных, личностных, субъектных и коммуникативных ориентиров используемых методологических подходов;

– *охарактеризовано* содержание разновозрастности, коллективности и образовательной направленности группы, становящейся в процессе деятельности образовательным коллективом; *выявлены* этапы развития личности в образовательном коллективе («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник») на основе дополнения и изменения ее субъектной вовлеченности в коллективную образовательную деятельность;

– *обоснованы* концептуальные положения развития образовательного коллектива, в том числе закономерности и принципы, опирающиеся на историко-педагогическую практику коллективной разновозрастной образовательной деятельности и подходы к развитию коллектива с личностно-деятельностных, субъектно-деятельностных и аксиологических позиций; *выявлена* совокупность организационно-педагогических условий реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива, связанных с личностью педагога-руководителя, амбивалентностью образовательной среды и профильной продуктивностью; *конкретизированы* проявления признаков образовательного коллектива на различных этапах его развития (ученический, инструкторский, педагогический и наставнический); *выделены* последовательность и содержание организационно-педагогических действий по развитию образовательного коллектива;

– *установлены и доказаны* в рамках разработанной педагогической концепции организационно-практические возможности программы действий по развитию разновозрастной группы за счет обнаружения и преодоления дефицитов проявлений признаков образовательного коллектива.

**Теоретическая значимость исследования:**

– *сформировано* содержание теоретического базиса анализа развитости группы как коллектива с позиций ее социальной ориентированности; *введено* родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности; на основе понимания возраста как этапа развития *определены* понятия «разновозрастность коллектива» и «разновозрастный коллектив»; *разработана* авторская видовая классификация коллективов;

– *установлены* границы применимости дореволюционного и советского историко-педагогического знания об особенностях организации элементов образовательной деятельности в разновозрастных коллективах, для развития современной разновозрастной группы в коллективный субъект образования;

– *обоснована* совокупность личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов для исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности;

– *предложено* определение образовательного коллектива как формы объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности; *выделены* особые признаки указанного коллектива (добровольность, профильность, педагогизированность, субъектность, интересность, гуманистичность, разновозрастность), его функции (образование, исследование, преобразование) в контексте совершенствования профиля;

– *уточнены* особенности педагогических концепций, создающие теоретическую базу разработки педагогической концепции развития образовательного коллектива, *сформированы* ее структура и содержание; *обоснована* вариативность разновозрастности потенциального и состоявшегося образовательного коллектива; *выявлена* амбивалентность содержания организационно-педагогических условий реализации концепции как обстоятельств, влияющих на группу, и объектов группового воздействия;

– *сформулировано* научное знание об организационно-практическом обеспечении реализации педагогической концепции развития образовательного

коллектива как разновидности педагогического обеспечения и деятельности по осуществлению программы организационно-педагогических действий; *дополнены* теоретические представления о влиянии профиля группы на возможности ее развития в коллектив; *доказаны и подтверждены* целостность и специфичность развития образовательного коллектива как особого явления.

**Практическая значимость исследования:**

– *создано и отражено* в монографиях, авторских изданиях и статьях научно-методическое обеспечение, содействующее развитию групп различного профиля за счет образовательной активности в вариативных средах (учреждения дополнительного образования детей, подростково-молодежные клубы, музеи, вузы, общественные организации, неформальные практики и др.);

– *предложен и обоснован* инструментарий диагностики, позволяющий руководителю установить этап, на котором находится группа как потенциальный образовательный коллектив, и предусмотреть действия по ее развитию;

– *сформирована* нормативно-правовая база (положения, соглашения о сотрудничестве и др.), формирующая ориентиры для планирования и организации взаимодействия коллектива с разными средами;

– *подготовлены и внедрены* программные и учебно-методические материалы, способные повысить качество работы образовательных коллективов, в том числе профиля «Постановочное фехтование», включающие: программу по постановочному фехтованию «Саберфайтинг» (2023 г.), ставшую лауреатом I степени Всероссийского открытого конкурса дополнительных образовательных программ «Образовательный ОЛИМП»; программу опытно-экспериментальной работы «Реализация воспитательного потенциала учреждения дополнительного образования в развитии субъектности личности» (в составе авторского коллектива Дворца творчества детей и молодежи г. Томска), завоевавшую диплом I степени областного конкурса методических материалов педагогических работников, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в номинации «Методическая разработка» (2024 г.).

Разработанные научные положения о развитии коллектива как субъекта разновозрастной образовательной деятельности могут использоваться в высшей школе в процессе преподавания педагогики, методики воспитательной работы, истории педагогики и образования, возрастной психологии, в рамках курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников сферы образования, культуры, спорта и молодежной политики.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Коллектив как теоретико-педагогическое явление в российской науке к началу XXI в. характеризуется амбивалентностью представлений о нем как о высокоразвитой группе с субъектной позицией и инструменте для решения задач, выдвинутых руководителем в отношении участников. В первом случае коллектив постепенно и закономерно становится самостоятельным и неинституциональным, а во втором его развитие как субъекта ограничено условиями конкретной среды. Согласование научно-педагогических и социально-психологических положений о коллективе с расширенным контекстом употребления этого термина в практике воспитания порождает родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности. Динамика социальной ориентированности структурирует ее уровни (неопределенность, приемлемость, одобряемость и востребованность) по этапам развития коллектива как субъекта деятельности (приобщение, содействие, оптимизация, продвижение).

Психолого-педагогические основания разновозрастности современного коллектива обеспечены пониманием разновозрастности как основополагающего признака непрерывной ресоциализации в нем, причем этапность развития группы связана с личностным развитием участников. Это представляет разновозрастность коллектива как характеристику коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития и востребующих особую ведущую деятельность: *учение* как общественно ценное усвоение содержания деятельности и норм коллектива; их *трансляцию* внутри коллектива; *трансформацию* деятельности коллектива; *совершенствование* внешней среды

как изменение профильной деятельности. Минимальным и оптимальным для вступления в коллектив на правах субъекта является младший школьный возраст.

Авторская видовая классификация коллективов позволила обозначить разновозрастный коллектив как обладающую вариативными особенностями гетерогенную группу. Характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива определяется его *структурой* (социальной, организационной и деятельностной) и *содержательными особенностями* (наличие участников на разных этапах личностного развития; динамичность среды группы как педагогического средства и объекта преобразования; сочетание типов взаимоотношений; развитие субъектности через продуктивную деятельность и самоуправление). Повышение субъектности и разновозрастности актуализирует образовательную функцию коллектива, которая становится определяющей и конституирует его обосновываемую разновидность через образовательность – направленность группы на осуществление образования, исследования и преобразования профильной деятельности.

2. Историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности, сформировавшиеся в теории и практике отечественной педагогики, включают: добровольность участия; продуктивность единой детско-педагогической цели; соответствие форм, методов и направлений активности потребностям личности на разных этапах развития; связь статуса во внутригрупповой иерархии с влиянием личности на управление группой; развитие группы одновременно в нескольких средах, исключая типичную массовую школу. Однако в дореволюционной и в советской практике данные предпосылки не были достаточны для развития разновозрастной группы в коллективный субъект образования, поскольку разновозрастное взаимодействие осуществлялось с учетом константности руководящей роли педагога. Выделенные средой рамки субъектности уменьшали возможности развития разновозрастных групп в полноценные коллективы, неоправданно разграничивали цели и ценности руководителей и участников образовательной деятельности, значительно затрудняли изменение работы групп сообразно желаниям взрослеющих участников. Данные

обстоятельства характеризуют неполноту реализации идей о развитии коллектива как разновозрастном субъекте образования в опыте массовой педагогики.

3. Совокупность установок личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности определила методологические основы создания характеристики образовательного коллектива. Использование данных подходов для анализа диссертационных работ выявило ключевые категории тематической проблематики (личность, субъект, активность, деятельность, внешняя и внутренняя среда, пространство, образовательный процесс, проблемная ситуация, событие, гуманизм, ценность, традиция, программа, продуктивность и др.). С учетом названных категорий и проведенной систематизации научного знания об использовании методологических подходов для исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности выявлено, что ее содержательно-методологические контуры заданы:

- а) сопоставленностью развития коллектива с повышением его субъектности;
- б) многосторонней педагогизацией деятельности коллектива;
- в) взаимосвязью развития коллектива с развитием личности участников;
- г) совершенствованием профиля как ценностью и социально значимой целью организации разновозрастной коллективной образовательной деятельности.

Разновозрастный коллектив как субъект образовательной деятельности интегрирует ряд признаков других постоянных коллективов (педагогического, учебного, воспитательного, клубного, исследовательского и др.), однако до настоящего времени он не охарактеризован как особое явление – образовательный коллектив.

4. Характеристика образовательного коллектива включает определение, признаки и функции, выделенные с учетом разновозрастности, коллективности и образовательности группы. Образовательный коллектив – форма объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности, характеризующаяся *признаками* добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интересности, гуманистичности и разновозрастности. *Функции* такого коллектива – это образование, исследование и

преобразование. *Образование* представлено как единство обучения и воспитания. Обучение подразделяется на инвариантную (зафиксированную в образовательной программе) и вариативную части, а воспитание реализуется в той мере, в какой оно необходимо для эффективности взаимодействия личностей при развитии профильной деятельности. *Исследовательская функция* нацеливает коллектив на поиск возможностей совершенствования внутренней и внешней профильной деятельности. Выполнение этой функции влияет на осмысление участниками и всей группой ведущейся ими активности как субъектной, создает предпосылки для их перехода из пространства функционирования в пространство развития. *Преобразующая функция* на основе проведенных в группе исследований отражает изменение образовательной деятельности в программе, модифицирует характер взаимоотношений участников в процессе личностного и группового развития, сохраняет коллективность самой группы как субъекта профильной активности. К данным функциям в образовательном коллективе последовательно приобщаются участники на этапах своего личностного развития («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник»), выделенных с учетом субъектно-деятельностного, профильно-педагогического и социально-ценностного критериев.

5. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива представляет собой целостное научное знание о теоретико-методологических особенностях, содержании, процессе, условиях, критериях и показателях оценки развития разновозрастной группы в образовательный коллектив и программе соответствующих организационно-педагогических действий. Педагогический характер концепции определяется тем, что она отражает сущность и содержание развития образовательного коллектива как педагогического явления и раскрывает развитие группы и личностей в ней в свете педагогизации коллективной образовательной деятельности.

*Теоретико-методологический раздел* концепции представлен целью, общетеоретической, прогностической и практической функциями, источниками построения и основной идеей, описывающей развитие данного коллектива при педагогизации коллективной и профильной образовательной деятельности. Идея



подробно раскрывается положениями и закономерностями, обуславливающими принципы развития образовательного коллектива.

*Содержательно-процессуальный раздел* концепции характеризует этапы развития образовательного коллектива (ученический, инструкторский, педагогический и наставнический), логику их выделения и функции коллектива (образование, исследование и преобразование).

*Организационно-практический раздел* концепции включает правила как установки-традиции, основанные на ценностях; средства, представленные видами деятельности; организационно-педагогические условия и их содержание, связанное с динамикой развития группы в образовательный коллектив. Условие «Личность педагога-руководителя» отражает готовность педагога-руководителя к изменению практики сопровождения личностно-профильного разновозрастного взаимодействия по мере развития группы в образовательный коллектив. Условие «Амбивалентность образовательной среды» отображает возможность повышения влияния группы на обстоятельства ее развития и жизнедеятельности. Условие «Профильная продуктивность» выражает зависимость возможностей воздействия группы на свой профиль от качества созданных ею образовательных продуктов.

В данном разделе отражен инструментарий диагностики процесса развития образовательного коллектива на разных этапах и программа их достижения, предполагающая: а) исходный анализ проявленности профильной группой признаков образовательного коллектива и наличия организационно-педагогических условий реализации концепции; б) определение достигнутого этапа развития группы как образовательного коллектива через сопоставление с эталонными признаками; в) установление дефицитов проявленности каждого признака; г) выбор способов преодоления дефицитов с учетом профиля, традиций и других характеристик группы; д) реализацию конкретных мер по преодолению этих дефицитов; е) повторную диагностику проявленности признаков, коррекцию способов и особенностей преодоления дефицитов.

6. Организационно-практическое обеспечение реализации созданной педагогической концепции – это деятельность по осуществлению программы

организационно-педагогических действий для развития образовательного коллектива. Возможность реализации концепции обеспечивается предпосылками формирования признаков образовательного коллектива в конкретном профиле группы и наличием условий, достаточных для ее функционирования как разновозрастной. Концептуализация признаков новой разновидности коллектива в ракурсе динамики его профиля показывает, что возможности развития группы в такой коллектив снижаются при отсутствии или неустойчивости самостоятельно выработанных ценностей, смыслов и норм. Стабильность развития группы как субъекта образования осуществляется посредством выявления и преодоления ее дефицитов по сравнению с эталонными признаками образовательного коллектива.

**Личный вклад соискателя** состоит: в постановке и теоретическом анализе проблемы исследования, в определении замысла и исследовательских действий; в организации и проведении работы по установлению возможностей развития разновозрастной группы в образовательный коллектив; в разработке, обосновании и апробации педагогической концепции развития образовательного коллектива; в публикации результатов исследования; в двадцатилетнем опыте управления разновозрастным объединением «Саберфайтинг», которое было исходной средой концептуализации признаков образовательного коллектива; в инициировании открытия и в руководстве экспериментальной площадкой «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования», содействующей интересности коллектива; в организационно-педагогической поддержке вовлечения ее участников в образовательную, исследовательскую и профильно-преобразующую работу.

**Диссертация соответствует пунктам паспорта специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования:** «Развитие педагогической науки как целостной системы научного знания и научной деятельности; система современного педагогического знания. Исследования терминологического аппарата педагогической науки» (п. 5); «Исследования педагогического наследия выдающихся ученых и педагогов-практиков» (п. 8); «Динамика образования на различных этапах жизненного пути человека;

социокультурные эффекты образования» (п. 11); «Развитие непрерывного образования. Взаимосвязь формального, неформального и информального образования» (п. 13); «Теории и концепции развития, воспитания и социализации. Социокультурная и личностная обусловленность воспитания; антропология современного детства. Взаимосвязь воспитания личности и развития коллектива (сообщества)» (п. 26); «Ценностные основания построения воспитательных систем в современном социокультурном пространстве, в образовательных организациях различных уровней образования» (п. 27); «Педагогические исследования воспитательных и социокультурных практик, детских и молодежных общественных движений и объединений» (п. 32); «Образовательный процесс как целостное педагогическое явление. Структура, компоненты образовательного процесса. Взаимодействие участников образовательных отношений» (п. 38); «Управление развитием образовательных сообществ» (п. 42).

**Достоверность выводов и результатов** подтверждается обоснованностью исходных теоретических и методологических установок; применением методологических подходов и методов, соответствующих цели, объекту, предмету и задачам исследования; последовательностью и глубиной теоретического и историко-педагогического рассмотрения тематических данных; разнообразием проанализированных информационных источников; обобщением обширного массива диссертационных исследований; успешностью многолетней апробации созданной концепции и внедрением ее результатов в практику.

**Апробация и внедрение результатов** осуществлялись в рамках научных проектов Российского фонда фундаментальных исследований (№ 11-06-00160 «Критерии самоорганизации информационных систем»; № 14-06-00440 «Разработка способов применения методов исследования нелинейной динамики для обнаружения аттракторов самоорганизации социальных систем»); Российского научного фонда (№ 15-18-10002 «Влияние античных идей на науку, культуру и образование современности»); государственного задания Минпросвещения РФ «Использование образовательного потенциала

артпедагогики для развития практик гражданско-патриотического воспитания школьников, включая цифровые форматы» (проект QZOY-2023-0007).

Результаты исследования обсуждались на всероссийских и международных конференциях (Благовещенск, 2012 г.; Екатеринбург, 2012 г.; Томск, 2012-2024 гг.; Ярославль, 2014 г.; Брянск, 2019 г.), на заседаниях кафедры педагогики послевузовского образования Института теории образования ТГПУ, кафедры педагогики и управления образованием Института развития педагогического образования ТГПУ, на сессиях Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки (Санкт-Петербург, 2014 г.; Оренбург, 2023 г.; Калуга, 2024 г.); использовались в реализации проекта “Quality School” федеральной инновационной площадки Минпросвещения РФ (2023 г.), в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Основные направления развития профессиональной компетенции педагога: инструменты и технологии» Томского областного института повышения квалификации работников образования (2024 г.).

Внедрение результатов в деятельность экспериментальной площадки ТГПУ и Федерации фехтования Томской области «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования» обеспечило развитие студии фехтования “Saberia” (вторичной структуры, объединяющей первичные группы в разных средах) в образовательный коллектив. Разработанная программа «Саберфайтинг» внедрена в образовательный процесс Дворца творчества детей и молодежи г. Томска, Томского гуманитарного лицея, средней общеобразовательной школы № 31 г. Томска, Национальной академии фехтования и Международной академии фехтовальных искусств (г. Санкт-Петербург), Молодежно-подросткового центра «Московский» г. Санкт-Петербурга, Молодежного центра «Новые имена» (г. Красноярск), детско-юношеского центра «Техноспектр» (г. Хабаровск) и др.

**Структура диссертации:** введение, четыре главы, заключение, список литературы (510 наименований) и приложения. В тексте 29 таблиц, 5 рисунков.

## Глава 1 Коллектив как теоретико-педагогическое явление

### 1.1 Проблематика коллектива в отечественной педагогической науке

Необходимость изучения коллектива на современном этапе определена многоаспектностью развития российского образования, в практике которого необходимо согласовывать интересы личности, группы и внешней среды, например, учреждений, где базируется коллектив. Историко-педагогическое исследование взглядов классиков педагогики на коллектив видится условием выявления возможностей применения их идей для развития образовательной деятельности на основе традиционной ценности коллективизма. Потребность преодоления явных дефицитов коллективности в современном образовании констатирована, в частности, В.Г. Рындак и Л.Б. Соколовой: «Неудачный подход от принципов воспитания личности в коллективе еще долго будет давать знать о себе, и в этом плане требуется долгая, кропотливая работа, причем не только педагогов» [364, с. 171]. С ними согласна и М.А. Захарищева, подчеркнувшая, что стратегия развития российского образования, основанная исключительно на «вестернизаторских, либеральных, личностно ориентированных и инновационных ценностях идеологически уже исчерпана» [112, с. 16]. Напротив, востребованными станут опыт и идеи выдающихся отечественных специалистов. Как верно указал М.В. Богуславский, «ценны не <...> бесплодные официальные теории, хорошо описанные в учебниках и монографиях по истории советской педагогики 30-х – 40-х гг., а подобные книгам К.Н. Вентцеля и Д.Л. Андреева, плодотворные “маргинальные”, вневременные системы» [35, с. 37].

Предпосылки научного осмысления коллективных методов, глубоко разработанных российскими мыслителями и деятелями XX-XXI вв., исторически складывались в течение длительного времени. Скажем, в античности достоинства групповой формы обучения объяснял Марк Фабий Квинтилиан: «чтобы [ребенок] завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться: чтобы мерялся в успехах со своими сверстниками» [133, с. 8], «не страшиться многолюдства»; «постыдится уступить равному, почтет за славу превзойти

старшего» [133, с. 22]; «учители не могут иметь той силы и живости в слове, пред одним учеником, какими возбуждаются при многолюдном собрании» [133, с. 24]. В свою очередь, в конце XVIII в. И.Г. Песталоцци, выступавший ориентиром для передовых учителей-гуманистов XIX в., видел процесс образования как работу трудового коллектива: «совместная жизнь детей, при определенном порядке и руководстве, благоприятствует всякому полезному развитию» [296, с. 40]. В России эти идеи постепенно закреплялись уже в дореволюционный период.

Устойчивые народные представления о ценности и значимости коллектива (общины) как средства воспитания личности и приоритетности интересов группы над интересами отдельного ее члена на протяжении долгого времени были идейной платформой воспитательной деятельности как на семейном, так и на профессиональном уровне. Недаром основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский, уделяя особое внимание ее народным истокам, подчеркивал целесообразность сближения семейных и профессионально-педагогических подходов к воспитанию. Перспективным вариантом сближения он называл «кружки», по существу, детские разновозрастные объединения семейного типа: «мы советуем разделять воспитанников обширных закрытых заведений на возможно маленькие кружки и устраивать внутреннюю жизнь этих кружков так, чтобы она по возможности приближалась к семейной жизни, а воспитателей ставить в как можно более близкие, интимные, семейные отношения к детям» [417, с. 49]. Такие кружки можно считать прообразами отрядов А.С. Макаренко или первичных воспитательных коллективов в современном значении.

В представлениях К.Д. Ушинского эти кружки не имели образовательного значения, хотя он и сделал некоторые шаги в данном направлении, рассуждая о вредности отделения воспитательной деятельности от учебной и актуализируя «воспитательное влияние учения и образовательное влияние воспитания» [417, с. 49]. Об этом свидетельствуют слова К.Д. Ушинского, что воспитатели «в то же время должны быть наставниками» [417, с. 51], «если не во всех, то, по крайней мере, в некоторых предметах» [417, с. 50]. Ценны и осознанные великим педагогом предпосылки к педагогизации образования и среды коллектива. Так,

в «Проекте учительской семинарии» (1861) он предлагал создавать условия, при которых воспитанники под присмотром преподавателей смогут «выказывать свои способности и приобретать некоторый навык в практике преподавания, помогать учителям в классах элементарной и малолетней школы, <...> следить за порядком и т.п.» [417, с. 55]. Отметим, что в начале XX в. уже фиксируется социальный смысл коллективизма, выходящий за границы образования: например, в 1913 г. А.В. Молчановский одобительно писал о роли «религиозных коллективов» в профилактике самоубийств среди студенческой молодежи [255, с. 1].

Естественность формирования коллективизма в образовании – идеал «свободной школы» К.Н. Вентцеля. По мысли педагога, школе следует порождаться «свободными союзами» взрослых и детей; родители «должны не искать уже готовых созданных учреждений подобного рода, – они должны сами создавать и творить их вместе со своими детьми» [58, с. 6]. Более того, «дети вместе с родителями и всеми теми, кто принимает близко к сердцу их свободное физическое и духовное развитие участвуют в создании, в творчестве этой школы, причём эта школа создаётся не вдруг, а долгим, медленным путём свободного естественного самопроизвольного органического развития» [58, с. 8]. Очевидно, что педагог видел «школой» в большей степени коллектив, чем учреждение, причём коллектив разновозрастный, ставший продуктом «свободного творчества детей, при дружеском равноправном содействии им в этом со стороны взрослых» [58, с. 12].

Раскрывая мысль, К.Н. Вентцель пояснял, что «взрослые, которые будут принимать деятельное участие в этом доме [свободного ребенка] <...> придут сюда как равноправные члены, не пользующиеся по сравнению с детьми никакими особенными правами и преимуществами» [58, с. 44]. Однако эти высказывания стоит оценивать в контексте будущей педагогической неудачи К.Н. Вентцеля. Гармоничнее, во-видимому, позиция В.Н. Сорока-Росинского, который отказывался от безграничной свободы ребенка по отношению к педагогу и обществу. Он считал, что школа должна «произвести радикальные изменения в области воспитания, чтобы её питомцы получали ту выправку, которая так

настоятельно требуется жизнью» [388, с. 72], причем «приемля демократизацию жизни, школа вовсе не должна принижаться к ней» [388, с. 81]. Общее дело, общий труд и общая радость от результатов труда оставались фактором, сплачивающим, по В.Н. Сорока-Росинскому, людей любого возраста. Как он верно полагал, предоставление возможностей для саморазвития не должно идти во вред ни обществу (в диссертации – коллективу), ни общему делу [388, с. 88].

Выразителем идеалов коллективизма был П.П. Блонский. По оценке З.И. Равкина, в его идеях заметна тенденция постепенного превращения трудовой школы в самоуправляющийся детский коллектив. П.П. Блонский дистанцировал коллективизм от «элемента анархического наслоения», которое выдавалось за «естественное воспитание» [340, с. 150]. Значимо и понимание П.П. Блонским необходимости движения школы в сторону демократии, включая отказ от канцеляризма и «формально-бюрократического воспитания» [33, с. 13]. В теории П.П. Блонского важен возрастной аспект самостоятельности. Если ребенку следует пройти «школу безусловного подчинения целому» [коллективу], то подросток и юноша «с развитой индивидуальностью <...> должен подчиняться в силу внутреннего убеждения». П.П. Блонский не сомневался и во включенности педагога в коллектив: «жить без взрослых для детей неестественно» [30, с. 297].

Дихотомия личного и общественного в коллективной деятельности – актуальное направление рассуждений П.Ф. Каптерева. Он обосновал предпосылки успешного воспитания и образования в коллективе: во-первых, родители и воспитатели должны оказывать ребенку помощь «только тогда, когда она необходима»; во-вторых, следует подчинять ребенка разумной дисциплине, ведь «каждая деятельность, самая свободная и самостоятельная, требует, для своего правильного развития, подчинения норме» [129, с. 606]. Ценны для коллективных практик соображения П.Ф. Каптерева, что воспитание основывается на приучении ребенка жертвовать эгоистическими интересами во имя обязанностей и долга, однако мелочная регламентация «долга» недопустима: «чем меньше дисциплинарных правил и законов, тем лучше» [129, с. 607]. В этой связи правила заменяются традициями, «мягче» определяющими нормы поведения. Кроме того,



в идеях П.Ф. Каптерева наблюдаются определенные предпосылки для подхода к «выращиванию» коллектива как полноценного субъекта с собственной аксиологической платформой, а не педагогического инструмента. В этой связи нельзя не согласиться с М.А. Захарищевой в том, что П.Ф. Каптерев «последовательно отстаивал принципы автономности педагогического процесса от любых политических преобразований» [111, с. 20], а значит, и от ценностей, позиционируемых каким-либо политическим режимом в качестве общественных.

Сочетаемость интересов личности и общества в коллективе выявлял В.П. Вахтеров (под «обществом» понимаются и государственные институты как его производные). Он полагал, что в истории педагогики «делались попытки построить воспитание на совершенно противоположных началах, когда интересы личности всецело приносились в жертву целого, когда общество и его интересы были единственной целью, а личность рассматривалась как средство к осуществлению общественного блага. <...> эти попытки имели слишком хорошо всем известные печальные последствия» [57, с. 21]. В.П. Вахтеров признавал и дифференциацию интересов по возрасту: «Если в юности и в зрелом возрасте ещё можно говорить о разумном выборе в области стремлений, то в раннем детстве эти стремления носят полусознательный и смутный характер» [57, с. 41].

По-видимому, во второй половине XIX в. ближайшим к коллективизму было, согласно Я.Л. Коломинскому, свойство товарищества [144, с. 13], складывавшее «дух школы» (в современной лексике – атмосферу или климат). В свою очередь, актуальность анализа коллективизма в начале XX в. определялась распространённостью детского движения и необходимостью управления им. В России отчетливую роль в формировании данной теории сыграл С.Т. Шацкий. Он предпочитал размышлять не о коллективе как таковом, а о совместном труде, который в подходящей среде превращает аморфную массу детей в спаянный трудовой коллектив. Со временем педагог пришел к пониманию ценности самоуправления как условия жизни коллектива детей, взаимного детерминизма в развитии личности и коллектива.

Значимое влияние на разработку теории коллектива оказали практики скаутинга и пионерии. Основатель скаутинга Р. Баден-Пауэлл, идеи которого учитывали российские теоретики, обосновывал актуальность коллективного планирования: «Лучший способ выработки лагерных инструкций – это первоначальное обсуждение замыслов у вечернего лагерного костра» [11, с. 12]. На коллективность указывает складывание скаутских групп на основе общего интереса, появление старших скаутов и ровер-скаутов – бывших старших скаутов, желающих оставаться в движении, но не руководить им.

Признавая эффективность скаутских коллективных форм и методов, Н.К. Крупская писала, что «лагеря, костры в лесу, увлекательные игры, спорт – все это так захватывает ребят, что они и не замечают, как незаметно опутывают их в этих организациях сетью буржуазного мировоззрения, как воспитывают из них послушных рабов капитала» [172, с. 230]. Перечисленные формы (без скаутских идеалов) впоследствии использовались для воспитания пионеров как коллективистов [170, с. 205]. Н.К. Крупская считала, что в коллективе личность ребенка может полно и всесторонне развиваться, накапливать собственный и адаптировать чужой позитивный социальный опыт. Она подчеркивала: «Чем шире будет этот усваиваемый, впитываемый чужой опыт, тем больше вынесет из него ребенок, тем более коллективным человеком он будет расти» [169, с. 316]. Таким образом, воспитательные возможности коллектива выдающийся деятель внешкольной педагогики связывала с глубиной межличностного взаимодействия.

Кроме того, Н.К. Крупская видела коллектив и единицей общества, и самооценностью, требовала, чтобы «участие пионера в работе отряда давало ему ряд совместных переживаний с другими ребятами» [170, с. 206], заложив базис выявления А.Н. Лутошкиным эмоциональных потенциалов коллектива. Во многом благодаря Н.К. Крупской коллективизм становится главной идеей советской педагогики, что отразилось еще в «Основных принципах единой трудовой школы»: «самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом» [281, с. 142]. В самом деле, в 1920-х гг. именно коллективом считался школьный класс, в котором

образование осуществлялось на основе активно-трудового исследовательского метода [453, с. 12]; сам же трудовой принцип трактовался как активное, подвижное и творческое знакомство с миром [281, с. 138].

На рубеже 1920-х – 1930-х гг. антагонистические несогласия в подходе к коллективу выявились в представлениях А.С. Залужного и А.С. Макаренко. Последний при этом высмеивал рефлексологическое понимание коллектива А.С. Залужным, подчеркивая его педагогическую пустоту: «О коллективе в Советской стране будут писать книги, потому что Советская страна по преимуществу страна коллективов. Будут писать книги, конечно, более умные, чем писали мои приятели-“олимпийцы”, которые определяли коллектив так: “Коллектив есть группа взаимодействующих индивидов, совокупно реагирующих на те или иные раздражители”» [236, с. 683]. Действительно, А.С. Залужный признавался, что учение о человеческом коллективе он пытался разработать на основе «данных диалектического и исторического материализма, с одной стороны, и на основе новейших данных физиологии, рефлексологии и педологии – с другой» [108, с. 2]. Однако во взглядах авторов есть и общее. Так, А.С. Залужный полагал, что труд на благо коллектива обеспечивает «наиболее полный расцвет человеческой личности», которая находит в коллективе «условия наиболее благоприятные для формирования и выявления всех своих разнообразных возможностей» [108, с. 1], а причины поведения личности лежат «в социальных условиях и потом уже в биологических» [108, с. 46].

Тем не менее, ряд позиций, которые изучал А.С. Залужный, в настоящее время абсурдны и сами по себе, и как предмет педагогического изучения. Например, он писал: «К правильному пониманию коллектива не пришла и классическая механика, как это правильно замечает М. Палагги, ибо, с ее точки зрения, единая точка массы имеет право заявить: “Масса – это я”» [108, с. 52]; в его работе встречаются словосочетания типа «коллективы людей, животных и низших организмов» [108, с. 55], а термин «коллектив» автор дополняет эпитетом «человеческий» [108, с. 66], как будто возможны коллективы птиц и насекомых. С другой стороны, А.С. Залужный верно актуализировал в проблематике

коллектива противоречия взаимодействия в нем отдельных участников, единства коллектива, порождаемого множественностью членов. В этом отношении он исследовал процессы дифференциации и интеграции [108, с. 67], которые, бесспорно, характерны для коллективов, рекомендовал учитывать степень организованности коллективов для их классификации [108, с. 83], признавал наличие в коллективах правил поведения, нарушение которых ведет к исключению из числа участников [108, с. 92]. Однако бесперспективна трактовка А.С. Залужным коллектива как более или менее определенной со стороны количества совокупности экземпляров, сходных в отношении какого-нибудь аргумента [108, с. 60]: она соответствует обыденному пониманию коллектива как специально организованной группы людей. Также не нашло одобрения в педагогическом сообществе и определение ученым коллектива как единства, сообща реагирующего на общий раздражитель [108, с. 70], как группы взаимодействующих лиц, совокупно реагирующих на те или иные раздражители [108, с. 79] или, наконец, как группы лиц, которая выявила свою способность совокупно реагировать на тот или иной раздражитель или на целый комплекс этих раздражителей [108, с. 212].

Дифференцируя коллективы на самовозникающие (кратковременные и длительные) и организованные (кратковременные, длительные простые и длительные сложные), А.С. Залужный подчеркивал, что данная классификация может оказаться недостаточной или неточной для взрослых коллективов [108, с. 84-85]. Поясним, что термин «простой коллектив» означает «первичный коллектив», а к сложным ученый относил объединения простых (первичных) коллективов. Следовательно, коллективы в его теории могли быть детскими или взрослыми, но не разновозрастными. Объединить на теоретическом и практическом уровне в единый коллектив педагогов (взрослых) и колонистов (детей, подростков и молодежь) позднее решился А.С. Макаренко.

Социальная цель деятельности коллектива также не нашла отражения в идеях А.С. Залужного, вызвавших острую критику А.С. Макаренко, который вряд ли мог счесть «банды беспризорных и всякого рода правонарушителей»

«самовозникающими длительными коллективами» [108, с. 88], а государства – «организованными длительными коллективами сложного порядка» [108, с. 89]. В положениях А.С. Залужного есть противоречивые обобщения, например: «В коллективах сложного типа, построенных на авторитарном принципе и на господстве и подчинении, в сущности реальной коллективной связи между всеми членами может и не существовать» [108, с. 97]. Утверждение неверно как с позиций традиционной теории коллектива, не допускающей неизменности авторитаризма, так и в рамках внутренней логики А.С. Залужного – коллектив определяется им через коллективное взаимодействие участников. Ни в коем случае нельзя поддержать ученого, что возможен «коллектив детей раннего дошкольного возраста» [108, с. 214] или «зачаточный коллектив детей преддошкольного возраста» [108, с. 291]. Вряд ли уместна и критика А.С. Залужным учреждений, не организующих систематического воспитания у дошкольников и школьников «организационных навыков» [108, с. 228], к которым он редуцировал дисциплину.

Несмотря на существование других определений коллектива в рамках рефлексологической и социогенетической теорий 1920-х гг. (Г. Фортунатов, П. Загоровский), по замечанию Я.Л. Коломыйского, значительно превосходивших неудачную формулировку А.С. Залужного [144, с. 18], методологически точнее описал коллектив А.С. Макаренко. Он видел детский коллектив группой, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения. В определении три ключевых элемента: дети, объединенные общественно ценными целями; коллектив как организационная форма; совместная деятельность ради достижения целей. Ценность установок А.С. Макаренко, по мысли З.И. Равкина, состояла в том, что он «решительно восставал против механических, формальных определений» [340, с. 184], требуя описывать коллектив социальными, а не биологическими признаками. Отметим при этом, что победа позиции А.С. Макаренко в отношении коллектива связана в том числе с отрицанием педологии, на которую опирался А.С. Залужный. Однако, как полагал А.В. Петровский, доминирование одной

теории имело и минусы, так как следствием постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» стала травля педологов, приведшая к игнорированию, например, и знания о необходимости синтеза усилий разных наук в изучении ребенка.

По этому поводу А.В. Петровский подчеркнул: «Удивительно, но историки педагогики (Равкин, Колмакова и др.) и в 80-е гг. продолжают писать о педологии как о лженауке и предъявляют ей все те же лишние обоснованные обвинения якобы в неизменном во все времена следовании “реакционным буржуазным идеям”. <...> умалчивают об ущербе, который был нанесен в ходе разгрома педологии развитию <...> самой педагогики, надолго оставшейся «бездетной» и оторванной от понимания реальных закономерностей развивающегося организма и личности ребенка, о чем сейчас со всей жесткостью говорит общественность» [299, с. 133-134]. На отдельные достоинства рекомендаций А.С. Залужного по разновозрастному общению обратил внимание Л.И. Уманский, одобрявший «перевод пассивного ребенка старшего возраста в младшую группу, когда такой ребенок, ранее не выполнявший организаторской функции среди сверстников, становится вожаком малышей» [410, с. 27]. Ряд утверждений А.С. Залужного поддерживал и Ю.П. Платонов, в частности, несводимость целостности коллектива к сумме индивидов [307, с. 21-22].

С учетом изложенного, закрепившаяся в СССР ко второй половине XX в. «социальность» понятия коллектива А.С. Макаренко противостоит и педологическому подходу А.С. Залужного, и зарубежным концепциям, среди которых, по словам А.В. Петровского, влиятельны те, что рассматривают малые группы в ракурсе взаимодействий «преимущественно эмоционального характера» [298, с. 153]. Лишь в 1970-х – 1980-х гг. теорию коллектива в психолого-педагогическом плане обогащают новаторские и концептуальные труды Л.И. Уманского, А.В. Петровского, А.Г. Кирпичника, Р.С. Немова и др. При этом коллектив исследуется в русле традиции А.С. Макаренко – со стороны социальных признаков и общественной ценности. Это прослеживается в перечне определений, где исключением является позиция А.С. Залужного (таблица 1).

Таблица 1 – Представления специалистов об определении и признаках коллектива

Автор (год)	Определение и/или признаки коллектива
Н.К. Крупская (1928)	[детский] коллектив есть группа, сплоченная общими переживаниями, общими интересами, общей работой, общими взглядами, дружбой [168, с. 403]
А.С. Залужный (1926-1930)	Коллектив – взаимодействующая группа лиц, совокупно реагирующая на тот или иной общий отдельный раздражитель или же на целую их систему [107, с. 22]; группа лиц, которая выявила свою способность совокупно реагировать на тот или иной раздражитель или на целый комплекс этих раздражителей [108, с. 212]
А.С. Макаренко (1932-1937)	Коллектив – это свободная группа трудящихся, объединенных единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности [232, с. 13]; контактная совокупность, основанная на социалистическом принципе объединения [235, с. 69]; целеустремленный комплекс личностей, организованных, обладающих органами коллектива [237, с. 210]
К.И. Беляев (1953)	Советский коллектив – это объединение свободных и равноправных граждан для достижения тех или других задач, в конечном счете подчиненных общему делу всего народа – борьбе за коммунизм; правомочный представитель общества, его основная социальная ячейка, через которую организуется и направляется вся <...> деятельность внутри страны; [коллектив] осуществляет функции руководства коллегиальным путем, путем строжайшей подотчетности ему выборных должностных лиц и органов управления [27, с. 5]
С.В. Иванов (1956)	Классный коллектив, создаваемый в нашей школе, это коллектив детей, сознательно относящихся к самой идее коллективной жизни, до конца убежденных в необходимости такой жизни и активно ищущих путей к более тесному и дружному сплочению между собой [120, с. 9]
Р.И. Русакова (1965)	Детский коллектив в школе – ячейка социалистического общества, основными признаками которого должны быть наличие действенных органов детского самоуправления, наличие и развитие общих целей, включение всех воспитанников в общественную деятельность, в общественно полезный труд, связь коллектива класса со школой, а школы с окружающей общественностью [362, с. 1]
Л.И. Уманский (1978)	Первичный коллектив – это официальная группа, являющаяся низшим звеном в структуре управления и отличающаяся высоким уровнем социально-психологической зрелости [411, с. 10]
Л.И. Новикова, А.Т. Куракин (1978-1980)	Социалистический коллектив – это общность, образованная в результате объединения свободных и равноправных людей, отличающаяся неантагонистическим характером своих внутренних противоречий; общественно полезными целями совместной деятельности, основанной на сочетании личных, групповых и общественных интересов; сознательной и устойчивой организацией своей жизни, руководимой авторитетными ее членами; глубокой общностью основных социально-психологических характеристик; воспитательной функцией [274, с. 11; 275, с. 11]
Л.И. Уманский (1980), Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина (1991)	Коллектив – группа высокого уровня социально-психологической зрелости [410, с. 68; 430, с. 161]

## Продолжение таблицы 1

Автор (год)	Определение и/или признаки коллектива
А.В. Петровский (1982)	Коллектив – это группа, где межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности [300, с. 47]
И.П. Иванов (1982-1987)	Единый воспитательный коллектив – это объединение воспитателей и воспитанников, в котором развивается их общая гражданская забота – организаторская, практическая, воспитательная, направляемая товарищеской воспитательной заботой <...> [и] <...> воспитательные отношения коммунистического товарищества [118, с. 438]
Р.С. Немов (1984)	Коллектив – социальная группа, отношения в которой отвечают нормам коммунистической морали; общность людей, где межличностные взаимодействия и взаимоотношения опосредованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности [263, с. 187]
А.В. Петровский (1986)	Коллектив – это группа людей, объединенная общими целями деятельности, подчиненными целям общества [278, с. 161]
Р.С. Немов, А.Г. Кирпичник (1988)	Коллектив – малая группа особого рода, которой свойственны высокий уровень развития человеческих отношений и полезность для общества ее деятельности [262, с. 7-8]
И.Ф. Харламов (1990)	Воспитательный коллектив – объединение воспитанников, жизнь и деятельность которого мотивируется целями и задачами общества, в котором хорошо функционируют органы управления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных устремлений и интересов [438, с. 347]
А.П. Устюжанин, Ю.А. Утюмов (1993)	Коллектив – это устойчивая группа людей, для которой характерны общность цели, совместный труд, система органов самоуправления, сознательная дисциплина, взаимоуважение и взаимопонимание [415, с. 18]
В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов (2002)	Учебно-воспитательный коллектив – это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей, и в которой межличностные отношения опосредованы социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности [379, с. 112]
Л.В. Байбородова, М.И. Рожков (2020)	Коллектив – это группа людей, объединенных общественно значимой целью и совместной деятельностью по ее реализации [15, с. 205]

Убедительность теории А.С. Макаренко популяризировала его взгляды на коллектив и создала базис для педагогических и психологических исследований. Например, Т.Е. Конникова основатель ленинградской научной школы по изучению коллективного воспитания, разделяя идеи А.С. Макаренко, продолжила исследовательскую работу своих учителей – М.Я. Басова и Л.С. Выготского [446, с. 60]. Хотя она написала множество трудов, в педагогической историографии главным среди них считается книга «Организация коллектива учащихся в школе» (1957), вышедшая под научной редакцией Л.И. Божович.



По мнению И.С. Батраковой и Е.Н. Глубоковой, в научной деятельности лаборатории под руководством Т.Е. Конниковой изучались три направления: развитие личности в коллективе, отношения и взаимодействия в коллективе, коллектив как инструмент педагогического влияния на личность [20]. Таким образом, исследования сохраняли контекст воспитания. «Ученический коллектив» Т.Е. Конниковой преимущественно воспитательный, ведь в нем воспитание коммунистической морали было значимее обучения: «даже после блестящих по идейному содержанию уроков <...> необходимо, чтобы учитель или воспитатель способствовали приобретению учениками соответствующего жизненного опыта, в котором нравственные качества личности формировались бы действительно и реально» [146, с. 11]. Автор – явный новатор в формировании представлений о возможности использования урока как «формы процесса учения» для воспитания коллективных отношений [146, с. 20]. Эта идея создает основания для анализа образования в свете этапности развития коллектива. Также Т.Е. Конникова описала развитие коллектива под совокупным воздействием разных структур: школы, пионерской организации, комсомола, ученического комитета, что заложило предпосылки возможности развития коллектива в разных средах.

Важными для диссертанта являются интерпретации Т.Е. Конниковой идеи и этапов развития коллектива по А.С. Макаренко. Она постулировала, что великий педагог выделял скорее не этапы развития коллектива, а «четыре этапа развития взаимоотношений коллектива и личности» [146, с. 29]. В общем виде она представила данную этапность последовательностью предъявлений требований общественного требования: педагогом к коллективу (1); активом к коллективу (2); коллективом к отдельной личности (3); личностью к себе (4) [146, с. 29-32]. Эти этапы сближают личностную и коллективную динамику.

Несмотря на фактическую «сакрализацию» А.С. Макаренко в советской педагогике второй половине XX в., попытки перестройки школьных классов на коллективистических началах, подобных имевшимся в его учреждениях, в массовой практике оказывались преимущественно провальными. По-видимому, это объяснялось не только неготовностью учителей к организации коллективной

деятельности, но и спецификой среды школы. Однако словосочетание «классный коллектив», закрепившись в педагогической лексике, обозначило не субъектность класса как группы, а инструментальность руководства им. Советские педагоги в основном считали, что класс обязательно должен быть управляемым. В силу этого встречавшиеся в отдельных школах «реверансы» взглядам А.С. Макаренко (типа включения учителей в работу ученического коллектива [321, с. 153-154]) редко увеличивали скромные или отсутствующие возможности развития классов как первичных коллективов.

Подчеркнем, что «коллектив», ранее являвшийся строгим теоретическим понятием, в советском (а позднее и в российском) педагогическом обиходе стал обозначать в лучшем случае желаемое, но не фактическое состояние группы. Как отмечала И.Д. Демакова, коллективом часто называли «класс, группу учеников, ещё и не помышляющих о том, что они и есть коллектив» [87, с. 37]. Еще более категоричен Р.С. Немов в утверждении, что детских малых (первичных) групп, соответствующих требованиям коллектива, даже «в [русской] действительности [начала 2000-х гг.] почти нет» [260, с. 534]: «Большинство существующих детских групп и объединений <...> не могут <...> называться коллективами в <...> макаренковском смысле этого слова» [261, с. 400]. При этом видится справедливой идея Д.Б. Эльконина, что коллективом скорее является не класс, где каждый занят индивидуальной деятельностью, «в которой нет коллективного продукта», а «футбольная команда, детский хор или драматический кружок» [486, с. 119-120]. Интересно, что перспективу гармоничного сочетания школьной и внешкольной жизни ученый видел в возможности преобразовать образовательные учреждения в «школы-клубы», где хозяевами были бы дети при помощи взрослых, имеющих специальную подготовку [486, с. 121]. Однако в советских школах де-факто не произошло разграничения образовательной деятельности на инвариантную (учебную) и вариативную (продуктивную и коллективную). Типичный класс почти неизбежно становился не содружеством личностей [87, с. 37], а средой трансляции внешних ценностей обучающимся. Ограниченность добровольности и субъектности,

инвариантность внешних целей закономерно выводит класс массовой школы за рамки дальнейшего анализа.

Если А.С. Макаренко и его последователи-педагоги рассматривали коллектив в контексте воспитания, то позднее в СССР стали популярными социально-психологические подходы к коллективу, оформившиеся в параметрической теории (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, А.Н. Лутошкин и др.) и стратометрической концепции (А.В. Петровский, В.А. Зозуль, И.А. Оботурова, А.А. Туровская и др. [130, с. 87, 90]). Разработки основывались как на достижениях психологии, так и на принадлежащем А.С. Макаренко понимании коллектива как группы, объединенной общими целями деятельности, которые подчинены общественным целям [300, с. 12].

Параметрическая концепция (теория), разработанная в социально-психологической лаборатории под руководством Л.И. Уманского, впервые была опубликована в 1971 г. [408]. Исследователи А.С. Чернышев и С.В. Сарычев подчеркнули, что концепция уже в 1971 г. содержала параметры, необходимые и достаточные для оценки развития группы как коллектива и степени ее общественной активности. Это следующие параметры: *нравственная направленность* (объективное содержание групповой деятельности, цели, ценности, мотивы, интересы, идеалы, взгляды, убеждения); *подготовленность* (групповые знания, умения, навыки, привычки, опыт совместной деятельности); *организационное единство* (способность к оптимальному решению общегрупповой задачи); *психологическая коммуникативность* (интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство) [455, с. 102-104].

По оценке А.С. Чернышева и С.В. Сарычева, данная концепция обрела форму теории к 1980 г. благодаря труду курских и костромских социальных психологов [455, с. 104]. В обновленном виде теория изложена Л.И. Уманским в пособии «Психология организаторской деятельности школьников», где он рассмотрел контактную группу (Л.И. Уманский считал этот термин «более психологически содержательным, чем понятие “малая группа” [411, с. 14]) в ракурсах коллектива и объекта организаторской деятельности [410, с. 67]. При

этом развитие параметрической теории продолжается и в настоящее время. Так, в курско-костромской научной школе постепенно конкретизировалась социально-психологическая структура группы, которая в трех блоках отражает ее социально-психологическую зрелость. Первый блок – общественный. Он содержит параметры направленности, организованности и подготовленности группы к деятельности. Личностный блок характеризует интеллектуальную, эмоциональную и волевою коммуникативность. Блок социально-психологических общих качеств включает особые параметры интегративности, микроклимата, референтности, лидерства, интрагрупповой (внутренней, направленной на себя) и интергрупповой (внешней, нацеленной на взаимодействие с другими общностями и влияние них) активности [456, с. 17-18]. Ценно, что в современном виде данная теория предполагает не только позитивный (движение номинальной группы к автономной с вариативностью развития в корпорацию или коллектив), но и негативный сценарий изменения группы (дезинтеграция, интраэгоизм, антиколлектив) [456, с. 19, 212].

В свою очередь, стратометрическая концепция появилась на основе представлений о том, что в коллективе содержательно-ценностные аспекты деятельности опосредуют социальные характеристики межличностных отношений, а также отношений участника и группы [300, с. 6, 31, 40-41]. Эти представления определяют ракурс анализа активности и типологии групп [300, с. 51]. Специфика стратометрического подхода, согласно А.В. Петровскому, «состоит в обращении к содержательно-ценностным определениям группы» [297, с. 32]. По мысли исследователя, ранее изучение коллектива как сложной системы часто «приводило в результате к плоскому представлению о нём, как о группе механически взаимодействующих лиц» [298, с. 155], тогда как надо выявлять качественную специфику коллективов, несводимую к связям «стимул-реакция», которые в основном и видны в экспериментах. Вместо математических измерений ученый предлагал рассматривать содержание и ценности взаимоотношений внутри группы. Коллективность же понималась А.В. Петровским как качество развития группы [300, с. 5], становящейся коллективом в социально значимой

совместной деятельности, отвечающей потребностям общества и интересам личности [300, с. 5; 301, с. 34-35]. В этом контексте коллективистически самоопределившейся личностью считалась та, что ведет себя сообразно целям и устойчивым ценностным ориентациям, принятым в группе [300, с. 33], хотя подобное самоопределение, безусловно, имеет процессный характер: «Личность избирательно относится к воздействиям данной конкретной общности, принимая одни и отвергая другие, в зависимости от опосредующих факторов – оценок, убеждений и идеалов» [333, с. 29].

Суть стратометрической концепции заключается в выделении слоев (страт) в многоуровневой структуре групповых процессов. Страты обладают различными характеристиками, по отношению к которым действуют разные психологические закономерности [300, с. 41]. В данной структуре центральное место занимает групповая деятельность как предметно-деятельностная характеристика группы, ядро которой составляют блоки оценки общественной функции, соответствия социальным нормам и обеспечению гармоничного развития личности в группе. Первая страта фиксирует отношение участников к общей деятельности, вторая отражает межличностные отношения в контексте ее содержания и особенностей, а третья – те аспекты межличностных отношений, где цели и ценности коллектива не являются опосредующим их основным фактором [300, с. 41-44].

Антагонизм, имевшийся в содержании научных трудов А.С. Макаренко и А.С. Залужного, не повторился авторами параметрической и стратометрической концепций. Как считали А.С. Чернышев, С.В. Сарычев и Н.Н. Гребеньков, в 1970-1980-х гг. принципы «деятельностного и личностного, комплексного и системного подходов <...> сближают параметрическую теорию со стратометрической теорией А.В. Петровского и его учеников» [456, с. 16]. В положениях теорий заметно следование идеям А.С. Макаренко в констатации возможностей и интересов личности. Мысль педагога о саморазвитии личности в коллективе сопоставима и с тезисом А.В. Петровского, что «внушающее влияние мнения случайно собравшихся людей на индивида проявляется в большей

степени, чем влияние мнения организованного коллектива, к которому данный индивид принадлежит» [300, с. 31].

Однако даже в конце советской эпохи, как полагаем, часто считалось, что обществу виднее, каковы интересы личности, особенно если речь шла о формальных и обязательных структурах типа школы. Например, в 1988 г. Р.С. Немов и А.Г. Кирпичник указывали: «Главный отличительный признак ученического коллектива <...> подчиненность стоящих перед ним целей задач, которые решает все социалистическое общество. <...> коллектив сам выбирает эти цели, исходя из необходимости приносить максимальную общественную пользу» [262, с. 21]. По утверждению авторов, понятие «коллектив» предполагало деятельность группы в соответствии с высшими общественными нормами, опосредованность основных отношений ее содержанием [262, с. 29]. Эти научные положения однозначно определяли «общественную пользу», почти не высвечивая возможности ее вариативной и динамичной интерпретации группами. Тем самым на теоретическом уровне выстраивались ограничения субъектности коллектива.

Таким образом, хотя предпосылки позиционирования коллективности как качества группы прослеживаются уже в трудах ученых XIX в., коллектив как научно-теоретическое явление был охарактеризован в социальной психологии только во второй половине XX в. При этом опора специалистов, создававших концепции и теории, на труды А.С. Макаренко во многом задавала контекст разработок. Такими факторами обуславливалась и последующая педагогическая интерпретация социально-психологических идей, осуществленная, например, Л.И. Новиковой [274]. В настоящее время в социальной психологии продолжается исследование особенностей группового и коллективного субъектов [68; 101; 151; и др.]. Однако уже бесспорно, что развитие в коллектив обусловлено ведущейся группой деятельностью социальной направленности, которая опосредует основные межличностные отношения. При этом опыт педагогов второй половины XX в. выявил, что возможное содержание данной деятельности не ограничивается трудом – оно может быть, например, игровым и познавательным. В самом деле, еще А.С. Макаренко указывал, что между игрой и трудом «нет такой большой

разницы, как многие думают» [230, с. 374]. Игра, вплетенная в структуру общей деятельности коллектива, как выяснила И.И. Фришман, обеспечивает понимание участниками достоинств принятия решений группой, ценности всеобщей включенности в коммуникацию, дело и творчество генерирования и выбора идей на основе учета индивидуального потенциала играющих [432, с. 29]. Тем не менее, сам по себе деятельностный подход к развитию коллектива неизменно продолжает воспроизводиться, как и особая направленность его активности. Недаром, согласно Н.Е. Щурковой, даже сплоченная группа, объединенная общими целью, деятельностью и взаимоотношениями, не обязательно будет коллективом [483, с. 218].

Проиллюстрируем деятельностный характер развития группы в идеях И.П. Иванова, видевшего общее дело условием единства воспитателей и воспитанников. Их единство И.П. Иванов связывал с развитием на основе сначала передачи, а позднее усвоения, принятия и преобразования младшими норм и ценностей старшего поколения [118, с. 364]. Развитие, по И.П. Иванову, идет за счет системообразующей деятельности через коллективные творческие дела (КТД). В КТД ученый выявил параллелизм развития коллектива и деятельности, управляемой руководителем и воспитанниками. Последовательность стадий организации КТД И.П. Иванов назвал «алгоритмом содружества». Реализация КТД соразмерна коллективной динамике: на первых трех стадиях управление со стороны педагога замещается со-управлением, на четвертой и пятой – самоуправлением, достигающим пика на шестой стадии, где решения коллектива уже обязательны [118, с. 422-425].

В личностном ракурсе конкретизировали современные особенности методики КТД М.И. Рожков и Л.В. Байбородова. Специалисты причислили к ним: доминирование целей развития индивидуальности и самореализации личности; выработку идеалов, ценностей и образцов на основе личностных интересов и потребностей; определения решаемых задач и проблем самими участниками; подход «от личности к делу, а не от дела к личности»; создание условий для самоопределения личностью роли и характера поведения; наконец, оценку

результатов деятельности с точки зрения проявления и развития личности [351, с. 291]. В целом принимая эти особенности, уточним, что коллектив как добровольное объединение требует все же подхода «от дела к личности», если профиль его деятельности достаточно стабилен.

В современных условиях взаимообусловленность развития личности и коллектива подчеркивали также В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов. Они полагали, что по мере повышения самостоятельности в коллективной деятельности поднимается статус и усиливается влияние ученика на группу; при этом коллектив сильнее влияет на рост самостоятельности учеников с самым высоким статусом [379, с. 98]. Согласно авторам, коллектив характеризуют: наличие общественно значимых целей, их последовательное развитие; систематическое включение воспитанников в разнообразную социальную деятельность; практическая связь коллектива с обществом [379, с. 105]. Приведем и перечисленные ими функции коллектива: организационную (становление субъектом управления деятельностью), воспитательную (пропаганда убеждений) и стимулирующую (формирование нравственно ценных стимулов общественно полезных дел и взаимоотношений) [379, с. 105]. Данный пример подтверждает, что в российской науке воспроизводится традиция восприятия коллектива как группы на высшем уровне развития, имеющей специфические признаки. Они восходят к идеям А.С. Макаренко, но еще отчетливее акцентируют связь развития личности и коллектива.

Позиционирование личностного развития в качестве фактора развития коллективизма требует, чтобы продолжительность участия личности в коллективе была достаточной для прохождения всех возрастных этапов развития. Тогда в подобном коллективе будет налажено разновозрастное взаимодействие, которое, согласно Л.И. Божович, ученице и последовательнице Л.С. Выготского, позволит ребенку приобрести богатый опыт отношений с младшими (уступить, защитить, позаботиться) и со старшими (подчиниться, по желанию подражая поступкам, организованности и ответственности); если же общение со старшими ограничено, то младшие теряют «один из важнейших источников постоянного накопления



опыта и знаний» [38, с. 95]. Поэтому Л.И. Божович рекомендовала, чтобы ребенок, живущий в основном в одновозрастном коллективе, получал опыт разновозрастных отношений [38, с. 96]. В современных же группах объединяться должны личности, а не индивиды (Р.С. Немов), для чего требуется определение коллектива на основе личностных категорий совести, нравственности, гуманизма, доброты, свободы и ответственности [260, с. 537], поиск «глубинных связей развития индивидуальности ребенка с теми возможностями, которые предоставляет ему коллективная деятельность» [87, с. 39].

Достижения педагогики и социальной психологии, традиция использования понятия «коллектив» одновременно по отношению к подлинным коллективам, к просоциальным объединениям в ходе развития и к группам, не приступившим к сплочению (наименование может являться ценностной установкой руководителя на коллективизм), позволяют предложить родовое *определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности*. За рамками определения остаются добровольность вхождения в группу и характеристика субъектности, допускающей специфику целей и ценностей. Кроме того, мысль А.С. Макаренко «движение – форма жизни коллектива, остановка – форма его смерти» не позволяет анализировать коллектив как состояние, а не процесс развития группы на конкретном этапе.

Исследователи солидарны в том, что процесс развития коллектива – это последовательное во времени и очередности прохождение разных этапов. На сходство этапов и кризисов в процессах развития коллектива и личности указывает утверждение А.С. Макаренко, сравнившего развитие коллектива с движением поезда: «Кое-где полным ходом, на худых мостах потихоньку, под горку – на тормозах, на подъемах – отдуваясь и фыркая» [236, с. 596]. В работах других авторов содержание выделенных им этапов становления или первоначального сплочения, стабилизации и расцвета коллектива часто схоже, но конкретизируется. Так, Л.И. Новикова писала, что после сплочения коллектив становится средством воспитания сначала всех его участников, а затем каждого индивида [274, с. 82]. Раскрывая особенности самоорганизации коллектива,

А.Г. Кирпичник предпочитал «говорить о процессе развития группы не только как о последовательном переходе с одной ступени на другую, но и о динамическом характере этого процесса» [134, с. 43] через усвоение заданных обществом целей и «переход этих целей из состояния только внешней силы во внутреннюю структуру группы» [134, с. 45].

В третьей четверти XX в. благодаря успехам социальной психологии среди педагогов-практиков популяризовались этапы, предложенные Л.И. Уманским: группа-конгломерат (ранее незнакомые дети), номинальная группа (группа со своим названием), группа-ассоциация (цели каждой личности в группе проектируются групповым заданием), группа-кооперация (организационная структура и высокий уровень сотрудничества), группа-автономия (все признаки коллектива, кроме интергрупповой активности – слабо влияет на социум). Группа-автономия может стать корпорацией, отличающейся групповым эгоизмом, или коллективом [410, с. 77-79; 430, с. 162]. Задачей педагога оставалось недопущение развития автономии в корпорацию, где отношения опосредуются «содержанием, ценностями, целями деятельности, значимой для каждого члена группы, но асоциальной (не согласующейся или даже антисоциальной)» [429, с. 147]. Данные описания могут, по мнению диссертанта, стать основой для интерпретации состояний (этапов развития) коллектива.

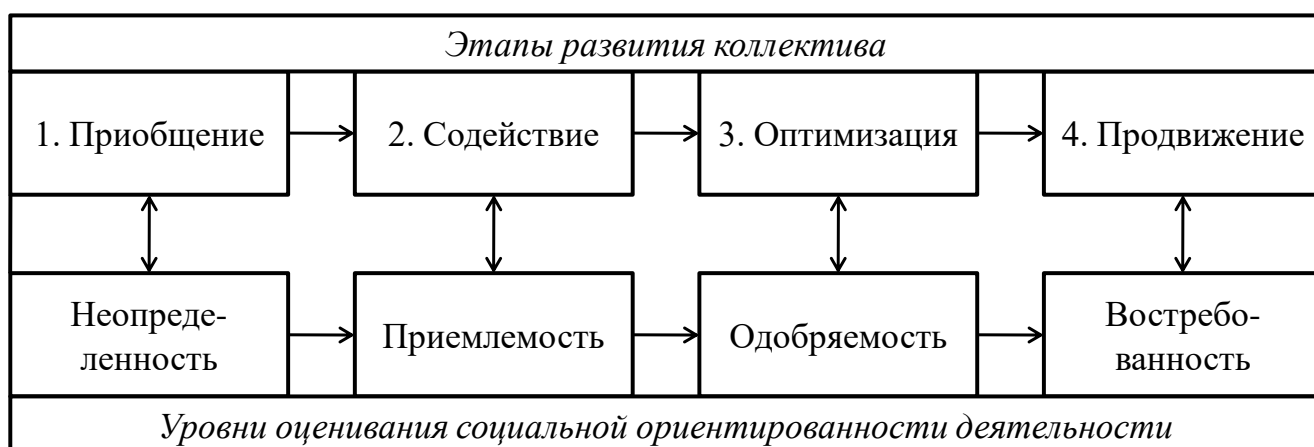


Рисунок 1 – Этапы развития коллектива как субъекта деятельности и уровни оценивания ее социальной ориентированности

С учетом анализа позиций отечественных специалистов представим этапы развития коллектива в сопоставлении с уровнями оценивания социальной ориентированности ведущейся им деятельности (рисунок 1). В этой деятельности сочетаются, цитируя Б. В. Куприянова, приспособление к социальной реальности и обособление от нее [180, с. 147]. По мере развития коллектива приспособление отчетливее замещается обособлением, а развивающиеся группы схожего профиля приспособляются к реальности, сконструированной коллективом-субъектом.

Уровни оценивания социальной ориентированности деятельности коллектива, достижение которых может выявляться разными методами, намечены в ходе интеграции созданных А.В. Петровским непсихологических (позволяющих остаться в локусе педагогики, а не социальной психологии) критериев развитости групп. Не претендуя на конкретизацию методов диагностики, отметим, что эти уровни обобщают эффективность социально ориентированной деятельности, адекватность поведения участников социальным нормам и особенности группы как среды для полноценного развития личности [333, с. 167].

Завершая рассмотрение теоретических установок, сделаем выводы.

*Во-первых*, в науке выработалось два основных понимания коллектива. В первом случае им считается высокоразвитая группа, обладающая субъектностью; позиция педагога трансформирована от управления к сопровождению, а цель коллектива, оставаясь социально направленной, может меняться по решению участников. Во втором случае он видится инструментом решения внешних по отношению к группе образовательных задач, вследствие чего границы его субъектности задают педагогическая целесообразность и условия среды школы, учреждения дополнительного образования и др. При этом сохраняется и традиция причисления к коллективам просоциальных групп, лишь начинающих сплочение, и общностей, даже не приступивших нему. Данные подходы учитывают родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности.

*Во-вторых*, анализ педагогических идей о развитии коллектива как субъекта в свете взаимоотношений личности, группы и общества позволяет выявить

и изложить его этапность. На этапе «Приобщение» (1) приоритет коллектива обретает вид превалирования над личностью ради освоения инвариантных норм и ценностей, но представления о социальной ценности деятельности человека в коллективе и коллектива в обществе не определены. Этап «Содействие» (2) допускает инициативы личности по трансляции ценностно-целевых установок в группе. Включение личности в распространение ценностей и поддержку целей коллектива среди его участников становится возможным с восприятием социумом данных установок как приемлемых.

Этапу «Оптимизация» (3) соответствует единство коллектива как объединения личностей, вместе идущих к общей цели. Коллектив допускает и поддерживает модификацию личностью внутриколлективных процессов с учетом повышения качества реализации и целевого профиля деятельности. Адекватность инициатив личности цели и профилю работы контролируется директивно, но формы, средства и методы деятельности теперь становятся вариативными и могут меняться. Мотив коллективности – невозможность или затруднительность индивидуального достижения цели. Профиль и содержание деятельности коллектива одобряются социумом, а гуманистичность задана признанием права личности двигаться к общей цели разными путями и с разной скоростью.

На этапе «Продвижение» (4) члены коллектива обретают и легализуют в сознании устойчивое понимание, что коллектива не существует вне людей и их индивидуальных целей, которые могут влиять на профиль и образ деятельности в социуме. Неизменный ранее профиль становится объектом совершенствования и экспансии во внешнюю среду. Личность на высшем этапе развития в коллективе может модифицировать цель с учетом интересов и условий деятельности группы. В этом проявляется связь социальной ориентированности коллектива и отношения к нему социума: они влияют друг на друга, однако на первоначальном этапе формулирование социальной цели деятельности остается задачей педагога.

*В-третьих*, в процессе прохождения данных этапов развитие коллектива связано с усилением субъектности его членов и коллектива в целом, вследствие чего в качестве подлинного коллектива не рассматривается типичный класс

массовой школы. Каждый этап лучше соответствует совместно решаемым личностью и коллективом задачам. В результате актуализируется возможное понимание коллектива как среды совместного развития участников, находящихся на разных этапах личностного развития, которые впоследствии обеспечат развитие группы. С другой стороны, рабочим предположением, важным для концептуализации представлений о коллективе, является идея о достижении коллективом новых этапов развития вследствие перехода референтных для него участников на новые ступени личностного развития и превращения тем самым объединения в разновозрастную структуру.

## **1.2 Психолого-педагогические основания разновозрастности современного коллектива**

В психолого-педагогической литературе часто указано, что «коллектив», «группа», «взаимодействие», «общение» могут быть разновозрастными. Суть разновозрастности при этом не конкретизируется. Для данного исследования актуальна трактовка разновозрастности как различности этапов личностного развития. Это связано с тем, что развитие личности в условиях современного общества проходит во множестве различных сред и групп, с которыми она, по справедливому замечанию И.А. Нуриева, захочет себя идентифицировать [276, с. 3]. Невозможность освоить и реализовать роли, сообразные изменившимся потребностям и потенциалам личности, как отметили М.Ю. Кордонский и М.Б. Кожаринов, приводит к потере детскими и подростковыми коллективами «большой части детского состава на рубеже 14-15 лет» [147, с. 183]. Педагогическая необходимость преодоления этой ситуации в свете расширенного, не редуцированного к воспитанию видения коллектива как субъекта образования, предопределяет представление диссертанта о современном коллективе в качестве разновозрастного явления, востребованного для взрослеющей и развивающейся личности. Тогда разновозрастность, рассматриваемая с учетом гетерохронности

функциональных и личностных изменений индивидов на разных этапах развития в совместной деятельности [78, с. 164], – атрибут современного коллектива.

В российской педагогике разновозрастное взаимодействие понимается в основном как совокупность контактов детей разного возраста. Диссертант же видит неверным исключение взрослых из разновозрастного контекста, ведь они обеспечивают преемственность традиций и создают условия для развития детей, проявляя генеративность – заинтересованность в их поддержке и наставлении. Не зря о значимости взрослых писал Э.Х. Эриксон: «Зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным, а зрелость нуждается в стимуляции и ободрении со стороны тех, кого она произвела на свет и о ком должна заботиться» [488, с. 255]. Значит, разновозрастный коллектив есть объединение как детей и взрослых, так и личностей на различных возрастных этапах развития.

Представляется, что нахождение личности на конкретном этапе развития определяют адекватные ему внешние проявления. Содержание этапов задано для условной точки, центрирующей дезавуацию проявлений предыдущего и начало проявлений нового этапа, замещающих или дополняющих прежние. При анализе разновозрастности как характеристики коллектива возраст может рассматриваться в абсолютном и условном значении [334, с. 38], но в педагогическом ракурсе важнее условный психологический и социальный возраст, отражающий нахождение личности на конкретных этапах развития.

Этапы, выделенные отечественными и зарубежными специалистами, существенно различаются. Так, С.Т. Шацкий описал этапы: дошкольный возраст до 7 лет – упражнение внешних чувств; элементарная школа до 12-13 лет – упражнение инстинктов и способностей; ранняя юность до 17 лет – выявление призвания; юность до 21 года – неоформленная специализация; высшая школа – приобретение точной специализации [471, с. 43-44]. Развитие зависит от «существенного пункта» [471, с. 44] – содержания деятельности.

Далее, П.П. Блонский представил развитие личности ребенка в динамике раннего детства, дошкольного, школьного и подросткового возрастов. Но нельзя согласиться с автором в том, что дошкольник неким образом «держит себя

в коллективе» [31, с. 121]. Общение и игра дошкольников, которые ученый видел признаками коллективности, не формируют коллектив, как и общая деятельность сама по себе [31, с. 150]. Не способны дошкольники и к труду в его общественно направленном смысле, равно как «к длительному усилию и преследованию далеких целей» [31, с. 149].

Другая установка П.П. Блонского верна: «дошкольный возраст – возраст игры; школьный возраст – возраст систематического обучения <...> работы, физической или умственной» [31, с. 166]. Работа школьника, согласно ученому, заключена в учении, общественно значимом как подготовка к труду, основа будущего вклада в социум. *Обучение труду* задает преемственность видов деятельности, но П.П. Блонский против наложения на младших школьников «ударных» трудовых обязательств в духе социалистического соревнования [31, с. 228], ведь ведущая деятельность в этом возрасте – учение. Однако важен бытовой и учебный труд, «подчиненный воспитательным задачам» [31, с. 254].

Подростковый возраст продолжительностью 3-4 года у мальчиков и 2-3 у девочек [31, с. 286], автор соотнес с половым созреванием и ростом сил, сопровождающим становление подростка работником [31, с. 284]. Развитие сил и всего организма идет и позже [31, с. 283]: «в юношеском возрасте человек окончательно созревает как полноценный работник» [31, с. 285]. Юность завершается выбором профессии, затем наступает зрелый возраст общественно-производительного труда [31, с. 191]. Значит, ученый, опережая А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, соотнес смену этапа развития личности с новой деятельностью, которая частично замещает и дополняет активность, присущую прежнему этапу.

Ценны наблюдения П.П. Блонского в отношении лидеров («вожаков») группы. По утверждению исследователя, «вожачество» развито в подростковом возрасте, тогда как «юноша уже следует более крупному общественному авторитету» [31, с. 308]; поэтому важно опираться на «вожаков» при работе с подростками. Убедительна прослеженная связь трудовой (подчеркнем, не учебного труда) и общественной значимости подростков и юношей в коллективе [31, с. 315]; в этом видна схожесть с идеями А.С. Макаренко.

Советские теоретики в 1930-х гг. часто скептически относились к идее разновозрастных групп, подчеркивая необходимость особых условий для их организации. Так, Н.А. Пушкин писал, что нужно «так распределить <...> [детей] по группам, чтобы они были как можно ближе друг к другу по своему стадии развития <...>. В коллективах, где объединены дети разных стадий развития, обычно много неудовлетворенных <...>. [Разновозрастный коллектив возможен] только <...> когда объединяется небольшое количество детей и имеются квалифицированный персонал и <...> материальная база» [338, с. 3]. В цитате важно позиционирование возраста в связи со стадией личностного развития.

Психолог Л.С. Выготский выделил три группы схем периодизации развития личности. К первой он отнес схемы на основе аналогий с другими процессами, связанными с детским развитием и имеющими этапы. Во второй группе значимы изменения признаков развития, а в третьей – существенных особенностей. В общем виде его периодизация развития личности в детстве включает этапы: кризис 7 лет, школьный возраст 8-12 лет, кризис 13 лет, пубертатный возраст 14-18 лет, кризис 17 лет [66, с. 256]. Ученый разделял детство и юность: «Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития» [66, с. 255].

Суть развития личности представлена Л.С. Выготским как чередование стабильных и критических периодов. Полагаем, коллектив должен организовать работу так, чтобы остаться востребованным не только в «стабильные» периоды, но и во время кризисов, преодолевая негативные проявления новообразований, которые «не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период» [66, с. 254]. Тогда деятельность коллектива должна порождать ситуации, позволяющие личности справляться со сменой линий развития. «Социальная ситуация развития» по Л.С. Выготскому – типичное и особое для каждого этапа сочетание условий, обуславливающее динамику психического развития и новообразований. По-видимому, в коллектив можно вступать после «кризиса семи лет». Во время него ребенок «уже не дошкольник и ещё не школьник» [65,



с. 376], а затем он может систематически учиться: «возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям» [66, с. 253].

Развивая установки Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев положил в основу периодизации тип ведущей деятельности, отличающейся тремя признаками: в форме возникают и дифференцируются новые виды деятельности; в ней складываются и перестраиваются частные психические процессы; от нее зависят наблюдаемые психологические изменения. Этапы развития психики, как считал ученый, вариативны, так как деятельность зависит от конкретно-исторических условий [190, с. 503-504]. Напротив, Л.И. Божович указала, что нельзя «отрывать понятие деятельности от понятия позиции, <...> деятельность определяется положением ребенка в среде и является лишь средством удовлетворения связанных с этим положением потребностей» [37, с. 179].

Хотя А.Н. Леонтьев рассуждал о своеобразии отношений ребенка 3-5 лет в детском коллективе, он имел в виду коллектив в бытовом значении. Ребенок на дошкольной стадии сконцентрирован на личных отношениях и идет «в направлении к подлинной коллективности», а значит, не пребывает в ней [190, с. 498]. Следующая стадия определяется поступлением в школу, где ведущей становится учеба. Учебные достижения не принадлежат ребенку: у него возникают обязанности «не только перед родителями и воспитателем; объективно это обязанности и перед обществом» [190, с. 499]. Вхождение ученика в коллектив связано с общественной направленностью образования.

Третья стадия отражает социальную активность подростка, способного участвовать в мероприятиях, «не имеющих специально детского характера» [190, с. 500], с не детскими целями. У старшеклассников появляются теоретических интересов, а к юности учение замещается профессиональным трудом. Готовность подростка к самосознанию, осмысление своих мотивов и включение их в совокупность внешних целей есть «второе рождение» личности [189, с. 160-161], похожее на обретение субъектности.

Этапность развития личности в онтогенезе («двойное рождение» по А.Н. Леонтьеву) переосмыслила Л.И. Божович. Она отметила обстоятельства,

описывающие подходы к возрастной дифференциации: традицию разделять этапы развития школьника на младший, средний и старший; диалектичность связи условий жизни и психологических особенностей; подвижность возрастных границ [37, с. 144-145]. Она разделяла идею Л.С. Выготского о переходе личности на новый этап диалектическим, революционным путем, соглашалась с ним по поводу ведущей деятельности. Например, младший школьник приобщается к общественно значимому учению, определяющему его статус, «место среди окружающих и взаимоотношения с ними» [37, с. 168].

Включение младшего школьника в эту систему происходит за счет осознания учебной деятельности как «собственной трудовой обязанности» [37, с. 208], успешность в которой способна сформировать новую социальную позицию. Но сегодня учебно-трудовой идеал вряд ли может быть ориентиром воспитания, хотя ученик по-прежнему должен подчиняться «требованиям, обычаям, традициям и правилам, которые созданы под руководством учителей и поддерживаются сформированным в коллективе общественным мнением» [37, с. 285]. Обязанность «считаться с другими людьми, усваивать нормы и правила общественной морали и руководствоваться ими в своем поведении» [37, с. 285] закладывает и предпосылки коллективизма.

Адекватны идеи Л.И. Божович о росте самостоятельности подростков и возникновении «относительно устойчивой системы отношения подростков к окружающему и к самому себе» [37, с. 294]. Участвуя в самоуправлении, они «начинают жить многогранной, общественной жизнью коллектива, где <...> пытаются найти свое место» [37, с. 294-295, 316]. Также подростки пытаются соотнести внешние системы ценностей с формирующимися внутренними установками; гармонизация расходящихся позиций возможна, когда среда с устоявшимися ценностями выбрана добровольно. Познание другого у подростков опережает самопознание, что повышает эффективность трансляции групповых норм и оценки соответствия им других членов группы.

Согласно Л.И. Божович, к концу старшего школьного возраста в целом завершается становление личности, готовящейся к самостоятельной жизни

и к приобретению профессии [37, с. 367], растут ее интерес к самоанализу, способность к принятию решений и прогнозированию их последствий. Для старшего школьника самостоятельность оказывается более важной, чем выбор средств и направлений ее приобретения. На данном этапе школьник стремится изменять свою деятельность с учетом полезности для личного образа будущего, вносить в привычную практику новые цели и смыслы – либо менять сферу внеучебной активности, если трансформировать ее не получается. Эти изменения способны расширить позитивное влияние на действительность, что отражает стремление старшего школьника являться, по Л.И. Божович, «гражданином мира» [37, с. 391]. К окончанию юношеского возраста и перехода к зрелости абстрактное желание быть полезным должно конкретизироваться в управленческой позиции.

Наконец, Л.И. Божович выступала против позиционирования взрослого педагога как внешнего по отношению к коллективу органа управления. Она настаивала, что взрослый должен быть старшим членом коллектива и не навязывать школьникам «свои цели и задачи, свои требования, свою организацию» [37, с. 342]. Значит, положения Л.И. Божович о месте педагога внутри коллектива верны, если в деятельности есть вариативный компонент.

Иначе, чем А.Н. Леонтьев и Л.И. Божович, подошел к осмыслению идей Л.С. Выготского Д.Б. Эльконин. Он разграничил этапы развития по ряду критериев: переход к определенной социальной ситуации развития, понимаемой как система отношений с особенностями пребывания в них; основной или ведущий тип деятельности; новообразования как впервые возникающие в специфической деятельности психические изменения [484, с. 42]. В периодах значимы кризис семи лет, младший школьный возраст, кризис 11-12 лет, подростковое детство и ранняя юность [484, с. 43].

Готовность к учению определяет кризис 7 лет, после которого младший школьник осваивает неизменные знания, меняющие его личность [484, с. 55-56], учится подчинять работу «массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе» [484, с. 56]. Новообразования периода обеспечивают саморегуляцию поведения, важную для участия в коллективе. По Д.Б. Эльконину,

в подростковом детстве, несмотря на продолжение учения, ведущим становится товарищеское общение [485, с. 73] на основе доверия и общности внутренней жизни. Вывод, что подростки заняты построением отношений на платформе «морально-этических норм, которые опосредуют поступки» [485, с. 73-74], адекватен заявленной А.Н. Леонтьевым их социальной ориентации. Доказанное Д.Б. Элькониным желание подростка относиться к себе как к взрослому человеку в коллективе может удовлетворяться за счет воспроизведения элементов поведения и функций педагога. К ранней юности появляются «предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и приобретающую <...> характер профессионально-учебной» [485, с. 74].

Перспективна мысль Д.Б. Эльконина о затруднительности преодоления коммуникативных дефицитов детей раннего возраста без привлечения старшеклассников к работе с дошкольниками [486, с. 96-97]. В этом случае педагог руководит разновозрастной группой, а не коллективом, но значимы постулаты о невозможности решения некоторых педагогических задач иначе как в разновозрастной среде и повышении ответственности, степени участия в организации жизни группы по мере перехода личности на новые этапы развития [486, с. 107]. Требования автора к учебно-производственному труду (многопрофильность; разнообразие и постепенное усложнение операций, допуск к которым характеризует взросление; организация участия в труде детей с возможно раннего возраста [486, с. 117]; создание продукта) могут стать ориентирами разновозрастной деятельности.

Этапы возрастного развития обобщил в 1992 г. А.В. Петровский: ранний детский или преддошкольный возраст (от 0-1 до 3 лет); детство (4-11) с разделением на дошкольное и школьное; подростковый возраст (12-15); юность (16-18) [303, с. 77]. Позднее он уточнил эти этапы и выделил ранний детский предшкольный (до трех лет); детсадовский (3-6 лет); младший школьный (6-10 лет); средний школьный (11-15 лет); старший школьный (16-17 лет) [302, с. 377]. Все этапы включают фазы адаптации, индивидуализации и интеграции [302,

с. 373], связанные с переходом в новую социальную группу, наиболее референтную в этот период [302, с. 372]. Адаптация подразумевает освоение ценностей, норм, форм и способов деятельности, а индивидуализация – поиск средств и способов проявления и фиксации персонализации. Фаза интеграции сохраняет особенности поведения и ценностей, сообразных деятельности и ценностям группы, но с учетом возможности личности влиять на них.

В русле теории коллектива ценна идея А.В. Петровского, что для младшего школьника значима не сама учебная деятельность, общественную ценность которой понимает личность (так полагали А.Н. Леоньев и Д.Б. Эльконин), а отношение взрослых к успехам ребенка [302, с. 379]. В среднем школьном возрасте личность хочет самоутвердиться в референтной группе, часто и вне школы. Просоциальная группа становится «подлинным коллективом» [302, с. 379-380]. В юности (старший школьный возраст А.В. Петровский считал ранней юностью) «характеристики [внешкольного] коллектива выступают как характеристики личности (групповое как личностное, личностное как групповое)» [302, с. 381]. После юности личность становится самостоятельной. «Развитие группы выступает как фактор развития личности в группе» [302, с. 372], что порождает их заинтересованность во взаимном развитии.

Видный исследователь Д.И. Фельдштейн выделял в развитии личности младенчество (до 1 года), раннее детство (1-3); дошкольный (3-6), младший школьный (6-10), подростковый (10-15) и старший школьный возрасты [423, с. 78-83]. Данный автор указал на сохранение значимости предшествующей основной деятельности на других этапах развития, но с иными мотивами: «в подростковом возрасте <...> игра <...> продолжает занимать важное место. Но подростка привлекает в ней <...> возможность поднять свой престиж» [423, с. 80]. Близкими к истине он считал периодизации, где границы этапов задаются сроками обучения и воспитания [423, с. 119].

В рамках психологической антропологии В.И. Слободчиков разработал периодизацию развития субъективной реальности в онтогенезе на основе ключевого понятия со-бытийной общности. По мнению ученого, в общности

формируются способности, позволяющие «входить в различные общности и приобщаться к определенным формам культуры», после чего «выходить из общности, индивидуализироваться и самому творить новые формы, то есть быть само-бытным» [381, с. 175]. Он рассматривал развитие личности через изменение форм взаимодействия с социальным окружением, приводящим к отождествлению с ним, а затем к обособлению. Пять ступеней развития [382, с. 207-386] включают периоды со-бытийности и само-бытийности. Первый разделяется на кризис рождения и стадию принятия, а второй – на кризис развития и стадию освоения [382, с. 136]. В ступенях четыре «подступени». Персонализация как кризис детства (от 5,5 до 7,5 лет), отрочество (6,5-11,5), кризис отрочества (11-14) и юность (13-18). Индивидуализация начинается с кризиса юности (17-21), продолжается молодостью (19-28) и ее кризисом (27-33), а завершается взрослостью (32-42). Универсализация – это кризис взрослости (39-45), зрелость (44-60), ее кризис (55-65) и старость (от 62 лет).

Рассмотрим ступень персонализации. Во время кризиса детства ребенок начинает быть личностью, «точкой самоопределения во многих общностях <...> и обособления от них» [382, с. 275]. На пороге школы он стремится «к учению как новой социально значимой деятельности» [382, с. 278], подражание образцам становится сознательным и систематическим, что и детерминирует готовность учиться. Отрочество – это младший школьный возраст: учение как ведущая деятельность имеет общественный характер, а выразителем требований общества становится учитель [382, с. 283]. В этом возрасте растет желание детей быть авторитетными у сверстников, возникают «интересы, <...> связанные с общественными делами» [382, с. 289], создавая почву для рождения коллектива. Для кризиса отрочества характерны желание преобразовать мир, проверка своих возможностей и стремление к независимости от взрослых, к новым способам социального взаимодействия [382, с. 296-303]. Юность – время социального и личностного поиска с мотивами самоопределения, подготовки к самостоятельной жизни, образования и самообразования [382, с. 305]. Приобщаясь к «деятельным формам взрослости», человек готов отвечать за результаты индивидуальной

деятельности в группе сверстников [382, с. 308], в том числе в коллективе. На ступени персонализации проявляется стремление ребенка стать взрослым, определить и занять место в обществе.

Индивидуализация соразмерна кризису юности как переходу к самостоятельности «взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни» [382, с. 324], «освоения профессиональной деятельности, социальных ролей взрослого человека» [382, с. 327]. В кризисе юности или в молодости ведущим становится труд: личность оценивается по его результатам. Молодость отмечена включением в общественные процессы, желанием взрослого, но творческого подхода к социально-коммуникативным ситуациям [382, с. 330], формированием индивидуального стиля деятельности [382, с. 334]. Кризису молодости сопутствует профессиональное самоопределение [382, с. 340-341], а этапу взрослости – проявление организаторских способностей, упрочение социального положения и профессиональная самостоятельность [382, с. 345-346].

Первым этапом универсализации является кризис взрослости, в центре которого поиск новых ценностных оснований жизни [382, с. 358]. Кризис меняет идеальные цели молодости в сторону большей реалистичности. В зрелости люди достигают «вершины профессиональной и общественной карьеры» [382, с. 364] и осмысленности в поведении, гармонизируя традиции и новации. Далее идет кризис зрелости как «истаивание деятельностной формы бытия» [382, с. 372]. В ракурсе коллектива устаревание достижений личности не должно нивелировать их ценности как ориентира и основания для работы последователей и учеников. Опытный, но несколько снизивший активность участник способен реализоваться в аксиологически важной роли наставника, хранителя традиций коллектива. Такая роль остается актуальной и в старости, которая в ином случае приводит к потере значимого места в профессиональных и межличностных отношениях [382, с. 376]. При этом В.И. Слободчиков считает возможным не допустить проявлений старости, повторяя Г. Томэ: «если окружающая среда продолжает побуждать и стимулировать <...> можно ожидать высокую степень постоянства поведения при переходе от зрелого к пожилому возрасту» [382, с. 376-377].

Очевидно, что вниманием к кризисам В.И. Слободчиков солидарен с Л.С. Выготским, но у него иные, чем у Д.Б. Эльконина, критерии этапности, разные для детства и взрослости. В детстве, по утверждению ученого, развитие опосредуют «ведущая деятельность, со-бытие ребенка и взрослого, взаимоотношения с родителями и педагогами, взаимоотношения со сверстниками в школе и вне школы», а основаниями жизни взрослого являются «совместная деятельность, общение, взаимоотношения» [382, с. 209].

В 1990-х гг. в сообществе неформальной педагогики распространилась концепция развития личности «Лестница странников», которая описывает то, что в деятельности «происходит, структурируется и образуется в психике и мышлении человека» [147, с. 185]. Переход с этапа на этап рассматривается как освоение и занятие личностью новых позиций в группе (от рождения до 24 лет с «шагом» в три года). Проанализируем интерпретацию «лестницы» М.Б. Кордонским и М.Ю. Кожариновым.

Вхождение в коллектив, по мнению диссертанта, становится возможным на четвертом этапе «лестницы» «Общение (взаимодействие)» (9-12 лет). В этом возрасте детям «нужен заводила», они «привязываются к старшему вожатому, командиру отряда, обладающему подобными качествами», хотя самостоятельно «часто не могут определить тип контактной деятельности» [147, с. 181]. Дети включаются в коллектив как ответственные исполнители. На этапе «Поступок» (12-15) подростки «становятся способными руководить, направляя толпу остальных» [147, с. 181], проявляют лидерские качества. Ценностная платформа этой деятельности определяется средой и педагогами, лидерами, в окружении которых оказывается подросток [147, с. 182].

На этапе 15-18 лет «Гипотеза (Теория)» подростки стремятся «сменить логику жизни ... [и] привычную для себя среду» [147, с. 183]. В педагогическом плане это означает опасность выхода из коллектива, переход в новую группу или изменение статусно-ролевой позиции в прежней группе. Первое последствие негативно, а второе повышает шансы появления в коллективе новичков. При этом авторы отмечают, что в этом возрасте дети часто меняют группу [147, с. 184],



значит, рассчитывать на стабильность членства нельзя. Целесообразнее сохранять участника в коллективе за счет смены его роли на организаторскую или педагогическую, переключения на иной аспект профиля деятельности.

Этапы «Парадокс» с 18 лет до 21 года и «Синтез» с 21 года до 24 лет связываются с попытками осознания человеком противоречивости своей деятельности и границ применимости теорий: они могут интерпретироваться как «профессиональный кризис» и «профессионализм» соответственно [147, с. 187]. «Парадокс» соразмерен смене статусно-ролевой позиции. Организуя деятельность в управленческом статусе, «парадоксал» (вожатый, инструктор) сталкивается с неоднозначностью последствий своих решений. На этапе «Синтез» участник может быть членом «актива» и руководить коллективом.

Совокупность этапов позволяет рассматривать «Лестницу» для анализа разновозрастности коллектива в контексте его педагогизации как перехода личности от роли участника к роли руководителя. «Шаг» в три года косвенно обоснован и М.В. Осориной, считавшей, что «умеренная» разновозрастность (в два-три года) естественно складывающихся детских сообществ определяет разность психических потенциалов и стимулирует как «старших», так и «младших» [282, с. 116]. Однако в периодизации заметно противоречие между соотношением этапов с возрастными периодами до 24 лет – и известностью личностных кризисов, таких как кризис среднего возраста, не в полной мере связанных с ранними кризисами.

В зарубежной науке есть множество идей этапности развития личности. Отмечая оригинальность разнообразных теорий и концепций (например, по Ф. Ницше человек проходит стадии верблюда, льва и ребенка), остановимся на некоторых, которые соотносены с хронологическими рамками.

В статье «Идеальная школа на основе изучения детей (педологии)» [444, с. 159-184] американский педагог Г.С. Холл, чьи работы внимательно изучал С.Т. Шацкий, предложил авторское соотношение деятельности и возрастных этапов развития ребенка в системе образования. Первым он выделил возраст детского сада от 2-3 до 6-7 лет [444, с. 161]. Периоду свойственна игровая

деятельность, в нем воспитатель решает задачу начальной адаптации детей к социуму с учетом их индивидуальных особенностей. После переходного периода (7-8 лет) стадия продолжается с 8-9 лет приблизительно четыре года, «до наступления половой зрелости». По мнению Г.С. Холла, задача периода – дисциплинирование, выработка привычек и воспроизведение показанного (ребенок является исполнителем). «На этой ступени развития идеальный учитель руководит ребенком» [444, с. 174]. Ценность руководства вызвана сложностями разделения детьми целей взрослых: как полагал Г.С. Холл, хронически преувеличивается «способность детей на этой ступени развития, особенно мальчиков, сочувствовать интересам или разделять чувства взрослых»; «интересы детей ... не выбирают путей взрослого» [444, с. 173].

Юношеский (девический) возраст начинается в 14 лет у мальчиков и в 13 лет у девочек, продолжается около 10 лет. В него входит время половой зрелости (первые два года), юность (16-20 лет у мальчиков, 15-19 лет у девочек), конечная стадия (начало 20-х гг.). Особенности – желание признания себя взрослым, размышления о будущей профессии, поиск места в мире, сравнение себя с другими, интерес к возникновению новых дружеских связей, стремление к развитию [444, с. 176-177]. По Г.С. Холлу, у юношей дисциплина и воспроизведение (механизирование) постепенно должны замещаться свободой и самоопределением, проявляющим индивидуальность. Руководство становится косвенным или заменяется поддержкой, по автору, «воодушевлением» [444, с. 178], допускается свободный выбор предметов, а освоение инвариантной «искусственной программы» [444, с. 181] замещается пониманием вариативной подготовки как фундамента личной деятельности. На основе идей Г.С. Холла его ученик К. Гетчинсон соотнес развитие ребенка с этапами развития человечества по стадиям: рытья и копания (0-5 лет); охоты и захвата (5-11); пастушества (8-12); земледельчества (11-15); промышленности и торговли (15-20) [245, с. 236].

Основатель теории психоанализа З. Фрейд разработал представление о стадиях развития личности как биологически детерминированной и линейной последовательности [448, с. 118-127]. В ракурсе исследования коллектива значим

«латентный период» между фаллической и генитальной стадиями, а также сама генитальная стадия. Фаллическая стадия (3-6 лет), для которой характерна идентификация себя с взрослыми того же пола, выступающими образцами для подражания, может быть временем начала взаимодействия ребенка с лидером – но не на позициях субъекта коллективной деятельности. Латентный период (6-12) в педагогическом плане перспективнее, именно в нем ребенок пытается расширять контакты со сверстниками и завоевать авторитет: как писал З. Фрейд, для фазы характерны проявления «влечения к овладению» [427, с. 311]. Последующий «бунт» против педагогов, связанный с попыткой сепарироваться во второй половине детства, объясняется идеей З. Фрейда о переносе отношения к отцу на отношение к учителю, а отношения к братьям и сестрам – на отношение к товарищам [426, с. 259].

Генитальной стадии, наступающей с момента пубертата, соответствует начало внесения «трудового вклада в общество», который реализуется через участие в коллективной социально ориентированной деятельности. В свою очередь, целесообразность активной вовлеченности ребенка в спортивную, творческую и иную практику в течение латентного периода и генитальной стадии обусловлена особенностями сублимации. З. Фрейд не утверждал, что одна стадия полностью сменяет другую, напротив, считал, что «каждая более ранняя фаза сохраняется наряду с более поздними образованиями» [428, с. 524]. Границы завершения перехода с одной фазы или стадии на другую расплывчаты, что не позволяет назвать разновозрастной группу личностей, проявляющих признаки лишь рядоположенных стадий развития.

Учение К.Г. Юнга, в отличие от периодизации З. Фрейда, сосредоточено на кризисе среднего возраста (35-40 лет), разделяющем жизнь надвое. Ракурс анализа у Юнга – это индивидуация, уникальность предрасположенностей и нежелание приспособливаться к другим; при этом хронологических рамок стадий он не обозначил. Важно сопоставление взаимоотношений личности в ходе индивидуации с социально одобряемой коллективностью: «Человек, не способный самостоятельно производить [признанные] ценности, должен

сознательно пожертвовать собой духу коллективной подчиненности. <...> Только в той степени, в какой человек создает объективные ценности, он способен и может индивидуироваться» [491, с. 341]. Социально приемлемой деятельности К.Г. Юнг тоже посвятил несколько строк: «Создающий *непризнанные* ценности принадлежит к тем, к кому относятся с пренебрежением, и он сам обвиняет себя за это, поскольку общество имеет право ожидать ценностей, которые можно реализовать» [491, с. 341-342].

Психолог А. Валлон рассматривал особенности личности на возрастных периодах развития, однако предлагал скорее ориентировочные, чем точные границы. Так, к возрасту 5-6 лет он отнес начало «длительного и трудного» смещения интереса ребенка от «я» к вещам, которое делает возможным школьное обучение. В свою очередь, признаком периода от семи до 12-14 лет А. Валлон определил появление интереса к задаче, вдохновляющей детей: в это время они «объединены как сотрудники или соучастники одного дела, одних планов» [55, с. 194]. После этого наступает половая зрелость, в рамках которой «дружба и соперничество больше не основываются на общности или антагонизме выполняемых задач», «касаются личностных сторон и не связаны с сотрудничеством или деловыми конфликтами» [55, с. 194].

Недостаточная конкретность идей А. Валлона допускает интерпретации. Так, М.В. Гамезо, Е.А. Петрова и Л.М. Орлова первую из стадий развития по А. Валлону обозначили как стадию различения (6-11 лет), а вторую – как стадию полового созревания и юношества. Также, по оценке ученых, к стадии различения А. Валлон отнес желание ребенка занять место в группе, где он чувствует себя «и свободным, и подчиненным» [72, с. 52], а к стадии полового созревания и юношества отнесена зависимость деятельности от выработавшихся идеалов [72, с. 52-53]. Напротив, Л.Ф. Обухова подчеркивала внимание А. Валлона к конфликтам [277, с. 67], что сближает позиции А. Валлона и Л.С. Выготского. Возрастные рамки стадий и признаки развития личности по А. Валлону она указала точно: «в период от 7 до 12-14 лет личность становится ещё более самостоятельной. <...> дети наряду со взрослыми стремятся к созданию

своеобразного равноправного общества» [277, с. 71]. При описании подросткового возраста Л.Ф. Обухова цитирует А. Валлона: детство заканчивается, когда личность «выходит за пределы самой себя ... пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной» [55, с. 187; 277, с. 71-72]. Тогда субъектность вступления в общественные отношения соотносится с младшим школьным возрастом, а поиски своего места в общественной деятельности – с подростковым и юношеским.

Вклад в изучение развития личности внесли К.Л. Бюлер и Ш.М. Бюлер. К.Л. Бюлер, сопоставляя развитие индивида с историей человечества, выделил три стадии психического развития: «снизу вверх идет очень простое и ясно различаемое построение из трех ступеней, которые называются инстинктом, дрессировкой и интеллектом» [50, с. 16]. Инстинктивными К. Бюлер назвал правильно выполняемые без упражнений «наследственные, готовые к употреблению способы действий» [50, с. 18]. Дрессировка – процесс, основанный «на способности к индивидуальному приспособлению» [50, с. 46], когда одно подавляется, другое развивается и «создаются новые комбинации» [50, с. 20]. При этом меняются факторы, «дрессирующие» человека: в первые месяцы жизни это «природа», затем игры (судя по всему, игры сверстников), после чего к делу приступают взрослые, желающие «сделать ребенка подобным себе». Лишь только «подрастающий и взрослый человек» способен подвергать себя дрессировкам «по собственному усмотрению и решению» [50, с. 23]. Преимуществами инстинктивных и выдрессированных действий обладает интеллект, определяющий способности к творчеству; К.Л. Бюлер считал его «решающим положением в учении о духовном развитии» [50, с. 24]. Интеллект помогает решить задачу новым способом, изобретение которого сопровождается «ага-переживанием», что М.Г. Ярошевский интерпретировал как «осознание проблемной ситуации» для ее преодоления [495, с. 165]. Учитывая неполноту подавления инстинктов в течение жизни, а также то, что к самодрессировке прибегают взрослые, в идеях К.Л. Бюлера представляется верным не замещение, а

надстройка стадий на фоне смешения биологических и социальных предпосылок. Подобное смешение, по Л.С. Выготскому, обусловило переоценку К.Л. Бюлером внутренних закономерностей развития личности «в ущерб формирующему влиянию социальной среды» [64, с. 198]. Хотя инстинкт, дрессировка и интеллект стали основой образных названий стадий развития ребенка, таких как «возраст сказок» или «возраст Робинзона», по замечанию К.Л. Бюлера, для систематики «время ещё не пришло» [50, с. 79].

Психолог Ш.М. Бюлер основным для развития подростков и юношества в 1931 г. видела пубертат, в том числе психический, опережающий физическое развитие: период до него автор называла детским, а после него – юношеским. Она считала, что в 11-12 лет начинается прелюдия к пубертату и проявление отдельных признаков, а 17 лет есть граница между пубертатом и юностью, которая заканчивается между 21 и 24 годами. При этом пубертату свойственна негативная фаза (жизнеотрицание), а юности – позитивная (жизнеутверждение) [51, с. 37-46]. Мнение Ш.М. Бюлер, что детей вырывает из замкнутости на себе в социум в основном биологическая «потребность в дополнении», критиковал П.П. Блонский, отрицая «выведение всей общественной жизни подростка из его искания своей Гретхен» [31, с. 284].

Позднее, в 1968 г. Ш.М. Бюлер совместно с Ф. Массариком описала пять фаз этого процесса как динамику самоосуществления [507]. Приблизительные абсолютные периоды этих фаз таковы: до 16-20 лет (низкий уровень самосознания, нет самоопределения); от 16-20 до 25-30 лет (пробы разных видов труда и самоопределение); от 25-30 до 45-50 лет (постоянная деятельность); от 45-50 до 70 лет (снижение функции самоосуществления, возможность постановки целей для других людей); после 70 лет (осмысление жизни). Ш.М. Бюлер определила последовательность самоосуществления, схожего с отечественной трактовкой самореализации: от недостаточной определенности к поиску своего места через приобщение к различным видам деятельности и, наконец, устойчивость деятельности. Аналогична динамика жизни человека в коллективе: усвоение норм, поиск точки приложения усилий и ее закрепление. Ш.М. Бюлер

«дискредитирует» фазу старения, хотя пожилой человек ценен возможностями сохранения инвариантов коллектива.

Представитель эго-психологии Э.Х. Эриксон, основываясь на идее связи развития эго с динамикой социальных ценностей и обычаев, выделил восемь стадий психосоциального развития [489, с. 100-152]. Эти стадии, сообразные хронологическому возрасту, охватывают жизнь от рождения до смерти, что повышает ценность периодизации для исследования постоянного коллектива. В аспекте коллективности следует начать с четвертой стадии («школьный возраст» от 6 до 12 лет), аналогичной латентному периоду по З. Фрейду. Она характеризуется желанием взаимодействия со сверстниками и возможностью проявить трудолюбие, поскольку «в поисках важных индивидуальных и общественных целей индивид может оказывать положительное влияние на общество» [448, с. 227]. Для него значимо широкое социальное окружение [489, с. 134], начинается адаптация в коллективе, должном в перспективе вывести ребенка из состояния, по Э.Х. Эриксону, «маленького исполнителя», и создать основу для «кооперативного участия в продуктивной взрослой жизни» [489, с. 137]. Идентичность школьника и, вероятно, стадия развития, связаны с динамикой продуктивности личности: «Я есть то, что я могу научиться делать» [489, с. 138]. Это подчеркивает деятельностный характер смены этапов: проходя систематическое обучение, ребенок «учится завоевывать признание, занимаясь полезным и нужным делом» [488, с. 247]. Его желание – стать своим в уже существующей группе, на главные роли он не претендует.

Пятая стадия (подростковость, отрочество или юность) приходится на возраст примерно от 12-13 до начала взрослой жизни. Личность знакомится с социальными требованиями и ролями, овладение которыми поможет ей преодолеть кризис идентичности, что заметно в «чудаковатых попытках создать собственную подростковую субкультуру» [489, с. 139]. Эта идея напоминает уравнивание адаптации и атомизации ребенка в коллективе, а «чудаковатость» – проявление творческого начала. В этой связи коллектив, в котором подросток играет одновременно роли старшего и младшего, выступает

эффективным агентом социализации и трансляции ценностей. Подросток, вооруженный ценностями, занят «поиском возможностей свободного выбора <...> путей исполнения своих обязанностей и своего долга» [489, с. 140]. Это позволяет говорить об инварианте ценностей и профиля деятельности и вариативности вклада в него конкретного подростка.

Стадия ранней зрелости, продолжающаяся приблизительно до 25 лет, должна рассматриваться в свете возрастания влияния личности в коллективе на фоне развития готовности пожертвовать частью «эго» ради «групповой солидарности [или] <...> при испытании влияния со стороны наставников» [488, с. 252]. Некая парадоксальность заключается в параллелизме процессов отказа от эго и роста субъектности. Однако чрезмерное эго в ранней зрелости порождает поглощенность собой, отчужденность и незаинтересованность в других. Эти опасности усиливаются в свете резкого изменения привычного социального окружения, чего можно частично избежать в случае сохранения участия в привычной деятельности на позициях, позволяющих большее отождествление с коллективными ценностями и расширение возможностей влияния на них. Границы повышения такого влияния уточнил Э.Х. Эриксон, утверждавший на базе идей З. Фрейда, что плодотворность (продуктивность) не должна поглощать «индивидуума до такой степени, когда он теряет свое право или способность быть генитальным и любящим существом» [488, с. 253], то есть – проявлять субъектность. Макрозадача этапа по обеспечению прохождения потомством стадий развития является предпосылкой непрерывности развития коллектива.

Средняя зрелость (от 26 до 64 лет) актуализирует продуктивность личности, желающей внести вклад, в том числе наставнический или педагогический, в благополучие человечества. Участники коллектива на этой стадии – обычно авторитетные лидеры [489, с. 151]. Наконец, поздняя зрелость (после 65 лет) должна посвящаться не рефлексии, а посильной деятельности личности для реконструкции и осмысления накопленного ею удачного опыта новыми акторами «как посредством следования лидерам, так и через принятие ответственности лидерства» [488, с. 258].



Обобщая этапы созданием «эпигенетической карты», Э.Х. Эриксон предположил: личность движется по ступеням, определяемым готовностью устойчиво интересоваться расширяющейся социальной средой, «познавать её и взаимодействовать с ней»; общество стремится к самоорганизации, адекватной такой готовности и позволяющей должную скорость и последовательность раскрытия этапов [488, с. 259]. В педагогическом ракурсе такое развитие взаимодействия «по Эриксону» субъектно для личности и коллектива, а самоорганизация коллектива тождественна педагогизации.

Интересна периодизация интеллектуального развития личности по Ж. Пиаже. В ней после появления символической функции, позволяющей усвоение языка (от 1,5 до 2 лет) развивается символическое и допонятийное мышление (до 4 лет). Далее, до 7-8 лет образуется «интуитивное (наглядное) мышление», до 11-12 лет – «конкретные операции», а с 11-12 лет и до окончания юношеского периода вырабатывается «формальное мышление» [305, с. 136]. Исследуя иные возрастные группы – 3-7 лет и 7-11 лет, Ж. Пиаже отмечал, что начиная с 7-8 лет дети «стараятся обмениваться мыслями и лучше понимать друг друга» [306, с. 51-53].

Значима, по Ж. Пиаже, неспособность или неполная способность детей, чей интеллект находится на стадии конкретных операций, к рассуждениям за рамками предметной конкретики. Он указывал, что ребенок готов рассуждать лишь по поводу текущего действия – в противовес юноше, «который рассуждает, не связывая себя с настоящим, и строит теории <...> в вопросах, не относящихся к актуальному моменту» [305, с. 163].

Изучение поведения детей на стадии дооперациональных представлений показало их затруднения в становлении на позицию других людей в связи с «эгоцентризмом мышления» [305, с. 175-176]. При этом «апогей эгоцентризма совпадает с апогеем силы влияния примеров и мнений окружающих» [305, с. 177]. Эгоцентризм препятствует включению в коллективную деятельность, а стать ее субъектом можно в возрасте не ранее 7 лет: «приблизительно до 7-8 лет <...> структуры, свойственные формирующемуся мышлению, исключают возможность

<...> кооперации» [305, с. 177]. Развитие интеллекта совершенствует способность личности к кооперации – «социальному отношению, отличающемуся от принуждения тем, что оно предполагает наличие реципрокности между индивидами, умеющими различать точки зрения друг друга» [305, с. 178].

Для Ж. Пиаже «группировка операций» есть координация точек зрения, позволяющая координацию индивидов [305, с. 178], а «интеллектуальным обменом» он видел форму взаимодействия, обеспечивающую равновесие между индивидом и социумом и являющуюся индивидуальной и социальной сразу. Заметно сходство с отношениями личности и коллектива: «внутренняя операциональная деятельность и внешняя кооперация являются <...> аспектами одного и того же целого» [305, с. 182]. Соотнесение уровней развития мышления и коллектива связано с пониманием социализации как источника развития интеллекта [188, с. 12].

Психолог Л. Кольберг, с 1955 г. исследовавший нравственное развитие личности [502, р. XXVII], выстроил теорию с опорой на идеи Ж. Пиаже и Д. Дьюи. Он пользовался термином “moral” (мораль), который целесообразно интерпретировать как нравственность – деятельностное проявление морали. Автор представил шесть этапов нравственного развития, составляющих три уровня. «Донравственный» [premoral] уровень А включал этапы «Наказание и ориентация на послушание» [punishment and obedience orientation] (1) и «Наивный инструментальный гедонизм» [naive instrumental hedonism] (2). На первом этапе личность подчиняется авторитету из уважения или страха. На втором она действует в основном ради своих потребностей и лишь иногда учитывает чужие, стремится к взаимной пользе, осознавая относительность ожиданий людей. Уровень В «Нравственность соответствия традиционным представлениям» [morality of conventional role conformity] состоял из этапов «Нравственность “умницы” ради хорошего отношения и одобрения» [good-boy morality of maintaining good relations, approval by others] (3) и «Нравственность закона» [authority-maintaining morality] (4). На третьем этапе личность стремится быть

принятой, приятной и полезной, а на четвертом хочет выполнять нормативные обязанности и соответствовать правилам.

На уровне С «Нравственность собственных принципов» [morality of self-accepted moral principles] находятся этапы «Нравственность договора, прав личности и общественного закона» [morality of contract, of individual rights and democratically accepted law] (5) и «Нравственность собственной совести» [morality of individual principles of conscience] (6). На пятом этапе деятельность и поведение личности регламентируется общественным договором, демократическими нормами, установками уважения прав других людей и прагматизма. На шестом этапе человек ориентируется не столько на внешние правила и нормы, сколько на личный моральный выбор, подсказки совести, ценности взаимного уважения и доверия [502, р. XXIX, 44].

В развитии теории эти уровни оформились как преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. Автор назвал пары их этапов лаконичнее: «гетерономная нравственность» [heteronomous morality] (1); «индивидуализм, инструментальное целеполагание и обмен» [individualism, instrumental purpose, and exchange] (2); «соответствие взаимным ожиданиям» [mutual interpersonal expectation, relationships, and interpersonal conformity] (3); «социальная система и совесть» [social system and conscience] (4); «общественный договор или польза и права личности» [social contract or utility and individual rights] (5); «универсальные этические принципы» [universal ethical principles] (6) Автор выявил динамику мотивов правильного поведения, которыми могут быть страх наказания (1), интерес к миру, в котором у других людей есть собственные интересы (2), желание считаться хорошим (3), стремление быть как все (4), потребность договариваться и следовать договоренностям (5), подчинение универсальным этическим установкам (6) [502, р. 174-176]. Возраст проявления этапов зависит, по Л. Кольбергу, от индивидуально-личностных и социальных факторов. В трактовке Г.А. Цукерман и Б.М. Мастерова средние границы фаз таковы: фаза 3 – 7-10 лет; фаза 4 – 10-12 лет; фаза 5 – 13-18 лет; фаза 6 – после 18

лет [449, с. 44], причем достижение конвенциональной фазы возможно, но не непременно для значительной части человечества.

Кроме развития личности, Л. Кольберг исследовал коллективные нормы и выделил восемь фаз их формирования – с нулевой по седьмую. После фазы 0, где нет коллективных норм, в качестве групповых предлагается одобрить индивидуальные нормы (фаза 1 в «предложении коллективных норм»). Фаза 2 – «принятие групповых норм», идеальных, но еще не легитимных. На фазе 3 нормы приняты и согласованы, но их соблюдения никто не ждет. Фаза 4 – допущение и наивное ожидание соблюдения норм. Фаза 5 отмечена легитимностью норм и разочарованием от их несоблюдения. В фазе 6 нормы приняты коллективом, убеждающим нарушителей следовать им, а в фазе 7 есть групповые способы воздействия на нарушителей [501, р. 56; 502, р. 266]. Интерес Л. Кольберга к личности и к коллективам показывает социальность развития человека как цели образования по Д. Дьюи.

Отметим, что не все периодизации (скажем, разработки К. Гетчинсона и Э.Ф.В. Меймана) продуктивны для изучения разновозрастности коллектива. Но их идеи, что существует подходящий этап для начала систематического обучения (от 8 лет – «пастушеская стадия» по Гетчинсону; от 7 лет – «стадия анализа» по Мейману [245, с. 236, 239]), подтверждают обоснованность ведущей деятельности как критерия периодизации. Такова и периодизация В. Штерна: раннее детство с игровой деятельностью (до 6 лет); сознательное учение «с разделением игры и труда» (6-14); юношеское созревание «с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни» (14-18) [66, с. 245]. В диссертации не анализировалась «теория созревания» А.Л. Гезелла, разделившего развитие личности ребенка на три стадии, последняя из которых занимает период от трех до 18 лет.

Учитывая, что «возраст» при исследовании коллектива определяет этап развития, а не продолжительность существования личности, сделаем выводы:

*Во-первых*, в свете личностно-деятельностного (этапы развития), субъектно-деятельностного (совместная деятельность личностей как субъектов) и аксиологического (выработка с учетом ценностей коллектива единой цели,

согласование индивидуальных и общих ценностей) подходов диссертантом предложено определение разновозрастности коллектива, которая в современных условиях требуется для его сущностной полноты. Разновозрастность коллектива – это характеристика коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития. Размытость границ смежных этапов идеалистически представляет данный коллектив объединением личностей на всех этапах развития, допускающих коллективную деятельность. Каждому этапу сопоставлена особая ведущая деятельность: учение как общественно ценное усвоение содержания деятельности и норм коллектива; их трансляция внутри коллектива как социально полезная практика; трансформация деятельности коллектива; совершенствование внешней среды как изменение профильной деятельности. В общем виде этапы развития личности в коллективе соразмерны этапам развития коллектива; в процессе смены этапов ранее ведущая деятельность не прекращается, а частично замещается и/или дополняется новой.

*Во-вторых*, возможность начала участия в коллективной деятельности в качестве субъекта обеспечивается способностью личности к действиям по образцу, учением как ее основной деятельностью и готовностью признавать наличие внешних целей. Последнее определяет, что субъектное участие в коллективе возможно лишь с младшего школьного возраста, формирующего, по А.Г. Кирпичнику и В.П. Ижицкому, готовность к педагогическому воздействию [135, с. 71]. Возраст оптимален и для вхождения в коллектив, поскольку развитие человека как субъекта коллективной деятельности позднее замедляется. Развитие взрослеющей личности в коллективе требует порождения социальных ситуаций с ориентиром на совершенствование профильной деятельности. Характер вступления в коллектив задается особенностями личности на разных этапах развития: от принятия ценностей группы в детском возрасте после присоединения к ней до поиска группы, уже имеющей схожие ценности, взрослым контингентом.

*В-третьих*, не каждая разновозрастная группа может стать коллективом. Как и «классные коллективы» типичной массовой школы, разновозрастные группы, не обладающие в перспективе возможностью стать коллективами (например, группы

детского сада), не подлежат рассмотрению в рамках настоящего исследования, что дополнительно определяет его границы. При этом разновозрастность многопоколенных семейных объединений, напротив, может явиться ориентиром для развития неинституциональных коллективов, в которых переосмыслен опыт традиционных воспитательных общин.

### **1.3 Структурно-содержательная характеристика разновозрастного коллектива как потенциального образовательного коллектива**

Изучение разновозрастного коллектива требует последовательности исследовательских действий: нахождения позиции данного коллектива среди других видов коллектива; осмысления определений соответствующего понятия и выявления структур коллектива на основе положений, имеющих в научных трудах; анализа понятий, отражающих структуру и содержание разновозрастного коллектива; выделения его особенностей.

Как полагал А.В. Иванов, в гуманитарных науках известны около пятидесяти различных оснований классификации малых групп, причем наиболее распространены деления на первичные и вторичные, формальные и неформальные, группы членства и референтные группы [117, с. 81]. Однако не каждая малая группа является коллективом, вследствие чего классификации малых групп при выделении видов коллектива оказываются избыточными. С точки зрения диссертанта, не целесообразно описывать основания классификации коллективов «узких» направленностей, скажем, приемлемое для коллективов когнитивистской и интеракционистской ориентаций разделение на организации, микросреды, духовные центры и команды [117, с. 84].

Теоретический анализ педагогической и психологической литературы, в том числе монографий, научных статей, учебников и пособий выявил десять типичных оснований видового разделения коллективов, что позволило разработать их видовую классификацию (таблица 2). Разновозрастный коллектив как вид коллектива по основанию возрастной структуры всегда гетерогенен по

составу участников. Высокая гетерогенность (неоднородность) состава коллектива допускает присутствие членов разного возраста, пола, социального статуса, с особыми целями, ценностями, с различной профильной квалифицированностью – но в тех пределах, в которых это отвечает интересам общей деятельности.

Таблица 2 – Видовая классификация коллективов

№	Основание	Виды коллективов
1	Функция	Учебный/ученический, воспитательный, педагогический, трудовой, спортивный, физкультурный, самодеятельный, творческий, производственный, религиозный и др.
2	Состав участников	Гомогенный, гетерогенный
3	Контактность	Первичный, вторичный
4	Продолжительность	Постоянный, временный
5	Структурная принадлежность	Школьный, вузовский, клубный, скаутский, пионерский, комсомольский и др.
6	Юридический статус	Официальный, неофициальный
7	Характер взаимоотношений	Формальный, неформальный
8	Способ комплектования	Добровольный, принудительный, смешанный
9	Возрастная структура	Одновозрастный, разновозрастный
		Детский, подростковый, молодежный, взрослый, детско-юношеский, детско-взрослый
10	Половая структура	Женский, мужской, смешанный

Данный коллектив может быть первичным и вторичным, постоянным или временным, работать на базе разнообразных ведомств, устанавливать приоритет неформальных и/или формальных взаимоотношений и допускать любой способ комплектования. При этом существующие в теории образования ученический, педагогический и единый коллективы, которые выделял А.С. Макаренко, не удалось классифицировать по одному основанию: ученический и педагогический коллективы разделяются функционально, а единый коллектив является скорее вторичным, объединяя первичные группы учеников и педагогов. Следовательно, разновозрастность как гетерогенность есть предпосылка объединения учеников и педагогов не только во вторичном, но и в первичном коллективе, а его специфика связана с разновозрастностью деятельности.

С учетом понятий коллектива и разновозрастности коллектива, выявленной видовой позиции разновозрастного коллектива по разным основаниям предложим

определение. *Разновозрастный коллектив – это форма коллективного объединения участников, находящихся на разных этапах личностного развития.* Он, как и другие виды коллективов, структурируется по вариативным традициям.

В теории коллектива А.С. Макаренко опосредованы организационная и коммуникативная структуры. Первую он представил как дифференциацию по вариативным принципам: школьному (по классам), возрастному, производственному, пионерскому, комсомольскому [231, с. 9-11], вторую – как «наслаивание мельчайших и тонко иллюстрированных впечатлений, поступков и отношений» [231, с. 11]. Бытовые, учебные и производственные аспекты охватывает структура самоуправления [231, с. 12-32]. Кроме того, предусмотрено разделение состава коллектива на активистов и прочих [231, с. 33-35].

Исследуя идеи Антона Семеновича, Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин подчеркивали важность формирования в группе идеологической, деловой, бытовой и дружеской «сфер», тождественных, вероятно, структурам коллектива [410, с. 69; 224, с. 37]. Л.И. Уманский приобщил к структурам психологическую – как отражение жизнедеятельности группы в целом с подсистемами общественного блока, личностного блока и блока общих качеств [410, с. 72], а А.Н. Лутошкин верно отметил неявное, но бесспорное осознание А.С. Макаренко взаимодополнения формального и неформального аспекта взаимоотношений в коллективе [224, с. 38]. Л.И. Уманский, И.А. Френкель, А.Н. Лутошкин и др. разграничили в структуре коллектива социальную направленность деятельности, организованность группы, подготовленность к групповой деятельности и коммуникативность (интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство) [408; 224, с. 40-42].

Ленинградский ученый Т.Е. Конникова выделяла: деятельностьную (функциональную) структуру ученического коллектива в аспекте общественной работы вне школы и активности, направленной «на организацию школьной жизни» как общественной деятельности [146, с. 18]; организационную структуру школьного коллектива как взаимодействующих и заботящихся друг о друге первичных классных коллективов [146, с. 20]. Понимание коллектива учащихся



как педагогического инструмента потребовало установления целесообразных форм его организации, регламентации разных отношений, возникающих в нем, в аспекте педагогической целесообразности: «нельзя допускать, чтобы структура коллектива складывалась случайно; она должна быть предметом пристального внимания педагогов и при его организации, и в процессе дальнейшего развития» [146, с. 27]. Т.Е. Конниковой удалось высветить своеобразие структуры коллективов младших и старших классов, переосмыслив подходы А.С. Макаренко и определив границы применимости его идей для массовой школы [146, с. 28]. Л.И. Божович, в свою очередь, видела в классе коллектив не только школьников, но и сверстников [37, с. 284], что представимо как функциональная или деятельностная (по признаку учения) и социально-коммуникативная или демографическая (по признакам возраста и среды) структуры.

Автор Л.И. Новикова охарактеризовала структуру детского коллектива (учебного, клубного, трудового и др.) как сочетание формальной и неформальной структур. Формальную составляют «первичные коллективы, органы самоуправления, социальные роли, реализуемые детьми в процессе совместной деятельности, деловые связи и отношения» [274, с. 55]. Неформальная структура, образуясь «в процессе межличностного общения его членов» [274, с. 58], представляется совокупностью «неформальных групп, индивидуальных позиций в них детей, эмоционально-психологических связей и отношений» [274, с. 62]. По Л.И. Новиковой, отсутствие противоречий между структурами – обязательный признак выхода группы на стадию коллектива [274, с. 62]. Совместно с А.Т. Куракиным она изучила школьный коллектив как организационную структуру разных коллективов – учащихся и педагогов. Коллектив педагогов виделся авторами как специфический производственный коллектив (данную точку зрения разделяли С.Л. Паладьев, Л.В. Байбородова и Л.Н. Дмитриева [287, с. 5]), создающий и использующий коллектив учащихся как инструмент воспитания [182, с. 15-16] через деловые и межличностные отношения [182, с. 18].

Идеи Л.И. Новиковой развивали Л.В. Байбородова и М.И. Рожков. Они подтверждали, что в ученическом коллективе есть формальная (официальная)

и неформальная (неофициальная) структуры. Первая задается извне и является единством «первичных коллективов (классов) школы, а также связи между ними и отдельными членами коллектива» [15, с. 206]. Вторая структура – это «связи и отношения эмоционально-психологического характера» [15, с. 207]. Разделение на неформальную и формальную структуры считалось С.Л. Паладьевым, Л.В. Байбородовой, Л.Н. Дмитриевой точным в отношении и педагогического коллектива [287, с. 7]. Наконец, А.В. Иванов в структуре любого первичного коллектива как малой группы выделял «цели, ценности, нормы, психологический климат, размер группы, отношения, а также ее субъектов, имеющих свои особенности, черты характера, интересы, качества и способности; и воспитательную (культурную) среду» [117, с. 71].

С учетом вышеизложенного, опишем социальную, организационную и деятельностную структуры разновозрастного коллектива, а также их специфику.

*Социальная структура.* Изучение современных диссертационных работ выявило, что эпитет «разновозрастный(ой)», характеризующий *демографический аспект* социальной структуры коллектива, соотносится и с рядом иных объединений и процессов: класс, группа, отряд, взаимодействие, сотрудничество, взаимоотношения, общение и др. (таблица 3).

Анализ социальной структуры коллектива в демографическом ракурсе на основе материалов таблицы 3 показал, что если в описании коллектива не содержится прямого указания на пол участников, то его состав в этом аспекте вариативен. Вследствие этого очевидно, что разновозрастный коллектив может объединять лиц разного или только одного пола. Кроме того, для коллектива характерно иерархическое разделение на младших и старших. К младшим обычно относятся дети и подростки, что показывает относительность позиций: подросток – старший для ребенка, но младший для взрослого. Иерархия выстроена в основном по хронологическому признаку, а старший по возрасту участник по умолчанию считается носителем более высокого статуса и подготовленности. Руководящая роль педагога, организующего разновозрастное взаимодействие, при этом константна, хотя содержательно она может изменяться.

Таблица 3 – Разновозрастные объединения и процессы в современных диссертационных исследованиях

Автор (год)	Определение и/или признаки разновозрастных объединений и процессов
Н.В. Карпунина (1991)	Разновозрастной физкультурный коллектив – разновидность первичного воспитательного коллектива, высокоорганизованная группа учащихся, объединенная целесообразной физкультурно-оздоровительной деятельностью, направленной на решение задач физкультурного воспитания в общеобразовательной школе [131, с. 14]
Г.С. Айкашев (1992)	Разновозрастное объединение – это группа детей, подростков и взрослых, которые соединились между собой по интересам и желанию для выполнения на длительный срок разнообразных видов деятельности или занятий [2, с. 3]
С.Л. Ильюшкина (1998)	В разновозрастной группе существует диалоговая форма взаимодействия педагога и обучающихся, взаимообучение старших и младших школьников, индивидуальное продвижение каждого ученика в совместной работе. Группа в общеобразовательной школе должна быть создана на добровольной основе. В образовательном процессе отсутствуют жесткая регламентация, звонки, строгое расписание [125, с. 18]
Е.Б. Штейнберг (2000)	<...> внешкольное объединение (разновозрастный отряд «Надежда») было организовано диссертантом в 1965 году [479, с. 6]
М.М. Батербиев (2002)	Разновозрастная учебная группа – это учебная группа, состоящая из детей разного хронологического возраста [19, с. 5]
О.Л. Захарова (2006)	Разновозрастная группа детского сада – это социально-психологическая среда развития ребенка-дошкольника, специфика образовательного процесса в которой определяется сосуществованием различных систем социального взаимодействия, в которое одновременно включен ребенок: «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстник», «ребенок – младший ребенок», «ребенок – старший ребенок [113, с. 7]
С.Н. Сафронова (2009)	Разновозрастное сотрудничество (в ракурсе классно-урочной системы) – это специально организованное парное и групповое взаимодействие между учащимися разного хронологического возраста двух непараллельных классов с целью совместного решения учебных задач [373, с. 8]
А.А. Ермакова (2010)	Творческое разновозрастное объединение дополнительного образования – это группа учащихся разного возраста, созданная на добровольной основе для совместной творческой деятельности по эстетическому развитию, которая осуществляется в рамках образовательной программы данного коллектива, создающей культурную микросреду для организации и реализации процессов социализации личности [97, с. 11]
Т.А. Креславская (2010)	Разновозрастный класс – одновременное обучение учащихся двух-трех классов, объединенных в класс-комплект, в одном помещении под руководством одного учителя [159, с. 10]
Н.В. Байгулова (2011)	Модель разновозрастной сельской малокомплектной школы – это образовательное учреждение без параллельных классов с малым контингентом учащихся, в котором предусматривается объединение классов в разновозрастные классы-комплекты (разновозрастные группы), где содержание образования <...> реализуется средствами технологического пакета разновозрастного обучения [16, с. 9]
А.С. Грушин (2015)	[В сельских школах] эффективность формирования социальной успешности детей и подростков будет связана с использованием педагогических ресурсов разновозрастного общения [82, с. 15]

*Организационная структура разновозрастного коллектива* отражает совокупность постоянных и временных малых групп первичного коллектива, количество первичных коллективов внутри вторичного, а также особенности управления. Полагаем, что на начальном этапе величину (размер) группы определяют нормы внешней (исходной) среды. Если количественный состав увеличивается, то укрупнившийся коллектив может разделиться, породив, возможно, вторичный коллектив.

Постоянные группы в коллективах любой контактности выделяются на основе различных критериев. Например, К.З. Асатурова обозначила в коллективе А.С. Макаренко группы, имеющиеся в первичном и вторичном коллективах: актив, включающий ядро наиболее деятельных участников; резерв актива – «группу детей младшего возраста, принимающая деятельное участие в жизни коллектива, но у них еще не выработались организаторские навыки; они в своей деятельности следуют за старшими товарищами» [8, с. 5]; новички. При этом первичный коллектив есть переходная ступень от вторичного коллектива к личности [8, с. 10]. Таким образом, для вторичного коллектива приоритетно разделение на первичные коллективы (группы, отряды), которое осуществляется в соответствии с возрастом. Допустим и разновозрастный состав первичных групп.

Характеризуя аспект управления коллективом, отметим, что если на этапе зарождения коллектива «педагогу принадлежит руководящая роль в выдвижении цели, в насыщении ее идейным содержанием, в постепенном её усложнении» [8, с. 6], то по мере развития группы влиять на цель могут и другие участники – в процессе педагогизации их деятельности. На высшем этапе возрастает значимость общего собрания (и внутригрупповых собраний – общих собраний первичного коллектива, если, по Н.А. Пушкину, речь идет о первичном коллективе в составе вторичного [337, с. 17]), благодаря чему управление и самоуправление сливаются в единстве организации жизни коллектива. Внутри первичного коллектива в разнообразных процессах участвуют представители актива, обладающие как профильными, так и организационно-педагогическими умениями. Их возраст в коллективах, добровольных в отношении комплектования, не имеет значения; они

«старшие», поскольку знают и умеют больше, чем «младшие», способны успешно транслировать информацию и порождать новое содержание деятельности.

Если участники коллектива заинтересованы в качестве результатов и продуктов работы, а педагог реализует не-тоталитарное управление, неизбежна педагогизация деятельности взрослеющих активистов. Ценность приобретения организационно-управленческих умений и мотивирования к углубленному освоению профильной деятельности ведет к актуализации временных (тоже разновозрастных) проектных групп, под руководством «актива» и «резерва актива» решающих ситуативные, но важные для коллектива задачи.

*Деятельностная структура разновозрастного коллектива.* Рассмотрев деятельность с аксиологических позиций, В.Г. Рындак справедливо отметила, что «именно деятельность, сознательная и целеполагающая, позволяет <...> осуществить свою осознанную цель, определить способ и характер своих действий, подчинять свою волю» [365, с. 9]. Полнота деятельностной структуры коллектива определена представленностью в нем всех видов деятельности: игры, труда, учения, общения. Названные виды обычно не изолированы: общение сопровождает прочие варианты деятельности, а в педагогике есть понятия «трудовое обучение» и «игровое обучение». Труд может иметь облик игры, но, как указала К.З. Асатурова, «игра должна быть не только увеселением, но и серьезной, ответственной деятельностью, содействующей объединению всех детей» [8, с. 5]. В этой связи выделим понятия, отражающие суть *профильного* (игра, труд, учение) и *коммуникативного* аспектов деятельности коллектива как разновозрастной группы, частично рассмотренные диссертантом ранее [214]. К профильному аспекту относятся функционирование, развитие, процесс, деятельность вкупе с продуктивностью и результативностью, ситуация, событие, среда и пространство. В коммуникативном аспекте важны тип (стиль) взаимоотношений и субъектность.

В *профильном аспекте* деятельности характеристика коллектива включает *функционирование* и *развитие*, поскольку коллектив в научной литературе описывается не только как группа высшей стадии развития, но и как

развивающаяся группа в ходе становления коллективом и расширения ее социально ценной активности; кроме того, переход группы на новый этап связан с личностным развитием участников. Функционирование коллектива понимается как деятельность, направленная на обеспечение сохранения имеющегося состояния во всех аспектах (количественный состав участников, реализуемые функции, структура и содержание работы и др.).

Важным элементом содержательной характеристики разновозрастного коллектива является «развитие». В.И. Загвязинский и Р. Атаханов видели им «приобретение новых качеств, способ прогрессивного преобразования человека или системы» [104, с. 201], а В.В. Краевский – в том числе смену состояний образовательных систем [153]. Интересна мысль А.Н. Моргаевской о развитии как эволюционном или революционном приращением качества. Она, позиционируя развитие педагогической теории коллектива как «прирост научного знания, сопровождающийся изменениями в воззрениях и представлениях ученых о явлениях, входящих в предметно-проблемную область» [256, с. 13], создала предпосылки для понимания развития как накопления изменений, меняющих качественное состояние (этап развития) коллектива.

Диссертантом исследуются три основных *процесса*: развитие коллектива, развитие личности в коллективе, коллективная деятельность. Развитие коллектива как переход на новый этап определяется достаточностью количества достигших его участников с учетом взаимосвязей развития личности в коллективе и самого коллектива. Субъектно-деятельностный подход обусловил контекст анализа развития коллектива в процессе деятельности составляющих его личностей как субъектов и группы как субъекта в целом. При этом в работе с разновозрастной группой, становящейся коллективом, следует учитывать, с опорой на идеи В.И. Панова и Р.Х. Хисамбеева, «разнородность контингента <...> по виду и уровню <...> проявленных и потенциальных возможностей», то есть обретения процессами и условиями, в том числе средой и деятельностью, «развивающего» характера [288, с. 22].

Развитие группы и личности в ней (в исследовании для описания смены состояний в качестве синонимов употребляются слова «трансформация» и «преобразование») происходит в коллективной *деятельности* как высшей форме кооперации [307, с. 12]. Ее субъектом могут быть и индивид, и коллектив [307, с. 14], которые идут «от цели через средства к результату» [307, с. 15]. В коллективную деятельность, в отличие от совместной, входят индивидуальные действия личности, реализующие коллективные цели [307, с. 12-13]. «Осознание общего для всех членов коллектива мотива возможно лишь в том случае, если формируется общая цель», превращающая «совокупность субъектов (группу индивидов) в совокупного субъекта» [307, с. 16]. Диссертант согласен с Ю.П. Платоновым, что «эффективность коллективной деятельности зависит от уровня развития самого совокупного субъекта» [307, с. 159], характеризующим этап развития, на котором находится коллектив.

Рассмотрим *продуктивность и результативность* разновозрастного коллектива в ракурсе идей П.Я. Гальперина о структуре деятельности [71], порождающей индивидуальные, групповые или коллективные результаты, принадлежащие субъекту, продукты, живущие после создания вне автора-субъекта, и вероятностные эффекты. Результативность при этом понимается как средство обеспечения продуктивности, что и определяет коллективный характер деятельности группы. Наконец, эффекты – это незапланированные изменения, которые, в случае их опознания и целенаправленного сохранения, дополняют уникальные традиции коллектива.

Сопоставляя процесс порождения продуктов и результатов с этапами, выделенными в параграфе 1.1, укажем, что на этапе «Приобщение» создание продуктов и получение результатов осуществляется преимущественно в соответствии с содержанием инвариантной программы. Этапы «Оптимизация» и «Содействие» фиксируют рост влияния участников группы на порождение продуктов. На этапе «Продвижение» особенности продуктивной деятельности задаются в основном коллективным субъектом.

Нахождение разновозрастного коллектива на конкретном этапе имеет взаимосвязь с ситуациями коллективной деятельности. Как справедливо считали М.И. Рожков и Л.В. Байбородова, «особое значение имеет ситуация выбора», позволяющая поставить личность «в позицию субъекта деятельности» [346, с. 15]. Поскольку в ситуацию вовлекаются личности разных этапов развития, в ней формируется «общая направленность интересов каждой личности» [346, с. 15]. Авторы выделили и управленческие проблемные ситуации, позволяющие найти оптимальные пути руководства коллективом на конкретном этапе [346, с. 160], обеспечивающие рост субъектности. Развитие личности в разновозрастном коллективе должно сопровождаться созданием необходимых для взрослеющих участников ситуаций развития, таких как ситуация успеха [25, с. 31], которая понималась А.С. Белкиным как сочетание условий результативной деятельности личности и коллектива [24].

Как полагал еще в 1919 г. деятель коллективного воспитания И.В. Ионин, школа (в значении возглавляемой им школы-коммуны) должна, подчиняя весь трудовой режим и уклад жизни «задачам коллективизма» [127, с. 10], «строить свое школьное хозяйство во всех возможных для школы отраслях» [127, с. 8], то есть развиваться, перестраивая мир, а не только функционировать. Переход от функционирования к развитию сопоставлен с проживанием личностью и группой *событий*, в том числе образовательных; такое событие определено автором диссертации как специально организованный и уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий процесс (в данном случае – процессы деятельности и развития коллектива) за границы обыденности [205, с. 40]. Обусловленные накапливаемым опытом изменения в индивидуальной и групповой деятельности связаны с развитием личностей, которые выводят группу на новый этап. В этой связи верно мнение В.И. Слободчикова, видевшего развитие чередованием со-бытийности и само-бытийности [381, с. 175], что проявляет диалектическую связь событийного характера деятельности и формирования субъектности. Точны Е.И. Головаха и А.А. Кроник: «Некоторые, наиболее значимые для индивида ситуации <...>



приобретают статус жизненно важных событий, [формирующих] основное содержание человеческой жизни» [78, с. 13].

По И.Р. Пригожину, «событие, как бы мы его ни трактовали, означает, что происходящее не обязательно должно происходить» [324, с. 47]. Значит, для коллектива развитие, задающееся включенностью в уникальные события, равно вариативности становления субъектом деятельности. К событию, по мысли Е.В. Титовой, близко не полностью распланированное коллективное дело [401], но трактовка события неоднозначна, что отметили М.И. Рожков и И.В. Иванова, подчеркнув ценность поиска новых подходов к описанию событийности [347, с. 7]. Событие, нарушающее повседневность, создает предпосылки деятельности личности и группы по переобустройству их «места» [331, с. 63], то есть среды жизни коллектива.

В понимании понятия «среда» диссертант солидарен с исследователем Л.Н. Коганом: «нет “среды вообще”, есть среда деятельности конкретного социального субъекта <...> [социальная среда – это] сравнительно устойчивая совокупность вещественных и личностных элементов, с которыми непосредственно взаимодействует социальный субъект и которые оказывают влияние на его деятельность» [137, с. 3]. Для изучения коллектива привлечение понятия «среда» вызвано тем, что в совокупности условий жизни коллектива развивается личность участников, а группа становится коллективом за счет активности в социуме. Среда разделяется на внутреннюю (образовательную, воспитательную и так далее) и внешнюю (среда образования, среда воспитания), на что указывал, например, В.А. Ясвин [496, с. 12-14]. В контексте приобретения участником коллектива инвариантных знаний и умений и его последующей творческой активности можно, с опорой на Р.А. Фахрутдинову, выделить формирующую и развивающую функции среды [420, с. 63] разновозрастного коллектива. При этом рост субъектности личностей и коллектива увеличивает их потребности и возможности в сфере влияния на среду.

Дополнительно выделим социально-коммуникативный (личностный) и предметно-пространственный компоненты среды. Эти компоненты заметны

в классических и современных трудах. Скажем, по Л.Н. Когану воспитательная среда – это устойчивая совокупность «вещественных и личностных элементов, с которыми непосредственно взаимодействует социальный субъект в учреждениях и организациях, осуществляющих образование и воспитание, рассматриваемых с точки зрения их влияния на формирование и развитие личности» [137, с. 7]. Современный автор М.А. Рябова отметила, что образовательная среда включает совокупность материальных факторов и межличностных отношений, влияющих на процесс обучения [368, с. 15].

Считаем, что среда разновозрастного коллектива должна одновременно порождать возможности для вариативной активности участников на разных этапах развития. Этим она отличается от функционально ориентированной среды, направленной на подготовку детей к самостоятельной жизни или на рост успешности труда взрослого по избранной специальности [137, с. 7].

Учитывая, что зарождение разновозрастных коллективов традиционно и чаще всего происходит в образовательных структурах, обратимся к анализу понятия «образовательная среда». В.А. Ясвин определил ее как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении; в свою очередь, образованием он считал создание среды «с возможными различными траекториями людей» [496, с. 14], то есть активность субъектов в образовательном пространстве.

Известно, что не все образовательные среды обязательно предполагают субъектный характер деятельности детей. В.И. Панов и Ш.Р. Хисамбеев указали, что образовательная среда в разных образовательных системах имеет различную направленность, в том числе при работе с контингентом приблизительно одного состава. В школе среда есть «условия на овладение учебной деятельностью», она нацелена на «достижение образовательных стандартов <...> и <...> в основном на формирование мотивации к учению», а среда в дополнительном образовании полифункциональна и «ориентирована на создание условий для включения детей в разнообразные виды деятельности» [288, с. 22]. Поскольку членами

разновозрастного коллектива теоретически должны являться не только дети, подростки и молодежь, но и взрослые люди, даже среда учреждения дополнительного образования детей, более благоприятная для полноценного разновозрастного взаимодействия, чем школа, недостаточно подходит для развития детско-взрослой группы как субъекта деятельности.

В ракурсе особенностей детско-взрослого взаимодействия категория среды активно изучалась советскими учеными. Так, анализируя внутреннюю среду разновозрастной группы, Н.А. Пушкин писал, что «социальные и антисоциальные проявления есть <...> результаты окружающей ребенка среды» [338, с. 2]. Он, полагая социальной средой детский и педагогический коллективы, должны иметь четкую структуру, определял ее как человеческий (уточнение, обычное для педологов) коллектив детей и взрослых, в производственно-культурно-бытовом окружении которого живет и воспитывается личность ребенка [337, с. 3]. Однородная в социальном плане среда, где организовано существует и действует группа, рассматривалась советскими учеными и в числе признаков коллектива [453, с. 8].

Таким образом, среда может являться социальной, производственной, культурной, учебной, воспитательной или образовательной и так далее. При этом отечественная тенденция дифференциации коллективов, составляющих общество [275, с. 11], в контексте разновозрастности меняется: если возраст участников и длительность их пребывания в коллективе не ограничены, то они неизбежно включаются в новые виды и направления деятельности по мере личностного развития. Это означает, что в рамках темы исследования следует рассматривать не вхождение развивающейся личности во все большее количество групп, а рост количества сред жизни конкретного разновозрастного коллектива и его влияния на них в контексте профильной деятельности. В этом разновозрастный коллектив как субъект отличается от учебно-воспитательного. Как отмечали Л.И. Новикова и А.Т. Куракин, «учебно-воспитательные коллективы институциональны. Они создаются на базе тех или иных учреждений или организаций... и по своим воспитательным функциям адекватны задачам, стоящим перед [ними]» [275,

с. 12]. Очевидно, что в указанной трактовке рост субъектности коллектива ограничен средой, в которой он действует, а не динамикой интересов личностей и группы, переходящих на новые этапы развития.

Также ясно, что образовательная программа, понимаемая в качестве документа, отражающего содержание образования, не будет полноценно характеризовать особенности неинституционального коллектива, поскольку она, как правило, создается на базе институциональных норм. Например, по мысли И.В. Вагнер, принятие стандарта общего образования повлекло «уход от авторских педагогических проектов и программ в области воспитания, снижение вариативности воспитательных моделей», что невозможно преодолеть без создания условий «для развития и реализации субъектного потенциала всех участников воспитательного процесса» [54, с. 77]. Поскольку контролирующие органы воспринимали *примерные* программы в качестве *обязательных* [52], реализовалось неоправданное нормирование творческой деятельности и ее образовательной компоненты. В результате школа как среда не выполнила требование Э.Д. Днепровца о выходе «из русла тотального однообразия» [92, с. 35].

Ф.А. Фрадкин выявил три модели исследования взаимодействия среды и личности: 1) среда – объект изучения, ребенок есть производная среды; 2) личность – объект изучения, среда ей противопоставлена; 3) объект изучения – взаимодействие внешних факторов (среды) и внутренних условий развития личности [424, с. 38]. Разновозрастный коллектив целесообразно рассмотреть в русле третьей модели, учитывая его развитие как субъекта в контексте изменений взрослеющих личностей, группы и внешней среды. При этом автор диссертации поддерживает точку зрения Ю.С. Мануйлова на нерациональность восприятия среды как второстепенного фактора воспитания даже в свете приоритетности анализа взаимодействия личности с ней [243, с. 3] и необходимость выделения формальных составляющих среды – мест и факторов, влияющих на развитие человека [243, с. 14].

Значимость среды для решения задач личности и группы подтверждала М.В. Осорина. Она отмечала как зависимость решаемых в конкретной среде задач

от возраста участников и социально-психологической зрелости группы [282, с. 235], так и желание стейкхолдеров «доработать» среду под имеющиеся потребности [282, с. 323]. На основе идей специалиста можно сделать вывод, что без специфической внутренней среды, в том числе включающей предметно-пространственное окружение, группа не способна ощутить себя «целостным социальным организмом» [282, с. 242], что особенно важно для разновозрастной группы с усложненными межличностными отношениями.

Понимая среду как место и факторы влияния на индивида или группу, целесообразно считать пространство траекториями развития субъекта в ней. Как верно писала Н.И. Демидова, «находясь в одном и том же пространстве, субъект может быть представителем нескольких образовательных сред, которые будут отличаться по силе своего воздействия и значимости» [88, с. 81]. Развивая идеи Ю.С. Мануйлова, можно сказать, что неизменяемая среда формирует социально-типические черты личности, а для индивидуализации (неповторимости) развития требуются свободные параметры среды [243, с. 20], возможность выбора и преобразования окружающих условий. Полагаем, что это верно в отношении и личности, и разновозрастного коллектива, который, учитывая динамику интересов взрослеющей личности, должен постоянно корректировать параметры жизнедеятельности и обеспечивать возможности влияния коллектива на внешнюю среду, повторяя опыт советской педагогики 1920-1930-х гг. [243, с. 44].

Категория «пространство» в теории педагогики трактуется вариативно, вследствие чего обратимся к исследованиям Н.Л. Селивановой, выделившей три подхода к ее пониманию: как среды (окружения личности или группы), части среды с педагогически сформированным образом жизни или сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемую коллективными и индивидуальными субъектами различного уровня [374, с. 36]. Последняя точка зрения, характеризующая пространство в событийном и субъектном ключе и ценная для диссертанта, принадлежит Д.В. Григорьеву [79].

Авторы Л.В. Байбородова и М.И. Рожков, интерпретируя исследования Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и Д.В. Григорьева, в ракурсе воспитания

определили пространство как среду, механизмом организации которой является событие – «со-бытие» детей и взрослых «в рамках событийной концепции психологического времени» [15, с.196]. В таком случае, пространство разновозрастной группы есть сумма возможных траекторий событийной деятельности в одной или нескольких средах, способной обеспечить становление коллектива и рост субъектности участников за счет перехода на новые этапы личностного развития. На это косвенно указывала Н.Л. Селиванова: «Каждая возрастная <...> группа <...> педагогически обогащает воспитательное пространство, ибо приходится решать те проблемы, которые возникают в связи с вхождением в него данной группы» [374, с. 39].

*Коммуникативный аспект* деятельности характеризует особенности взаимоотношений личностей различного возраста, обладающих в коллективе разными функциями и статусом. По М.И. Рожкову и Л.В. Байбородовой, взаимодействие в коллективе направлено на «развитие личностей взаимодействующих сторон взаимоотношений» (педагогов и обучающихся), причем «стиль взаимодействия в педагогическом коллективе проецируется на все другие системы взаимодействия в школьном коллективе» [346, с. 70]. Связь эффективности группы и типа взаимоотношений, согласно А.В. Петровскому, неоднозначна: «в одних случаях <...> доказываемая положительная корреляционная взаимосвязь <...>, в других – отрицательная, в третьих – вообще никакой статистически значимой корреляции не обнаруживается» [333, с. 138]. Таким образом, целесообразность типов отношений в коллективе определяется результативностью и продуктивностью совместной работы.

Осмыслив идею этического квадрата Р.Г. Апресяна (признан властями РФ иностранным агентом) [7], понимание субъектности и бессубъектности А.И. Пригожиным [323, с. 174-181], типы воспитывающих сред по Я. Корчаку [148, с. 58-60], подход В.А. Явина к моделированию среды [496, с. 36-48] и типологизацию образовательных систем по И.В. Мелик-Гайказян и Е.Н. Роготневой [250, с. 66], можно описать структуру типов взаимоотношений в разновозрастном коллективе (рисунок 2), дифференцированных на основе идей

М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой по типу взаимосвязи [346, с. 73] старших и младших членов коллектива, включая отношения «педагог – участник».

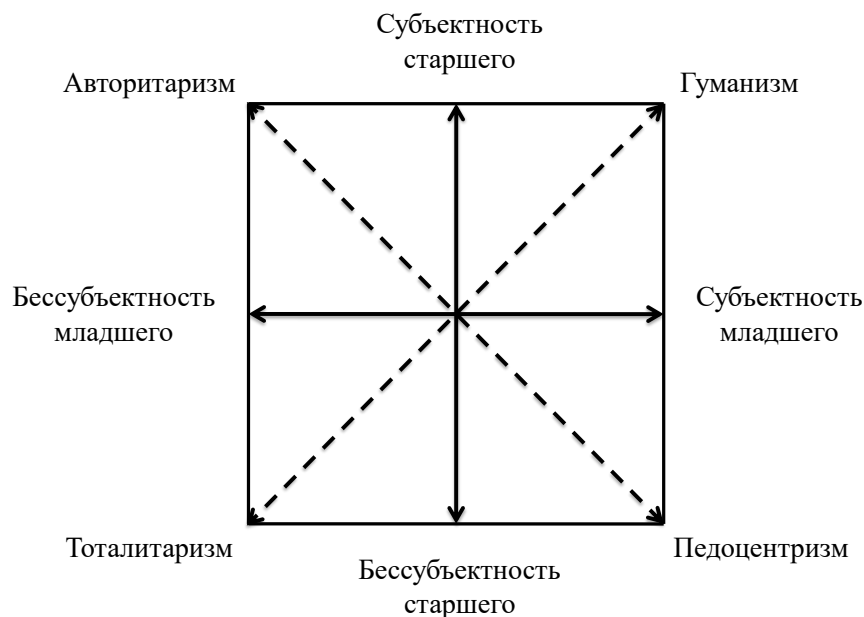


Рисунок 2 – Типы взаимоотношений в разновозрастном коллективе

Дефиниции «старший» и «младший» отражают не возраст, а спектр параметров субъекта деятельности: уровень личностного развития участника взаимоотношений, его авторитет, статус и функции в группе, мастерство и вовлеченность в профильную активность. В этой связи выявлены четыре типа взаимоотношений, сопоставленных с развитием и деятельностью коллектива: тоталитаризм, авторитаризм, гуманизм и педоцентризм.

Тоталитарные взаимоотношения педагога и участников группы, равно не обладающих субъектностью, возможны в разновозрастном объединении, чей состав и особенности задает внешняя среда, где находится управляющий субъект. Однако элементы тоталитарного стиля взаимоотношений уместны при освоении новичками сведений, принципиально необходимых для коллективной активности. Оно осуществляется под руководством членов группы, изучивших и принявших обязательный материал (например, инструкции по технике безопасности). Полной тоталитаризации взаимоотношений может способствовать отсутствие у педагога и обучающихся возможности влиять на цель, методы и содержание преподаваемой и осваиваемой программы.

Авторитарные взаимоотношения, при которых субъектность педагога и старших членов разновозрастной группы отчетливо превышает субъектность младших, возможны и в развитом коллективе. По мере развития происходит педагогизация его внутренней среды – сближение педагогических функций лидера и все большего количества взрослеющих и становящихся «старшими» участников. Если на этапе сплочения группы единственным авторитарным лидером является педагог («наиболее подходящим стилем руководства для диффузных групп <...> будет, вероятно, стиль, отмеченный некоторыми элементами авторитарности» – А.В. Петровский [333, с. 158]), то в дальнейшем в коллективе возникает и расширяется микрогрупповой субъект, состоящий из педагога и старших участников. Он, близкий к «ядру» по А.С. Макаренко, может отчасти находиться в авторитарной позиции в ситуациях включения младших членов группы в инварианты и нормы коллективной деятельности.

Гуманистический стиль взаимоотношений позволяет гармонизировать личные и коллективные интересы в свете социальной направленности группы. Участники признают субъектность друг друга, что приводит к организации эффективного самоуправления на основе прямой демократии (согласованного принятия решений в рамках общего собрания группы, известного в теории образования уже в 1920-х гг. [453, с. 69]), а при объединении ряда первичных коллективов – к возможности согласованных и взаимодополняющих действий ради общей цели. Позиция педагога в гуманистических отношениях – внутри, а не за рамками коллектива. Это рационально, поскольку «потребность в одобрении и искание одобрения в различных возрастах проявляется по-разному: младшие дети дорожат мнением своих товарищей, но особенно – мнением взрослых; для подростков же ... на первый план выступает мнение товарищей» [453, с. 69-70].

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова назвали этот тип «сотрудническим», «с высоким уровнем развития всех его компонентов», в котором участники постепенно начинают относиться друг к другу как к творцам общего дела [346, с. 74]. Они утверждали, что данный тип эффективен для развития коллектива и личности, поскольку он характеризуется: объективным знанием людьми друг



друга и опорой на их лучшие стороны; адекватностью оценок и самооценок; гуманными, доброжелательными, доверительными, демократическими отношениями, активностью в совместно осознанных и принятых действиях, положительным влиянием сторон взаимодействия друг на друга [348, с. 42].

Признавая справедливость вышеизложенного, следует подчеркнуть, что проявляющийся гуманизм взаимоотношений содействует и нахождению новых способов реализации «сверхнормативной активности» коллектива [333, с. 157]. Однако полностью гуманистическое взаимодействие, теоретически возможное в достигшем субъектности коллективе высшей стадии развития, все участники которого входят в актив, на практике обычно не встречается. Этому мешают наличие инвариантов содержания и способов деятельности и неизбежность обновления состава обучающихся, первоначально не знакомых с нормами групповой активности. Нельзя не принять во внимание и справедливое замечание В.П. Бездухова, что «гуманизм как аксиологическая категория фиксирует субъект-субъектные отношения» [178, с. 46]. Это фиксирует гуманистичность подлинного коллектива-субъекта и дает основания для его анализа в русле аксиологического подхода.

С другой стороны, недостаток отношений гуманистического плана в группе, уже накопившей некоторые традиции и опыт деятельности, ведет к своеобразной «консервации» механизмов управления и снижению доступа к ним участников, перешедших на новые этапы личностного развития и уже не удовлетворяющихся прежними статусами. Возникновение педоцентрических отношений становится ответом на преобладание и воспроизведение в группе авторитарных, а не гуманистических взаимодействий: «Нередко причиной правонарушений со стороны учащихся бывает и “незыблемый” школьный режим, установленный педагогическим советом или даже одним заведывающим школой» [453, с. 73]. Отсутствие реального самоуправления при наличии сложившейся субъектности «младших» является предвестником дробления коллектива на несколько групп и выхода из него прежних лидеров или повзрослевших участников.

Педагогические отношения ведут, в терминах М.Ю. Кордонского и М.Б. Кожаринова, к «бунту стариков» [147, с. 46].

В коммуникативном аспекте диссертантом не исследуется неформальное межличностное взаимодействие; внутренняя среда коллектива должна быть априорно благоприятна для многообразных социальных связей, в том числе дружеских. Однако коммуникативные предпочтения, неизбежно формирующиеся при регулярных контактах личностей, не должны снижать результативность и продуктивность деятельности коллектива.

Бесспорно, что в разновозрастном коллективе возможны разные типы взаимоотношений одновременно, что проясняет связь типа взаимодействия в коллективе с возрастом. Младшие «живут интересами школы, коллектива, учителя», подростки хотят, чтобы «опирались на их мнение при организации разнообразной деятельности» [346, с. 84], а старшеклассники стремятся к деятельности, отвечающей «запросам развивающейся личности» [346, с. 85]. Это создает предпосылки для интеграции педагога в коллектив по мере взросления участников, «переход от внешней позиции по отношению к коллективу детей к внутренней» [346, с. 85].

Сопоставим этапы развития коллектива, выделенные в параграфе 1.1, с преобладанием названных типов отношений. Актуализация нетоталитарных, в трактовке А.В. Мудрика [257], взаимоотношений маркирует переход группы от «Приобщения» к «Содействию», с постепенным осознанием субъектности сначала отдельными участниками, а затем всем объединением. На этом этапе значительна роль педагога как лидера-идеолога, готового делегировать сначала часть, а впоследствии и большинство управленческих действий формирующемуся активу и коллективу как субъекту. В ходе делегирования функции руководителя распределяются по подготовленным к их исполнению личностям, развивающимся в субъектном плане. Тем самым воспроизводится рекомендация И.В. Вагнер, видевшей роль педагога в воспитании как «обеспечение становления субъектности ребенка, оказание ему помощи в самореализации, саморазвитии, как поддержка в самоопределении» [53, с. 5]. Завершение данного процесса

знаменуется достижением этапа «Оптимизации». На этапе «Продвижение» в коллективных взаимоотношениях доминирует гуманизм, что, однако, не снижает эффективность деятельности группы. Гармонизация субъектностей личностей и коллектива как субъекта ведет к выходу активности группы за рамки внутренних интересов. Этому процессу сопутствуют: установка на совместную работу; осознанность и личностный смысл целей; совместное планирование, организация и рефлексия деятельности; свободный выбор ее видов [346, с. 78].

В коммуникативном аспекте деятельностной структуры коллектива рассмотрим понятие «субъектность». Диссертант видит несомненным параллелизм формирования субъектностей личностей и группы, что, по Б.Д. Парыгину, связано с наличием во внутриколлективном общении элементов общности и обособления интересов [291, с. 184], причем, судя по всему, вне зависимости от состава малых групп [82, с. 11]. На практике такое обособление наблюдал и Е.Б. Штейнберг – в звеньях разновозрастного отряда на основе личных взаимных симпатий [478, с. 51].

Самоуправление как средство формирования субъектной позиции [12, с. 14-15] действенно в отношении личностей и для коллективной общности. Однако в ракурсе педагогизации жизни коллектива традиционное для разновозрастных сообществ ограниченное самоуправление не равнозначно формированию коллективного субъекта в условиях внешней среды. Среда, декларирующая собственные цели и ценности, неизбежно будет определять границы субъектности действующей в ней группы. В отношении ученического, а не разновозрастного коллектива рамки субъектности сужены значительно. Например, Т.Е. Конникова констатировала ограниченность развития субъектности учащегося в роли помощника педагога [146, с. 28], верную в ракурсе установки не на профессионально-педагогическую ориентацию, а на воспитание по заданному образцу и предметное обучение ученика.

В свою очередь, М.И. Рожков и Л.В. Байбородова предостерегали от понимания самоуправления как предоставления детям полной свободы действий [351, с. 229] и передачи им функций педагогов без соответствующей подготовки.

Рекомендации педагогов соразмерны известным ошибкам в деле организации ученического самоуправления в 1920-х гг.: по А.В. Иванову, «использование ученического самоуправления <...> не дало результатов, поскольку учителя не были готовы к взаимодействию с детским коллективом как с субъектом <...>. Активное вмешательство [детей] <...> (детьми решались вопросы ходить на занятия или нет, изучать или не изучать тот или иной предмет) приводит к кризису учебного процесса» [117, с. 10-11]. Описание фиксирует разграничение ролей педагогов и обучающихся, тогда как в разновозрастном коллективе линия демаркации ролей подвижна вследствие непрерывного взросления участников. Именно поэтому значим процесс обретения коллективом субъектности в ходе самоуправления, связываемого с педагогизацией. В свою очередь, субъектность коллектива возникает вследствие оформившейся субъектности участников, реализующих общие представления о социально направленной совместной активности, и частично фиксируется в программе.

С учетом изложенного, в разновозрастном коллективе задачи педагога и активистов, в наибольшей степени включенных в процесс педагогизации, будут состоять в том, чтобы помочь остальным участникам выйти за рамки привычных возможностей, показать перспективы новых этапов личностного развития, реализуя способность, по Т.А. Ромм, «быть субъектом социальных отношений» [354, с. 23]. Поскольку субъектность появляется в деятельности по трансформации внутренней и внешней среды коллектива, осмысленность изменений, происходящих с субъектом и производимых им, по словам Т.Н. Гущиной, «определяет уровень развития субъектности» [63, с. 56].

Субъектность закономерно следует считать одной из особенностей, отличающих коллектив от группы: «Коллектив наделялся характеристикой субъектности, которая раскрывалась понятиями “общественная активность”, “сверхнормативная активность”, “самоуправляемость” и в целом сводилась к способности коллектива преобразовывать социальную среду» [456, с. 7]. Значит, самоуправление – не цель, а средство развития субъектности разновозрастного коллектива. В исследовании она понимается, с учетом идей В.А. Петровского, как

функционирование и развитие коллектива в качестве источника и результата собственной деятельности (“the source and the result of their own activities” [504, p. 86]) по социально ориентированному изменению внутренней и внешней среды в совместной активности членов группы, находящихся на различных этапах личностного развития.

Таким образом, в параграфе представлена классификация коллективов, определено понятие разновозрастного коллектива, выделены и охарактеризованы его структуры и особенности. *Во-первых*, созданная видовая классификация коллективов высветила позицию разновозрастного коллектива среди остальных видов: он вариативен по многим критериям, но обязательно гетерогенен, так как является формой коллективного объединения участников, находящихся на разных этапах личностного развития. Идеально разновозрастный состав коллектива – это совокупность индивидов, находящихся на всех этапах личностного развития, допускающих коллективную деятельность.

*Во-вторых*, анализ показал значимость социальной, организационной и деятельностной структур разновозрастного коллектива. В демографическом аспекте социальная структура характеризуется наличием в коллективе личностей разного пола и возраста. Минимальный возраст участия определен возможностями вовлеченности в коллективную работу как минимум посредством осознания ценности учения, подготавливающего к деятельности, при этом старшие участники помогают формированию у младших ценностного отношения к ней. Подготовленность и соотношение в коллективе личностей с конкретным уровнем профильных знаний, умений и навыков фиксирует квалификационный аспект структуры.

Организационная структура характеризует совокупность постоянных и временных групп разновозрастного коллектива, включая число первичных коллективов в составе вторичного, и особенности управления, соуправления или самоуправления. Целесообразность формирующихся отношений оценивается в контексте успеха коллективной деятельности. Деятельностная структура отражает взаимосвязанность деятельности коллектива, поэтапного развития коллектива

и развития личности в коллективе в ходе профильной трудовой, игровой, познавательной, творческой и другой деятельности, а в коммуникативном аспекте – тип взаимоотношений членов коллектива.

*В-третьих*, с учетом проведенного теоретического анализа понятия и структуры разновозрастного коллектива в контексте научных представлений о коллективе (параграф 1.1) и разновозрастности (параграф 1.2) выделим ряд особенностей коллектива, возникающих вследствие разновозрастности:

1. Разновозрастный коллектив состоит из участников, находящихся на различных этапах личностного развития. Разновозрастность первичного коллектива без учета воздействий внешней среды возрастает закономерно: численность состава естественно сокращается и восстанавливается за счет прихода участников не младше минимально возможного для коллективной деятельности возраста. Переход участников на новые этапы развития в свете педагогизации деятельности и среды коллектива создает предпосылки для основания ими своих первичных коллективов, взаимодействующих в составе вторичного коллектива.

2. Для разновозрастного коллектива характерна внутренняя среда, в которой посредством усилий педагога и актива создаются социальные ситуации, позволяющие участникам разного возраста переходить на новые этапы личностного развития в процессе разноплановой деятельности творческого характера. Среда разновозрастного коллектива предстает, с одной стороны, средством формирования инвариантных знаний, умений и ценностных ориентаций, необходимых для коллективной деятельности, а с другой стороны, выступает объектом коллективного преобразования в соответствии с индивидуальными и типичными особенностями развивающихся личностей.

3. Разновозрастный коллектив отличается присутствием тоталитарного, авторитарного и гуманистического типов взаимодействия и коммуникации. Элементы тоталитарности вызваны необходимостью усвоения информации, инвариантной для функционирования коллектива в условиях внешней среды. На начальном этапе развития носителем авторитаризма выступает педагог,

а в дальнейшем им становится количественно расширяющийся актив. По мере оформления внутренней среды коллектива и субъектности его участников тоталитарные и авторитарные отношения замещаются гуманистическими. Проявление педоцентрических отношений свидетельствует о необходимости приобщения взрослеющих членов группы к процессам управления ею.

4. Разновозрастный коллектив обладает субъектностью, которая формируется в ходе развития группы, связанного с осознанием участниками результатов, происходящих с ними во внутренней среде, и производимых ими продуктов, изменяющих внутреннюю и внешнюю среду. Средством развития субъектности является самоуправление; по мере его складывания управленческая активность постепенно переходит от педагога к внутригрупповому субъекту – активу обучающихся, а педагог становится консультантом.

Неограниченность верхнего порога разновозрастности в теоретических представлениях о коллективе предопределяет постепенную актуализацию в нем образовательной функции, включающей не только передачу имеющегося опыта, традиций и методов деятельности внутри коллектива, но и разработку новых методов и содержания образования для улучшения профильной деятельности в социуме. В этом свете правомерно допустить существование образовательности как направленности коллектива на осуществление образования, исследования и преобразования профильной деятельности. Степень образовательности коллектива зависит от внутренней и внешней среды, возрастая при развитии субъектности и повышении влияния группы на социум. Указанные теоретические позиции дают основания предполагать, что разновозрастный коллектив, деятельность которого целиком характеризуется образовательностью, требуется выделить как его особую разновидность – образовательный коллектив.

### **Выводы по первой главе**

Анализ проблематики коллектива, научных представлений о разновозрастности и о структуре разновозрастного коллектива выявил:

*Во-первых*, несмотря на наличие в России XIX-XX вв. практики и идей о ценности общей (совместной и коллективной) деятельности, целенаправленный анализ коллектива как проблемы актуализировался лишь в 20-х – 30-х гг. XX в., что связано с развитием теории и практики воспитания в СССР и общественным запросом на создание новой теории советской педагогики. Во второй четверти XX в. проблематика коллектива изучалась с антагонистических биологизаторско-рефлексологических и социальных позиций. Со временем в теории воспитания утвердилась социально-педагогическая установка на единство коллективов детей и педагогов, причем считалось, что на высшей стадии развития требования этих коллективов к детям совпадают. Данная трактовка закрепила восприятие коллектива детей как педагогического инструмента, потенциальная субъектность которого ограничена нормами среды и задачами образовательного или воспитательного учреждения. При этом в науке появилось и воспроизводилось позиционирование коллектива в качестве субъекта социально полезной деятельности, опосредующей межличностные отношения в нем, основанное на достижениях социальной психологии.

Теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы в контексте традиций употребления термина «коллектив» в практике воспитания, отражающих ценностную установку руководителей групп, позволяет предложить родовое определение коллектива как формы объединения личностей для совместной социально ориентированной деятельности. Это дало возможность соотнести этапы развития коллектива как субъекта коллективной деятельности личностей с уровнями оценивания ее социальной ориентированности. Для этапа «Приобщение» представления общества о деятельности коллектива не определены, на этапе «Содействие» они приемлемы. На этапе «Оптимизация» социум одобряет деятельность, а на этапе «Продвижение» она востребуется.

*Во-вторых*, теоретическое рассмотрение коллектива как субъекта проявило взаимосвязи между его субъектностью и разновозрастностью, естественной при добровольном зачислении участников в группу и незаданности ее возрастного состава нормами среды конкретного учреждения. В этом свете разновозрастность



коллектива – характеристика коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития. Этапам развития личности, соразмерным выделенным этапам развития коллектива, сопоставлена особая деятельность. При переходе личности и коллектива на новые этапы ведущая ранее деятельность (учение; трансляция освоенного материала внутри группы; изменение ее деятельности; совершенствование внешней среды) продолжается, но частично замещается и дополняется новой.

Минимальный возраст вовлечения в коллективную деятельность связан с достижением личностью этапа развития, на котором ведущим становится учение в его социально полезном смысле: ребенок должен быть способен действовать «по образцу» и признавать ценность как своих, так и коллективных целей. Таким образом, коллективная деятельность не предполагает субъектного участия в ней детей дошкольного возраста, что выводит за границы исследования разновозрастные группы детского сада. То же можно утверждать и в отношении большинства «классных коллективов» школ, где сужены рамки развития субъектности личности и группы.

*В-третьих*, соотнесение разновозрастности с пребыванием группы на высшей стадии развития обусловило разработку структурно-содержательной характеристики разновозрастного коллектива, включающей его определение и представление структурных и содержательных особенностей. Для анализа состояния разновозрастного коллектива как вида коллектива потребовалось разработать классификацию, предполагающую видовую дифференциацию по основаниям (функции, состав участников, продолжительность, структурная принадлежность, юридический статус и др.).

В результате исследования определено, что разновозрастный коллектив есть гетерогенный вид коллектива по основанию возрастной структуры, что позволило обозначить его как форму коллективного объединения участников, находящихся на разных этапах личностного развития. При этом идеально разновозрастный коллектив включает личностей, находящихся на всех этапах развития, в рамках которых возможно их субъектное участие в коллективной деятельности.

Структурный анализ разновозрастного коллектива привел к выделению в нем социальной, организационной и деятельностной структур. Социальная структура включает демографический и квалификационный аспекты. Организационная структура – совокупность постоянных и временных групп, а также процессов управления ими, включая соуправление и самоуправление. Деятельностная структура представлена профильным и коммуникативным аспектами. В профильном аспекте разновозрастный коллектив осуществляет все типы деятельности, от учения до труда и игры, их творческий характер обеспечивает развитие личности в группе и группы в целом. Коммуникативный аспект деятельностной структуры, основывающийся на понимании общения как деятельности, отображает динамику сочетания тоталитарного, авторитарного и гуманистического типов взаимоотношений.

Таким образом, исследование детализировало особенности разновозрастного коллектива, основанные на целесообразности понимания возраста как этапа развития личности, естественном повышении разновозрастности вне влияния формализованной внешней среды, специфике внутренней среды как средства формирования инвариантов коллективной деятельности и объекта изменения личностями, вариативности взаимоотношений, субъектности и образовательности коллективной деятельности.

## **Глава 2 Теоретико-методологические основы развития образовательного коллектива**

### **2.1 Историко-педагогические предпосылки коллективной разновозрастной образовательной деятельности**

Обнаружение возможных проявлений образовательной деятельности в разновозрастных коллективах видится актуальной историко-педагогической компонентой исследования особенностей организации коллективных практик в современной России. В самом деле, как считал М.В. Богуславский, именно сегодня отечественное образование усиленно востребует потенциал всего историко-педагогического знания [36, с. 372], неполного в аспекте помещения смыслов коллективности и разновозрастности в образовательный контекст с позиций личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов. Отметим при этом, что значения терминов «коллектив», «разновозрастность» и «разновозрастный коллектив», а также «деятельность» и «субъектность» заданы в первой главе диссертации, но образовательная деятельность как понятие, исходное для предложенного определения образовательности коллектива, требует характеристики, базирующейся на многоаспектности понятия «образование».

По мнению В.М. Полонского, выдающегося специалиста по проблемам терминологии педагогики, понятие «образование» имеет несколько аспектов в педагогическом контексте, вследствие чего сравнение образования с иными многоаспектными понятиями «обучение» и «воспитание» требует реляторов – квалификационных признаков, уточняющих аспект анализа [318, с. 99]. Возможным аспектом В.М. Полонский называл культурно-антропологический, который, согласно ученому, предполагает рассмотрение образования как части культуры, обеспечивающей ее выживание, «в которой человек воспитывается и которая оставляет свой отпечаток на его личности» [318, с. 99]. В данном исследовании, имеющем историко-педагогический компонент, анализ понятия

«образование» в ракурсе коллективности, как полагаем, рационально вести не с нормативно-правовых, а с социокультурных позиций.

Многоплановость понятия «образование» отмечали многие специалисты. Скажем, А.В. Хуторской, утверждавший, что единой трактовки этого понятия не существует [447, с. 25], сгруппировал разнообразные определения по принципу отражения отдельных граней образования. Он выделил: образование по отношению к различным субъектам; образование как воздействие на личность через ее формирование и развитие; образование в качестве процесса и результата самообразования ученика; образование в соотношении с воспитанием, развитием, обучением; образование как процесс (применение технологий, форм, методов в течение определенного периода) и результат, выраженный формально и содержательно; образование как система образовательных структур, форм и типов образования – или их качественная характеристика [447, с. 25-26].

Поскольку, как обоснованно считали В.В. Краевский и Е.В. Бережнова, «окончательного, общепринятого решения [вопроса о значении понятия “образование”] сегодня нет» [152, с. 71], закономерно воспринимать столь же многозначным и понятие «образовательная деятельность». Подчеркнем, что для В.В. Краевского и А.В. Хуторского образовательная деятельность иногда тождественна педагогической, что заметно в сочетании слов «педагогическая (образовательная) деятельность» [154, с. 16]. Авторы относят к педагогической как профильную научно-исследовательскую деятельность, так и реализацию ее результатов, то есть активность по преобразованию образования [154, с. 15]. По их мнению, в образовательной деятельности меняются не только люди, но и средства, и задачи деятельности [154, с. 17].

Многоаспектность образовательной деятельности, неизбежную в свете многоаспектности образования, подтвердило исследование Г.Н. Травникова, где она анализируется в ракурсах программы, среды, процесса использования средств для достижения разнообразных целей [402, с. 3]. Г.Н. Травников, безусловно, прав в том, что субъект образования изменяет и окружающий мир, и самого себя, и сами упомянутые изменения [402, с. 14], и это указывает на важность вовлечения

субъектов образования в преобразование сущности и содержания осуществляемой им деятельности.

Кроме того, нельзя не принять позицию А.В. Хуторского, что в обучении ориентация на личность (субъект) связана с деятельностью и продуктивностью. Деятельность, как доказывал ученый, приводит к «образовательным изменениям и личностным приращениям ученика по отношению к самому себе и к изучаемым дисциплинам», а продуктивности, чью специфику, по точному замечанию А.В. Хуторского, отражают понятия «исследование» и «разработка», свойственно создание учеником конкретного образовательного продукта [447, с. 30]. Тогда коллективная образовательная деятельность, остающаяся продуктивной при ее ориентации не только на личность, но и на преобразование социума, должна порождать, в понимании диссертанта, продукты, совершенствующие профиль коллектива. Примером продукта является образовательная программа, однако ее следует считать не только фиксацией содержания образовательного процесса, разработанного в ходе исследовательской работы коллектива, но и объектом коллективных влияний.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» образовательной считается деятельность по реализации образовательных программ (гл. 1, ст. 2, п. 17). Однако данное определение не может быть полностью использовано в научном исследовании, поскольку в этом случае придется признать, что до появления термина «образовательная программа» одноименной деятельности не существовало. Несводимость образовательной деятельности к реализации программ прослежена и Л.В. Байбородовой. Она позиционирует индивидуальную образовательную деятельность, с одной стороны, как процесс активного и сознательного овладения личностью способами развития с опорой на свои склонности, способности и интересы, а с другой – как процесс построения субъектом собственной образовательной траектории, состоящий из обучения, воспитания и развития субъектом «самого себя» [14, с. 130]. Средством организации этой деятельности Л.В. Байбородова называет и образовательные программы, в проектировании которых могут участвовать субъекты

образовательного процесса, то есть и обучающиеся [14, с. 130-131, 136]. Таким образом, формируются научные основания для понимания *образовательной деятельности как субъектной активности, обеспечивающей развитие личности, группы и профиля их деятельности*, причем последнее отражается в изменениях образовательной программы. При раскрытии особенностей данной трактовки можно опираться на точку зрения Г.Н. Прозументовой, различавшей учебные и образовательные действия. По ее мнению, рамки, содержание и порядок реализации учебного действия задаются «руководящим» субъектом, тогда как «образовательное действие принадлежит субъекту: его содержание, последовательность, процессуальность определяются самим субъектом изнутри» [475, с. 12]. Позицию Г.Н. Прозументовой разделяют как автор этой диссертации, так и С.И. Поздеева, полагавшая, что «образовательные действия – это всегда субъектные действия» [311, с. 72], а значит, в изменениях деятельности должны участвовать все личности как субъекты, составляющие коллектив.

О возможной коллективности образовательной деятельности следует судить на основе научных представлений, не отрицающих направленности образования на личность. Так, А.М. Новиков, считая образование развитием жизненного опыта человека, понимал образовательную деятельность как самостоятельную или совместную с педагогом деятельность обучающегося по обучению, воспитанию и развитию психических процессов, подчеркивая, что в отношении последнего компонента неизбежны естественные вопросы [271, с. 95]. Тем самым он легитимизировал образовательную деятельность как взаимодействие субъектов, в том числе совместное и коллективное. В свою очередь, В.И. Загвязинский подчеркнул, что образование необходимо определять как систему, процесс и результат воспитания, обучения и развития личности [105, с. 184], тогда как деятельностью целесообразно назвать систему действий, которая направлена на преобразование объектов [105, с. 181]. Гуманистический подход к образованию не позволяет считать объектами учеников [155, с. 6], вследствие чего в объем образовательной деятельности возможно включить действия по преобразованию других объектов, то есть процесса и содержания образования. С этим согласны

В.С. Степанова и И.Б. Миронова, отмечавшие, что образовательная деятельность подразумевает действия и по реализации, и по организации образовательного процесса или процесса образования [390, с. 24-25], причем первое является основным, а второе – дополнительным направлением такой деятельности. Таким образом, понятие образовательной деятельности, рассмотренной в социокультурном плане, формируется на базе интерпретаций смыслов понятий «образование» и «деятельность»; при этом ключевым для исследования является вхождение в объем деятельности профильно-преобразующей активности субъекта образования, в том числе коллективного.

По-видимому, в образовательной деятельности коллектива в качестве полноценного субъекта традиционное понимание и трехкомпонентный состав образования (обучение, воспитание и развитие) [272, с. 130-131] дополняются аспектами, связанными с изменением этих компонентов и его предпосылками. Тогда образовательная деятельность в разновозрастном коллективе – это индивидуальное, групповое или коллективное участие в образовательном процессе, но эта деятельность разновозрастного коллектива есть его субъектная активность по организации вовлеченности своих членов, находящихся на различных этапах личностного развития, в сообразную этапам образовательную деятельность социальной направленности.

В рамках исследования разновозрастный коллектив видится субъектом образовательной деятельности, не тождественной учебно-воспитательной, хотя именно учебно-воспитательному коллективу посвящено значительное количество специальной литературы. Ограниченная субъектность учебно-воспитательного коллектива и его участников не ориентирована на создание нового в объективном значении или развитие влияния участников и группы в целом на образовательный процесс. В этой связи можно предположить, что в элементах образовательной деятельности, реализующихся разновозрастными коллективами, проанализированными, в том числе, в ранее опубликованных автором работах, содержится ряд предпосылок их развития в качестве субъектов образования. В свою очередь, исследовательские установки, обозначенные в главе 1 настоящей

диссертации, позволяют сосредоточиться на изучении образовательной деятельности в разновозрастных коллективах, созданных в среде разнообразных движений (общественно-педагогического, скаутского, пионерского, комсомольского и коммунарского и др.), а также в кружковой и клубной работе на базе различных образовательных структур.

Зарождение в России добровольной образовательной деятельности в разновозрастных коллективах целесообразно рассматривать на материале общественно-педагогической активности рубежа XIX-XX вв. В этот период активно издаются посвященные внешкольному образованию работы, созданные признанными специалистами В.П. Вахтеровым (1896) [56], В.Н. Ладыженским (1902) [183], В.И. Чарнолуским (1913) [452], Е.Н. Медынским (1913 [248], 1915 [249], 1916 [247] и др.), В.А. Невским (1917) [259]. Появляются и различные общества содействия внешкольному образованию (Москва, 1907 [413, с. 3-4], 1916 [412, с. 1-2]; Пенза, 1910 [414, с. 1-2] и др.), профильные организации, скажем, содействия физическому развитию (П.Ф. Лесгафт, В.С. Пирусский [206]). Изучение тематических книг и документов, касающихся данных организаций, позволяет заключить, что в среде внешкольного образования добровольно складывались педагогические коллективы взрослых участников разного возраста. Контингенты учащихся, напротив, представляли собой разновозрастные группы, но не коллективы.

Выделим предпосылки успеха и социального признания таких обществ: добровольность объединения личностей; самоуправление с верховенством общего собрания; разнообразие и многопрофильность направлений и форм организации; компенсация дефицитов официальной системы образования как бесспорная и одобряемая обществом целевая ориентация.

Например, совместно с В.И. Ревякиной автором ранее установлено [208], что общества содействия физическому развитию объединяли энтузиастов для помощи многостороннему развитию детского и взрослого населения. Она оказывалась посредством педагогического сопровождения на физкультурно-спортивных площадках и в оздоровительно-образовательных колониях.



Проявившие себя участники часто становились организаторами и занимали видное место в других образовательных практиках, а разнообразные среды были возможными местами временного пребывания сложившихся разновозрастных групп обучающихся для освоения различного материала. Например, в Томске одни и те же дети могли посещать площадки, отправляться в сезонные колонии и учиться в школе-манеже «Развитие». Ценность вариативного образования вне школы в дореволюционное время не оспаривалась, поскольку обучение в школе считалось кратковременным и чрезмерно сосредоточенным «на прохождении обязательной программы» [322, с. 1-2].

К общественно-педагогическим относятся дореволюционные опыты С.Т. Шацкого, предложившего классическую трактовку сути детского клуба: «Основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. Обыкновенно же детские учреждения организуются на основе тех требований, которые предъявляют к детям общество и государство, не считаясь с требованиями ребенка» [470, с. 258]. Автор привел перечень детских «инстинктов», который представим обобщенно: общительность и желание коммуницировать; стремление к познанию; жажда творческого созидания; поиск признания своего места в мире (самоактуализация и самореализация); стремление подражать референтным образцам [464, с. 123]. Общительность сопоставима с коммуникативным аспектом деятельности; познание можно трактовать как условие последующего творческого труда, а жажда подражать образцам поведения в образовательной практике реализуется только при авторитете руководителя или актива. Ценна мысль С.Т. Шацкого о том, что детский труд должен быть общеобразовательным и продуктивным [464, с. 124].

«Старая педагогика», по мысли С.Т. Шацкого, выстраивала жизнь детей по взрослому образцу, ради накопления знаний «творила свое дело с государственным ребенком <...> стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы» [471, с. 40-41]. Тем самым С.Т. Шацкий критиковал приобщение детей к выработанному содержанию образования, не

изменяемому даже учителями, вследствие которого школа перестает развивать субъектности – в том числе тех, кто учит и воспитывает. В противовес школе, транслирующей знания, С.Т. Шацкий предлагал создать среду «главных элементов жизни»: физического труда, игры, искусства и умственных занятий [470, с. 259].

Приверженность С.Т. Шацкого идее разновозрастного коллективизма в системе образования также заметна: «надо мыслить не общество детей, а общество детей и взрослых» [470, с. 266], причем социально ориентированное. Это устойчивая позиция не только С.Т. Шацкого, но и его сподвижников, таких как А.У. Зеленко [467, с. 272], М.В. Полетаева, [226; 314; 377, с. 295], Н.О. Массалитинова [203; 246]. Очевидно, что С.Т. Шацкий осознавал взаимосвязь школьного воспитания и развития общества [94, с. 6] и воспринимал совместное учение залогом будущего совместного труда членов коллектива [471]. При этом разновозрастность образования по С.Т. Шацкому определялась тем, что «возрастная группа» не обязательно совпадала с годом обучения: при необходимости «год» растягивался на два [471, с. 55].

В Советском Союзе клубная работа являлась основой разновозрастной образовательной деятельности в различных практиках, включая профильные. Так, разновозрастная деятельность сельскохозяйственного профиля задавала контуры самоуправления и творческой опытно-поисковой работы в школе-коммуне «Красные зори» [127, с. 18-23]. В коммуне им. Ф.Э. Дзержинского первичные коллективы создавались А.С. Макаренко по производственному признаку, а школьное обучение было обязательным и инвариантным [231, с. 9].

Как подчеркивал Л.И. Уманский, «А.С. Макаренко был убежденным сторонником разновозрастных первичных коллективов»; «при такой возрастной структуре функции организаторов (командиров, их помощников) выполняли старшие воспитанники, обладавшие авторитетом и опытом коллективной жизнедеятельности» [410, с. 30]. Первичные коллективы, по А.С. Макаренко, надо организовывать с учетом развитости коллектива учреждения и наличия в нем «правильного дисциплинарного тона». Если на первом этапе для детей младшего

(10-14 лет) возраста требуются отдельные отряды, то стабилизация коллектива актуализирует смешанные возрастные группы. А.С. Макаренко выделил ряд достоинств разновозрастных групп (отрядов) по сравнению с одновозрастными: более тесное взаимодействие возрастов; естественность накопления и передачи опыта, знаний (сведений) и традиций (привычек), развитие уважения младшими старших и заботы старших о младших. Последнее «воспитывает качества, необходимые советскому гражданину»: внимание к человеку, великодушие, требовательность, качества будущего семьянина и др. [410, с. 10-11].

В рассуждениях А.С. Макаренко и его последователей (И.П. Иванов, Л.И. Новикова, Е.Б. Штейнберг и др.) о развитии коллектива подчеркивается последовательное снижение руководящей роли педагога, функции которого сначала частично переходят к активу, а затем к органам самоуправления. По мнению А.С. Макаренко, который в последние годы руководства колонией мог «любого коммунара в любом коллективе назначить старшим и мог быть уверен, что он будет блестяще руководить» [233, с. 258], для достижения подобного состояния коллективу необходимо 4-5 лет [233, с. 259].

Субъектность коллективов учреждений А.С. Макаренко, судя по всему, не вела к значимым проявлениям субъектности в рамках предлагавшегося в указанных заведениях школьного образования. Тем не менее, субъектность образования заметна в клубной работе, организованной В.Н. Терским схоже с практикой С.Т. Шацкого. В этой связи В.Н. Терский отмечал, что «кружки <...> сплачивали ребят, педагогов и сотрудников общим делом, хотя занимался им каждый воспитанник в соответствии со своими интересами и склонностями. И организационно кружки были объединены клубом в одно целое» [399, с. 74]. Образовательная деятельность, отраженная в программах и планах, составляемых при участии детей, формировалась на основе не только предъявляемых к кружкам педагогических запросов колонии и коммуны, но и «из конкретных дел, забот и увлечений ребят, из целевых установок кружков и потому постоянно менялась» [399, с. 74]. Тем самым В.Н. Терский зафиксировал возможность каждого кружка трансформировать собственный целевой и содержательный профиль.

Гуманистичность и творчески-трудова образовательность клубного дела у А.С. Макаренко, возможно, обусловлены малоизвестным в советский период заимствованием им опыта скаутов [389, с. 194]. При этом в 30-х гг. XX в. А.С. Макаренко активизировал уклон клубной работы «на дело улучшения производства» [234, с. 473]. Направления деятельности кружков позволяют считать их ресурсом изобретательской, проектной, трудовой, творческой, рационализаторской и организационно-управленческой активности детей и подростков [234, с. 476-477]. Таким образом, И.В. Берельковский справедлив в том, что по мере развития особенности коллектива значительнее опосредуются трудовой деятельностью [29, с. 199], становящейся ведущей для личности.

В аспекте посильности образовательной деятельности ценно наличие у «малышей» (детей 8-14 лет) коммуны А.С. Макаренко отдельного отряда, трудившегося на доступном для их возраста уровне. «Малыши», как указала Т.Я. Железнова, могли работать не только на общем производстве, но и в «свободной мастерской», позволявшей индивидуальное трудовое творчество, заниматься в кружках и клубах [100, с. 198]. Известно, что в учреждениях А.С. Макаренко и дети младшего школьного возраста, и более старшие могли проявлять субъектность в ходе занятий в кружках и клубах. При этом для Н.К. Крупской кружки, несмотря на их образовательное значение, виделись преимущественно формой партийной (воспитательной) работы [167, с. 16].

Образовательная деятельность в клубных и кружковых формах велась в разновозрастных коллективах скаутов и пионеров. Не вдаваясь глубоко в историю скаутизма, согласимся с О.Г. Дудниковой в том, что поддержка движения царской властью задавалась представлениями «о необходимости изменений в подготовке молодежи, особенно сельской, к службе в армии» [93, с. 146]. В стране были и другие разновозрастные объединения (например, «Русские соколы») [386, с. 87], но скауты предлагали привлекательные формы деятельности: долговременная игра, деятельностное обучение, «карьерный» рост, приобретение полезных для повседневной жизни умений. Однако в России они не были реализованы при зарождении движения; не удалось и его сращивание с «потешными» [319, с. 81-

82]. «О какой-нибудь хотя бы самой захудалой образовательной работе среди них [потешных] не приходится и говорить» [74, с. 85], как и об игровых формах. Важно, что образовательные практики скаутов официально лишь дополняли школьное обучение, о чем свидетельствует представленный в трудах лидера скаутов Э.П. Цытовича «железный закон». Он позволял «отстранять от занятий скаутизмом тех скаутов, которые не исполняют <...> ученического долга перед учебным заведением» [450].

Образовательная деятельность скаутов виделась средством достижения целей организации, созданной взрослыми для детей, но взаимодействие в ней было игровым, активизирующим интерес старших детей к обучению младших. Разновозрастность образовательной деятельности прослеживается в рангах скаутов, где инструктор, как полагал Р. Баден-Пауэлл, это юноша или взрослый, взявший на себя обучение патруля от 6 до 8 скаутов, или даже роты – объединения нескольких патрулей; при этом часть из этих 6-8 юношей позднее должна была возглавить собственные патрули [11, с. 1]. Образование (скаутские специальности) могло быть получено любым скаутом в любом объеме. Есть и «лестница» рангов в виде ступеней: волчата, следопыты, роверы [358, с. 72]. Иными словами, развитие личности скаута – это рост его знаний, умений, полномочий и ответственности.

Скаутское образование как развитие способностей «учиться познавать» «учиться быть», по мнению Л.А. Бондарь, не должно ассоциироваться с понятием «школа» [40, с. 14]. При этом добровольность и образовательно-деятельностная направленность скаутизма, по Е.А. Ефимовой, обеспечены «многопрофильной системой внешкольной работы, где педагогика стоит на первом месте, а остальное – методы, инструменты этой работы» [99, с. 30], заимствованные пионерским движением. Н.К. Крупская с одобрением замечала, что «каждый скаут должен знать какую-нибудь специальность <...> производятся экзамены на звание корзинщика, пчеловоде, кузнеца, лодочника, трубача, плотника, повара, электротехника, переводчика, прачки, садовника и проч.» [164, с. 26]. Кроме того,

бойскауты часто устраивали при клубах «всякого профессионального рода курсы» [164, с. 34], что усиливало образовательность их деятельности.

Находки скаутизма в сфере разновозрастной коллективной активности оказались настолько удачными, что их нельзя было не использовать, хотя после 1918 г. советские руководители видели его средством воспитания «покорности перед королем, родителями, хозяевами» [164, с. 17-18]. При этом Н.К. Крупская поддерживала подход бойскаутизма в том, что «[подростка] могут увлечь лишь идеалы взрослого человека, которым он мог бы отдаться со всем свойственным его возрасту энтузиазмом» [164, с. 21]. Она подчеркивала и «громадную силу» связи общего идеала и правил поведения скаутов в процессе личностного развития. «Инструктор как бы проводит мальчиков через ряд ступеней, при чем для скаута должна быть ясна каждый раз *связь частной поставленной ему цели с общей целью*» (орфография и курсив Н.К. Крупской сохранены) [164, с. 26]. Это порождает сомнения в обоснованности разделения цели в разновозрастном коллективе на педагогическую и детскую.

Ряд аспектов скаутинга освоила пионерская организация, созданная комсомолом для реализации особых форм и методов работы с подрастающей сменой в ином, не скаутском движении. Задолго до появления в стране новой молодежной организации Н.К. Крупская разработала и представила в 1917 г. широкой общественности проект устава Союза рабочей молодежи России [165, с. 29-30]. В проекте членами Союза могли быть «мальчики и девочки, юноши и девушки» (§ 1), то есть организация виделась разновозрастной. Формы деятельности: всеобщее «даровое» обязательное обучение до 16 лет, устройство библиотек, читален, научных кинематографов, а также самостоятельная организация молодежью кружков самообразования, клубов, экскурсий [165, с. 30]. Перечень наводит на мысли о попытке воспроизвести привычную традицию внешкольного образования, дополнив ее общественно-политическим аспектом. Подростки, в отличие от молодежи, вряд ли могли осознанно погрузиться во взрослые форматы преобразования жизни.

Недочеты в организации работы с детьми и молодежью Н.К. Крупская выделила в брошюре «Р.К.С.М. и бойскаутизм» (1922). Она отметила, что комсомол копировал структуру и деятельность партии большевиков, не всегда посильную и интересную подросткам, и не предлагал желаемых ими элементов игры, готовящих к коллективным действиям через «малые дела». Однако через год Н.К. Крупской пришлось оправдываться и обосновывать готовность молодежи к участию в жизни общества: «Я вовсе не хотела сказать “ваше дело только играть и учиться, а не перестраивать жизнь, вы – детишки и не суйтесь туда, где вас не спрашивают”» [164, с. 4-5]. Недовольство комсомольцев вызвало замечание педагога, что работа РКСМ, членами которого были девушки и юноши от 14 до 23 лет включительно [164, с. 7], не учитывала «ни специфической психологии переходного возраста (12-18 лет), ни специфической психологии рабочего подростка, а потому влияние Р.К.С.М. во сто раз слабее, чем оно могло бы быть» [164, с. 10-11].

Непривлекательность комсомольских форматов для множества членов РКСМ явилась предпосылкой появления единой пионерской организации в Советской России, хотя первичные детские группы открывались без указания партии или комсомола. Так, сразу после Октябрьской революции «стали возникать детские организации, детские кружки, созывались конференции <...> детские организации под флагом беспартийности» [74, с. 88].

Поскольку стремление подростков к общественно-политической жизни приводило их к скаутизму, после вывода скаутизма из правового поля в 1923 г. органы партии и комсомола стали искать привлекательные аналоги. Пятый съезд РКСМ в октябре 1922 г., проанализировав инициативное детское коммунистическое движение (клубы, отряды, группы), «утвердил, как наиболее целесообразную форму – организацию детей в отряды “юных пионеров”» [74, с. 60]. Сбор первого отряда комсомольцы провели 13 февраля 1922 г. в Москве, а 19 мая Всероссийская конференция комсомола постановила создать отряды во всех городах и селах страны [295, с. 27].

В 1923 г. Н.К. Крупская описывала «Юных пионеров» как детскую коммунистическую организацию, включающую мальчиков и девочек от 11 лет и стремящуюся приучить их к коллективизму [166, с. 93], но другими методами и формами, чем во взрослой организации [166, с. 94]. В их числе Н.К. Крупская указала совместные и самодеятельные проекты, игры, труд на пользу обществу. Вспомним в этой связи, что нужно «поменьше барабанного боя и побольше углубленной работы» [171, с. 105]. Год спустя А.В. Луначарский, абсолютизируя пионерию как средство решения проблем со школьной дисциплиной, то есть инструмент, утверждал: «нужно <...> чтобы каждый учитель проникся той идеей, что пионерское движение может ответить целиком и на все его воспитательные заботы и что разрешить задачи на этом пути может только оно» [222, с. 206].

К 1924 г. детские коммунистические группы насчитывали около 200 тысяч человек, что привело к «дальнейшему закреплению организационного руководства со стороны Комсомола и идейной связи с партийными и общественными организациями» [74, с. 66]. Возраст пребывания в детской организации был увеличен до 16 лет, а комсомольское руководство постановило организовывать образовательные курсы и кружки для вожатых («пионер-руководителей» – явная отсылка к «скаут-мастерам») и вовлекать младших комсомольцев в работу пионеров.

В 1927 г. изначально менее дидактоцентричная позиция Н.К. Крупской по отношению к пионерам тоже изменилась. К развлечениям, играм и труду она прибавила «интересную совместную учебу» через вовлечение всех детей, а не только актива, в совместное чтение, экскурсии, издание сборников [170, с. 206]. Это означает, что Н.К. Крупская разделила образовательную активность пионеров на урочную и внеурочную, в том числе внешкольную.

Из литературы известно, что после 1932 г. и вследствие работы отрядов на базе школ учителя стремились через пионерскую организацию обеспечить повышение успеваемости, искусственно соотнося хорошую учебу с задачами детского движения. Приведем слова из рассказа В.П. Крапивина: «В этом совете [дружины] <...> С каждого двоечника требуют: дай честное пионерское, что



будешь хорошо учиться. Ну, он и дает, чтоб поскорей отпустили» [157, с. 6]. Эта позиция подтверждается и в методических указаниях 1950-х гг., требовавших от вожатых активизировать роль отряда «в борьбе за высокую успеваемость и дисциплину» [295, с. 15]. Внепрограммная образовательная деятельность, тем более инициативная, теряла ценность. Вожатые должны были опираться при ведении кружковой и трудовой работы на внешние образцы, например, на введенные в 1958 г. «Ступени юного пионера» [295, с. 6, 67]. Это уменьшало шансы проявления субъектной позиции пионера в собственном внеурочном образовании. В 1960-1980-х гг. расхождение детских и педагогических целей еще сильнее снизило интерес обучающихся к школьной пионерии и привело к отказу старшеклассников, особенно мальчиков, от должностей в дружинах, к распространению внешкольных объединений детей, подростков и молодежи. Некоторые из них имели вполне коллективный характер и вели образовательную деятельность. Таким был опыт глубоко изученного диссертантом ранее Томского городского пионерского штаба [207; 216], организованного О.О. Пирожковым после знакомства с жизнью пионерского штаба Куйбышевского района г. Москвы [479]. Эти штабы порождали образовательные практики, обеспечивающие их развитие в качестве субъектов и нацеленные на пионерский социум, например, сезонные школы и лагеря пионерского актива [218].

В школьной педагогике, как указывали З.И. Равкин и Т.Б. Игнатьева, работа пионерских отрядов считалась бессубъектным в личностном аспекте средством воспитания социальной активности школьников [326, с. 198-241]. Однако в 1950-х гг. по инициативе пионеров начали появляться профильные отряды, иногда краеведческие или юннатские, но чаще военизированные. Чрезмерно независимые «Юные друзья пограничников», «Юные друзья советской армии» и «Юные дзержинцы» (к 1962 г. их действовало уже около 1500 [326, с. 229]) постепенно были отстранены от реальных дел и продолжили существовать в ряде регионов «лишь в отчетах» [326, с. 229]. Они, тем не менее, стали примером возникновения добровольных и частично субъектных коллективов в структуре пионерской организации, отличающихся от отрядов в школах как формальных

групп, цели которых, по Р.С. Немову, «задаются извне на основе задач, стоящих перед организацией, в которую данная группа включена» [260, с. 531].

На основе изысканий Е.Б. Штейнберга [478, с. 19-22] можно утверждать, что субъектность пионеров и отрядов ограничивалась установками даже не всей организации, а вышестоящих комсомольских органов. Те выполняли, в свою очередь, решения партии [344], то есть члены первичных коллективов были, по сути, отлучены от определения основ и направлений собственной деятельности. Это сохранялось и в конце существования СССР. Так, в 1979 г. А.П. Шпона назвала успехом, что в ряды пионерии «вступают практически все школьники в возрасте от 10 до 15 лет» [477, с. 3]. Это фактически нивелировало добровольность членства, а З.И. Равкин и Т.Б. Игнатьева верно назвали погоню за массовостью причиной «серьезных недостатков в работе детских общественно-политических организаций» [326, с. 234]. Лишь внешкольные группы сохранили, как справедливо полагал Е.Б. Штейнберг, «принцип самодеятельности как осознанной деятельности детей и подростков, добровольно вступивших в организацию и активно действующих в ней» [478, с. 22-23]. Характерной чертой объединений становились «лестницы рангов», отражавшие статус участника в коллективе и в определенном смысле воспроизводившие опыт скаутизма и ранней пионерии. Примеры – мушкетерский клуб «Виктория» (Новосибирск) с ополченцами, мушкетерами и капитанами, отряд «Каравелла» (Свердловск) со званиями от кандидата до командора и др.

Разделяя статусные позиции школьника и пионера, члены отряда В.П. Крапивина «Каравелла» подчеркивали: «В классе ты привык делать то, что тебе говорит учительница <...>. А в отряде решать всё должны вы сами. <...> отряд – это часть пионерской организации, а организация это детская, то есть ваша собственная» [114, с. 15-16]. Жизнь «Каравеллы» противопоставлялась школе, где лидеров часто предлагали учителя по принципу успеваемости: «очень хорошо, когда человек отличник и дисциплина у него прекрасная, но не только за это выбирают в командиры» [114, с. 16].

Несомненно, советские ученые осознавали, что «наибольшие успехи в воспитании подростков достигались в тех пионерских коллективах, где пионеры чувствовали себя подлинными хозяевами своей организации и участниками значительных дел, связанных с реальным улучшением окружающей жизни» [37, с. 345]. Однако зарегулированность пионерской активности, неизбежная в формальной среде массовой школы, приводила к тому, что стремление пионеров к самостоятельности не реализовывалось.

Таким образом, пионерская организация не удержала, перефразируя Н.К. Крупскую, двойственность организации детей и организации для детей, а участие пионеров в школьном образовании сохранило, в лучшем случае, элементы коллективности, но не добровольности. Специалисты считали, что пионеры и комсомольцы, «не имея никаких особых прав в школьном коллективе, <...> призваны влиять на него главным образом силой личного примера», участвуя в самых разнообразных коллективных объединениях школы и клуба» [283, с. 228]. Утрата связи между запросами детей и декларируемыми коммунистическими ориентирами [327, с. 234], судя по всему, внесла немалый вклад в обострение кризиса и прекращение работы пионерской организации. Так, вскоре после распада СССР учеными подчеркивается необходимость пересмотра практики работы детских организаций. Например, программно-вариативный подход, обоснованный в 1992 г. А.В. Волоховым, стал ответом на негативные черты пионерской организации прошлых лет, в числе которых «авторитаризм педагогов, нивелировка личности ребенка, моноидеологическое единомыслие, фискальный характер отношений, ханжеская мораль» [61, с. 20].

Практикой компенсации вышеизложенных недостатков и начинателем коммунарского движения становится в 1958 г. «Коммуна юных фрунзенцев» (КЮФ), она же – «Фрунзенская коммуна» И.П. Иванова при Доме пионеров Фрунзенского района г. Ленинграда. Коммунарство стало попыткой вернуть пионерскую работу в русло наследия С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, пионерских клубов 1920-х гг. Участие в коммуне являлось добровольным, а инициативность коллективных творческих дел выгодно отличала ее от школьных

дружин. При этом И.П. Иванов считал КЮФ единым коллективом взрослых и воспитанников, содружеством разных поколений [119, с. 356, 386], ценившим собственную разновозрастность.

З.И. Равкин и Т.Б. Игнатьева вычленили черту коммуны, уникальную в плане самоуправления: педагоги (взрослые) находились сразу и вне, и внутри коллектива, составляя особый отряд – совет друзей коммуны [326, с. 230]. Высшим органом оставался общий сбор. Понимание педагогов как особого первичного коллектива в составе вторичного можно считать воплощением идеи А.С. Макаренко о единстве детского и педагогического коллективов. На повышение субъектности коллектива коммуны при этом указали и неудачная попытка И.П. Иванова создать «спутники» в школах города, и органичность их появления позже, как следствия развития коллектива.

Исследователи утверждают, что коммуна стала коллективом на высшей стадии развития, поскольку требования соблюдать «цели, ценности, обычаи, традиции, стиль и образ жизни» в КЮФ предъявлял к товарищам каждый участник коллектива [385, с. 77]. Образовательная деятельность в КЮФ при этом должна пониматься как активность участников в проектной работе по методике коллективных творческих дел, поскольку творчество, направленное на социум, предполагало и познание, и преобразование действительности.

Опыт «Фрунзенской коммуны» вдохновил множество энтузиастов всей страны на создание коммунарских коллективов как субъектов деятельности. Вследствие субъектности коммунарских коллективов желаемая государством их унификация под эгидой комсомола (подобно присвоению тимуровского движения пионерами) закономерно не увенчалась успехом: более того, за попытки организовать объединение или провести сбор коммунаров позднее часто «исключали из институтов, из комсомола, отстраняли от работы пионервожатых» [385, с. 82]. После 1960-х гг. педагогизация коммунарства повлияла на появление предпосылок для движения педагогических отрядов в 1970-е гг. Педотряды, в свою очередь, ответили на попытки чрезмерного регулирования «сверху» сворачиванием работы, за исключением некоторых, созданных до постановления

ЦК ВЛКСМ [385, с. 87]. В этом заметна взаимосвязь развития субъектности и стремления движений к образовательно-педагогической работе. Очевидно, что образовательный компонент деятельности обнаруживается в движениях не только скаутов, пионеров, коммунаров и педагогических отрядов, но и среди ролевиков, толкинистов, любителей фантастики и авторской песни советской эпохи [460], однако коллективность (социальная ориентированность в широком смысле) их объединений не видится бесспорной.

В современной России остаются востребованными практика и исторический опыт описанных детских и молодежных движений. Образовательная деятельность Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО-ФДО), – наследника пионерской организации, основанного в 1990 г. Его активность отличается нацеленностью на тренды детской культуры, осмыслением и учетом разнообразных точек зрения детей как субъектов образовательных событий. Другое движение «Новая цивилизация» с 1996 г. [91] проводило массовые программы по личностному и гражданскому разновозрастному воспитанию и образованию с опорой на скаутское, пионерское и коммунарское наследие [98]. Эти структуры принимали решения о заимствовании историко-педагогического опыта сами, в отличие от современных движений, инициатором которых стало государство. Как выявили наши исследования [217], в Российском движении школьников, «Юнармии» и в «Движении первых» приоритетно воспитание: задачи по образованию и развитию личности и коллективов как субъектов уступили место стандартизации их ценностей.

Анализ образовательной деятельности в разновозрастных коллективах не будет полным без осмысления развития кружковой и клубной работы в формальных структурах, таких как вузы, учреждения системы внешкольного воспитания и отдельные передовые школы. Так, в томской академической среде уже в 1900 г. предпринимались попытки организации разнообразных кружков на базе императорского университета, в том числе с возможностью участия лиц, не относившихся к числу студентов [197], хотя первоначально и не имевшие успеха.

Впоследствии в вузовские кружки и клубы зачислялись в основном представители студенчества, что ограничивало возможные рамки разновозрастной образовательной деятельности. Это же относится и опытам организации факультетов общественных и дополнительных педагогических профессий, где наличествовала добровольная учебно-воспитательная, но не разновозрастная активность [141, с. 9]. В свою очередь, летние и зимние школы по различным направлениям науки, которые и в настоящее время проводятся вузами, отличает сезонный характер и непостоянный состав, а значит, они не должны рассматриваться в качестве коллективообразующих.

Разновозрастная образовательная деятельность в кружковых и клубных коллективах, как показали ранее исследования автора [198], стала особенностью учреждений системы внешкольного воспитания, в первую очередь, домов и дворцов пионеров. Однако границы разновозрастности их коллективов были жесткими, а программы не предполагали вариативности интересов личности, развивающейся в течение жизни. Добровольность вступления в кружки не сопровождалась нормативной возможностью продолжения занятий. Как и в современном дополнительном образовании, участники отчислялись после освоения программы, а работа с выпускниками велась с согласия педагога и администрации. Тем не менее, внешкольная среда все же благоприятствовала появлению коллективной, то есть социально направленной деятельности, в том числе, педагогической, образовательной и исследовательской. В связи с этим нельзя не упомянуть развивавшуюся в условиях названных учреждений образовательную и профориентационную активность педагогических классов [194; 343] и практику общегородских коллективов, координировавших работу локальных научных обществ учащихся [204]. В целом, педагогизация была особенностью домов и дворцов пионеров и школьников, распространявших, по А.П. Яковлевой, среди детей и подростков правило «Научился сам – научи товарища!» [293, с. 649].

Постоянство образовательной деятельности коллективов внешкольных учреждений развивалось вследствие появления у них в качестве структурных

подразделений летних лагерей, куда направляются сложившиеся коллективы воспитанников [198, с. 114]. Автор разделяет точку зрения Е.Б. Штейнберга в том, что разновозрастное объединение развивается длительный срок, вследствие чего не анализируем временные коллективы в сезонных программах и детских лагерях – их образовательная деятельность в отношении конкретного состава участников не может быть продлена. Однако выглядит справедливой идея А.Г. Кирпичника и В.П. Ижицкого: «Содержание и формы деятельности временного коллектива должны быть такими, чтобы создавались условия для формирования [предметно-практических, трудовых, коммуникативных] навыков и умений школьников» [135, с. 65]. Вполне применима для изучения постоянного коллектива и их мысль о том, что его единство формируется не в заранее написанной программе, а в практике, где коллектив «высвечивает» перед личностью общественно значимые цели, могущие стать ориентирами самореализации [135, с. 70]. Таким образом, при организации образовательной деятельности в разновозрастном коллективе востребована практика лагерей, в которые выезжали ранее организовавшиеся группы (летние и зимние колонии, лагеря пионерского актива и др.).

Наконец, в истории российской педагогики есть факты трансформации коллективов учреждений в самостоятельные организации и учреждения. Скажем, Томский городской пионерский штаб в 1989 г. был преобразован самими участниками в разновозрастный исследовательский коллектив, а затем – в общественную организацию «Томский Хобби-центр» и муниципальное учреждение с аналогичным названием. В свою очередь, его предшественник, штаб Е.Б. Штейнберга, стал разновозрастным отрядом «Надежда» [478]. Это фиксирует обретение данными коллективами бесспорной субъектности.

Анализ советской литературы показывает, что подлинно коллективная и разновозрастная образовательная деятельность в общеобразовательных школах могла существовать лишь вопреки массовой практике. Ориентация на коллектив, состоящий из личностей, а не индивидов, вызывала дискуссии. Ученым-гуманистам приходилось оправдывать самого В.А. Сухомлинского, подчеркивая, что правомерно движение не только от коллектива к личности, но и от личности

к коллективу, который понимался как объединение людей на высоких нравственных, идейных, деловых принципах, разделяемых и осуществляемых большинством его членов [339, с. 12]. При этом очевидно, что личности, не входящие в большинство, относятся к новичкам группы, лишь приступившим к восприятию цели и норм коллективной деятельности.

Совершенно справедливо М.А. Захарищева указала, что программы как бюрократическое нормирование процесса формирования личности не имели высокой ценности в представлении В.А. Сухомлинского [110, с. 104]. Именно инвариантность школьной программы – причина интереса советского педагога к развитию личности и заботы о ней в добровольной кружковой работе [200], в труде и многообразии разновозрастных отношений. В числе отношений он называл интеллектуальные, идейно-воспитательные, учебно-трудовые, самодеятельно-творческие и игровые [396, с. 217-219], соразмерные творческой образовательной, досуговой и образовательно-досуговой активности кружков, которые возглавлялись старшеклассниками [396, с. 219].

Подход В.А. Сухомлинского предполагал участие старших школьников в руководстве разнообразными занятиями младших. Хотя педагог, судя по всему, не проводил специальную диагностику подготовленности и возраста подростков, готовых к управленческо-педагогическому труду, он правильно подчеркивал его востребованность для «самовыражения, самоутверждения, самовоспитания» старшеклассников [396, с. 218]. Тем не менее, этот опыт, несмотря на успешность, затруднительно тиражировать, так как лишь авторитет В.А. Сухомлинского легализовал созданную им уникальную для советской школы образовательную среду социальной направленности, в которой коллектив мог развиваться как субъект деятельности. Массовая же школа, как считал И.С. Кон, даже в конце 1980-х не предполагала развития субъектности личности и коллектива: «В бюрократически организованной системе образования <...> учитель вынужден подавлять самостоятельность учеников» [145, с. 124].

Кроме того, к этому времени, согласно Р.С. Немову и А.Г. Кирпичнику, уже прекратились дискуссии о целесообразности первичных ученических коллективов



высокой степени разновозрастности (с разницей в возрасте детей более 3-4 лет) в школах, исключая сельские малокомплектные [262, с. 13-14]. С учетом этого в неформальные объединения разновозрастного характера, по оценке авторов, на заключительном этапе развития СССР входило до 85 % школьников [262, с. 15]. Сложившаяся (и сохранившаяся) неспособность массовой школы удовлетворить запрос обучающихся на разновозрастное взаимодействие и средовые ограничения развития классов как коллективов-субъектов выводят школьное образование за рамки диссертационного исследования.

Резюмируя, сделаем выводы. *Во-первых*, предпосылки образовательной деятельности в разновозрастных коллективах, изученной в контексте многоаспектности образования как социокультурного явления, заложены в сочинениях Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова и других авторов. Глубина и сохраняющаяся ценность отечественного теоретического наследия и традиций общественно-педагогической, клубной и кружковой работы, детских и молодежных движений вследствие этого должны быть основой для формирования современных взглядов на образовательную деятельность в разновозрастных коллективах. Следует уточнить, что разновозрастное взаимодействие в советской истории образования рассматривалось в свете совместной деятельности воспитанников различного возраста в условиях педагогического руководства, что ограничивало уровень самоуправляемости и развития группы в коллективный субъект образования. В этой связи ясно, что только активность, учитывающая запросы личности и группы на разных этапах их развития, будет содействовать их субъектности. Однако разновозрастная деятельность группы не всегда коллективна и образовательна.

*Во-вторых*, профиль образования перспективен для становления группы коллективным субъектом деятельности. Для сравнения, традиционный взгляд на коллектив как учебно-воспитательное явление фокусирует внимание не на процессе инициативно-преобразующей субъектной активности группы в социуме, а на обучении и воспитании личности в коллективе. Учебно-воспитательный коллектив субъектен только по отношению к его участникам, в остальном он

является педагогическим инструментом. Неполнота образования, сведенного к учению и воспитанию, формирует границы разновозрастности коллектива, взрослеющим членам которого перестает подходить деятельность группы.

Историко-педагогический материал позволил продемонстрировать ценность включения в образовательную деятельность коллектива как учения и воспитания, так и преподавания, творческой и исследовательской работы. Таким образом, образование в коллективе должно быть нацелено на развитие личности и группы, совершенствование старшими членами коллектива применяемых методов и содержания инвариантной для новичков программы, создание образовательных продуктов в коллективной разновозрастной активности. Функционирование в среде единственного учреждения обычно не способно обеспечить естественную разновозрастность коллектива из-за внешних требований к составу участников.

*В-третьих*, в отечественном опыте элементы образовательности в деятельности разновозрастного коллектива формировались преимущественно за счет нескольких предпосылок:

1. Добровольность вхождения личности в коллектив и выхода из него, ограниченная волей коллектива как субъекта и определяющая относительное постоянство состава и долговременность деятельности;
2. Единство и продуктивность цели деятельности, не дифференцируемой на детскую и педагогическую в гетерогенном по возрасту коллективе;
3. Наличие в структуре деятельности форм, методов и направлений учебной, воспитательной, педагогической, исследовательской, игровой, трудовой и коммуникативной активности творческого характера, актуальных для членов коллектива, находящихся на всех этапах личностного развития;
4. Фиксация субъектной позиции участника коллектива во внутренней иерархии с установленными названиями «рангов», возможность «карьерного роста», обеспечивающего влияние на управление коллективом;
5. Нетождественность образовательной деятельности коллектива одноименной деятельности класса массовой школы как институциональной группы с заведомо ограниченной субъектностью;

6. Развитие деятельности коллектива одновременно в нескольких средах.

Перечисленные обстоятельства и предпосылки должны использоваться при изучении позиций современных ученых, описывающих образовательные возможности разновозрастных коллективов, и в ходе выявления сущностных характеристик разновозрастного коллектива как субъекта образования.

## **2.2 Методологические подходы к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности**

Как справедливо утверждал В.М. Полонский, изучение и построение теоретических моделей, осмысление процессов воспитания и обучения происходит в процессе оперирования понятиями, причем «термин выступает своеобразным катализатором, источником постановки и осознания проблемы» [317, с. 56]. Необходимость создания научной концепции делает очевидным, что представление и обоснование понятия образовательного коллектива, как и разработка его характеристики, должны осуществляться с позиций выявления и анализа значимых понятий в контексте конкретных методологических подходов к проблематике исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности. Данные методологические подходы – личностно-деятельностный, субъектно-деятельностный и аксиологический.

Прежде всего, *личностно-деятельностный подход* актуализирован добровольностью – принципом организации современного коллектива, предполагающим свободу вовлеченности участника в деятельность группы на всех этапах их развития. Подчеркнем, что речь идет о современной интерпретации подхода, предполагающей, по И.А. Зимней, его двойственную направленность на позиции педагога и ученика в единстве личностного и деятельностного компонентов [115, с. 244-245]. В русле подхода личность педагога и обучающегося закономерно будет анализироваться как находящаяся в центре групповой образовательной деятельности. Кроме того, подход позволяет сопоставить процессы развития личности в группе и развития группы

в образовательный коллектив. Нацеленность на организацию образовательного процесса в интересах развития личности каждого ученика и всей группы [115, с. 246] формирует основания для изучения современного коллектива в качестве разновозрастного явления, остающегося востребованным для своих участников на всех этапах личностного развития. Согласимся с И.А. Зимней, что личностно-деятельностный подход означает преимущественную направленность на постановку и решение разнообразных задач («познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.») [115, с. 248] самими учениками, постепенный переход преподавателя на позицию координатора деятельности [115, с. 249]. Эта установка формирует методологические основания и для описания в дальнейшем особых функций образовательного коллектива, и для прояснения вероятных качеств педагога подобной разновозрастной группы. Дополнительно отметим, что привычный ракурс использования личностно-деятельностного подхода для дифференциации деятельностных позиций и функций педагога и обучающегося [5, с. 10] слабо востребован в настоящем исследовании. Полагаем, что коллективная разновозрастная образовательная деятельность педагогизируется, вследствие чего ее участники вовлекаются в педагогическую практику, содействующую развитию их личности.

*Субъектно-деятельностный подход* выбран в связи с отказом диссертанта от восприятия коллектива в значении явления, субъектность которого, как и действия педагога, полностью задана условиями конкретной институциональной среды. Следовательно, использование подхода актуально для анализа коллектива как субъекта, активного «агента» деятельности, что подкрепляется установками авторитетных ученых. Например, В.А. Сластенин, характеризуя субъектно-деятельностный подход, считал, что в его объектное поле входят «способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; <...> внутренняя независимость от “внешнего мира”, внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, их коррекции, изменения» [380, с. 17]. Хотя эти характеристики В.А. Сластенин выделял по отношению к личности, видение

коллектива как субъекта, полагаем, делает их релевантными и для группы. Важно, что подход нивелирует взаимное отчуждение педагогов и учеников, обеспечивая их личностный и профессиональный (в контексте исследования – профильный) рост и преодоление так называемой «безвозрастности» [380, с. 21]. Тем самым потенциал подхода для изучения деятельности и организации разновозрастной группы как субъекта образования видится крайне высоким.

Кроме того, укажем, что современный коллектив должен восприниматься не только как средство педагогического воздействия на личность. Целесообразно его рассмотрение в качестве добровольного и разновозрастного самоценного явления, способного преобразовывать социум в рамках профильной деятельности. Так как, по С.М. Годнику, «деятельность <...> выражается именно в *преобразовании* социальной или природной действительности» [76, с. 56] (курсив автора), функцией образовательной разновидности разновозрастного коллектива должно быть преобразование, выходящее за рамки функционирования группы. В словах С.М. Годника, что индивидуальный или групповой субъект есть «источник познания и преобразования действительности» [76, с. 57], содержится и основание педагогизации деятельности коллектива как субъекта образования. Научная позиция диссертанта заключается в том, что педагогизация обеспечит вовлечение всех участников коллектива в процессы образования, в широком смысле интегрирующего исследование и преобразование, в ходе перевода отношений в нем в «режим субъект-субъектного взаимодействия» [77, с. 6].

Преобразование может происходить на основе как интериоризированных норм, основанных на ценностях, так и сформированных самим коллективом норм и традиций, что объясняет *аксиологический подход* к исследованию. Профессор В.П. Бездухов, раскрывая смысл понятия «норма», справедливо обозначил ее как «требование, предъявляемое человеку со стороны общества. Она выражает меру должного <...>, выступает в качестве образца, в соотнесении с которым, с одной стороны, строятся деятельность, поведение, а с другой – осуществляется их оценка» [178, с. 52]. Представление В.П. Бездуховым ценностей как «осознанных смыслов» [178, с. 120] дает возможность соотнести осознание группой себя в

качестве коллектива с порождением коллективно осознанных смыслов в процессе деятельности или, пользуясь выражением О.К. Поздняковой, «актов поведения с более широким для них контекстом жизни» [313, с. 29].

Как считали Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов, приобщение учащегося к ценностям в образовании не должно заканчиваться их воспроизведением, требуется «созидание (через преодоление “превращенных” смыслов жизни) новых ценностей, являющихся аксиологической формой культуры» [178, с. 4]. Методологические возможности аксиологических концепций и теорий, по мнению ученых, позволяют преодолеть противоречие между позициями учителя и ученика, не всегда способными к установлению «смысловой общительной связи <...> для решения <...> социально значимых проблем» [178, с. 5-6]. В ракурсе темы диссертации это означает, что при решении социальных проблем ценностно значимыми для педагога и учеников должны стать как общая проблематика, так и подлинно коллективный и гуманистический характер деятельности. Ценностью, объединяющей педагога и других членов группы, будет коллективное совершенствование (преобразование) профиля, что соотносится с позицией В.П. Бездухова о цели деятельности как ценности [178, с. 125]. В разновозрастной коллективной образовательной деятельности сохраняются и гуманистические ценности образования. На основе обобщения, сделанного Е.В. Кулешовой [176, с. 40], важные для исследования ценности интерпретируем в виде: признания ценности каждого участника коллектива; сопоставления развития коллектива с появлением гуманистических субъект-субъектных отношений; рефлексивности педагога и участников, позволяющей выработать традицию групповой рефлексии.

Наконец, принципиальной является организация активности и развития группы, которая будет поощрять участников к совершенствованию профиля коллектива в качестве и цели, и ценности его деятельности. Нельзя не отметить, что «совершенствование» требует предварительной подготовки в виде изучения потребностей, возможностей, перспективных направлений развития профильной сферы, в чем проявлен исследовательский компонент деятельности коллектива. Учитывая, что осознанные ценности, как полагала Е.В. Бережнова, есть основа

исследовательской позиции личности [28, с. 7], можно дополнительно объяснить привлечение аксиологического подхода для анализа деятельности участников группы, развивающейся в ходе изучения и изменения социума. Перефразируя А.В. Минеева, подчеркнем, что переход к изменению профильной сферы базируется на предварительном выборе поступков и ценностей членами группы [252, с. 72]. Согласимся и с В.И. Ревякиной, видевшей аксиологическое значение деятельности именно «в добровольно избранном в соответствии с собственными интересами и склонностями взаимодействию в разновозрастном сообществе вне учебных заведений» [342, с. 19], частично предвосхищая необходимость обоснования образовательной разновидности разновозрастного коллектива в контексте аксиологического подхода.

Обобщая, можно заключить, что перечисленные подходы формируют целостную совокупность методологических установок, которая обуславливается тесной взаимосвязью понятий «личность», «субъект» и «деятельность». Так, И.А. Зимняя обосновывала, что в работах классиков психологии «личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения» [115, с. 245]. При этом в педагогике сложились устойчивые представления о связи личностной направленности образования и субъектной позиции личности [3, с. 11; 5, с. 5]. Интеграция подходов очертила контуры разновозрастной группы как становящегося субъекта образования, в котором создаются особые ценности, цели, нормы, традиции, что актуализирует применение аксиологического подхода. Добавим, что термин «традиция» употребляется диссертантом в ракурсе идей Р.С. Немова и А.Г. Кирпичника. Ученые определяли традиции как привычные способы общения и осуществления совместной деятельности, сложившиеся в коллективном опыте и сохраняющиеся длительное время, или как форму поведенческого выражения групповых и коллективных норм. По их мнению, к традициям относятся обычаи и ритуалы, а традиционными воспринимаются повторяющиеся дела, порядок действий в особых ситуациях [262, с. 42-43].

Несомненно, что основные положения названных подходов могут быть извлечены из трудов авторов, названных во вводной части диссертации. При этом прояснение особенностей использования разнообразных методологических подходов для исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности может осуществляться и за счет уточнения, обобщения и систематизации позиций современных диссертантов в отношении разновозрастной и образовательной деятельности.

Однако в базе Российской государственной библиотеки не обнаруживаются диссертации, посвященные образовательной деятельности разновозрастного коллектива и коллективной разновозрастной образовательной деятельности. Считая группу потенциальным образовательным коллективом, полагаем, что выделение актуальных в этом отношении подходов целесообразно на основе анализа диссертаций по разным аспектам заведомо групповой деятельности – разновозрастной и образовательной.

В трудах 1990-х гг. «Методологические основы» представлялись не всегда, а позднее не все авторы разграничивали их с теоретическими. Вследствие этого для диссертаций, где не названы, но заметны признаки подходов, они обозначены ориентировочно. Далее в ракурсе личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов выделим ценные для исследования научные идеи ученых в хронологическом порядке (по году защиты диссертации), начиная с анализа работ о разновозрастных структурах.

Прежде всего, представим в таблице 4 результаты выявления подходов к разновозрастной деятельности, использованных в диссертационных работах, защищенных позднее 1991 г. В материалах таблицы 4 видно, что разновозрастная деятельность часто изучалась в методологическом контексте подходов, в центре которых находились понятия «система», «деятельность», «личность», «субъект», «субъектность», «среда». Ключевыми с учетом специфики предмета исследования видятся понятия «личность», «субъект» и «деятельность», которые и определили основные контуры методологической основы диссертации.



Таблица 4 – Методологические подходы  
в диссертациях о разновозрастной деятельности

Год	Диссертант	Методологические подходы
1991	Н.В. Карпунина	Диалектический, личностно-деятельностный [131, с. 7]
	И.Э. Фаас	Коммуникативно-деятельностный, личностно-деятельностный, системный [418, с. 2-4]
	Н.С. Малетина	Личностно-деятельностный, психолого-педагогический [239, с. 3]
	А.В. Тутолмин	Системный, деятельностный [406, с. 2, 4]
1992	Г.С. Айкашев	Социально-педагогический, личностно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, аксиологический [2, с. 3-6]
1994	Л.В. Байбородова	Системный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный [13, с. 7, 10]
1995	Е.И. Павлова	Личностно-деятельностный [284, с. 5-6]
1998	С.Л. Ильюшкина	Личностно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный [125, с. 6]
2000	Б.А. Дейч	Социально-педагогический, деятельностный [86, с. 4, 7]
	В.В. Круглов	Социально-педагогический, системно-деятельностный, субъектно-деятельностный, личностно ориентированный, аксиологический [162, с. 6-7]
2003	Э.С. Аكوпова	Деятельностный, коммунитарно-генетический, мыследеятельностный, средовый [4, с. 8]
2006	А.Ю. Кругликова	Субъектно-деятельностный [161, с. 5]
	Л.А. Крапивина	Системно-синергетический, социально-педагогический, личностно ориентированный [158, с. 7-9]
	А.М. Холичева	Диалектический, личностно ориентированный, субъектно-деятельностный [442, с. 6]
	А.В. Бултукова	Элементы антропологического и системно-деятельностного подходов [46, с. 5]
	О.Л. Захарова	Социально-педагогический, социально-психологический, личностно-деятельностный [113, с. 4-5]
	И.С. Павлова	Личностно-деятельностный [285, с. 5]
2007	В.Н. Бутенко	Личностно-деятельностный [48, с. 3-4]
	С.П. Федоров	Системный, комплексный, деятельностный [421, с. 5]
2008	С.В. Попова	Системный, деятельностный, личностно-ориентированный, средовый [320, с. 5]
2009	Н.Э. Политнева	Системный, личностно ориентированный [315, с. 3]
	С.Н. Сафронова	Деятельностный, компетентностный [373, с. 6]
2010	А.А. Ермакова	Синергетический, деятельностный, личностно ориентированный [97, с. 5]
	Т.А. Креславская	Диалектический, личностно-деятельностный, психолого-педагогический [159, с. 6]
2011	Н.В. Байгулова	Системный, компетентностный [16, с. 6]
2014	М.М. Мишина	Интегративный подход как «синтез аспектов» системного, междисциплинарного, целостно-функционального, деятельностного, субъектного и типологического подходов [254, с. 7-8]
2015	А.С. Грушин	Деятельностный, диалектический, системный, личностно-ориентированный и средовой подходы [82, с. 5-6]
2019	Е.В. Опарина	Социально-педагогический, системно-деятельностный [280, с. 6]
2021	М.В. Кротова	Субъектно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный [160, с. 10]

Кратко представим идеи диссертантов. Так, позитивно оценивая динамику ролей в развитии разновозрастного коллектива, Н.В. Карпунина утверждала, что для деятельности общественно значимой направленности наиболее целесообразна подвижная и усложняющаяся структура [131, с. 3]. Требуя соответствия коллективной и более глобальной целей, она отмечала важность участия каждого члена коллектива в его деятельности, взаимосвязанной со структурой группы.

Естественность условий развития детей в разновозрастной группе, как считала Н.Э. Фаас, позволяет младшим учиться у старших, одновременно внося свой вклад в общее дело, а старшим – выполнять привлекательную роль взрослого по отношению к младшим [418, с. 3]. Н.Э. Фаас верно указала на постепенное усложнение объединения детей в ходе совместного творчества [418, с. 5], выветив взаимосвязь деятельности и развития коллектива, которое, как она полагала, ведет к уменьшению количественного состава [418, с. 15]. Сплочение группы она рассматривала в контекстах усложнения творческой деятельности, роста согласованности действий участников и возникновения социально значимых мотивов [418, с. 4, 7].

Диссертант Н.С. Малетина, зафиксировав большое влияние социально-культурной среды на развитие ребенка, отмечала потребность взрослеющей личности в разновозрастном общении со сверстниками и взрослыми как в предусмотренных, так и в стихийно возникающих ситуациях [239, с. 4-5]. Далее, А.В. Тутолмин, проанализировавший идеи советских исследователей коллектива, постулировал, что для успешного формирования детского разновозрастного коллектива в общем образовании или вне его необходима именно внеурочная совместная деятельность [406, с. 2]. В фокус анализа автором включались ценностные отношения, продуктивность и творческое содержание деятельности, нравственно-эстетическое поведение, вызванное активностью членов коллектива в педагогически целесообразных ситуациях [406, с. 3-4].

Исследователь Г.С. Айкашев исходил из мысли, что в разновозрастном объединении старшие передают младшим жизненный опыт [2, с. 3], хотя более справедливым представляется утверждение о трансляции не опыта, а идей,

вынесенных личностью из него. По Г.С. Айкашеву, разновозрастное объединение включает не менее трех детей разного возраста и педагога-наставника и действует, одновременно решая задачи познания и рекреации. Развитие объединения, как следствие, предопределяет движение педагога от авторитарности к позициям консультанта, наставника, куратора, партнера [2, с. 14], при этом естественно развиваются педагогические способности детей, эффективно проходит ориентация на данную профессию [2, с. 17].

Важнейшие ракурсы анализа разновозрастного взаимодействия заданы в докторской диссертации Л.В. Байбородовой; под ее руководством выполнены работы С.Л. Ильюшкиной (1998), И.С. Павловой (2007) и М.В. Кротовой (2021), тоже касающиеся данной тематики. Л.В. Байбородова определила, что подготовка личности к жизни в разновозрастном социуме не должна исчерпываться межвозрастным взаимодействием педагогов и детей, которое осуществляется и исследуется как педагогическое [13, с. 3]. Среди достоинств разновозрастных групп автор выделила широкий диапазон освоения социальных ролей (в том числе ролей старших и младших) и культурных ценностей [13, с. 4-5, 11]. Ключевыми для исследования разновозрастных коллективов диссертант считает идеи Л.В. Байбородовой о наличии в подобных группах осознаваемой общей цели совместной деятельности и субъектности позиций взаимодействующих по отношению друг к другу [13, с. 13]. Нельзя не подчеркнуть и актуальность вариативности включения школьников в разновозрастное сотворчество, где для них создаются возможности овладения социальными ролями взрослого и организаторским опытом [13, с. 19]. Наконец, исследовательским ориентиром видится определение Л.В. Байбородовой разновозрастной группы как общности детей, отличающихся «паспортным возрастом, уровнем физического, социального развития и объединенных на основе общего интереса» [13, с. 16].

По Е.И. Павловой, разновозрастное взаимодействие выступает основой развития учебной самостоятельности [284, с. 3]. Повышение эффективности обучения связано с расширением внутригрупповых связей и занятием детьми педагогических позиций. Переход от отношений «учитель-ученик» и «ученик-

ученик» к связям «учитель-учитель» свидетельствует о приобретении обучающимися качеств самообразовывающегося учителя. Как следует из выводов Е.И. Павловой, ребенок-«учитель» способен не только к трансляции готового материала менее опытным товарищам, но и к созданию новых знаний и даже к коррекции методик преподавания.

Диссертант С.Л. Ильюшкина полагала, что традиционная организация образования порождает дефицит межвозрастного общения в детской среде [125, с. 4], что может компенсироваться созданием разновозрастных групп. По ее заключениям, деятельность подобных групп должна предусматривать совместные анализ, целеполагание и планирование работы, дел и праздников, создание традиций, развитие самоуправления, включение разновозрастной группы в жизнедеятельность учреждения [125, с. 14]. Необходимо, чтобы дети осваивали роли не только учеников, но и «учителей», а взрослый «учитель воспринимал ученика как своего партнера по решению проблемы» [125, с. 16].

По мнению Б.А. Дейча, в разновозрастных подростковых сообществах в системе дополнительного образования, в отличие от школы, имеется выбор видов деятельности, передачи социального опыта в процессе межвозрастного взаимодействия; это порождает благоприятные условия для самореализации детей в творчестве, увеличивает их самостоятельность [86, с. 8]. Как утверждал В.В. Круглов, такое взаимодействие в детской среде должно быть организовано педагогически: в этом случае оно будет обогащать участников опытом разнообразной деятельности и реализовывать «воспитание детей – детьми» [162, с. 4]. В числе взаимовлияющих субъектов автор назвал взрослых, старших и младших (новичков) участников объединения, чей руководитель как занимает педагогическую позицию организатора их взаимодействия [162, с. 7], так и играет роль старшего товарища [162, с. 10]. Кроме того, В.В. Круглов обозначил связь взаимодействия детей и подростков, их личностного роста и процесса становления объединения как коллектива [162, с. 9].

Трактовка разновозрастной детской общности как экспериментальной практики одновременной игровой и учебной деятельности дошкольников

и учащихся начальной школы принадлежит Э.С. Акоповой. Она выяснила, что между игровой и учебной ведущими деятельностью есть промежуточные учебно-игровые и игро-учебные формы, а «переход ребенка от одной формы деятельности к другой инициируется включением его во взаимодействие с детьми, осуществляющими другие формы деятельности» [4, с. 9]. Тем самым в ее работе выявлено, что в разновозрастной общности взаимодействуют участники на разных ступенях личностного развития, осваивающие новые формы деятельности без полного отказа от прежних.

Исследователь А.Ю. Кругликова, в свою очередь, основывалась на том, что разновозрастный коллектив может являться для младших подростков событийной общностью со старшими как «носителями взрослых образцов поведения», а пребывание в нем эффективно для социального и личностного роста [161, с. 4]. Автор показала целесообразность выделения разновидностей разновозрастного коллектива на примере «коллектива социореабилитации» [161, с. 4]. Она выяснила, что детско-взрослый разновозрастный коллектив как «культурно-обусловленная модель семьи с четко определенными социальными ролями» есть пространство личностного роста и становления субъектности младших подростков [161, с. 6-7]. Отметим охарактеризованную А.Ю. Кругликовой связь личностного роста участника с активно-преобразующей деятельностью при использовании «проблемных ситуаций индивидуального опыта для собственного развития» [161, с. 8].

Диссертант Л.А. Крапивина, тоже рассуждавшая в русле ситуационных действий, понимала воспитательную систему разновозрастного объединения как «социально-педагогическое явление, специально организованное для вариативных ситуаций, способных создать научно обоснованные условия для взаимовоспитания и взаимообучения общественно-полезной деятельности людей разных поколений» [158, с. 4]. Для диссертанта ценны выделенные ею внимание к самостоятельности субъектов, разнообразию занятий по интересам, работе органов самоуправления и творческому характеру деятельности переменного характера [158, с. 4]. Работа системы оценивалась Л.А. Крапивиной как

«выравнивание» социального развития подростков за счет организации связи учебы и жизни, в процессе которых поведение личности отвечает «внешним требованиям разновозрастного окружения и внутренней эмоционально-нравственной установке» [158, с. 4]. Слова «личность», «субъектность», «деятельность», «ситуация» и «ценность» структурируют понятийное поле диссертации Л.А. Крапивиной.

Полагаем, что наиболее методологически проблемным среди данных понятий является «субъектность», которой обладают не все разновозрастные объединения. Так, в контексте общего образования А.М. Холичева позитивно оценивала потенциал разновозрастного взаимодействия в сфере расширения спектра освоенных социальных ролей и в приобретении личностями опыта реализации субъектной позиции в совместной деятельности [443, с. 95], хотя их субъектность и ограничена условиями школы. Разновозрастные объединения дошкольников вовсе не имеют субъектности, будучи, по мысли А.В. Бултуковой, средством повышения уровня функционирования педагогических коллективов [46, с. 3]. Разделяя эту позицию, перечислим черты разновозрастного взаимодействия в детских садах, описанные О.Л. Захаровой: большинство детей готовы взаимодействовать с личностями и младше, и старше себя; на характер взаимодействий старших с младшими влияют образцы отношений взрослого с детьми; старшие склонны занимать активную позицию более умелых, знающих, ответственных перед взрослым за младших [113, с. 12-13]. Выводы О.Л. Захаровой совпадают с взглядами диссертанта на разновозрастное взаимодействие, но на дошкольной ступени образования оно не приводит ни к рождению коллектива, ни к педагогизации активности группы. Напротив, при обучении школьников в разновозрастных группах, как отметила И.С. Павлова, им передается ряд педагогических функций [285, с. 4], что повышает эффективность учебы в разновозрастном сотрудничестве и сотворчестве [285, с. 12].

Диссертант В.Н. Бутенко определила, что разновозрастная группа – это модель интегративной группы, включающей разных по своим возможностям участников [48, с. 3]. Она, как и другие авторы, изучала коммуникативные

отношения в этой группе в аспекте связей «старшие-младшие», и отмечала, что разновозрастность группы может возникать вследствие обусловленности внешней средой или необходимость решения педагогических и методических задач [48, с. 3]. Верна мысль В.Н. Бутенко, что в разновозрастной группе межличностные отношения определяются стилем работы воспитателя с детьми [48, с. 4].

Осознавая дефициты школьной педагогики, С.П. Федоров установил в разновозрастных трудовых объединениях, реализующих многообразную направленность труда и его связь с обучением, потенциал выработки у школьников «позиции хозяина и организатора» [421, с. 8], то есть субъектной позиции. В созвучии с данной мыслью С.В. Попова указала, что формирование коллектива на базе интересов детей допускает лишь «гораздо меньшая (чем в школе – В.Л.) регламентация всей жизнедеятельности» [320, с. 4]. Она, бесспорно, права, что типичными в коллективе являются социальные роли «старшего» и «младшего», а развитие деятельности требует усложнения ее форм [320, с. 19] и превращения педагога-организатора в консультанта-инструктора и «организатора организаторов» [320, с. 16].

Преимуществами внешкольного разновозрастного коллектива в сфере социализации и коррекции негативных влияний улицы на ребенка диссертант Н.Э. Политнева называла «добровольность, открытость, сотрудничество, равенство, доступность» [315, с. 1]. Кроме того, видится верной выделенная ею динамика позиций педагога по мере развития разновозрастного коллектива: наставник – консультант – соратник (партнер) [315, с. 6], как и необходимость описания деятельности коллектива в образовательной программе [315, с. 14]. Нельзя не разделить методологическую идею Н.Э. Политневой об изучении межвозрастного взаимодействия как процесса одновременного и взаимного влияния субъектов в деятельности и общении, как и его механизмов, разных для возрастных групп: подражание (начальная школа), социальная общность (основная школа), самоутверждение (старшая школа) [315, с. 10].

Детализируя характер разновозрастного сотрудничества, С.Н. Сафронова установила, что старшие обучающиеся начинают выполнять часть функций

педагога (в области обучения), фасилитатора (в плане воспитания и развития), тьютора (в сфере организации и общего руководства) [373, с. 4], что видится педагогизацией разновозрастной образовательной деятельности. Правомерно и предположение С.Н. Сафроновой о постепенном усложнении методики подготовки учащихся к выполнению педагогических функций [373, с. 4], которое при неограниченности пребывания в коллективе приведет к сближению позиций ученика и педагога. Поддержим и А.А. Ермакову в том, что разновозрастные объединения по интересам способствуют интеграции подростков в систему социальных отношений, освоению элементов культуры, норм и ценностей [97, с. 3]. Она обоснованно назвала условием социализации «интеграцию свободы выбора деятельности подростка и принятой ответственности перед собой и коллективом за результат совместной деятельности» [97, с. 125].

Разновозрастный класс сельской школы, согласно Т.А. Креславской, в целом повторяет начальные этапы формирования и сплочения группы, где участники все теснее взаимодействуют между собой. Однако субъектность такого класса ограничена приоритетностью и инвариантностью целей, реализуемых педагогом, например, работой по формированию у детей «ценностей сельского образа жизни» [159, с. 14]. Отметим, что разновозрастная структура классов сельской школы, согласно Н.В. Байгуловой, задана скорее не психолого-педагогическими, а социально-экономическими основаниями [16, с. 3].

Аналогичным образом М.М. Мишина объяснила актуальность анализа интеллектуальной деятельности личности в разновозрастной среде, причем в числе средств продуктивного развития указанной деятельности она называла экспериментальную программу [254, с. 7]. В свою очередь, А.С. Грушин видел ценность в координации конструируемых целенаправленных воспитательных ситуаций в условиях разновозрастного общения, «насыщающих» событиями повседневную жизнь школьников, стимулируя их овладевать «способами принятия самостоятельных решений» [82, с. 11] и создавая предпосылки для занятия субъектной позиции. Событийность и программный способ развития социальных навыков находились в центре внимания Е.В. Опариной, которая



изучала внеурочную проектную деятельность школьников в разновозрастных группах. Она установила, что основой данной деятельности может стать решение школьниками социально значимых проблем совместно с взрослыми [280, с. 7], тем самым включив взрослых в разновозрастную группу.

Наконец, М.В. Кротова, применяя субъектно-ориентированный подход, рассмотрела индивидуальную образовательную деятельность ребенка как его деятельность по реализации собственной образовательной траектории [160, с. 6]. В сфере интереса ученой находились взаимодействие «старших и младших», деятельность личности в разновозрастной группе и процесс ее педагогического сопровождения [160, с. 8-9]. Компоненты данной деятельности вполне типичны: это мотивационный, целевой, содержательный, действенно-практический, контрольно-оценочный, рефлексивно-результативный [160, с. 14]. Ценнее идея М.В. Кротовой о том, что статусно-ролевая позиция («старший» или «младший») в группе влияет на положение ребенка как организатора, консультанта и исполнителя деятельности при взаимодействии с товарищами разного возраста и статуса, что должно учитываться в программных материалах [160, с. 15]. Согласимся и с мыслью М.В. Кротовой о реализации детьми-участниками разновозрастной группы образовательных социальных ролей, в том числе учителя, помощника учителя и консультанта [160, с. 17]. В этой связи ясно, что анализ образовательной деятельности в разновозрастном коллективе должен востребовать категории субъектности и педагогизации.

Обобщение методологических подходов к исследованию и организации групповой разновозрастной деятельности, полагаем, выявило ключевую роль личностных, деятельностных и субъектных ориентиров в процессе анализа развития особой разновидности разновозрастного коллектива как субъекта образования. При этом чаще, чем разновозрастная деятельность, предметом интереса российских исследователей становились разнообразные процессы (формирование личности, культуры, умений учебного взаимодействия, развитие самостоятельности, воспитание человека и др.) в образовательной деятельности. Самая ранняя из таких диссертаций, обнаруженных в каталоге Российской

государственной библиотеки, датируется 1994 г. Опираясь на аксиологический, исторический, личностно-деятельностный и диалогический подходы, ее автор Т.Н. Ломтева определила образовательную деятельность в качестве процесса трансформации личности в качественно новое состояние, сопряженного с «полным участием» в нем человека [219, с. 3-5].

Значительность количества диссертаций, в названии которых имеется словосочетание «образовательная деятельность» (не менее 70-ти), затрудняет и делает нерациональной их полноценную содержательную классификацию в контексте данного исследования. Наибольшее число таких работ подготовлено и представлено к защите в Москве, Санкт-Петербурге и Ижевске, что позволяет, не претендуя на полноценное обобщение научного знания в указанном отношении, выбрать индуктивно-хронологическое и географическое структурирование материала. На материалах из этих городов и г. Томска (работы, защищенные в г. Томске, определены на основании соответствия методологическим установкам Г.Н. Прокументовой, которые активно используются в настоящей диссертации), проанализируем подходы к анализу аспектов образовательной деятельности.

В тематических работах, представленных к защите в г. Москве (таблица 5), подходы также не всегда обозначались, что объясняет вариативность атрибуции.

Таблица 5 – Методологические подходы в диссертациях об образовательной деятельности (на материалах г. Москвы)

Год	Диссертант	Методологические подходы
2003	В.В. Лебедев	Субъектно-деятельностный, системно-синергетический, личностно ориентированный, моделирующий [184, с. 4-5]
2005	Т.В. Тимохина	Системный, личностно-деятельностный [400, с. 6, 8]
2006	Ю.В. Серебренникова	Диалектический, системный, комплексный, прогностический, процессуальный, функциональный [375, с. 5]
2008	В.Г. Бебенин	Диалектический, системный, деятельностный, психолого-педагогический [22, с. 6]
2013	Т.А. Никитина	Междисциплинарный, системный, аналитико-синтетический, деятельностный, личностно-деятельностный, субъектно-деятельностный [265, с. 5-6, 8]
2014	Е.А. Савченко	Антропологический, аксиологический, системный, личностно-деятельностный, структурно-функциональный, культурологический [370, с. 8]
2016	Т.Ю. Бурлакова	Общепедагогический [47, с. 7]
2021	И.А. Кузнецова	Личностно-деятельностный, компетентностный, аксиологический [174, с. 6-7]

Охарактеризуем суждения названных в таблице 5 авторов. В.В. Лебедев считал образовательную деятельность субъектной активностью педагога, ведущей к повышению результативности и качества учения школьника. Деятельность учителя, определяющую развитие субъектного опыта ученика, он исследовал в педагогической ситуации [184, с. 6-7]. Т.В. Тимохина отличала инвариантные и вариативные виды данной деятельности, включающей обучение и воспитание [400, с. 12]. Ю.В. Серебrenикова видела суть этой деятельности преподавателей в качественной подготовке обучающихся к профессиональной деятельности «в соответствии с должностным предназначением, основанного на вооружении их системой научных знаний, умений и навыков и формировании высоких личностных качеств» [375, с. 9]. Ее структура, по мнению Ю.В. Серебrenиковой, включает «субъект и объект, цели и задачи, закономерности и противоречия, способы, принципы, методы, приемы, средства и формы ее реализации, виды контроля <...> и пути повышения ее эффективности» [375, с. 9].

Исследование В.Г. Бебенина проявило в образовательной деятельности ориентацию на рост субъектности обучающегося в преобразовании себя и окружающего мира, происходящего в процессе культуросообразного освоения образовательных программ [22, с. 7-8], Схожая позиция у Т.А. Никитиной, обозначившей такую деятельность как взаимодействие педагога и ребенка для освоения образовательной программы [265, с. 10]. Антропокультурологический подход Е.А. Савченко позволил представить три определения этой деятельности: как формы социальной практики по воспитанию, развитию и обучению человека в рамках историко-педагогического процесса; как деятельности «культурно-и человекотворческого характера», направленной на формирование ценностного сознания и поведения человека, понимание его роли в мире; как социокультурной ценностно-ориентированной деятельности субъектов «по развитию, воспитанию, обучению, формированию мировоззренческих универсалий личности, обретению компетентности в различных сферах жизнедеятельности» [370, с. 9].

Автор Т.Ю. Бурлакова пришла к выводу, что реализация образовательной деятельности в развивающей образовательной среде способствует не только

усвоению детьми культурных ценностей, но и психолого-педагогическому саморазвитию воспитателей, совершенствованию их профессионально-педагогической компетентности [47, с. 9]. В том же направлении действовала И.А. Кузнецова, отметившая связь эффективности образовательной деятельности с реализацией разработанной программы в педагогизированном социальном пространстве [174, с. 9-10]. Обобщая материал таблицы 5 и изложенные идеи, перечислим важнейшие в методологическом аспекте понятия: система, личность, деятельность, субъект, субъектность, программа, ценность, ситуация.

В 2003-2011 гг. в Санкт-Петербурге защищались диссертации, касающиеся образовательной деятельности (таблица 6). Тремя работами научно руководила Т.Г. Браже, двумя – И.Ю. Алексашина. По традиции периода, методологические и теоретические основы в них в основном не дифференцировались. Из-за этого иногда приходилось предполагать, какие подходы применял автор, или вероятно расширять их перечень, анализируя раздел «Теоретическая основа».

Таблица 6 – Методологические подходы в диссертациях об образовательной деятельности (на материалах диссертационных советов г. Санкт-Петербурга)

Год	Диссертант	Методологические подходы
2003	Т.А. Юркова	Синергетический, холистский, личностно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, личностно ориентированный, информационный [492, с. 5-6]
2004	В.Ю. Смольников	Парадигмальный, субъектно-деятельностный, структурный, системный [383, с. 6-7, 9]
2005	О.В. Ковальчук	Диалектический, системный, комплексный [136, с. 4-5]
2006	Т.М. Кашурникова	Личностно-ориентированный, деятельностный, информационный [132, с. 5]
	И.И. Шатилова	Психолого-педагогический, деятельностный, системный, аксиологический, личностно ориентированный [463, с. 5, 9-11]
2007	М.Е. Кудрявцева	Холистский, коммуникативный, синергетический, субъектно-деятельностный, психолого-педагогический [173, с. 4-5, 8-10]
2008	Е.Г. Ходаб	Системный, функциональный, поведенческий, ситуационный, структурный, институциональный [441, с. 5-6]
	О.Г. Ивановская	Культурологический, деятельностный, системный, коммуникативно-личностный, структурно-семиотический, герменевтический [121, с. 4-5]
	С.С. Куликова	Личностно-деятельностный, системный [177, с. 5]
2011	И.Н. Мирошниченко	Системный, аксиологический, компетентностный, личностно-ориентированный, личностно-социальный [253, с. 5, 16]

Анализ показал, что образовательная деятельность предстает скорее объектом, чем предметом исследований. Например, Т.А. Юркова выделила

возможности нелинейного обучения для организации обучающимися собственной вариативной образовательной деятельности на основе рефлексии [492, с. 7-8], а В.Ю. Смольников обратил внимание на разнообразие подходов и средств реализации образовательной деятельности [383, с. 12]. Автор О.В. Ковальчук рассмотрела образовательную деятельность в свете оказания образовательных услуг и направленной на его реализацию работы различных учреждений, органов власти, специалистов и служб [136, с. 8]. Диссертант Т.М. Кашурникова включила информационно-библиографическую деятельность в состав образовательной деятельности [132, с. 9]. Наконец, И.И. Шатилова позиционировала образование как особую культурно-общественную сферу с целенаправленно созданной практикой нравственных отношений [463, с. 11].

В ракурсе темы исследования особенно ценны идеи М.Е. Кудрявцевой. Она доказала, что «образовательной можно считать любую человеческую деятельность, и, прежде всего, профессиональную, если она поднимает человека на новые уровни осмысления жизни», а творческий потенциал образовательной деятельности определяется развитием «непрагматической познавательной потребности» [173, с. 11]. По ее мнению, образовательная деятельность взрослого человека (в контексте данной диссертации – как личности на высшем этапе развития) предполагает творческое переосмысление ее содержания, форм и методов, ведущее к осознанию личностью своей субъектности. В этом случае, как подчеркнула автор, творчество субъекта является преодолением «границ целей и задач, заданных конкретной деятельностью» [173, с. 10].

Согласимся с М.Е. Кудрявцевой, что личность на высшем этапе развития сочетает позиции субъекта самопреобразования и преобразования действительности. Это становится возможным в том числе за счет порождения «материально опредмеченного творчества» [173, с. 10-11], которое в понимании диссертанта выступает образовательным продуктом. Нельзя не разделить и мысль М.Е. Кудрявцевой о том, что образовательное взаимодействие андрагога с взрослым человеком характеризуется: повышенной степенью субъект-субъектности отношений; включенностью и вовлеченностью педагога

в деятельность «на равных правах»; сближение педагогического процесса с творческим [173, с. 12].

Контекст исследования образовательной деятельности определяют и работы, защищенные в 2008-2011 гг. В частности, Е.Г. Ходаб рассматривала образовательную деятельность учреждения как объект управления со стороны методической службы и включала в нее услуги, оказываемые «с учетом факторов внешней и внутренней образовательной среды» [441, с. 7]. О.Г. Ивановская в составе образовательной деятельности видела учебную программу, процесс ее освоения при поддержке педагогов и, кроме того, программу обучения учителей [121, с. 6]. С.С. Куликова выделила в данной деятельности самоорганизацию, понимаемую ею как единство самоуправления и саморегуляции обучающихся, достигающих поставленных целей с учетом внешнего (совместного) управления в форме педагогической поддержки [177, с. 7, 9]. И.Н. Мирошниченко установила, что педагогическое сопровождение воспитания в образовательной деятельности ведется на программной основе другими субъектами образовательного процесса [253, с. 5-6], и это актуализирует значимость программы в такой деятельности.

Обобщение материалов таблицы 6 и изложенных диссертантами положений позволило узнать содержание ориентиров и ценных понятий методологического «ядра» представленной выше совокупности диссертаций: деятельность, система, личность, субъект, субъектность, коммуникация, ценность, программа.

В совете при Удмуртском государственном университете (г. Ижевск) в 2004-2011 гг. был защищен ряд кандидатских диссертаций (таблица 7). Шесть из них созданы под научным руководством А.Н. Утехиной, одна – под руководством Г.С. Трофимовой. В 2004 г. состоялись защиты «иногородних» диссертаций, подготовленных с опорой как на деятельностный и личностно-ориентированный подход (З.З. Сабирова) [369, с. 4], так и на личностно-ориентированный подход и «положения о роли деятельности человека в личностном саморазвитии» (А.Ю. Фаррахова) [419, с. 5]. Выделим и охарактеризуем ключевые положения данных работ, значимые для проводящегося диссертантом исследования.

Таблица 7 – Методологические подходы в диссертациях об образовательной деятельности (на материалах диссертационного совета при Удмуртском государственном университете, г. Ижевск)

Год	Диссертант	Методологические подходы
2004	И.В. Стрелкова	Культурологический, семиотически-коммуникативный, культурно-ориентированный, личностно-ориентированный, коммуникативно-когнитивный, деятельностный [391, с. 4]
2005	Е.В. Тройникова	Культурологический, личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, культурно-ориентированный, системно-структурный, интегративный [403, с. 4]
2006	О.А. Замятина	Культурологический, личностно-ориентированный, культурно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, системный, интегративный [109, с. 4]
	Л.И. Хасанова	Системный, культурно-ориентированный, личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, проблемно-тематический [440, с. 4]
2007	Н.Е. Брим	Системный, аксиологический, синергетический, рефлексивно-гуманистический, субъектный, личностно-ориентированный [43, с. 4-5]
2007	С.Ю. Трофимов	Культурологический, личностно-деятельностный [404, с. 5]
2011	Т.В. Романова	Аксиологический, личностно-ориентированный, полисубъектный [352, с. 7]

Выявляя теоретико-методологические позиции диссертантов, укажем, что И.В. Стрелкова позиционировала образовательную деятельность как процесс освоения содержания образования [391, с. 7]. Если Е.В. Тройникова считала эту деятельность способом обеспечить готовность детей к межкультурному взаимодействию в образовательном пространстве [403, с. 9], то О.А. Замятина представляла ее в контексте взаимоотношений субъектов в двух пространствах: обучения; воспитания и развития [109, с. 10].

Далее, Л.И. Хасанова видела образовательную деятельность процессом реализации комплекса средств по формированию субъектных качеств личности обучающегося [440, с. 12, 17], а Н.Е. Брим – взаимодействием обучающего и обучающегося в образовательном процессе, в том числе через создание образовательных ситуаций, обеспечивающих обучение и развитие личности [43, с. 10-11]. Автор С.Ю. Трофимов подходил к анализу указанной деятельности в свете освоения программы и его педагогического сопровождения [404, с. 8], тогда как Т.В. Романова полагала ее средством саморазвития и самоактуализации обучающихся [352, с. 10]. Таким образом, в данных работах есть положения

о культуре, системе, деятельности, личности, коммуникации, субъекте, субъектности и ценности.

Обзор подходов к образовательной деятельности завершим на материалах диссертаций, защищенных в советах г. Томска (таблица 8).

Таблица 8 – Методологические подходы в диссертациях об образовательной деятельности (на материалах диссертаций, подготовленных в г. Томске)

Год	Диссертант	Методологические подходы
2009	О.Е. Богданова	Синергетический, когнитивный, компетентностный, антропологический, субъектный [34, с. 6]
2015	Н.Н. Плотникова	Деятельностный, компетентностный [309, с. 6]

Диссертант О.Е. Богданова подчеркнула необходимость вовлеченности субъектов образовательной деятельности в процессы целеполагания, смыслообразования, выбора стратегии взаимодействия с другими субъектами и рефлексии, отметила возможную интегрированность профессионально-ориентированного компонента образования в содержание образовательной деятельности [34, с. 7-8]. Она придерживалась позиции Г.Н. Прозументовой, представляя образовательную деятельность как «переход от организации учебной деятельности и предъявления преподавателем учебных заданий, контроля за их выполнением к созданию ситуаций смыслообразования и целеполагания в совместной деятельности участников образовательного процесса, ситуаций рефлексии образованных целей и процесса их реализации» [34, с. 13]. Обобщив ряд теоретико-методологических идей, О.Е. Богданова установила, что содержание образовательной деятельности проектируется ее участниками, обретающими в этом процессе субъектную позицию.

В свою очередь, Н.Н. Плотникова видела образовательной совместную деятельность, где педагог взаимодействует с детьми, а они – друг с другом. В подобной деятельности, по ее мнению, происходит как познавательное, социальное и коммуникативное развитие ребенка, так и профессионально-личностное развитие педагога; последний стоит в двойственной позиции «организатора-участника» [309, с. 7-8], ранее введенной Г.Н. Прозументовой. В этой связи образовательная деятельность отличается от учебной и познавательной



направленностью на достижение всех видов образовательных результатов, формирование учебных действий и личностное развитие «через взаимодействие с разными участниками, реализацию инициатив учащихся, учебное сотрудничество и коммуникацию» [309, с. 7-8]. Укажем, что О.Е. Богданова и Н.Н. Плотникова, бесспорно, правы в определении особого характера образовательной деятельности как средства развития субъектности педагогов и обучающихся.

Концептуально переосмысливая и обобщая рассуждения современных ученых о разновозрастной и образовательной деятельности и оставаясь при этом в пределах избранной совокупности методологических подходов (личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного, аксиологического), представим условные содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности. Их очерчивают:

- а) *сопоставленность развития коллектива с повышением его субъектности* (вызвана значимостью терминов «субъект», «субъектность», «субъектная позиция», «самоуправление», «самостоятельность», «свобода» и др.);
- б) *многосторонняя педагогизация деятельности коллектива* (изменение позиции педагога по мере развития группы – сопровождение и поддержка деятельности вместо директивного руководства; передача опыта старшими участниками, включая взрослых, младшим; переход членов группы от роли участника к роли организатора; развитие педагогических способностей участников; освоение ими набора вариативных социальных ролей и форм деятельности, включая педагогические);
- в) *взаимосвязь развития коллектива с развитием личности участников* (развитие коллектива и его участников в совместной активно-преобразующей и общественно-полезной деятельности, включающей расширение знаний о профильной деятельности и их отражение в образовательной программе);
- г) *совершенствование профиля как ценность и социально значимая цель организации разновозрастной коллективной образовательной деятельности* (особенности деятельности: разновозрастное взаимодействие в процессах воспитания и обучения, исследования и преобразования внутренней и внешней среды; ориентированность на саморазвитие, творчество и сотворчество).

Резюмируя, сделаем выводы. *Во-первых*, проблематика исследования делает целесообразным применение личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов для анализа коллективной разновозрастной образовательной деятельности. Личностно-деятельностный подход позволяет сопоставлять развитие личностей, составляющих группы, и развитие группы в коллектив. Субъектно-деятельностный подход формирует значимость образовательной деятельности разновозрастного коллектива как средства развития субъектности группы и ее участников. Аксиологический подход к анализу деятельности разновозрастного коллектива объясняется спецификой коллективности: именно ценности обеспечивают движение группы высокой стадии развития в сторону коллектива, а не корпорации. По мере развития группы деятельность, детерминированная в основном внешней средой, заменяется образовательной деятельностью коллектива как субъекта. Субъектность личности и коллектива обуславливает схожесть структур компонентного состава их образовательной деятельности.

*Во-вторых*, анализ содержания диссертационных работ, выполненных на материалах разновозрастных групп или образовательной деятельности, установил, что разновозрастность и образовательная деятельность изучаются в основном в качестве не предметов, а контекстов разнообразных процессов, включающих формирование, обучение, воспитание и развитие личности или общности. Разновозрастная и образовательная активность в современных диссертациях исследуются с разнообразных позиций, но важнейшими остаются подходы, сочетающие системные, деятельностные, личностные, субъектные и коммуникативные ориентиры. В различных сочетаниях данные ориентиры показывают особенности организации субъектной деятельности личностей в разновозрастных группах с привлечением конкретных категорий (личность, субъект, активность, деятельность, внешняя и внутренняя среда, пространство, образовательный процесс, проблемная ситуация, событие, гуманизм, ценность, традиция, программа, продуктивность и др.). Это дает возможность рассмотреть

характер педагогизации взаимодействия старших и младших, динамику статуса и роли педагога по мере развития коллектива.

*В-третьих*, изучение идей о разновозрастной и образовательной деятельности в контексте совокупности методологических подходов позволило определить содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности: а) сопоставленность развития коллектива с повышением его субъектности; б) многостороннюю педагогизацию деятельности коллектива; в) взаимосвязь развития коллектива с развитием личности участников; г) совершенствование профиля как ценность и социально значимую цель организации разновозрастной коллективной образовательной деятельности. Тем самым в разновозрастном коллективе, ведущем образовательную деятельность, заметны черты постоянных коллективов: *учебного* – содействующего учебно-познавательной деятельности; *педагогического* – организующего активность обучающихся; *клубного*, где участники добровольно объединяются для самореализации и порождения «продуктов»; *исследовательского*, в котором осуществляется смыслообразование; *общественной организации*, социально воспитывающей взрослеющую личность в ходе изменения внутренней и внешней среды коллектива и др. Вышеизложенное актуализирует описание характеристик образовательного коллектива.

### **2.3 Характеристика образовательного коллектива**

В психолого-педагогических науках представлено множество работ о разновозрастных коллективах с заведомо ограниченным средой потенциалом субъектности и ориентированных на воспитательную [18] или учебную [186] деятельность. При этом образовательная деятельность как взаимодействие субъектов, «разновозрастность» и «коллектив» прежде не сопоставлялись на концептуальном уровне в пределах конкретного педагогического явления.

Современный российский практико-педагогический лексикон содержит словосочетание «образовательный коллектив» в традиции «образовательного

объединения» как формы, бытующей в среде дополнительного образования наряду со студией, клубом и штабом. Образовательный коллектив трактуется и в значении коллектива, ведущего учебную деятельность в образовательном учреждении различного уровня, то есть как учебный коллектив [228, с. 271]. В контексте разновозрастности образовательный коллектив тоже упоминался в значении учебного коллектива [122]. Очевидно, образовательный коллектив до настоящего времени не охарактеризован в научно-педагогических трудах в качестве особой разновидности разновозрастного коллектива.

Понимание концепции как системы взглядов на что-нибудь [279, с. 293] позволяет считать характеристику платформой для создания концепции развития разновозрастного коллектива как субъекта образования. В данном случае характеристику составляют определение, признаки и функции образовательного коллектива. Требуется знать и этапы развития личности в образовательной деятельности группы в процессе ее становления коллективом.

Учитывая, что развитие личности и группы как образовательного коллектива происходит не просто в деятельности, а через ее совершенствование, образовательный коллектив определим как форму объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности. Признаки данного коллектива: добровольность, профильность, педагогизированность, субъектность, интерсредность, гуманистичность и разновозрастность.

*Добровольность* означает невозможность принудительного вхождения в коллектив и нахождения в нем, а также неприятие исключения участника после освоения образовательной программы по внешним обстоятельствам, не связанным с видимым несоответствием поведения личности общей цели и ценностям, с правовыми и медицинскими аспектами. Добровольность касается и права личности на педагогическую активность в коллективе без формального трудоустройства в соответствующей должности, выбора «меры и качества» [331, с. 25] участия в исследовательской практике. Необходимость добровольности для развития коллектива и личности в нем как субъектов показал, например, опыт

Е.Б. Штейнберга, возглавляющего разновозрастный отряд, где каждый участник может «выбрать сферу ответственности и партнеров для решения какой-либо проблемы» [478, с. 56]. Добровольность – предпосылка и хронологической длительности совместной деятельности членов коллектива, в котором остаются и находят актуальные смыслы повзрослевшие участники.

*Профильность* формирует границы и ориентиры функционирования и развития коллектива в конкретной области или совокупности сфер деятельности. Наиболее отчетливо данные границы задает образовательная программа, значение которой двойственно. С одной стороны, она отображает конкретный результат образовательно-методической деятельности группы, с другой же – является объектом непрерывных преобразований, соразмерным изменениям в профильной активности коллектива. Как следствие, программа образовательного коллектива с неизбежностью будет непрерывно изменяться и расширяться, а в работе над ней члены коллектива будут участвовать сообразно актуальным задачам возрастного этапа. В этом процессе достижения группы в развитии профильной деятельности конкретизируются в методически понятной форме программы. Так, программа позволяет определить проблему и сроки решения, «адресата получения ресурсов» [175, с. 160] при непрерывности развития личности в коллективе.

В свою очередь, Ж.В. Волкова выяснила, что деятельность участников образовательной программы может стать основой для создания инновационных разработок [59, с. 5], применимых для изменения самой программы [59, с. 8]. Члены группы влияют на содержание и методики образования как субъекты: «результат реализации программ определяется формированием субъектности обучающихся» [59, с. 4]. Следовательно, программа как продукт совместной активности закрепляет профильность коллектива, а вносимые в нее изменения отражают развитие представлений субъектов образования о собственной деятельности. Наиболее качественные программы создаются, как отмечала Г.Н. Прокументова, сообществами, которые обобщают свои и уже внедренные в практику профильные инновационные разработки [331, с. 35]. Значит, если для группы, не являющейся образовательным коллективом, совершенствование

профиля деятельности – это сверхнормативная (необязательная) активность [263, с. 93-102], то для образовательного коллектива она нормативна.

*Педагогизированность* фиксирует полноту педагогизации деятельности и внутренней среды коллектива, в которой нужно поддерживать и расширять профильно-педагогическую активность всех участников, сопровождая их от первых инструкторских проб до освоения педагогических функций или даже соответствующей должности. Педагогизация изменяет положение руководителя и членов коллектива в соответствии с их профильно-педагогической активностью и ее внутригрупповой ценностью. Полагаем, что именно педагогизация позволит преодолеть «взаимные претензии, непонимание, конфликты», возникающие из-за жесткого контроля взрослыми образовательной деятельности детей и подростков, желающих, по мнению А.В. Волохова и И.И. Фришман, «выйти за рамки уже сложившихся норм и правил» вследствие отсутствия возможности проявить лидерские и организаторские способности [62, с. 16].

В педагогическом ракурсе интерпретируя развитие самостоятельности по М.И. Рожкову [350, с. 9], представим педагогизацию как передачу функций педагога участникам коллектива с учетом развития готовности последних к его организации. Иными словами, педагогизация обеспечивает изменение позиций руководителя и учеников для «выращивания» и становления людей как «субъектов интереса и влияния на инновационное развитие образования» [331, с. 30]. В этой связи в образовательном коллективе обязательно проявляется черта взаимодействия лидера и участников группы, которую С.И. Поздеева сопоставила с открытым совместным действием педагога и ребенка, а именно – ослабление «руководящего усилия» по мере проявления активности образовывающегося субъекта [312, с. 214].

Образовательный коллектив отличает педагогическая преемственность, постулированная Е.Б. Штейнбергом как залог устойчивости объединения, все педагоги которого являются его воспитанниками [478, с. 57]. Следовательно, педагогизированность означает как высокую степень приобщенности членов группы к педагогической деятельности, так и приближение их к статусно-ролевой

позиции, которую Г.Н. Прозументова посчитала бы амбивалентной между состояниями участника и организатора [331, с. 234, 243].

В образовательном коллективе должна формироваться среда, в которой руководитель и остальные представители группы испытывают на себе влияние совместно принятых решений. Это касается их задействованности в написании и коррекции программы. Согласимся с С.И. Поздеевой, видевшей участие всех педагогов в создании программы условием ее реализации [310, с. 15]. Тем самым группа, становящаяся образовательным коллективом, должна включать в состав разработчиков образовательной программы каждого своего члена, но с учетом его готовности к субъектной деятельности.

*Субъектность*, близкая по значению к термину «агентность», означает реализованную возможность и способность коллектива преобразовывать профильную деятельность внутри себя и за собственными пределами, изменяя представления социума о ней. Эта трактовка в целом соответствует пониманию Г.Н. Прозументовой субъекта образования – того, «кто может и должен оказывать влияние на изменение качества образования» [331, с. 27]. Инновационная деятельность исследовательского и организационно-педагогического типа (то есть изменение образовательного процесса на основе результатов собственной исследовательской активности) должна рассматриваться, по Г.Н. Прозументовой, как необходимое и достаточное условие становления членов группы «внутренними субъектами» воздействия на общую работу. Оно сопоставимо с этапом «Педагог» в разработанной автором диссертации этапностью развития личности в образовательном коллективе.

Согласно Г.Н. Прозументовой, эффективность образовательной деятельности связана для человека и общности с процессами смыслопорождения, что проявляется в субъектности отношения личности к цели коллектива, а группы – к цели, первоначально поставленной педагогом [331, с. 32]. Развитие субъектности порождает как индивидуальные, так и групповые инициативы по выделению «критериев оценки своей деятельности и качества образования в целом [331, с. 37]. Группа, развившаяся в коллектив, позволяет личности выявить

образовательные потребности в процессе исследовательской работы и изменить практику образовательной деятельности объединения, создавая условия для их реализации. Позиция В.А. Сластенина о субъектности как сложной интегративной характеристикой личности, которая отражает в том числе «преобразовательное отношение» [380, с. 22] к себе, к деятельности и миру в целом, тоже показывает значимость преобразующей функции образовательного коллектива.

Практикой формирования субъектности является самоуправление. Как утверждали М.И. Рожков и Л.В. Байбородова, системообразующим фактором развития самоуправления выступает не педагогическое руководство, а цель, вытекающая из потребностей группы [346, с. 157-158]. Самоуправляемость разновозрастной группы сближает субъектности педагогов и обучающихся [348, с. 50-51], которые все более самостоятельно определяют цель коллектива [346, с. 160] и ведущие к ней педагогические действия.

В отличие от школьных сообществ с ограниченной субъектностью, где «процесс развития самоуправления прежде всего ориентирован на учащихся» [346, с. 158], образовательный коллектив представляется субъектом, имеющим внутри «объект» – участников, которые пришли в коллектив, но еще не могут изменять его деятельность, только приобщаясь к минимальному инварианту знаний и пока не имея субъектной позиции. Члены группы становятся субъектами коллективной деятельности за счет вовлеченности в принятие и реализацию решений. В этом важен пример педагога, который не должен стать простым транслятором чужих целей и ценностей и «объектом замысла других людей» [346, с. 168]. На становление групповой и индивидуальной субъектности при этом влияют многочисленные процессы их деятельной и коммуникативной активности [331, с. 193; 478, с. 56].

Предтечи неинституциональности и интересредности коллектива заметны в мысли Р.С. Немова и А.Г. Кирпичника о том, что «настоящими коллективами при помощи взрослых могут стать и неофициальные детские объединения, не входящие в какую-либо из официальных существующих организаций: школу, дом пионеров, пионерлагерь и т.п.» [262, с. 22]. Тогда сегодня *интерсредность* – это



признак развития коллектива под влиянием сред с отличающимися целями и ценностями, например, организаций дополнительного и высшего образования. Она означает, что развитие группы в образовательный коллектив в среде одного учреждения начинается через сетевое взаимодействие, поскольку в единственной среде «необходимость выполнения целей образовательного учреждения разрушает “естественную” общность взрослых и детей» [331, с. 201]. С другой стороны, коллектив, «живущий» в различных средах, сам становится местом институализации сетевого взаимодействия, не сводимого, однако, к сетевой форме организации образовательного процесса разными образовательными учреждениями, полноценно проявляющими свою субъектность в реализации образовательной программы [372, с. 4-5, 15]. Объединение, действующее в нескольких средах, постепенно порождает свою и особую образовательную среду как фактор и результат обретения коллективной субъектности.

Коллектив, развивающийся одновременно в разнообразных средах, может быть территорией преодоления конфликта между отличающимся характером образования в них [15, с. 12]. Однако вновь создаваемая группа не способна стать коллективом в условиях внешней среды, целиком задающей ее цели и ценности. В контексте идей Г.И. Петровой и Г.Н. Прокументовой это объясняется видением субъектной позиции группы как оппозиционной по отношению к миру [331, с. 196-197], к внешним директивам: коллектив частично примиряет с ними лишь социально ориентированная цель.

В концепции Г.Н. Прокументовой потенциальным коллективом внутри формальной (в частности, школьной) организации предстает «инициативная группа» инновационной направленности. Ее коллективность проявляется во влиянии не только на данную организацию, «но и на другие образовательные учреждения, на все образовательное пространство региона» [331, с. 38]. Значит, подобная группа предпринимает попытки преодолеть границы собственного учреждения и даже типа образования, приобрести признак интересности. В отличие от разработанного Г.Н. Прокументовой «Открытого образовательного пространства», возникающего «во взаимодействии разных субъектов влияния

и контекстов организации образования» [331, с. 53-54], интересность следует понимать как субъектную ориентацию коллектива на выявление подходящих сред функционирования и развития. Закономерно, что такое пространство в контексте интересности существует только внутри коллектива.

Одна из немногочисленных предпосылок интересности коллектива в педагогической литературе представлена идеей Р.В. Соколова о возможности существования коллектива как структуры воспитания, не альтернативной или дополняющей традиционные социальные институты, а «параллельной», даже действующей через них [385, с. 124]. Однако избрание коллективом политики «непротивопоставления» для приобщения к ресурсам различных учреждений обуславливает влияние их ценностей и функционала на жизнь группы [385, с. 135], вследствие чего рационально организовать деятельность в тех средах, интересы которых адекватны профилю объединения. Например, повышение проявленности признака интересности может быть одобрено в учреждении дополнительного образования, где базируется коллектив, как ценный способ «интеграции ресурсов в интересах ребенка» [433, с. 162]. В этой связи важна мысль Г.Н. Прокументовой о взаимной дополнительности образовательных практик [331, с. 19], нивелирующей их противоречия в локусе коллектива. Складыванию интересности современного коллектива помогает и онлайн-среда, где общение и профильная деятельность личностей разного возраста часто ведутся в неинституциональных сетевых сообществах [347, с. 6].

*Гуманистичность* означает, что процесс и результаты коллективной деятельности оцениваются с гуманитарных позиций, выражаясь «в действиях по участию людей в организации практики образования» [331, с. 37]. Подобная организация тоже должна быть совместной, поскольку именно «помогающие отношения» являются средой формирования коллектива [345, с. 67]. Следствием гуманистичности является возможность достижения всеми членами коллектива высшего уровня личностного и профильного развития посредством перехода от профильного к профильно-педагогическому труду. Как считал А.С. Макаренко, «мастером может сделаться каждый, если ему помогут и он сам будет работать.

И хорошим мастером можно сделаться только в хорошем педагогическом коллективе» [229, с. 490]. В педагогической практике гуманизм предполагает нацеленность на развитие интересов личности, немислимое без «глубокого знания индивидуальности» [394, с. 325]: по В.А. Сухомлинскому, основа содержательной жизни – это «богатство индивидуальностей» [397, с. 441]. Гуманистичность позволяет группе считать периоды обучения в программе ориентирами, а не инвариантами. Можно интерпретировать гуманистичность и в ракурсе представлений В.П. Бездухова – как направленность, фиксирующую гуманистические отношения между педагогом и учеником, подчиненность этим отношениям всех других типов отношений [178, с. 108]. Она же, в русле идей В.Г. Рындак, создает предпосылки творческого развития жизнедеятельности группы и самореализации личности в ней [366, с. 51]. Не менее значима гуманистичность как основание выстраивания правил, норм и ценностей в ходе педагогических действий, дающих возможность, в соответствии с взглядами И.И. Фришман, упорядочить ценностные выборы совместной деятельности всех субъектов-участников коллектива [431, с. 69]. Наконец, в восприятии гуманизма как признака коллектива, особенно по отношению к новичкам, диссертант следует и за А.В. Петровским. Ученый утверждал, что «в группах низкого уровня он [новичок] заведомо окажется в роли козла отпущения <...> [но в коллективе к нему] <...> изначально подходят как к равному по своему праву на сочувствие и поддержку» [301, с. 42-43].

*Разновозрастность* категоризирует понимание коллектива как группы участников коллективной деятельности, находящихся на разных этапах личностного развития. Разновозрастность образовательного коллектива ведет к представленности в нем личностей любого возраста, готовых субъектно участвовать в общей деятельности. Постепенное возрастание разновозрастности связано с добровольностью и увеличением количественного состава объединения. Для сравнения, спонтанно складывающиеся группы детей, как считала М.В. Осорина, характеризуются умеренной разновозрастностью в 1-3 года [282, с. 408], в отличие от группы, специально созданной педагогом в качестве

разновозрастной. Минимальный возраст вхождения в коллектив в качестве субъекта, как ранее определено, совпадает с младшим школьным. Чем раньше обучающийся придет в группу, тем больше времени он сможет уделить профильной активности. Значит, наибольшие разновозрастные возможности имеет коллектив, близкий к предельной величине. При этом размер (величина) первичного коллектива, особенно на начальном этапе развития, часто определяется в педагогической практике условиями внешней среды, иногда теоретически подкрепляясь известным замечанием А.С. Макаренко о максимальной численности отряда в 15 человек [233, с. 256].

В этой связи нельзя не согласиться с А.В. Петровским в том, что величина коллектива должна обуславливаться содержанием групповой деятельности [300, с. 75], а для группы высокой стадии развития ее количественный размер «отступает на задний план» [300, с. 76]. Важно, что имеется в виду именно коллектив как группа высокой стадии развития, чей размер опосредован, как обоснованно подчеркивали А.В. Петровский и М.А. Туревский, сущностными деятельностными свойствами и выполняемыми социальными функциями [304, с. 37, 39].

По разделяемому диссертантом мнению Р.С. Немова и А.Г. Кирпичника, величина сама по себе не оказывает однозначного влияния на успешность деятельности группы, уже ставшей коллективом [262, с. 126]. При этом изменение размера группы может повлечь как позитивные, так и негативные последствия, что зависит, как полагаем, от мастерства педагога-руководителя. Недаром Р.С. Немов считал, что в условиях коллективистских отношений, опосредованных содержанием деятельности, количественно увеличивающаяся группа может даже повысить успешность собственной работы [263, с. 174]. Отметим, однако, что Р.С. Немов и А.Г. Кирпичник все же указали предельный размер первичного (не делящегося на более мелкие группы) коллектива. Он составляет, по их мнению, 30-40 человек [262, с. 18]. Тем не менее, размер разновозрастной группы, еще не ставшей коллективом, в основном задается не социально-психологическими

идеями, а внешними условиями. Так, в системе дополнительного образования величина группы установлена нормативно – это 12-15 человек.

Концептуализация деятельности образовательного коллектива выявила совокупность его функций: *образование, исследование, преобразование.*

Компоненты *образовательной функции* – обучение и воспитание. *Обучение* подразделяется на инвариантную и вариативную части. Это типично для групп, в разновозрастной учебной деятельности которых решаются общие и индивидуальные задачи [472, с. 196]. Инвариант информации для участия в коллективе содержит образовательная программа. После ее освоения возможна самореализация личности в учебной и педагогической активности, конституирующей видение программы базисом исследовательской деятельности. Это напоминает трактовку образования как ресурса инновационного развития по Э.В. Галажинскому и Г.Н. Прозументовой [69, с. 10-11].

*Воспитание* в образовательном коллективе осуществляется в той мере, в какой требуется для эффективного взаимодействия личностей в интересах развития профильной деятельности. В отличие от трансляции личностно и дидактически нерациональных ценностей поведения, попытки которой часто вызывают неприятие, необходимость воспитания в предлагаемом значении понятна всем участникам группы. При успешном развитии коллектива его деятельность и формируемые в ней качества личности (морально-волевые, интеллектуальные, физические и т.д.) начинают восприниматься обществом как социально ценные. Воспитанность же становится условием межличностного взаимодействия для достижения результатов в профильной деятельности. Таким образом, воспитание в образовательном коллективе может рассматриваться на основе взглядов Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова в качестве педагогического сопровождения развития человека, реализующего субъектную позицию [15, с. 20], что усиливает контекст педагогизированности образовательной деятельности коллектива.

Сопоставим предложенное понимание образования как функции коллектива с существующими трактовками. Так, в советской социальной психологии для

социалистического коллектива образовательная функция отражала воспитательные задачи и относилась к образовательному критерию эффективности деятельности в аспектах общего образования, культуры и удовлетворенности социальных потребностей (Р.С. Немов) [263, с. 91-92]. В свою очередь, при оценке эффективности деятельности ученического коллектива Р.С. Немов и А.Г. Кирпичник рассматривали образовательный критерий, который, по их мнению, совпадал с целью, стоящей перед школой, и раскрывался через показатели знания школьных предметов, дополнительные знания сверх программы и культуру поведения [262, с. 58]. В целом воспитательный аспект вынесен ими за рамки образовательного критерия в идейно-воспитательный критерий (показатели политического и нравственного сознания, участия в общественной работе) [262, с. 58]. Таким образом, ранее представленный смысл образовательной функции коллектива отличается от предлагаемого диссертантом.

Вариативность образовательной деятельности коллектива связана и с исследовательско-педагогическими практиками, изменяющими характер работы объединения, но учение и преподавание как компоненты обучения личности в процессе ее развития в коллективе не замещаются, а дополняются *исследовательской* функцией в поиске содержания и методик образования. Подобные процессы, направленные на формирование субъектной деятельности должны, по Л.Ф. Батан, сопровождаться педагогической поддержкой [17, с. 10].

Исследовательская компетентность, как полагала Г.Н. Прокументова, актуальна «в построении и осуществлении педагогической деятельности по организации совместной деятельности» [264, с. 15], без которой немислим и коллектив. В ракурсе личностно-деятельностного и субъектно-деятельностного подходов исследовательская функция принципиально необходима для развития в качестве субъектов и личности в группе, и самой группе. Согласимся также, что «организация исследований <...> является условием перехода <...> в позицию субъекта влияния на практику образования <...> (позволяя группе – В.Л.) <...> утвердить себя в качестве образовательного сообщества» [331, с. 24].

Анализируя исследовательскую функцию образовательного коллектива в свете идей Г.Н. Прозументовой, выделим ее гуманитарность, позволяющую узреть исследование как надситуативную предтечу изменений деятельности, условий и способов «участия людей в создании своей практики образования» [331, с. 25]. Это можно интерпретировать как переход от смыслопорождения в исследовательской активности к нормотворчеству в более сложной функции *преобразования*, поскольку в динамике многообразной деятельности группы и человека в ней субъектно преобразуются как личность, так и общность. В этой связи растет значимость образовательного события, впервые внедряющего новые смыслы в образовательный процесс в коллективе и тем самым их преобразующего [331, с. 228].

Связь исследования и преобразования бесспорна, так как результаты исследовательской работы, событийно апробированные в образовательных ситуациях, становятся источником изменений в образовательной программе и среде коллектива, включая ее предметно-пространственный компонент, а позднее проникают во внешнее окружение. М.В. Осорина верно отмечала, что «человек может не только приспосабливаться к наличному положению вещей, но и проявлять творческую активность, в частности преобразовывать среду в соответствии со своими нуждами» [282, с. 383]. В русле коллективности функция ориентирует группу на совершенствование социума как позитивное влияние на профильную область культуры.

Механизм реализации представленных функций – *трансляция*, которая осуществляется на индивидуальном и коллективном уровнях по-разному, в зависимости от этапа развития личности и коллектива. В индивидуальной деятельности личность, как правило, сначала передает товарищам освоенную информацию, затем апробирует внутри группы личные экспериментальные разработки и, наконец, позиционируется во внешней среде в качестве транслятора не только своих, но и коллективных образовательных установок. На групповом уровне идеи профильной деятельности сначала закрепляются в образовательной

программе, а затем сообщаются социуму через нее и другие продукты, в создании которых закрепляется социально-творческая направленность объединения.

Очевидно, что образовательный коллектив по ряду признаков напоминает клубный коллектив (добровольность, личная и общественная значимость, связь со средой, многоплановость деятельности, многообразие позиций руководителей по отношению к участникам) [287, с. 71-72]. Тем не менее, клубный коллектив в трактовке С.Л. Паладьева, Л.В. Байбородовой и Л.Н. Дмитриевой – это коллектив, ведущий воспитательную деятельность. Напротив, деятельность образовательного коллектива является коллективной активностью, последовательно вовлекающей личность в процессы учения, преподавания, производства нового знания и преобразования на его основе профильной сферы. При этом преобразование должно учитывать накопленные в практике «точечные» усовершенствования и позитивные традиции, что позволит повысить социальную ценность коллектива.

В «Педагогической энциклопедии» в качестве конвенциональных теоретико-педагогических установок отмечено, что «Стадии развития коллектива являются в известном смысле стадиями развития личности <...>. Переход коллектива на новую стадию открывает новые возможности в развитии индивидуальности каждого ученика и в формировании у него чувства коллективизма» [294, с. 439]. Однако изучение деятельности личности в коллективе с позиций личностно-деятельностного подхода дополняет теоретические представления о соотношении развития коллектива и личности в нем. Обнаруживается, что приобретение группой статуса коллектива не в меньшей степени определяется динамикой личностного развития участников.

В частности, движение личности от объекта к частичному, а затем и к целостному субъекту зафиксировано в уровнях (типах) развития субъектности, предложенных М.А. Плетневой. Ученый выделила связь субъектностей группы и ее членов: «только определенный уровень субъектности человека может обеспечить развитие и общества, и самого человека» [308, с. 18]. Ключевым для субъектности она считала самостоятельную активность, поскольку субъект должен «знать, представлять условия своей деятельности, планы и перспективы



коллектива или организации, социума, в которых он себя “находит” или в которые вступает» [308, с. 19]. Следовательно, анализ развития образовательного коллектива обуславливает разработку содержания этапности развития личности в процессе групповой деятельности.

Развитие личности в образовательном коллективе условно подразделим на этапы «Ученик», «Инструктор», «Педагог» и «Наставник» (таблица 9). Контекст педагогизации позволяет представить развитие личности как вовлеченность в педагогическую активность группы, ее переход в субъектном плане от решений, воздействующих на формы, средства и методы деятельности, к решениям, корректирующим или меняющим общие цели.

Таблица 9 – Этапы и критерии развития личности в образовательном коллективе

Критерий Этап	Субъектно- деятельностный	Профильно- педагогический	Социально- ценностный
<b>Ученик</b>	Добровольность вступления в группу с учетом одобрения ее ценностей	Освоенность содержания образования, требующегося для участия в групповой деятельности	Эмоциональная вовлеченность в учение как подготовку к коллективной деятельности
<b>Инструктор</b>	Выбор адресатов трансляции содержания образования внутри группы	Профильно-педагогическая подготовленность, необходимая для трансляции содержания образования по заданным методикам	Осознанное содействие учебной деятельности других участников группы как проявление коллективной ориентированности
<b>Педагог</b>	Определение аспектов транслируемого содержания и методик образования	Методико-педагогическая подготовленность, позволяющая выбирать аспекты и способы трансляции содержания образования	Авторская педагогическая активность, влияющая на отдельные аспекты внутригрупповой образовательной деятельности
<b>Наставник</b>	Инициативное нахождение направлений преобразования профильной деятельности	Исследовательско-педагогическая подготовленность, допускающая разработку новых методик и компонентов содержания образования	Творческая организационно-педагогическая деятельность, приобщающая группу к профильному развитию социума

Информация в таблице 9 показывает, что развитие личности повышает возможности ее влияния на коллектив и социум [15, с. 216], причем именно в такой последовательности. Развитие личности тогда можно соотнести с развитием

самоуправления (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова) [351, с. 241]. «Ученик» и «Инструктор» совместно выбирают способы достижения целей: «Инструктор» решает «не “что делать?”, а “как делать?”» [15, с. 236]. Участие в коллективном определении целей, методов и средств деятельности формирует субъектность «Педагога», а на этапе «Наставник» личность способна сама формулировать цели и способы их реализации в коллективной деятельности. Косвенно эти соображения подтверждаются В.В. Кругловым, предложившим рассматривать результаты воспитания в подростковом сообществе в аспектах развития организаторских способностей участников и готовности к выполнению организаторских ролей возрастающей сложности, повышения самостоятельности, увеличения числа действий, контроль над которыми им передается [163, с. 15]

Охарактеризуем положения, использованные в описании содержания критериев развития личности: уровни субъектности по Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко и Г.Н. Шибановой, стратегии субъектности по И.Ю. Шустовой и этапность формирования мотивов профессиональной деятельности по В.И. Ревякиной (таблица 10).

Таблица 10 – Этапность развития личности в образовательном коллективе в сопоставлении с уровнями субъектности, стратегиями субъектности и этапами формирования мотивов профессиональной деятельности

<b>Этапность развития личности</b>	<b>Уровень субъектности</b>	<b>Стратегия субъектности</b>	<b>Этапы формирования мотивов профессиональной деятельности</b>
Ученик	1-2	Эмоциональная	Профориентирующий
Инструктор	3	Деятельностная	Адаптационный
Педагог	4	Авторская	Учебно-познавательный
Наставник	5	Творческая	Учебно-профессиональный

Авторы Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко и Г.Н. Шибанова, переосмыслив разработки А.К. Марковой и др. по разграничению отношения школьников к учению [244, с. 12-13, 85-88], возрастных особенностей учебной деятельности [244, с. 44-49], представили уровни субъектности обучающегося [462, с. 98-99], ставшие ориентиром при описании субъектно-деятельностного и профильно-педагогического критериев. Этапу «Ученик» соответствует уровни 1-2, когда мотивация личности неустойчива, целевая самостоятельность отсутствует, но

обучающийся постепенно понимает, принимает и реализует цели, поставленные педагогом. Этап «Инструктор» (уровень 3) проявляет ее учебно-познавательные мотивы и репродуктивность в освоении и трансляции содержания образования. На этапе «Педагог» (уровень 4) развивается желание личности совершенствовать способы учения, формулировать цели и порождать «продукты»; человек начинает осознавать себя субъектом. Для этапа «Наставник» (уровень 5) характерна самостоятельная постановка целей и полнота субъектности, благодаря чему личности должны «создать коллективную жизнедеятельность так, чтобы каждый учащийся имел возможность и стремление стать её субъектом» [462, с. 204].

Показатели субъектно-деятельностного и социально-ценностного критериев разработаны с учетом динамики стратегий субъектности по И.Ю. Шустовой [480]. На этапе «Ученик» возникает стратегия эмоциональной включенности, где важно чувство коллективности деятельности на основе общих ценностей. В свою очередь, «Инструктор» отличается деятельностной включенностью, он активный субъект, действует сознательно и признает важность группы для своего развития. Опираясь на идеи Т.Е. Конниковой, заключим, что инструкторская практика актуальна для подростков, которым «гораздо легче разобраться в ошибках поведения товарищей, чем <...> проявить должную выдержку и стойкость в личном поведении» [146, с. 357].

Соразмерная авторской стратегии субъектность «Педагога» направлена на свою группу: он определяет «позицию в общности, выстраивает самостоятельную деятельность в ней, проявляет инициативу, берет ответственность, находится в творческом поиске по привнесению в общность новых целей, замыслов» [480, с. 13]. Наконец, «Наставник» – это творческая стратегия с инициативным совершенствованием социокультурных процессов за пределами группы или, по И.Ю. Шустовой, «не только в рамках своего класса» [480, с. 12-13]. Разновозрастный аспект субъектности при реализации данных стратегий для социально ценностного критерия заметен, как полагаем, в идее Е.Б. Штейнберга о роли подобного объединения в передаче культурных и социальных ценностей «из поколения в поколение» [478, с. 54].

Динамика развития личности в образовательном коллективе с позиций профильно-педагогического критерия представлена в свете педагогизации и на основе работ В.И. Ревякиной и Т.А. Костюковой. Контингент коллектива должны составлять личности, руководствующиеся интересом не только к профильной, но и к педагогической активности [343, с. 87], желающие и способные проявлять субъектность в качестве преподавателя. Названные диссертантом этапы соотносятся с этапами формирования мотивов профессиональной деятельности учеников педагогических классов, выделенными В.И. Ревякиной [343, с. 88]. По ее мнению, в педклассах подростки приближались к формулированию «собственной педагогической позиции» [343, с. 105], личностно-педагогической субъектности. Как полагала Т.А. Костюкова, план деятельности педклассов мог «варьироваться, меняться, перестраиваться» [150, с. 8] на основе потребностей обучающихся, содействуя разнообразию творческих разработок и исследований, педагогической апробации «находок» [150, с. 18].

В профильно-педагогическом плане важно, что при развитии личности в образовательном коллективе меняется ее «возрастная избирательность», которая, по Л.И. Уманскому, состоит в способности организовывать только сверстников (возрастная ограниченность), младших (педагогическая избирательность) или людей любого возраста (возрастная неограниченность) [410, с. 104]. Полагаем, что переход с этапа «Инструктор» на этап «Педагог» сопровождается движением от ограниченности и избирательности к неограниченности, которое завершается на этапе «Наставник».

Известно, что в научной лаборатории Л.И. Уманского выделены различные модели форм организации совместной деятельности: совместная индивидуальная (каждый выполняет собственный объем работы, личностное взаимодействие минимально); совместная последовательная (поочередный порядок участия в работе); совместная взаимодействующая (обязательность участия всех в общей задаче) [409]. Апробируя данные формы, Н.М. Рассадин выявил, что «эффективность деятельности коллектива обусловлена выбором адекватной его состоянию формы организации совместной деятельности», и этот выбор является

«одним из путей оптимизации его развития» [341, с. 151]. Кроме того, представляет интерес совместно-творческая форма организации [240], которой П.В. Малиновский дополнил разработки Л.И. Уманского: в ней коллективная активность повышает профессионализм. Данным формам соразмерны следующие этапы развития личности в образовательном коллективе: «Ученик» (совместно-индивидуальная форма); «Инструктор» и «Педагог» (совместно-взаимодействующая); «Педагог» и «Наставник» (совместно-творческая).

Отчетливая взаимосвязь развития личности и коллектива заметна в том, что переход группы на следующий этап содействует закреплению в ней участников с ранее не проявлявшимся уровнем субъектности, и наоборот, когда накапливается критическая масса людей, воспринимающих себя субъектами образования, создаются предпосылки групповой субъектности. Предвосхищая выделение этапов развития образовательного коллектива, сопоставим этапность развития личности с этапами развития группы по А.Н. Лутошкину [225, с. 22-25] (таблица 11).

Таблица 11 – Этапы развития личности в образовательном коллективе в сопоставлении с этапами развития коллектива по А.Н. Лутошкину

<b>Этапы развития личности в образовательном коллективе</b>			
<b>Ученик</b>	<b>Инструктор</b>	<b>Педагог</b>	<b>Наставник</b>
Мягкая глина	Мерцающий маяк	Алый парус	Горящий факел
Этапы развития коллектива по А.Н. Лутошкину			

«Песчаная россыпь» лежит вне личностного контекста образовательного коллектива, но «Мягкая глина» есть «Ученик» под влиянием старших участников группы. Как писал А.Н. Лутошкин, для новичков важны «формальная дисциплина и требования старших» [225, с. 24]. «Мерцающий маяк» – это «Инструктор», деятельность которого напоминает эпизодическую взаимопомощь и проявляется «всплесками» [225, с. 24]. «Алый парус» создает условия для перехода личностей на этап «Педагог». В теории А.С. Макаренко этапу соразмерна включенность всех участников в актив; цитируя А.Н. Лутошкина, «здесь нет пассажиров, все – члены экипажа» [225, с. 24]. Наконец, «Горящий факел» проявляет наставнический этап, где личность и коллектив освещают путь другим. Судя по всему, «Наставником»

должен стать «образованный человек» по А.В. Луначарскому, с достаточными общими познаниями и глубоко разбирающийся в своем специфическом деле, фрагменте культуры, за счет которого он «делает свой ценный вклад в общее богатство» [223, с. 131].

Разработки Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина предстают основаниями для многочисленных интерпретаций, позволяющих сопоставлять развитие группы и развитие личности в ней. Скажем, «Модель программы подготовки актива» Р.В. Соколова предполагала четыре ступени, отражающие степень активности и самостоятельности участников в соответствии с программой [385, с. 146-148]. Характеристики ступеней таковы: пассивное участие в делах по «направлению» (I); активное участие с выполнением конкретных обязанностей (II); организация «разовых» дел или ответственность за участок работы (III); умение быть организатором всей работы по «направлению» (IV). Воспринимая «направление» как компонент профиля коллектива, отметим, что в модели Р.В. Соколова деятельность группы редуцирована к программе, тогда как в образовательном коллективе в пределах программы находятся лишь участники на этапах «Ученик» и «Инструктор». При этом Р.В. Соколов верно подчеркнул добровольность и гуманистичность коллектива, который дает возможность индивидуального самовоспитания, «но не принуждает ею пользоваться» [385, с. 149].

Соразмерную исследованиям классиков науки о воспитании и, по сути, четырехступенную систему рангов ввел в Московской городской пионерской организации Д.Н. Лебедев. Система «Ступени роста» отражает готовность и меру освоения личностью социальной роли в группе, причем ступени не связаны с возрастом жестко, а дифференцированы по осмыслению пионером членства в объединении и готовности к ее делам. Так, «Пионер» принимает образ жизни и ценности объединения, обучается и начинает действовать, «Старший пионер» активно реализует знания и ведет за собой новичков, а «Пионер-инструктор» становится вожаком. Ступени открывают перспективу «роста» в организации, стимулируют к самосовершенствованию, содействуют подготовке будущих взрослых членов объединения [185, с. 19-20]. В четвертой ступени, неявно

обозначенной Д.Н. Лебедевым, представлены, как полагаем, позиции взрослых инструкторов: «инструктор-вожатый» (непосредственно работает с пионерами), «инструктор-специалист» (ведет программы), «инструктор-организатор» (организует конкретные дела) [185, с. 21]. Сравнивая «Ступени роста» с этапами развития личности в образовательном коллективе, можно соотнести ступень инструктора с этапом «Наставник». Однако для взрослого участника Д.Н. Лебедев выработал особую «систему роста» [185, с. 21], тогда как диссертант считает важным единство этапов развития личности в разновозрастной группе.

В результате исследований сделаны следующие выводы. *Во-первых*, характеристика образовательного коллектива должна содержать определение, признаки и функции, выделенные с учетом ключевых особенностей группы как субъекта образования в процессе деятельного развития в коллектив. В их число входят разновозрастность, коллективность и образовательность. Образовательный коллектив определяется как форма объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности, отличающаяся добровольностью, профильностью, педагогизированностью, субъектностью, интересностью, гуманистичностью и разновозрастностью. Этот перечень – совокупность признаков, позволяющих считать коллектив образовательным.

*Во-вторых*, функции образовательного коллектива включают образование, исследование и преобразование. Образование как функция интерпретируется как субъектно-объектная деятельность в коллективе, обеспечивающая усвоение инварианта знаний о ценностях и нормах деятельности новичками и позволяющая старшим членам группы получить опыт инструкторской работы при трансляции содержания программы. Инвариант программы как отражение представлений коллектива о профильной деятельности может передаваться во внешнюю среду, входя в связь с функцией преобразования. Исследовательская функция организует поиск личностью и группой возможностей совершенствования внутригрупповой и внешней профильной деятельности. Она влияет на осмысление участниками и коллективом их активности как субъектной, создает предпосылки перехода в пространство развития из пространства функционирования. Преобразующая

функция реализует предпосылки, заложенные исследованиями, меняет личность и группу, становящуюся образовательным коллективом, фиксирует динамику образовательной деятельности в программе, модифицирует взаимоотношения участников в процессе личностного и внутригруппового развития и сохраняет коллективность группы как субъекта профильной социальной активности.

*В-третьих*, в ракурсе определения, признаков и функций образовательного коллектива представлены этапы развития личности в нем. Содержание этапа «Ученик» означает требование освоить программу на уровне, необходимом для субъектного приобщения к делам группы. «Инструктор» самореализуется как исполнитель во внутригрупповой деятельности. Этап «Педагог» соразмерен педагогической направленности личности, пробующей теоретически обобщать свой опыт. На этапе «Наставник» субъект вовлекается в разнообразную практику, концептуализирует и транслирует идеи коллектива во внешнюю среду.

Обобщая изложенное, резюмируем, что в образовательном коллективе развитие субъектности личности детерминируется этапностью освоения и реализации педагогических, исследовательских и организаторских функций в педагогизированной среде. Поскольку развитие группы приводит к усложнению этих функций и необходимости их творческого переосмысления с последующей трансформацией содержания деятельности личными и коллективными усилиями, ясно, что развивающаяся личность и группа постепенно становятся субъектами образовательной деятельности. Это объясняет научный интерес диссертанта к созданию педагогической концепции развития образовательного коллектива.

### **Выводы по второй главе**

В результате анализа историко-педагогических предпосылок и современных методологических подходов к образовательной деятельности в разновозрастном коллективе, в ходе разработки характеристики образовательного коллектива как его разновидности установлено:



*Во-первых*, основой для формирования современных представлений об образовательной деятельности в разновозрастном коллективе служит теория и практика общественно-педагогической, клубной и кружковой работы, детского движения. Она рассмотрена в трудах классиков педагогики, но разновозрастный коллектив предстает в них средством воспитания, а не субъектом образования. Коллективность разных групп, постулировавшаяся в советской литературе, при этом необходимо понимать не буквально (как отражение реальной практики), а в русле ценностных предпочтений того времени. Тем не менее, теория коллектива не потеряла актуальности в качестве базиса тематических изысканий.

Группа, ведущая образовательную деятельность, ориентирована на действия в качестве полноценного субъекта в отношении не только своих членов, но и внешней среды. На высшей стадии развития такая группа уже не играет роли инструмента в руках руководителя, так как ее разновозрастность естественно изменяет смыслы, нормы и содержание ведущейся деятельности с учетом интересов и потребностей взрослеющих участников. В этом видна предпосылка к разнообразности и многопрофильности функций разновозрастного коллектива, вряд ли способных полностью осуществляться в среде единственного учреждения.

Осмысление историко-педагогического опыта показало, что развитие образовательной деятельности в разновозрастных коллективах обеспечивал ряд предпосылок. К их числу относятся: добровольность вхождения личности в коллектив и выхода из него, ограниченная волей коллектива как субъекта и содействующая длительности ее участия в коллективной активности; наличие единой цели коллектива, которая не разделена на детскую и взрослую (педагогическую) и конституирована в образовательных продуктах; востребованность форм, методов и направлений на всех ступенях личностного развития; фиксация субъектной позиции личности в системе рангов коллектива; жизнь и деятельность коллектива одновременно в ряде сред, исключая среду типичной массовой школы.

*Во-вторых*, анализ современных диссертаций, посвященных аспектам разновозрастной и образовательной деятельности, выявил нацеленность авторов на ее представление, как правило, в качестве контекста разнообразных процессов, а не предмета исследования. Обобщение показало, что изучение этой деятельности ведется преимущественно на основе комбинирования системных, деятельностных, личностных, субъектных и коммуникативных позиций, с учетом которых выделены ключевые категории исследования (личность, субъект, активность, деятельность, внешняя и внутренняя среда, пространство, образовательный процесс, проблемная ситуация, событие, гуманизм, ценность, традиция, программа, продуктивность и др.).

Специфика образовательной деятельности разновозрастного коллектива потребовала обоснования анализа предмета исследования на основе совокупности личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов. В русле идей личностно-деятельностного подхода были сопоставлены развитие взрослеющей личности в группе и развитие разновозрастной группы в образовательный коллектив. Субъектно-деятельностный подход дал возможность считать образовательную деятельность средством развития личности и группы в качестве субъектов. Аксиологический подход позволил ориентировать группу на становление именно коллективом, а не корпорацией. В свете обозначенных подходов выявлено, что содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности заданы сопоставленностью развития коллектива с повышением его субъектности, многосторонней педагогизацией деятельности и взаимосвязью развития коллектива с развитием личности участников, совершенствованием профиля как ценностью и социально значимой целью организации разновозрастной коллективной образовательной деятельности.

Разновозрастный коллектив, ведущий образовательную деятельность, проявляет признаки разных типов коллективов, описанных в научных трудах, но в качестве группы, становящейся образовательным коллективом, он до настоящего

времени не рассматривался. Это актуализирует необходимость характеристики образовательного коллектива как особого явления.

*В-третьих*, характеристика образовательного коллектива состоит из определения, признаков и функций, выделенных на основе разновозрастности, коллективности и образовательности группы. Образовательный коллектив – форма объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности. Признаками такого коллектива являются добровольность, профильность, педагогизированность, субъектность, интересность, гуманистичность и разновозрастность. Функциями обозначены образование (в единстве обучения и воспитания), исследование (изучение и поиск возможностей совершенствования деятельности) и преобразование (изменение практики деятельности). Вовлеченность в реализацию функций определяется последовательным развитием личности в группе и этапом развития, на котором находится сама группа.

Опора на совокупность положений личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов позволила выделить и представить этапы развития личности в коллективе (ученик, инструктор, педагог, наставник) на базе субъектно-деятельностного, профильно-педагогического и социально-ценностного критериев. Критерии учитываются при осмыслении этапности развития образовательного коллектива, что обуславливает содержание концепции с учетом контекста жизни исходной группы: образовательная деятельность как содержание работы группы; педагогизация индивидуальной и групповой активности в развитии субъектности; отражение динамики группы в образовательной программе.

## Глава 3 Концептуальные основы развития образовательного коллектива

### 3.1 Структура и содержание педагогической концепции развития образовательного коллектива

Научно-теоретическая и практическая необходимость в педагогической концепции развития образовательного коллектива вызвана, с одной стороны, ранее определенными и разнообразными обстоятельствами, которые создают в разновозрастной группе, осуществляющей образовательную деятельность, возможности ее развития в особое явление – образовательный коллектив. С другой стороны, в теории педагогики до настоящего времени не представлен образовательный коллектив как разновидность разновозрастного коллектива, с чем связано и отсутствие систематизации представлений о его развитии. В этой связи характеристику педагогической концепции развития упомянутого коллектива необходимо включить в контекст современных научных взглядов на концепции вообще и педагогические концепции в частности.

*Современные научные представления о педагогической концепции, ее структуре и содержании.* Анализ методологических трудов установил, что концепция чаще позиционируется в качестве основания, а не итога научной деятельности. Так, В.И. Загвязинский указал, что концепция, существующая до начала исследования, «проникает» в исследовательскую [концепцию], своеобразно «сплавляясь» с исследовательскими принципами и требованиями» [103, с. 10]. Он же, совместно с Р. Атахановым, подчеркнул, что концепция определяет «содержание, направленность и методику поиска» [104, с. 34, 199].

В работах А.М. Новикова, в том числе в соавторстве с Д.А. Новиковым, неоднократно отмечено, что под концепцией часто подразумевается теория в качестве комплекса взглядов, представлений и идей, ориентированных на объяснение явлений, процессов и связей между ними [266, с. 31-32; 268, с. 67; 269, с. 47; 270, с. 58]. Она воспринимается «как ведущая идея, основная мысль

<...> как синоним теории <...> в совокупности <...> положений, принципов, факторов, условий, механизмов и т.д.» [266, с. 73; 268, с. 188; 270, с. 170].

Согласно В.А. Рыжко, в любой концепции выражены социокультурные и практические аспекты знания в личностной интерпретации исследователя [363, с. 2]. В структуру концепции как формы целостного знания об объекте, ориентированного на представление значимости и понимание результатов познавательной деятельности, ученый помещал социокультурные смыслы, философско-логические предпосылки и операциональные понятия, задающие пути применения знаний в предметной области [363, с. 5]. И.В. Скоробогатова, в свою очередь, отметила направленность концепции на создание целостного образа объекта или предлагаемого результата деятельности [378, с. 29].

В соответствии с идеями Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой концепция может пониматься как форма представления результатов научной работы в комплексе ключевых положений, которые должны отражать содержание и особенности исследуемого явления в сущностном и процессуальном аспектах [493, с. 9-10]. В этой связи авторы определили педагогическую концепцию как «сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [493, с. 10]. Следовательно, эпитет «педагогическая» применяется к концепции, если новое знание описывает педагогическое явление и применяется в образовательной среде.

Рассмотрение каталога диссертаций Российской государственной библиотеки показало, что кандидатские исследования посвящены изучению существующих концепций, а докторские – в основном разработке новых концепций с вариативной структурой. Например, в докторской диссертации Л.В. Байбородовой (1994) представлены: концепция, основанная на подходе; педагогические основы (цели, принципы, содержание, формы, условия, средства); критерии эффективности; типология и признаки; закономерности и принципы;

условия и средства; особенности; возможности; функции, проектирование модели, оснований, характеристик и правил [13, с. 10-13, 24, 29-31].

Нельзя не согласиться с В.В. Краевским в том, что педагогические концепции разрабатываются «на основе широкого круга научных знаний и исследования педагогической действительности» [153, с. 124]. Анализ структур педагогических концепций, проделанный в начале 2000-х гг. Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, выявил в них, однако, не только общепринятое движение от теоретико-методологических знаний к методико-технологическим [493, с. 11] но и «полное разночтение в вопросе их композиционного построения» [493, с. 15]. Вследствие этого целесообразно проверить зависимость композиции концепции от методологического аппарата, для чего сопоставим структуры концепций, созданных в рамках общей научной школы (на примере школы Г.Н. Прозументовой).

Профессор Г.Н. Прозументова включала в методику концептуализации создание и использование теоретических обобщений, понятий, категорий, зависимостей и закономерностей для обоснования сущности изучаемого явления [331, с. 76]. Рассмотрим в указанном ракурсе структуру трехчастной концепции воспитания в школе на основе совместной деятельности (Г.Н. Прозументова, Л.А. Сорокова, Е.Н. Ковалевская) [330]. В первой части совместная деятельность описана в свете целей, содержания, процесса, форм и результата воспитания в контекстах проблемной ситуации, тенденций, разрабатываемой концепции и ее функций и подходов. Следующие части начинаются с представления проблемных ситуаций. Вторая часть посвящена концепции развития совместной деятельности в педагогическом коллективе и управлению ею в школе, а третья – концепции гуманитарного образования в средней школе, методологическому подходу и его использованию.

Далее, структура концепции в докторской диссертации С.И. Поздеевой отразила цели, содержание, особенности, пути развития [310, с. 10], проблемы, идею, определение понятия, подход, тезис, программу и результаты (умения и эффекты) [310, с. 37-38]. Концептуализация развития открытого совместного

действия связана С.И. Поздеевой с подготовкой образовательной программы, объединяющей массив инновационных разработок [310, с. 28]. В свою очередь, в диссертации И.Ю. Малковой концепция образовательного проектирования конкретизирована как концепция влияния образовательного проектирования на становление субъектной позиции участников совместной деятельности [241, с. 7, 22, 24]. Способом внедрения концепции в практику для И.Ю. Малковой тоже выступила образовательная программа [241, с. 28], однако принципиально схожими структуры трех рассмотренных концепций назвать невозможно.

Учитывая дату издания монографии Е.В. Яковлевой и Н.О. Яковлевой, выделим структурные элементы педагогических концепций в одноименных докторских диссертациях, защищенных после 2006 г. по общей педагогике, истории педагогики и образования (таблица 12).

Таблица 12 – Структурные элементы педагогических концепций  
в диссертационных исследованиях

Автор (год)	Структурные элементы концепции
И.А. Тютюкова (2007)	Определение (включая характеристики), функции, классификация и содержательный анализ факторов, процессуальные характеристики (категориальные, структурные, типологические, содержательно-функциональные, аксиологические), особенности, критерии и показатели, модель, условия [407, с. 5-7]
Д.С. Ермаков (2009)	Теоретико-методологические, содержательно-процессуальные и организационно-методические положения: понятия, предпосылки, подход, сущностные характеристики, содержание, структура, функции, критерии, показатели, модель, уровни сформированности, технологии формирования, особенности, факторы, система рекомендаций [96, с. 5, 8-10]
А.Г. Маджуга (2011)	Методологические основания, в том числе идеи и функции, понятийно-категориальный аппарат, принципы и концептуальная модель (компоненты: целевой, теоретико-методологический, дидактический, результативный) [227, с. 8-9, 11, 16]
П.В. Суханов (2013)	Совокупность положений, характеризующих направленность, подход, принципы, технология, среду и др. [392, с. 18]
О.М. Коломиец (2018)	Факторы детерминации функции преподавательской деятельности, специфика деятельности, виды деятельности обучающегося, характеристики, структура, содержание, технологии, методы, способы, формы, средства, методическое сопровождение преподавательской деятельности, структура профессиональной деятельности педагога в субъектном, деятельностном и предметном компонентах [143, с. 13-14]
А.В. Гущина (2019)	Идея, идеал, ценность, цель, деятельность, принципы, подход (сущность и содержание) [84, с. 15-16]

Анализ авторефератов данных диссертаций показал, что концепция сегодня может (но не обязательно) содержать модель и технологию. Условия допустимо помещать в концепцию или внутрь модели как ее структурного элемента, они в состоянии выступать и как внешняя среда реализации концепции. Концепцией считаются и теоретические положения, описывающие явление, процесс или систему, даже если они представлены разрозненно.

Заклучим, что в современной педагогике нет однозначного подхода к структурированию и компонентному составу концепций, хотя исследователи предлагают различные мнения. Так, положения концепции могут отражаться, по мысли А.М. Новикова и Д.А. Новикова, принципами, подходами, условиями, критериями, понятиями, методами, механизмами, целями, этапами, функциями, характеристиками и др. [266, с. 77, 83-84; 268, с. 189-190; 269, с. 161-162; 270, с. 172-173]. Концепция способна развиваться, согласно ученым, в совокупность положений и следующих из них принципов, если проблема исследования расчленяется «на несколько относительно независимых аспектов» [269, с. 159].

В свою очередь, В.И. Загвязинский считал, что положения педагогической концепции должны раскрывать цели, сущность, структуру, движущие силы, закономерности и принципы, перспективы развития и, кроме того, соединять теорию с практикой [103, с. 10; 105, с. 35]. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева предложили включать в концепцию: общие положения (цель, место в науке, границы применимости); понятийно-категориальный аппарат (определения и связи между ними); теоретико-методологические основания (подходы, теории, методы и др.); ядро (закономерности и принципы); содержательно-смысловое наполнение (функции, этапы, модель и др.); педагогические условия (меры развития в практической деятельности); верификацию (способы диагностики) [493, с. 16-19]. Наконец, Н.С. Пурышева и Р.В. Гурина выделили в структуре концепции порядок блоков [336, с. 16-17]: проблемного (миссия, цели, задачи, факторы и требования); базисного (предпосылки, источники, описание идеала, теоретико-методологические основания); содержательного (идеи, подходы,



принципы, стратегии, модели, положения, новизна); практического (методы и средства, механизмы, диагностика).

Следует принять точку зрения Е.М. Харлановой, что в педагогической концепции, рассмотренной в общенаучном ключе, требуется характеризовать основную идею, системно излагать положения в качестве выводного знания, показывать взаимосвязь концепции с развитием науки и социума и, наконец, сохранять логику перехода от теории к практике [439, с. 108]. В структуре автор различала три аспекта: социокультурный (это ценностно-целевые ориентиры: ценности, ведущая идея, цель, понятийно-категориальный аппарат), логико-госеологический как теоретико-содержательный раздел (методологические подходы, закономерности, принципы, теоретические модели) и практический (нормативная модель) [439, с. 109]. Тем не менее, движение от множественных теоретических моделей к единственной нормативной, отражая иерархичность связи теории и практики, является лишь вариантом ее реализации.

Полагаем, что концепция, устанавливающая связь теории с практикой образования, может представлять ее содержание и в логике «закономерность – принцип – правило», вследствие чего исследуем трактовки этих понятий. Согласно Н.М. Яковлевой, закономерность, результируя множество связей и отношений, характеризует особенности явления и способы оперирования с ним в практике образования [494, с. 18, 21]. В свою очередь, Л.В. Байбородова и М.И. Рожков указали на объективный характер закономерностей, которые возникают как существенные связи независимо от субъекта и позволяют выделить принципы – «основополагающие идеи, положения или ценностные основания» [15, с. 7-8]. Двоякость принципов подчеркнул А.М. Новиков. Так, принцип есть не только понятие, где теоретическое положение обобщается и распространяется на явления и процессы конкретной области, но и норматив, «предписание к деятельности» [266, с. 31].

Принцип на практическом уровне репрезентируется не только в моделях, но и в правилах. В частности, Н.А. Асташова считала: «Правила <...> принципа (продуктивности – В.Л.) гласят, что <...> образование должно опираться на

творческую, продуктивную сущность культуры» [10, с. 17]. Определение набора правил схоже с моделированием методов. Как утверждал В.И. Загвязинский, «воплощение и конкретизацию принципы получают в методах. <...> метод выступает как модель последовательного преобразования объекта из исходного состояния в заданное посредством системы целесообразных действий субъекта» [103, с. 98]. Однако методы не включаются диссертантом в концепцию, так как она направлена на рассмотрение коллектива в качестве не объекта, а субъекта, способного формировать и выбирать методы деятельности самостоятельно; начальный же этап развития группы в образовательный коллектив не имеет специфики в отношении деятельности педагога в коллективах других типов. Учитывая это, перейдем к представлению разработанной концепции.

*Педагогическую концепцию развития образовательного коллектива* следует рассматривать как основную идею и раскрывающую ее совокупность теоретических положений, формирующих, обосновывающих и уточняющих представление о закономерностях, принципах, этапах и средствах развития группы в образовательный коллектив. На основе работ методологов и анализа современных педагогических концепций выделим три раздела педагогической концепции развития образовательного коллектива: теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и организационно-практический (рисунок 3).

Содержание разделов разработано на основе анализа предпосылок и особенностей проявлений образовательности деятельности в разновозрастных группах, классических и современных научных представлений о коллективности, разновозрастности и образовании. Педагогический характер концепции определяется тем, что она отражает сущность и содержание развития образовательного коллектива как педагогического явления и раскрывает развитие группы и личностей в ней в свете педагогизации коллективной образовательной деятельности, и данное научное знание становится ее результатом.

*Теоретико-методологический раздел* представлен целью, функциями, источниками построения, основной идеей и теоретическими положениями, понятийным аппаратом, подходами, закономерностями и принципами.

<b>Теоретико-методологический раздел</b>			
<b>Цель:</b> формирование целостных научных представлений об образовательном коллективе как разновидности разновозрастного коллектива и особенностях его развития в качестве субъекта образовательной деятельности			
<b>Функции концепции:</b> общетеоретическая, прогностическая, практическая			
<b>Источники построения концепции,</b> основанные на теоретико-методологической, историко-педагогической и практической проблематике коллективности, разновозрастности, развития личности и коллектива, развития личности в коллективе, коллективной разновозрастной образовательной деятельности			
<b>Основная идея:</b> разновозрастная группа становится образовательным коллективом за счет педагогизации профильной и коллективной образовательной деятельности, личностно развивающей ее участников как субъектов образования, исследования и преобразования			
<b>Основные теоретические положения,</b> раскрывающие процесс и особенности развития разновозрастной группы в образовательный коллектив		<b>Методологические положения</b> лично-деятельностного, субъектно-деятельностного, аксиологического подходов	
<b>Закономерности и обусловленные ими принципы</b> добровольности, профильности, педагогизованности, субъектности, интересности, гуманистичности и разновозрастности			
<b>Понятийный аппарат:</b> коллектив, разновозрастность, разновозрастный коллектив, образовательность, деятельность, образовательная деятельность, образовательный коллектив, развитие, среда, программа и др.			
<b>Содержательно-процессуальный раздел</b>			
<b>Этапы развития образовательного коллектива</b>			
Ученический	→	Инструкторский	→
			→
			Педагогический
			→
			Наставнический
<b>Функции образовательного коллектива:</b> образование, исследование, преобразование			
<b>Организационно-практический раздел</b>			
<b>Правила:</b> установки-традиции, базирующиеся на ценностях		<b>Средства:</b> образовательная, исследовательская и преобразующая деятельности	
↔		↔	
		Образовательная программа	
<b>Организационно-педагогические условия:</b> личность педагога-руководителя, амбивалентность образовательной среды, профильная продуктивность			
<b>Критерии и показатели</b> достижения группой конкретного этапа развития образовательного коллектива			
<b>Программа организационно-педагогических действий</b> по развитию группы в образовательный коллектив			
1. Исходный анализ проявленности группой признаков образовательного коллектива и условий реализации концепции	↙	3. Установление дефицитов проявленности группой эталонных признаков образовательного коллектива	↘
↓		↓	↓
2. Определение достигнутого этапа развития группы как образовательного коллектива через сопоставление с эталонными признаками	↘	4. Выбор способов преодоления дефицитов с учетом особенностей группы	↙
		←	
			6. Повторная диагностика проявленности группой признаков образовательного коллектива, коррекция способов и особенностей преодоления дефицитов
			↓
			5. Реализация конкретных мер по устранению выявленных дефицитов
<b>Результат:</b> целостное научное знание об образовательном коллективе и процессе его развития			

Рисунок 3 – Педагогическая концепция развития образовательного коллектива

*Цель концепции:* сформировать целостные научные представления об образовательном коллективе как разновидности разновозрастного коллектива и впервые характеризуемом педагогическом явлении, имеющем теоретико-методологические, содержательно-процессуальные и организационно-практические особенности развития в качестве субъекта образовательной деятельности.

*Функции концепции:* общетеоретическая (введение в научный оборот понятия образовательного коллектива как особого педагогического явления); прогностическая (прояснение перспектив и значения преобразования группы в данный коллектив); практическая (создание теоретико-методической базы, достаточной для организационно-педагогической деятельности по созданию образовательного коллектива).

*Источники построения концепции:* историко-педагогическая трактовка коллектива как социального явления; позиционирование разновозрастности в качестве дифференцированности этапов личностного развития; структурно-содержательная характеристика и особенности разновозрастного коллектива; историко-теоретический анализ предпосылок образовательной деятельности в разновозрастных группах; осмысление подходов к исследованию и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности; концептуализация идеи, сущностных признаков и функций образовательного коллектива как особой разновидности разновозрастного коллектива.

*Основная идея концепции* состоит в том, что разновозрастная группа становится образовательным коллективом за счет педагогизации профильной и коллективной образовательной деятельности, личностно развивающей ее участников как субъектов образования, исследования и преобразования.

*Основные теоретические положения концепции:*

1. Разновозрастность группы, объединяющей участников на разных этапах личностного развития, но способных к коллективной деятельности, в которой содержится образовательный компонент, формирует предпосылки ее движения к образовательному коллективу, сохраняющему разновозрастность в

качестве признака. В процессе развития разновозрастной группы образовательная деятельность превращает ее в коллективный субъект образования.

2. Развитие субъектной вовлеченности участников в деятельность коллектива определяется как потребностями этапа их личностного развития, так и коллективностью реализации образования, исследования и преобразования. При этом в структуре образования содержание (ценности) и объем воспитания заданы целесообразностью обеспечения участия личности в профильной коллективной деятельности и позволяют гармонизировать ее индивидуальную субъектность с групповой.

3. Образовательный коллектив развивается как группа личностей, а не индивидов, вследствие чего этапы развития личности и группы соразмеряемы. Развитие образовательного коллектива – это процесс изменения состояния группы, характеризующийся повышением ее субъектности в коллективной образовательной деятельности: участники приобретают коллективную, а затем социальную направленность, реализуя стремление совершенствовать профильную сферу деятельности как внутри коллектива, так и во внешней среде.

4. Педагогизация деятельности образовательного коллектива ведет к постепенному сближению коммуникативных и функциональных позиций руководителя и обучающихся, переходящих на новые этапы развития личности. Необходимость сохранения собственного авторитета в ходе развития группы в коллектив, сопряженного с личностным развитием ее членов, определяет рост требований к профильно-педагогическому мастерству педагога-руководителя и других участников как субъектов педагогической деятельности.

*Понятийный аппарат* составляет перечень понятий и их определений, важных для описания развития образовательного коллектива и представленных в главах 1-2 диссертации. К ним относятся: коллектив, разновозрастность, разновозрастный коллектив, образовательность, образовательный коллектив, деятельность, образовательная деятельность в разновозрастном коллективе, образовательная деятельность разновозрастного коллектива, развитие,

функционирование, субъектность, процесс, среда, пространство, ситуация, событие, программа и др.

Концепция базируется на *методологических положениях* личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов, позволяющих с достаточной полнотой сформировать научные представления о развитии образовательного коллектива в логике последовательного анализа и выявления сущности и содержания педагогических явлений: коллектив, разновозрастный коллектив, разновозрастный образовательный коллектив, образовательный коллектив.

Опора на личностно-деятельностный подход задает контекст изучения, организации и выделения этапов развития взрослеющей личности в процессе образовательной деятельности коллектива. Идеи субъектно-деятельностного подхода позволяют отнести к личности участника группы, развивающейся в коллектив, как и к самому будущему коллективу, с позиций их восприятия становящимися субъектами, субъектность которых зависит от особенностей ведущейся деятельности и вовлеченности в нее. Аксиологический подход, требующий выявлять, осмысливать и формировать ценности группы как общности участников с индивидуальными установками поведения, способен предотвратить замыкание группы на себя и, пользуясь терминами Л.И. Уманского, обеспечить ее движение именно к коллективу, а не к корпорации. Творческий характер активности развивающегося образовательного коллектива в аксиологическом аспекте предопределяет, что правила группы должны закрепляться скорее в традициях, чем формально.

Теоретический анализ размышлений классиков и современных ученых о развитии и деятельности коллективов в ракурсах их разновозрастности и образовательности, вкупе с изучением достижений передовых коллективов, эмпирически сложившихся как образовательно ценные групповые субъекты, позволил определить образовательный коллектив как педагогическое явление с исчерпывающим для его идентификации набором признаков. Последующая работа показала, что данные признаки сформировались не случайно, а на основе

закономерностей, которые требуется учитывать в педагогической деятельности по созданию и руководству образовательным коллективом.

Охарактеризуем совокупность взаимосвязанных *закономерностей* и обусловленных ими *принципов* развития образовательного коллектива:

1) Закономерность взаимосвязи добровольности участия личностей в группе и возможностей развития группы в образовательный коллектив. На теоретическом уровне она связана с признаком разновозрастности такого коллектива, в котором взрослеющие участники остаются, переходя на новые этапы личностного развития. Их изменяющиеся интересы, желания, потребности не всегда продолжают отвечать нормам внешней среды, где действует коллектив. Тем самым формируются неинституциональность и интерсредность коллектива, позволяющая обеспечить развитие участников разного возраста. На практическом уровне закономерность иллюстрируется деятельностью Томского городского пионерского штаба, преобразованного в 1989 г. в разновозрастный исследовательский коллектив и развивавшегося после этого в двух средах – общественной (добровольной) организации и внешкольного учреждения «Томский Хобби-Центр». Исходя из этого, *принцип добровольности* регулирует комплектование группы, причем правила зачисления и отчисления, принятые в среде, где она возникла (требования к возрасту, выпуск по окончании освоения программы) стимулируют поиск дополнительных сред для развития коллектива. Членство прекращается решением участника, педагога-руководителя или всего коллектива, но общее решение значимее мнения педагога, исключая начальную стадию развития. Принцип добровольности проявляется и в выборе коллективом особенностей совершенствования профильной деятельности.

2) Закономерность расширения влияния образовательного коллектива на совершенствование внешней среды за счет осмысления им профиля деятельности. На теоретическом уровне закономерность обоснована сужением (конкретизацией профиля) сферы социальной деятельности, совершенствование которой усилиями группы позволяет констатировать ее движение к состоянию коллектива. Для этой цели должны применяться не только готовые шаблоны, но и создаваемые самим

коллективом способы и содержание деятельности. В контексте нормы и смыслообразования в деятельности группы идея подкреплена положениями, разработанными Г.Н. Прокументовой. На практическом уровне закономерность усматривается в особом подходе к разработке программы – она не столько формирует контуры образовательной деятельности группы, сколько отражает и кодифицирует их в продукте коллективной рефлексии. Данная закономерность позволяет сформулировать *принцип профильности* как установку на реализацию личностью и группой образования, исследования и преобразования в профильной области, которая расширяется по мере развития коллектива и его членов.

3) Закономерность педагогизации деятельности членов образовательного коллектива объясняется на теоретическом уровне тем, что в добровольном коллективе, работающем в нескольких средах, складываются педагогические отношения как между руководителем и обучающимися, так и между всеми участниками. Это предопределяется особенностями этапов личностного развития старших и младших членов группы: младшие нуждаются в «образцах», а старшие желают самореализации в наставничестве при поддержке педагога-руководителя коллектива. Педагогизация деятельности группы, реализующей образовательную социально ориентированную работу для структур схожего профиля, позволяет ей приблизиться к статусу коллектива. На практическом уровне в разных образовательных и воспитательных группах также обнаруживаются проявления закономерности. Так, в пионерской организации были пионеры-инструкторы по специальностям – старшие пионеры, шефствующие над младшими. Полноценная проявленность закономерности требует *принципа педагогизированности*, при котором развитие личности в коллективе как субъекте образования связано с освоением функций педагога и профильной педагогической деятельностью в группе и вне ее. Подчернем, что во внешнюю среду представители коллектива транслируют только уже апробированный ими материал.

4) Закономерность создания образовательным коллективом собственных смыслов и правил образовательной деятельности. На теоретическом уровне она является следствием добровольности и разновозрастности группы, члены



которой, переходя на очередные этапы личностного развития, испытывают личностную потребность не только в передаче младшим уже закрепившегося содержания образования, но и в движении своей и коллективной образовательной деятельности в сторону исследовательской и преобразующей. В результате группа, по-новому интерпретируя исходное содержание образования, постепенно корректирует представления о смыслах и правилах его освоения, модификации и трансляции как внутри коллектива, так при взаимодействии с группами аналогичного профиля. На практическом уровне закономерность прослеживалась в опыте «Коммуны юных фрунзенцев» И.П. Иванова и других пионерских и коммунарских сетевых структур, переосмысливавших ориентиры и содержание работы с отрядами-«спутниками». В этой связи *принцип субъектности* как ориентация на развитие коллективной субъектности позволит преобразовывать на собственных основаниях внутреннюю и внешнюю среду в интересах участников, группы и профиля деятельности.

5) Закономерность вариативизации сред, влияющих на коллектив. На теоретическом уровне современный коллектив как субъект образования не может сформироваться без выхода группы за рамки конкретной (первичной) среды. Это обусловлено эквивиальностью формальной внешней среды, где начинается развитие потенциального коллектива. Повлиять на нормы и правила какого-либо образовательного учреждения, работа которого регламентирована нормативно, группе затруднительно, даже если в процессе развития ее установки перестают в полной мере совпадать с принятыми в этом учреждении. Однако в других структурах, способных выступать внешними средами, ценностные и нормативные установки могут отличаться от имеющихся в первичной среде. На практике это позволяет коллективу удовлетворять индивидуальные и групповые потребности в образовательной деятельности с учетом актуальности ее продуктов и результатов в различных внешних средах, становясь агрегатором возможностей их сетевого взаимодействия. Важность порождения и осмысления собственных норм и правил деятельности в контексте разнообразных внешних влияний требует соблюдения в группе *принципа интерсредности*, дающего ей возможность на основе сетевого

взаимодействия осваивать новые среды, привлекая для развития их ресурсы при условии непротиворечивости особенностей коллектива принятым в них нормам.

б) Закономерность возрастания личностной вовлеченности членов развивающегося коллектива в совершенствование профиля. На теоретическом уровне закономерность отражает включение участников в общую деятельность с учетом ее профиля, динамики личных интенций и этапа развития образовательного коллектива. Вовлеченность сопряжена с педагогизацией деятельности, приобретающей социально ориентированный характер, она позволяет превратить будущий образовательный коллектив в место личного присутствия каждого его члена согласно идеям М. Хайдеггера. Как подчеркивал философ, присутствие *есть* представляется возможностью, и сущее может выбрать, найти или потерять себя «лишь поскольку по своей сути оно в возможности *собственное* (курсив М. Хайдеггера), т.е. само свое» [437, с. 42]. На практике закономерность иллюстрируется интериоризацией норм коллективной образовательной деятельности акторами, что способно привести к складыванию традиций. С учетом этого, ценности субъектности и человекоориентированности образовательного коллектива обеспечит *принцип гуманистичности*, который нацеливает группу на превращение в образовательный коллектив посредством личностного развития участников и их становления субъектами профильной образовательной деятельности.

7) Закономерность повышения разновозрастности на теоретическом уровне связана с рядом особенностей данного коллектива, конституирующих его разновозрастность как наполненность личностями, пребывающими на разных этапах развития. Образовательный коллектив – неинституциональное явление, и он может реализовать образовательные (в том числе педагогические) запросы личностей, изменяющиеся в процессе их взросления. Это дает возможность снять противоречие между институциями исходной среды и неодинаковыми в течение жизни интересами и потребностями личности. Перечень сред, где развивается и чьи ресурсы использует группа, обусловлен в том числе необходимостью обеспечить условия для пребывания личности в коллективе в течение всей ее

жизни. В этом заметна связь повышения разновозрастности и добровольности участия в группе, в первую очередь, в аспекте исключения участников из ее состава сообразно нормам внешней среды. На практике наличие подходящих условий способно вызвать к жизни «точечные» проявления разновозрастности, которые, однако, чаще связаны с приходом в группу уже состоявшихся личностей на высоких уровнях развития, а не их «выращиванием» в коллективной деятельности. Они, как правило, обладают меньшими возможностями в профиле группы, чем участники, на развитие которых значительно повлияла совместная деятельность. Тогда *принцип разновозрастности* стимулирует коллективность активности участников группы, находящихся на разных этапах личностного развития и постепенно переходящих на новые этапы.

*Содержательно-процессуальный раздел* характеризует этапы развития образовательного коллектива, установленные на основе этапности развития личности в группе в контексте реализации образовательной, исследовательской, преобразующей функций коллектива.

При разработке соотношения развития личности и развития коллектива диссертант опирался на идеи Ю.А. Левады, что возрастная и поколенческая структуры общества различны, а «поколенческие образцы» формируются так называемыми «значимыми группами» [187, с. 124-125]. Экстраполируя данные мысли на масштаб коллектива, постулируем, что выделенные этапы развития личности («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник»), характеризующие особенности участников, приоритетно определяющих характер его деятельности, знаменуют нахождение образовательного коллектива на одном из четырех соразмерных им *этапов развития*: ученическом, инструкторском, педагогическом и наставническом (таблица 13).

Развитие образовательного коллектива фиксируется в проявлении его концептуальных признаков в образовательной деятельности, нацеленной на преобразование им себя и социума. По мере перехода группы на новые этапы в ней изменяется соотношение участников с разным личностным развитием: на ученическом этапе больше всего «Учеников», а на наставническом этапе их

сравнительно мало. Таким образом, развитие группы связано с педагогизацией коллективной образовательной деятельности, содействующей личностному развитию и повышению субъектности ее участников. При этом очередной этап развития дает группе новые возможности для улучшения ее профиля.

Таблица 13 – Этапизация развития образовательного коллектива

Основания этапизации развития образовательного коллектива	Наименования этапов отношения социума к коллективу, развития личности и группы, соразмерной им ведущей деятельности			
	<i>Функционирование группы</i>		<i>Развитие группы в коллектив</i>	
Отношение социума к коллективу и социальная ориентированность коллектива	Неопределенность	Приемлемость	Одобримость	Востребованность
Этапы развития коллектива как субъекта деятельности	Приобщение	Содействие	Оптимизация	Продвижение
Ведущая деятельность личности и коллектива	Учение	Трансляция установленного содержания	Трансформация собственной деятельности	Совершенствование внешней среды
Развитие личности в образовательном коллективе	Ученик	Инструктор	Педагог	Наставник
<i>Этапы развития образовательного коллектива</i>	<i>Ученический</i>	<i>Инструкторский</i>	<i>Педагогический</i>	<i>Наставнический</i>

*Функции образовательного коллектива*, по аналогии с функционалом личности в нем, определяются как образование (совокупность обучения и воспитания), исследование (создание нового знания для изменения содержания и методов деятельности во внутренней и внешней средах) и преобразование (изменение внутренней и внешней сред, профильной деятельности группы).

*Организационно-практический раздел* содержит правила, средства, организационно-педагогические условия, критерии и показатели развития образовательного коллектива, программу организационно-педагогических действий, позволяющих группе стать таким коллективом.

*Правила* как установки основаны на принципах и могут представляться традициями или ценностями коллектива и профиля (сферы) деятельности. Они изменяются по мере развития группы в коллектив. Так, если на первом этапе сплочения группы правило добровольности должно постулироваться педагогом,

то развитый образовательный коллектив в состоянии поддержать ее самостоятельно. Правило профильности, реализуя соразмерный принцип, устанавливает границы направлений активности группы, в том числе список традиционных дел и событий. Правило педагогизированности дает возможность ввести в традицию и нормировать вовлечение членов группы в педагогический процесс в той степени, в какой это возможно с учетом текущего и перспективного уровня развития их личности.

Правило субъектности в коллективе, выражающейся в согласованности индивидуальных субъектных позиций участников, может проявляться через занятие «референтным» количеством членов группы значимого положения в иерархии. В добровольных разновозрастных группах она представляет собой, в основном, систему рангов, связанных не с возрастом, а с ответственностью за всю группу, функциональными обязанностями и профильными умениями. Поясним, что референтность диссертант рассматривает в русле исследований А.В. Петровского – как форму проявления особых субъект-субъект-объектных отношений, где отношение субъекта к значимому объекту опосредованы связью первого с другим субъектом [300, с. 106]. Значимым объектом является профиль деятельности, в интересах которого внутренняя и внешняя среда преобразуются коллективом, ориентирующимся на наиболее значимых участников с соответствующими (конституированными рангами) обязанностями и умениями. В свою очередь, правило интерсредности предполагает, что после окончания изучения программы или по достижении возрастного порога, обусловленного нормами конкретного учреждения, выпускники или взрослые новички остаются полноправными членами коллектива, освоившего новые среды развития.

Правило гуманистичности означает и возможность включения в деятельность коллектива личностных смыслов, не противоречащих его цели, и возможность индивидуализации личностного развития. Согласно правилу разновозрастности, в группе целенаправленно организуется взаимодействие старших и младших, помогающее личностному развитию и тех, и других. При этом строгая фиксация правил не обязательна: они скорее отражают атмосферу

среды коллектива, чем жестко ее нормируют и организуют. Кроме того, каждому правилу может соответствовать не одна, а несколько традиций, становящихся часто результатом применения метода ритуализации деятельности по В.А. Ясвину [496, с. 239]. Традиция способна конституировать жизнь коллектива сообразно одному или ряду правил, и важно, чтобы они, как подчеркивал А.М. Каменский, были сформулированы или выработаны самим коллективом [128, с. 26].

По замечанию Н.М. Борытко, «основной признак, позволяющий нечто отнести к категории средства – это сознательное его использование для достижения цели» [42, с. 87]. В этой связи *средствами* развития группы в образовательный коллектив являются образовательная, исследовательская и преобразующая деятельности. Смена этапа развития коллектива влечет изменения в его деятельности, учитывающие нахождение ее участников на различных этапах своего развития.

Особенности деятельностей как средств развития коллектива высвечивает образовательная программа, которая в разновозрастной группе не должна определять жизнь ее членов одинаково. Для новичков программа – это инвариант образования, требующийся в коллективных практиках. Инструкторский состав коллектива опирается на нее как на руководство в педагогических пробах по трансляции неизменного содержания ранее освоенными в группе методами. «Педагоги» в коллективе приступают к исследовательско-педагогической работе, с учетом результатов которой они переосмысливают методы и личную практику преподавания. На этапе «Наставник» программа – это объект накапливающихся преобразований на базе долговременной опытно-поисковой активности, а ее зафиксированные состояния (редакции) транслируются во внешнюю среду для совершенствования социума и сохранения коллективности группы.

Перечисленные виды деятельности становятся эффективным средством развития группы в образовательный коллектив при внимательном отношении их субъектов к созданию образовательных ситуаций. В зависимости от этапа, на котором находится группа, эти ситуации организуются субъектами внутри нее, от руководителя-педагога до участников на высоких ступенях развития,

несколькими индивидуальными субъектами или группой как коллективным субъектом. Ситуации как совокупности условий, непосредственно влияющих на фрагмент деятельности, по мере перехода группы в новые состояния все в меньшей степени используются в качестве контекста алгоритмизации жизни. Они становятся пространством, ограничивающим неприемлемые действия и создающим многообразные возможности проявления личной и коллективной субъектности. Тем самым реализуется творческая ориентация деятельности, обуславливающая замещение мероприятий образовательными событиями.

Историко-педагогический анализ и осмысление современной практики позволили выделить условия, необходимые группе для развития в образовательный коллектив: личность педагога-руководителя, амбивалентность образовательной среды и профильную продуктивность. Эти условия – *организационно-педагогические*, поскольку они, определяя контекст деятельности группы в свете педагогизации, являются объектом управления руководителя, участников-субъектов и коллективного субъекта образования.

Реализация требований к личности педагога-руководителя означает его готовность к деятельности в течение трансформации группы в образовательный коллектив, постоянное саморазвитие, умение становиться авторитетным лидером и оставаться им для взрослеющих учеников и других представителей профильной сферы деятельности коллектива в социуме. Не менее важно, чтобы педагог был способен пересматривать коммуникативный стиль взаимодействия с растущими участниками и постепенно переходить в позицию консультанта.

Для развития группы в образовательный коллектив необходима особая амбивалентная среда, которая в разной степени является источником влияния внешней среды на развивающееся объединение и объектом преобразования с его стороны. В среде выделены социально-коммуникативный и предметно-пространственный компоненты. Первый отражает использование нескольких типов взаимоотношений, целесообразность которых задается ориентацией группы на совершенствование профильной деятельности и личностной развитостью ее участников. Эти взаимоотношения представляют собой тоталитарные (в том

объеме, в каком деятельность педагога и группы определена внешними нормами, скажем, законодательными), авторитарные (реализующие усвоение новичками, не имеющими пока субъектной позиции, минимума образования, которое видится руководителем и коллективом необходимым для участия в общей деятельности) и гуманистические формы разнообразных связей в коллективе. По мере развития группы в ней начинают доминировать гуманистические взаимоотношения.

Предметно-пространственный компонент среды, как диссертант выявил совместно с В.И. Ревякиной [195, с. 114], чрезвычайно важен для становления группы образовательным коллективом. Жизнь коллектива затруднительна в пространствах, не адаптированных к потребностям, особенностям и профилю его деятельности. Универсализация среды ради соответствия не педагогическим, а экономическим показателям рационального использования помещений снижает возможности наполнения пространства функционально и ценностно важными для группы предметами, мешает формированию психологического чувства общности ее участников. В этой связи рационально создавать для коллектива возможности позиционирования некоего пространства как принадлежащего только ему и, вследствие этого, характеризующего его сущность и традиции.

Последним из условий является профильная продуктивность. Группа в процессе становления образовательным коллективом нуждается в выявлении и осмыслении собственной нацеленности на социально полезную активность, которая окажется не только количественно результативной, но и качественно продуктивной. Профильными продуктами станут отделенные от их авторов, зафиксированные и пригодные для реализации другими субъектами новые идеи, разработки, методики и прочие порождения творческих практик.

Концепция развития образовательного коллектива подразумевает, что существуют *критерии и показатели*, позволяющие выяснить, на каком этапе из выделенных ранее находится развивающаяся группа. Логика определения позиции группы на пути к образовательному коллективу формирует подход к диагностике, в рамках которого качественно оценивается степень проявления его признаков. Достижение этапа связывается с проявленностью группой в некоторой



степени всех признаков, отражающих его сущность, в том числе динамику функций образования, исследования и преобразования. Вопросы диагностики и условий развития коллектива подробно рассмотрены в следующих параграфах.

Практика развития образовательного коллектива должна осуществляться на основе *программы организационно-педагогических действий*, включающей:

- 1) исходный анализ проявленности профильной группой эмпирических признаков образовательного коллектива и наличия организационно-педагогических условий реализации концепции;
- 2) определение достигнутого этапа развития группы как образовательного коллектива через сопоставление с эталонными признаками;
- 3) установление дефицитов проявленности каждого признака;
- 4) выбор способов преодоления дефицитов с учетом профиля, традиций и других характеристик группы;
- 5) реализацию конкретных мер по преодолению этих дефицитов;
- 6) повторную диагностику проявленности признаков, коррекцию способов и особенностей преодоления дефицитов.

Охарактеризованная концепция развития образовательного коллектива расширяет и дополняет представления о коллективе, базирующиеся на идеях классической советской педагогики и углубленные современными учеными. При ведущие специалисты в сфере образования выделили некоторые содержательные требования к любой педагогической концепции. Так, В.И. Загвязинский считал, что педагогическая концепция, установившая «принципы, требования и рекомендации», всегда «носит гуманистический характер и определяет главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию <...> личностного потенциала» [105, с. 7].

Взгляды диссертанта на развитие образовательного коллектива соотносятся с ядром положений, обязательных, по мысли В.И. Загвязинского и Р. Атаханова, для психолого-педагогических концепций [104, с. 21-23]. Ключевое положение о социальной обусловленности и непрерывности обновления содержания и методов воспитания и образования, обоснованное названными учеными, в концепции развития образовательного коллектива отражается в потребности достижения и сохранения группой статуса коллектива в процессе деятельности, меняемой ею

самой. Это порождает и целостность воспитания личности, включенного в логику образовательной деятельности и в «официально структурированных», то есть формальных средах, и в собственной среде коллектива – пространстве в значительной степени неформального межличностного взаимодействия.

Идея авторов о единстве, перспективности и преемственности целей, содержания и используемых методов воспитания и образования, в концепции обнаруживается как в ориентации на развитие личности и коллектива, так и в ценности взаимодействия участников разного возраста в педагогизированной образовательной среде. Далее, «педагогическая многомерность», требующая согласовывать личные, коллективные и общественные интересы проявляется в концепции через позиционирование коллектива как группы личностей, а не индивидов, и в социальной ориентированности образовательного коллектива.

Характеристика концепции показывает, что «единство социализации и индивидуализации» по В.И. Загвязинскому и Р. Атаханову [104, с. 21], схожее с изученными Л.В. Байбородовой и М.И. Рожковым социальной адаптацией и социальной автономизацией [351, с. 12], обеспечивается в процессах развития и личности в группе, и группы в образовательный коллектив. В группе, становящейся коллективом, участник востребует необходимое для коллективной деятельности содержание, включая ценности и правила поведения, после чего самореализуется в профильной и творческой активности. Группа же сначала осваивает избранный профиль, а затем, преобразуясь в коллектив, совершенствует его средствами деятельности (образование, исследование, преобразование). Кроме того, для педагога и других членов группы сохраняются «вариативность и свобода выбора стратегических образовательных идей» [104, с. 22], максимальные для конкретных сред развития группы и ее ориентированности на качественное и деятельностное улучшение профильной сферы, в ходе которого происходит и развитие личности в созидательном взаимодействии со средой.

Понимание коллектива как социальной микросреды, средства, фактора создания и функционирования развивающих личность отношений, заданное В.И. Загвязинским и Р. Атахановым [104, с. 22] не противоречит предложенной

концепции, где допустимы разные типы взаимодействия личностей, постепенно становящиеся преимущественно гуманистическими. Выделенный принцип интерсредности, как и профильная рационализация воспитания, отражает запрос методологов на «комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур» [104, с. 22].

Наконец, согласованность сочетания «оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса» [104, с. 23] выражена в концепции через вовлечение членов коллектива в деятельность по изменению образовательной программы на основе авторских творческих разработок, но с целью совершенствования процесса образования и повышения его качества в неизменных условиях. Необходимость сделать коллектив местом личного присутствия позволяет, на основе идей Б. В. Куприянова, считать программу фиксацией образа жизнедеятельности [179, с. 8], который может изменяться участниками. В целом, сравнение содержания концепции с закономерностями, свойственными, согласно В.И. Загвязинскому и Р. Атаханову, современной психолого-педагогической концепции (в широком значении этого термина) формирует впечатление о достаточности выделенных закономерностей и принципов для создания научных представлений об образовательном коллективе и его развитии.

Своевременность появления концепции образовательного коллектива, как полагаем, подтверждается актуализацией некоторых схожих идей в современных исследованиях. При сопоставлении представлений автора об образовательном коллективе с взглядами Ю.В. Громыко, А.А. Марголиса и В.В. Рубцова на школу как экосистему развивающихся детско-взрослых сообществ обнаруживаются как сходства, так и отличия этих педагогических конструктов. Единым является, например, «выращивание» данных групп в процессе совместной деятельности, приобщение их участников не к одному, а ко многим видам активности, включая исследовательскую, и возможности достаточно гибкой перифункционализации обязательного и дополнительного компонентов образования [80, с. 59-61]. Однако в «школе будущего», в отличие от образовательного коллектива, развитие

личности и группы не связывается с ростом вовлеченности в педагогическую практику и совершенствование профиля своей деятельности во внешней среде.

Значимый вклад в разработку научных представлений о коллективном воспитании в современных условиях сделала И.Ю. Шустова, в трудах которой глубоко обосновано понятие «детско-взрослая общность», сопоставленное ею с понятием «воспитательный коллектив». При нетождественности понятий отметим наличие общего ракурса анализа – как воспитательный коллектив, так и детско-взрослая общность выступают объектами целенаправленных воспитательных воздействий педагога [481, с. 38], а «общность рассматривается структурной единицей любого воспитательного коллектива, отражая его социально-психологическую характеристику, систему связей и отношений в нем» [482, с. 17]. Важно, что на всех уровнях развития групп, отражаемых этими понятиями, сохраняется их объектность и отделенность педагогов от рядовых участников.

Охарактеризуем несоответствие образовательного коллектива и детско-взрослой общности, являющейся, по И.Ю. Шустовой, первичной контактной группой детей и взрослых, возникающей вокруг схожих потребностей и интересов и осуществляющей пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, в совместной деятельности и в общении [481, с. 38; 482, с. 4]. С точки зрения И.Ю. Шустовой, дети и взрослые – равные в индивидуальном бытии субъекты, совместно порождающие коллективный субъект. Однако четкая дихотомия субъектов как детей и взрослых семантически подводит к мысли, что в детско-взрослой общности существует не нормативная, а бесспорная педагогическая граница между ними. Напротив, в образовательном коллективе данная граница должна преодолеваться в ходе развития личности. В этой связи закономерно, что такая общность не обязательно обладает и имманентными механизмами, подталкивающими детей к позиции взрослых и, в конечном счете, помогающими им стать значимыми взрослыми (и тем более педагогами) для данной общности. Это подтверждается взглядом И.Ю. Шустовой на общность как социально-педагогическое явление, не только возникающее, но и функционирующее «в рамках того или иного социального института» [482, с. 16].

Таким образом, И.Ю. Шустова пишет не о включенности личности в общность, охватывающую несколько сред, а о нахождении ее во множестве общностей, «различных по своим воспитательным возможностям и развивающим функциям» [482, с. 18]. Если общности разных типов есть факторы развития субъектности личности в ракурсе осознанной установки воспитания, то образовательный коллектив стремится к развитию профиля; его субъектность – возникающий признак, а не целевой ориентир.

Хотя образовательный коллектив близок к структурированному открытому типу общности (по И.Ю. Шустовой, это общественные и досуговые объединения, кружки, секции, клубы, в том числе по интересам) [482, с. 19], но в общностях этого типа нет ключевых постулатов коллектива (социальная направленность деятельности), в том числе образовательного (нацеленность на развитие профиля). Это следует не только из содержания понятия «детско-взрослая общность», заявленного И.Ю. Шустовой, но и из позиционирования источником совместной деятельности в ней не социальных запросов, хотя и редуцированных к профильным, как в образовательном коллективе, а индивидуальных интересов, инициатив участников и их самоопределения в деятельности [481, с. 39]. Наконец, укажем на непреходящую долговременность жизни образовательного коллектива, без которой маловероятно порождение качественных образцов (продуктов), тогда как детско-взрослая общность «часто является кратковременной, ее сложно удерживать на длительный срок» [481, с. 40].

О востребованности научного рассмотрения проблем групповой социально-значимой деятельности свидетельствует докторская диссертация В.В. Круглова, в которой зафиксирована важность адаптации советского педагогического опыта в области коллективного воспитания к особенностям современных детей [163, с. 4]. Однако В.В. Круглов исследовал не разновозрастные коллективы как субъекты образования, а воспитательные сообщества с приоритетным возрастным составом (подростки) и главной целевой функцией их педагогов (воспитание). В этой связи закономерны различия целевых установок данных сообществ и образовательных

коллективов – организация воспитывающей социально-значимой деятельности и совершенствование профиля деятельности соответственно.

Завершая характеристику вышеназванной концепции и резюмируя, сделаем выводы. *Во-первых*, в результате теоретического анализа выделены и охарактеризованы представления отечественных методологов о сущностях концепции и педагогической концепции как формах научного знания. Это позволило считать разработанную диссертантом концепцию педагогической в свете ее направленности на формирование целостных научных представлений об образовательном коллективе как педагогическом явлении и раскрытие особенностей его развития с учетом личностного роста участников в ходе педагогизации коллективной образовательной деятельности. Педагогический характер концепции дополнительно подтверждается и ориентацией на применение зафиксированного в ней знания в образовательной практике.

*Во-вторых*, изучение тематических докторских диссертаций выявило вариативность структур и компонентного состава педагогических концепций, в том числе подготовленных в духе методологических установок конкретной научной школы. Общими признаками концепций оказались: основная идея и конкретизирующие ее теоретические положения, закономерности и принципы как предпосылки для последующего внедрения знания в практику образования за счет разработки модели, технологии, программы и других инструментальных форм, методов и средств. Закономерности и принципы, выделенные в разработанной диссертантом концепции, позволили охарактеризовать правила, особым образом регламентирующие жизнь группы для становления коллективом, способным изменять собственную образовательную программу в ходе развития общности и участников, и сохранять социальную направленность профильной деятельности.

*В-третьих*, предложенная концепция, включающая теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и организационно-практический разделы, являет собой научный базис развития образовательного коллектива. В концепции отражено, что в образовательный коллектив развивается разновозрастная группа, ведущая образовательную деятельность. Однако анализ

позволил теоретически обосновать изменение смысла разновозрастности. Она, первично свойственная исходной группе как потенциальному образовательному коллективу, далее становится одним из его признаков. В этой связи необходимо детализировать организационно-педагогические условия, критерии и показатели, диагностирующие этапность развития образовательного коллектива.

### **3.2 Организационно-педагогические условия развития образовательного коллектива**

Российские методологи А.М. Новиков и Д.А. Новиков подчеркивали, что «любая задача решается в определенных конкретных условиях» [268, с. 324], и это справедливо в контексте развития образовательного коллектива. Полагаем, что для атрибуции условий его развития следует проанализировать содержание понятия «условия», выявить рамки их эффективности и позиции по отношению к тому, что обуславливается. Объекты анализа тесно связаны. Так, Д.А. Новиков видел условием «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое)» или «существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [273, с. 400]. В свою очередь, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева считали условия совокупностью мер, ориентированной на повышение эффективности некоего процесса, трактуя их как факторы, «всегда внешние по отношению к предмету» [493, с. 158]. Р.М. Шерайзина и ее соавторы видели «условие» обстоятельством или совокупностью мер, определяющих эффективность педагогической деятельности [472, с. 196-197].

Признавая правомерность вышеизложенных мнений, диссертант, тем не менее, в границах исследования фиксирует амбивалентную (внешнюю и внутреннюю) суть условия как изменяющегося обстоятельства возможности, но не обязательности развития группы в образовательный коллектив. В этом аспекте нельзя не согласиться с Н.М. Борытко, осознававшим двойственный, внешний и конструируемый смысл условия. Он рассматривал педагогическое условие как

«внешнее обстоятельство, фактор <...> в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса» [42, с. 112]. При этом условия как результат «конструирования» нельзя считать неизменными: А.М. Новиков и Д.А. Новиков справедливо указывали, что «условия деятельности <...> будут относиться и к внешней среде, и в то же время могут входить в состав самой деятельности, учитывая возможности активного влияния субъекта на создание условий своей деятельности» [269, с. 16]. Учитывая позиции авторов, следует предположить, что условия, первоначально бывшие обстоятельствами, внешними по отношению к группе, в момент начала ее становления образовательным коллективом, или, иными словами, перехода от функционирования к развитию в коллективный субъект, оказываются объектами преобразования с его стороны. Заключим, что условия как обстоятельства, влияющие на функционирование группы, в процессе ее развития сохраняют ранее выделенные наименования, но приобретают новое содержание.

Дезавуация понимания условий как исключительно внешних факторов развития образовательного коллектива позволяет выделить их организационно-педагогическое значение в качестве обстоятельств, ограничивающих воздействия внешних сил на группу. Организационно-педагогическая активность участников коллектива, в том числе педагога, как и самого коллективного субъекта, в этом смысле должна противопоставляться воздействиям, связанным с управлением коллективом и устанавливающим границы развития его субъектности с позиций конкретной и единственной среды.

В педагогической науке представлены разные подходы к определению смысла организационных, педагогических и организационно-педагогических условий. Например, О.В. Галкина полагала, что организационные условия должны создаваться для организации субъектом-руководителем, а педагогические – субъектом-педагогом для управления деятельностью обучаемых и реализации педагогических целей. Объединяя понятия, она постулировала организационно-педагогические условия совокупностью взаимосвязанных информационных



комплексов, целесообразных к созданию субъектом-руководителем для управления «педагогами и их профессиональной деятельностью, а также обучаемыми и их деятельностью по достижению определенных педагогических целей» [70, с. 7]. Поскольку образовательный коллектив как субъект не выступает объектом управления, нецелесообразно полностью опираться на определения О.В. Галкиной, использовавшей в формулировках даже бессубъектный термин «обучаемые». Тем не менее, ее внимание к личности педагога как субъекта-руководителя видится правомерным.

Ученые А.А. Володин и Н.Г. Бондаренко предложили гуманистические трактовки указанных понятий. По их мнению, организационные условия влияют на формирование образовательной среды, а педагогические – на эффективное функционирование и развитие в ней педагогической системы. С учетом этого, организационно-педагогическими условиями авторы называли «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [60, с. 147]. Важно, что в предложенном определении есть понятия функционирования и развития, и указание на особые характеристики среды, в которой существует и меняется объект, например, группа, становящаяся образовательным коллективом. Возвращаясь к работе О.В. Галкиной, отметим, что педагог образовательного коллектива не может стать полноценным объектом управления со стороны руководителя учреждения в ракурсе интерсредности и субъектности группы. Условия, осознанные и сконструированные педагогом при организации группы, в процессе развития последней в образовательный коллектив становятся объектом воздействия не только для руководителя, но и участников с субъектной позицией.

Таким образом, возможность развития образовательного коллектива связана с условиями, изменяющимися в этом процессе. Понимание условий как целостных, содержательно динамичных организационно-педагогических обстоятельств обуславливает характер деятельности педагогических субъектов

(руководителя, участников группы, вовлеченных в преподавание, коллектива в целом) по влиянию на себя и социум, и отделяет ее от внешних воздействий, регламентирующих функционирование общности в конкретных средах. С учетом результатов историко-педагогического анализа, содержания педагогической концепции развития образовательного коллектива, подходов к определению условий, в том числе организационно-педагогических, можно указать, что реализация концепции требует проявленности в практике, преобразующей группу в образовательный коллектив, следующих условий: 1) *личность педагога-руководителя*; 2) *амбивалентность образовательной среды*; 3) *профильная продуктивность*. При этом каждое условие, сохраняя наименование, на рубеже перехода группы в качество коллектива (от функционирования к развитию) изменяет прежнее содержание вследствие действий коллективного субъекта. Содержание, необходимое для функционирования разновозрастной группы, становится обстоятельствами ее развития в образовательный коллектив. Рассмотрим эти условия подробнее.

*Личность педагога-руководителя.* Успехи или неудачи практики в специальной литературе неизменно соотносятся с личностью педагога. Такие позиции свойственны классическим и современным авторам, предъявлявшим при этом к педагогу несхожие требования и по-разному их ранжировавшим. В свете перспективной педагогизации деятельности разновозрастной группы интересна мысль С.Т. Шацкого о том, что «каждый учитель мог бы иметь у себя двух помощников-практикантов, молодых людей, которых он подводил бы близко к педагогическому процессу» [466, с. 156]. Исходя из этого, педагог – не только «предметник», но и наставник, преподаватель педагогики, который постепенно возлагает на практикантов усложняющиеся задачи. Полагаем, предлагаемое С.Т. Шацким обучение предметной методике через обсуждение с педагогом проведенных студентами занятий [469, с. 86] можно в качестве признака сопоставить с переходом группы к инструкторскому или педагогическому этапам развития образовательного коллектива. Другие идеи С.Т. Шацкого, по-видимому, соразмернее наставническому этапу: приобщение педагогов к исследовательско-

методической работе по созданию пособий и учебников [468, с. 390], а студентов (будущих педагогов) – к совершенствованию методов преподавания [465, с. 404].

Иерархию требований к личности педагога выстраивал А.С. Макаренко в знаменитом «Вы можете быть с ними сухи до последней степени...» [236, с. 189]. По его оценке, фундамент авторитета – профессиональное мастерство, а не личное обаяние, доброта или приветливость. В свою очередь, как считал В.А. Сухомлинский, ученики захотят ходить только на педагога, который воодушевляет их красотой своих идей и принципов, интеллектуальностью и трудолюбием [395, с. 209-210], проявляет цельность суждений в социально ориентированной деятельности, основанной на долженствовании, традициях и ценностях [395, с. 210-212]. Резюмируя взгляды классиков, следует указать, что мастерство руководителя образовательного коллектива включает навыки профильного специалиста, педагога-практика, наставника как преподавателя педагогики, исследователя и организатора социальной активности.

Для проявления содержания организационно-педагогического условия «Личность педагога-руководителя» исследуем представления о педагоге вообще, имеющиеся в диссертационных трудах, взгляды ученых на особенности педагогов, руководящих разновозрастными группами, а также научные позиции, касающиеся авторитета руководителя в контексте перехода группы в состояние коллектива. Эти исследовательские действия позволят сравнить содержание этого условия в пространствах функционирования разновозрастной группы и ее развития в образовательный коллектив.

Советская наука считала, что центральной фигурой, руководителем и организатором учебно-воспитательного коллектива выступает педагог [142, с. 138]. Современные диссертанты обосновали, что идеальный педагог должен быть целостной [425, с. 8] и творческой личностью [21, с. 10], развивающейся в деятельности и в процессе непрерывного профессионального самообразования [73, с. 8-9]. Ему следует являться эталоном гуманизма [116, с. 8, 19], обладать профессиональной готовностью, включающей мотивацию к профильному самообразованию, к педагогике и методике обучения и воспитания [238, с. 13],

придерживаться позиции субъекта здоровьесозидающей деятельности [242, с. 14], действовать сообразно ценностным ориентациям, регулирующим его социальное и профессиональное поведение [393, с. 16]. Личность педагога в отечественной традиции трактуется в единстве социального и индивидуального как признания и социальной ответственности, и свободы его воли [398, с. 8, 19]. Хотя «гуманистическое содержательное ядро» идеала учителя характерно, по мысли Е.В. Астапенко, и для американской науки [9, с. 21], именно российские педагоги, как считал А.В. Уткин, по отношению к собственной деятельности пребывают на нравственных позициях призвания и долженствования [416, с. 16]. С учетом этого, в образовательном коллективе приобщение участников к педагогике имеет не только прагматический, но и ценностный смысл.

Анализ диссертационных работ показал, что педагогу разновозрастной группы требуется особая готовность к профессиональной деятельности. Она проявляется как в специфичности традиционных функций, вполне совпадающих с имеющимися в должностных инструкциях, так и в признаках, не обязательно заметных в практике педагога разновозрастной группы. Среди них выделим: 1) ориентирование учеников на педагогическую деятельность; 2) сопровождение личностно-профильного разновозрастного взаимодействия в группе; 3) принятие амбивалентности собственной педагогической позиции и выполняемых функций. Рассмотрим их основания.

Учитывая, что в разновозрастной группе затруднительно реализовать индивидуальный подход к обучающимся исключительно силами педагога, он должен уметь мотивировать к работе с новичками взрослеющих учеников, выполняя в ходе этого *ориентирование на педагогическую деятельность*. Механизмы ориентирования уже рассмотрены в диссертационных трудах. Так, по Г.С. Айкашеву, педагогу разновозрастного коллектива нужно устанавливать сотрудничество в совместной работе на базе демократических и гуманистических традиций, развивать органы самоуправления и самоуправления, помогая саморазвитию каждой личности [2, с. 17]. Автор считал, что ориентация на педагогическую профессию наиболее эффективна в коллективах,

организованных с учетом интересов участников всех возрастов, в том числе и взрослых наставников [2, с. 17].

Как полагала Н.В. Карпунина, при переходе разновозрастной группы в качество коллектива педагогу следует предоставлять обучающимся позицию активного участника организуемой деятельности, что содействует ориентации на педагогическую профессию и закреплению внутригрупповых традиций [131, с. 20]. Согласно А.С. Грушину, педагог должен уметь создавать особую среду и воспитательные ситуации, в которых ученики приобретают опыт организаторской деятельности [82, с. 11]. По мысли Е.И. Павловой, педагог составляет задачи и упражнения для разновозрастного взаимодействия, позволяющего обучающимся освоить позицию и некоторые функции учителя [284, с. 3-4].

С учетом изложенного можно утверждать, что в планировании работы лидера разновозрастной группы, нацеленной в том числе на педагогическую деятельность как средство развития собственного профиля, актуализируется опыт разновозрастных объединений педагогической направленности, таких как педагогические классы и педагогические мастерские. Мастерские, как полагаем, ближе к образовательному коллективу, так как класс предполагает в основном учебную работу, а мастерская – творческую, реализующую, по В.И. Ревякиной, «принцип дешколизации» [343, с. 100]. При этом «руководство педагогической мастерской должно осуществляться не группой преподавателей, а одним педагогом-мастером» [343, с. 101]: В.И. Ревякина солидарна с А.С. Макаренко в том, что во главе коллектива «должен быть обязательно единоначальник» [233, с. 257]. Именно такой педагог передает обучающимся не только профильно-педагогические знания и умения, но и «свое отношение к педагогическому труду, свои педагогические секреты, интересы» [343, с. 101-102]. Он должен постоянно рассматривать свою работу как «средство непрерывного профессионального самосовершенствования, возможность <...> погружения в основы научно-исследовательской деятельности» [343, с. 120]. Результатом успешной реализации функции ориентирования должна стать вовлеченность участников коллектива

в педагогизацию его образовательной деятельности, в том числе через открытие ими новых первичных групп.

Значимая функция педагога-руководителя разновозрастной группы – *сопровождение личностно-профильного разновозрастного взаимодействия*, включающее два аспекта: организационный и профильно-педагогический.

В исследованиях выявлены различные аспекты организационной активности педагога разновозрастной группы. Например, Л.В. Байбородова требовала от педагога готовности организовывать разновозрастное субъект-субъектное взаимодействие обучающихся и управлять им [13, с. 4, 11], а В.В. Круглов подчеркивал, что руководитель разновозрастного объединения организует не совместную деятельность, а межвозрастное взаимодействие [162, с. 5, 7]. Схожей точки зрения придерживалась А.М. Холичева в отношении творческих объединений [442, с. 11]. В свою очередь, О.Л. Захарова отмечала, что педагогу следует содействовать организации деятельности, в которой дети будут включаться во взаимодействие с лицами своего возраста, старше или младше себя [113, с. 12-13]. Разновозрастная активность, бесспорно, может быть различной, например, коммуникативной и трудовой [421, с. 8], проектной и социально направленной [280, с. 10], коллективной и творческой [406, с. 6].

Профильно-педагогический аспект деятельности руководителя разновозрастной группы подробно раскрыт в диссертационных работах. Скажем, Т.А. Креславская видела необходимыми компетентность, психологическую и практическую готовность педагога разновозрастной группы для организации отдельных видов обучения, предусматривающих сотрудничество обучающихся в решении проблемных ситуаций с учетом различающегося жизненного опыта [159, с. 9-10]. При этом И.С. Павлова, вероятно, считала необходимыми для педагога умения: выделять общие задачи разновозрастной группы и частные задачи для обучающихся различного возраста; проектировать разнообразные формы и способы участия в образовательной деятельности на субъектной основе [285, с. 8]. Очевидно, что коллектив не может сложиться из группы, где нет позитивных межличностных отношений, для возникновения которых, как предполагала

В.Н. Бутенко, значимы высокая эмоциональная вовлеченность педагога в ее деятельность, его ориентированность на поддержку детской инициативы и формирование групповой общности [48, с. 5].

Согласимся с С.Л. Ильюшкиной в том, что педагог разновозрастной группы должен действовать в соответствии с собственной, но постоянно корректируемой программой, создавать ситуацию успеха для ребенка как субъекта деятельности [125, с. 8, 13]. В этой связи актуальны умение педагога обеспечить разнообразие способов освоения программы учениками разного возраста [97, с. 7, 9] и способность дифференцировать составляющие образования по сложности с учетом половозрастных особенностей каждого члена группы [46, с. 7]. Принимая во внимание, что развитие коллектива как субъекта образования требует развития субъектности участников, поддержим М.И. Рожкова в фиксации зависимости субъектной позиции ребенка от его «отношения к взрослому, реализующему задачи педагогического сопровождения» [349, с. 5].

Для руководителя разновозрастной группы, развивающейся в будущем в образовательный коллектив, необходимо *принятие амбивалентности собственной педагогической позиции и выполняемых функций*. На первом этапе развития профиль определяет педагог, что традиционно для добровольных групп: как утверждал В.П. Крапивин, «обычно главное направление деятельности отряда зависит от того, *что именно знает и умеет* его руководитель, чему он может научить ребят» (курсив В.П. Крапивина – В.Л.) [156, с. 385-386]. Сам педагог является и организатором, инициирующим процессы «коллективного анализа, целеполагания, планирования <...> дел и праздников, создание традиций, развитие самоуправления» и способным включать деятельность группы в жизнь более крупной структуры, например, образовательного учреждения [125, с. 14], повышая ее социальный статус.

Многокомпонентность профиля образовательного коллектива требует, чтобы уже на раннем этапе педагог обладал разносторонней компетентностью, а его авторитет в ведущихся видах деятельности оставался достаточным для влияния на коллектив. При изменении позиции педагога трансформируются

основания его авторитета, понимаемого в данной диссертации, с учетом идей Е.С. Безбородкиной, как атрибут взаимодействия, в ходе которого добровольно принимается влияние учащего [23, с. 6]. Как указала С.С. Чабанова, авторитет приобретается и трансформируется в деятельности и общении руководителя с обучающимися [451, с. 7]. Опираясь на термины В.Е. Солдатова, отметим, что педагогу разновозрастного коллектива следует иметь не сколько «авторитет должности», сколько «авторитет личности» [387, с. 6-8]. Наполнение авторитета педагога в коллективе близко к авторитету руководителя, обеспечивающего развитие образовательного учреждения и стимулирование участников к творческой педагогической деятельности [67, с. 6-7]. Высокий неформальный авторитет педагога необходим и в кризисных (нестандартных) ситуациях [367, с. 8], которые в концепции знаменуют переход группы на новый этап развития.

Амбивалентность позиции педагога проявляется в процессе развития разновозрастной группы в коллектив, в том числе образовательный. В этом процессе исследователи прослеживали постепенное изменение роли педагога от наставника и консультанта к соратнику (партнеру) [315, с. 6], движение роли педагога как руководителя и организатора в сторону равноправного участия [320, с. 7-8, 23] и «сокрытия педагогической позиции» для усиления влияния «старших» обучающихся, осваивающих социальные роли взрослых [320, с. 10-12]. В связи с этим трудно не поддержать авторов, выделивших актуальность тьюторской [160, с. 13] и фасилитаторской [161, с. 8] позиций руководителя разновозрастной группы. Поскольку педагог является примером для членов разновозрастного коллектива, ясно, что для педагогизации образования он должен содействовать занятию обучающимися позиций тьютора, фасилитатора, консультанта, реализации ими части педагогических функций по отношению к младшим [373, с. 8]. Это детерминирует изменение позиции и функционала самого руководителя, которое меняет и поведение учеников: справедлива мысль А.В. Тутолмина о том, что «условием <...> влияния на духовный рост детей является организация личного поведения, деятельности и общения самого руководителя» [406, с. 14]. В историко-педагогическом плане амбивалентность



позиции лидера высокоразвитой разновозрастной группы часто заметна и внешне – в отказе от именовании себя педагогом и привлечении им терминов «комиссар», «флагман» и др.

Теоретические представления диссертанта о содержании условия в аспекте изменяющейся роли педагога-руководителя совпадают также с заключением социальных психологов, что признание руководителями права членов группы на принятие самостоятельных решений должно возрастать по мере ее перехода на более высокую стадию развития [263, с. 61]. В частности, Р.С. Немов и Н.И. Воронцова экспериментально подтвердили известное еще А.С. Макаренко положение, что коллегиальность принятия решений свойственна высокоразвитым коллективам, тогда как для групп низкого уровня развития наиболее подходит стиль руководства с элементами директивности [263, с. 131-133, 139].

Не останавливаясь на требованиях к педагогу вообще, подчеркнем, что содержанием условия «Личность педагога-руководителя» является его готовность к работе с разновозрастной группой и содействию ее развитию в образовательный коллектив. Руководитель группы, готовой к становлению образовательным коллективом, не согласен с ролью объекта управления. Он – не «кадровое условие реализации программы», а субъект, нацеленный на развитие субъектности группы в условиях жизни в средах с разными требованиями. В этом свете профессионально-личностное развитие педагога-руководителя напоминает развитие педагога дополнительного образования, рассматриваемое И.И. Фришман как процесс его творческой самореализации, сопряженный с проектированием качественных изменений личности на различных этапах жизнедеятельности под влиянием профессии и собственной активности [434, с. 127]. Однако функции педагога-руководителя в контексте интерсредности коллектива объемно шире, чем требующиеся в конкретной среде дополнительного образования. Выделенная И.И. Фришман взаимосвязь эффективности выполнения требований среды и развития педагога [434, с. 128-129] при этом остается бесспорной. Очевидна и взаимосвязь развития группы и профессионально-личностного развития педагога; изменения последнего в ракурсе условия представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Содержание условия «Личность педагога-руководителя» в контексте становления разновозрастной группы образовательным коллективом

<b>Содержание условия «Личность педагога-руководителя»</b>	
<i>Педагог-руководитель разновозрастной группы</i>	<i>Педагог-руководитель образовательного коллектива</i>
Трудоустроен в конкретной структуре	Работает или активно вовлечен в деятельность структур разного типа
Сотрудничает с детьми разного возраста, зачисляя их в группу с учетом требований учреждения	Нацелен на рост разновозрастности группы за счет расширения количества сред, в которых развивается коллектив
Самореализуется как организатор мероприятий и разновозрастной деятельности	Занимает позицию консультанта проектов и инициатора-участника образовательных событий
Выполняет должностные обязанности педагога	Становится наставником для участников, осваивающих педагогические функции
Содействует проявлению индивидуальных и формированию групповых мотивов деятельности	Актуализирует социальные мотивы профильной и продуктивной образовательной деятельности
Воспроизводит требования образовательной среды учреждения по отношению к группе	Является посредником между внешними средами и средой коллектива
Создает и реализует образовательную программу	Влияет на формирование условий для участия обучающихся в изменении и реализации образовательной программы на субъектной основе
Обладает формальным авторитетом в силу занимаемой должности и соответствия квалификационным требованиям	Имеет как формальный, так и неформальный авторитет вследствие высокого личностного развития, вовлеченности в коллективную деятельность и наличия квалификации, значительно превосходящей должностные требования
Успешно руководит повседневной профильной активностью группы и отдельных обучающихся	Способен преодолевать кризисные ситуации, возникающие при смене этапа развития группы

С учетом содержания таблицы 14 заключим, что педагог-руководитель разновозрастной группы как будущего образовательного коллектива должен быть готов к постоянному саморазвитию, к непрерывному изменению педагогической позиции, а значит, и к изменению собственной деятельности. На высшем этапе развития группы становятся особенно актуальными мысли П.П. Блонского о лидере как носителе качеств, идеальных для конкретного коллектива [32, с. 484]. В этом ракурсе следует понимать и целесообразность отказа от директивного управления группой единственным педагогом, на что указал Р.С. Немов: «Разумно, чтобы <...> руководили два-три педагога – специалисты в различных областях» [261, с. 569]. *Обобщенное содержание условия*, таким образом, может

обозначаться как готовность педагога-руководителя к изменению собственной практики сопровождения личностно-профильного разновозрастного взаимодействия по мере развития группы в образовательный коллектив.

Следующее условие «*Амбивалентность образовательной среды*» опишем с учетом теоретических установок в параграфе 1.3 и его краткой характеристики в концепции (параграф 3.1). Специфика данной среды обуславливается тем, что она является результатом совокупности внешних влияний на группу и деятельности самой группы по изменению внутренних и внешних обстоятельств собственного развития.

Проблема среды как условий воспитания, в коллективистском ракурсе ведущих к развитию группы в субъект образования, частично рассмотрена в науке. Автор Ю.С. Мануйлов считал наиболее продуктивной в педагогическом смысле среду, организованную «при соблюдении меры индивидуального и социального при постановке воспитательных целей и сбалансированности развивающих и формирующих влияний» [243, с. 45]. С точки зрения диссертанта, формирующие влияния на первом этапе трансформации группы превалируют над развивающими, задавая инвариантные изменения в поведении обучающихся, обязательные для участия в групповой, а затем в коллективной профильной активности. Добровольная готовность к принятию формирующих влияний и изменению собственного поведения в соответствии с ними складывается только в образовательной среде, позитивно воспринимаемой членами группы. В этой связи согласимся с И.С. Павловой в том, что для педагога разновозрастной группы особенно значимо умение создавать такую среду [285, с. 8].

На более поздних этапах трансформации группы следует учитывать идею Ф.А. Фрадкина, что воспитание – это «процесс взаимодействия, а не прямого воздействия среды на личность» [424, с. 35]. Данная мысль позволяет заключить, что в процессе развития участников и группы как субъекта внутриколлективная среда становится объектом развития и преобразования.

В современных диссертациях образовательная среда – это совокупность условий тематической деятельности. Так, Л.М. Ильязова назвала преимущества

формирования культуры педагогической деятельности обучающихся в рефлексивно-образовательной среде [126, с. 4], где возможны «переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования; любая деятельность ее субъектов, в том числе и педагогическая, является креативной и исследовательской» [126, с. 13]. Л.М. Ильязова отметила, что среда позволяет субъектам сформировать представления о себе как о личностях и профессионалах [126, с. 8]. В последнем с ней солидарна А.А. Ергазина, по оценке которой реализация педагогического потенциала среды, в том числе через систему специальных ситуаций, обуславливает ход освоения содержания образования, способов гуманного взаимодействия педагога и обучающихся [95, с. 9-10]. При этом в развивающейся среде выражены взаимозависимые изменения ее элементов – самоорганизации и управляемости [95, с. 13], что соотносится с подходами советских ученых к коллективу одновременно как к субъекту и к объекту.

Далее, Ю.Т. Русаков понимал среду как систему влияний и условий, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении и являются пространством творческой, профессиональной, социальной деятельности субъектов образования [361, с. 21-22]. В.А. Рудаков, в свою очередь, подчеркнул, что для творческой деятельности среда должна педагогизироваться [360, с. 12]. И.В. Корякина выявила, что трансляция содержания программы без вовлечения в проектную деятельность не обеспечивает полноценного развития творческого и профессионального потенциала личности в образовательной среде [149, с. 4, 23]. Схожую позицию разделяла Т.А. Прищепа, утверждавшая, что среда, «содержательной основой которой является проектное обучение», способствует «творческой познавательной деятельности на основе сотрудничества и диалога» [325, с. 9]. Наконец, Н.Л. Шпарева доказала, что познание в продуктивной предметно-образовательной среде успешно при соотношении творческой и репродуктивной активности [476, с. 7-8], а программа обучения в этой среде должна включать инвариантную и альтернативную (разработанную с учетом индивидуальных особенностей) части [476, с. 18].

Учитывая изложенное, значение среды как организационно-педагогического условия развития образовательного коллектива выявляется в возрастающих возможностях проявления группой субъектной позиции. Они лежат в сферах смысло- и нормообразования, особенностей взаимодействия педагога и участников группы в ходе профильной деятельности, влекущей за собой и преобразование самой среды, в том числе ее педагогизацию.

Продолжая характеризовать второе условие, отметим, что существуют разные подходы к структурированию среды. Прежде всего, В.А. Ясвин выделял в развивающей образовательной среде уровни (федеральный, региональный, локальный, микроуровень) [496, с. 202-220] и компоненты (технологический, социальный и пространственно-предметный) [496, с. 221-273]; технологический компонент трактуется им как содержание связей между двумя другими компонентами [496, с. 222]. В свою очередь, «локальная образовательная среда по существу состоит из “встроенных” в нее образовательных микросред [496, с. 214], организованных для «образовательных проектов локального уровня» [496, с. 213-214]. Исследователь И.В. Сакоренко представила структуру образовательной среды как целостное единство трех сред. К макросреде она отнесла внешние элементы, влияющие на образовательный процесс, а к мезосреде – пространственно-символические, содержательно-методические, организационные элементы. Микросреда же, по ее мнению, есть то, что создается непосредственно учителем [371, с. 8]. Складывается впечатление, что трактовка предполагает уровневую дифференциацию среды как условий, влияющих на внутреннюю среду (макросреда), условий учреждения (мезосреда) и результатов деятельности педагога как субъекта образования. Согласно И.В. Сакоренко, взаимодействие учителей и учеников в данной среде должно быть творческим и учитывать возрастные особенности детей [371, с. 9], что, разумеется, бесспорно.

Ясно, что рассмотренные разработки современных авторов не противоречат классической позиции Л.И. Новиковой и А.Т. Куракина, что «изменение самой среды приводит к изменению характера взаимодействия человека с ней, и все в большей степени она становится объектом человеческого воздействия» [275,

с. 13]. Двойственность, выделенная в условии «Личность педагога-руководителя», заметна и в амбивалентной образовательной среде, которая, влияя на коллектив, под его воздействием трансформируется и сама. Укажем, что образовательная среда становится амбивалентной не заведомо (институционально), а в контексте включенности коллектива в пространство различных сред, соответствующих личностным и групповым запросам на разных этапах развития.

Теоретический анализ позволяет увидеть вариативность взаимозависимости условий «Личность педагога-руководителя» и «Амбивалентность образовательной среды». С одной стороны, умение создавать какую-либо среду часто представлено как элемент профессиональной готовности педагога. С другой стороны, для специалистов в сфере средового подхода педагог является компонентом образовательной среды и «тонко подбирается по личностным и профессиональным качествам» [85, с. 7]. В созданной диссертантом концепции второе понимание реализуется применительно к образовательному коллективу, становящемуся вторичным при организации новой первичной группы.

Сопоставляя и интегрируя сведения о предпосылках средового подхода в наследии российской педагогики, результаты анализа определений среды и пространства в параграфе 1.3 и абрис условия «Амбивалентность образовательной среды» в параграфе 3.1, можно утверждать, что условие включает социально-коммуникативный и предметно-пространственный компоненты, изменение состояний которых взаимно определено развитием группы в коллектив. Отметим, что амбивалентность среды характеризуется без разделения на внешнюю и внутреннюю. Значима, в свете принципа интерсредности, вся совокупность влияний на личность и коллектив, вне зависимости от их источника. При жизни коллектива в нескольких внешних средах предметный аспект (не принадлежащее внешним средам имущество группы) чаще всего в большей степени влияет на рост его субъектности, чем пространственный, и формируется раньше, чем коллектив обретает собственную, в полном смысле слова, «территорию». Этим вызван анализ предметно-пространственного компонента, а не пространственно-предметного (таблица 15).

Таблица 15 – Содержание условия «Амбивалентность образовательной среды» в контексте становления разновозрастной группы образовательным коллективом

Компоненты среды	Содержание условия «Амбивалентность образовательной среды»	
	Разновозрастная группа	Образовательный коллектив
<i>Социально-коммуникативный</i>	Возможность постепенной минимизации тоталитарных отношений, доминирование авторитарных отношений, педагогическое управление, основное взаимодействие «педагог-обучающийся», преобладание вертикальных и формальных связей, низкая степень разновозрастности	Осознаваемость группой и отдельными участниками обстоятельств перехода от авторитарных отношений к гуманистическим и от соуправления к самоуправлению, основное взаимодействие «участник-участник» при амбивалентной позиции педагога как участника-организатора деятельности, гармонизация вертикальных и горизонтальных, формальных и неформальных связей, рост степени разновозрастности
<i>Предметно-пространственный</i>	Регулирование использования (обычно совместного) пространства внешними по отношению к педагогу и группе силами, предметное наполнение в основном по инициативе педагога	Вовлеченность участников в преобразование предметно-пространственного окружения и в освоение новых пространств, в том числе принадлежащих только коллективу

При интерпретации содержания таблицы 15 следует принять во внимание, что разграниченность смыслов среды и пространства в ракурсе образования и воспитания, несмотря на усилия методологов, во многом остается условным [490, с. 350], как и понимание структуры и функций образовательной среды [289, с. 68-69]. Эта условность еще более свойственна советской науке. В этой связи для характеристики компонентов амбивалентной образовательной среды правомерно опереться на мнения специалистов советского периода, тем более что развитие группы в коллектив является результатом воспитательного (в широком смысле) процесса.

Вероятно, социально-коммуникативный компонент соразмерен личностной стороне воспитательной среды по Л.Н. Когану, определенной им как «совокупность людей (педагогов и самих учащихся), окружающих данную личность, непосредственно влияющих на её формирование и развитие» [137, с. 9]. Данный автор описал личностную сторону по вертикали (отношения между педагогами и учащимися) и горизонтали (отношения между педагогами и между

учащимися), анализируя влияние педагогов и детского коллектива на личность в объединении учащихся, но не в едином разновозрастном коллективе детей и взрослых. Диссертант, учитывая разновозрастность образовательного коллектива и разделяя научную позицию Н.В. Борисановой, подчеркивает влияние среды на формирование коллектива как референтной для участников группы [41, с. 318].

Описывая предметно-пространственный компонент, вновь согласимся с Л.Н. Коганом, отметившим воспитательное воздействие «предметов и вещей, пространственно-материальной среды на личность обучающегося <...> [выражающиеся в] эстетике интерьера и каждой вещи». По его мысли, «среда оказывается благоприятной лишь в том случае, если каждая вещь (предмет), которой пользуется ученик, способен оказать на него позитивное воспитательное воздействие» [137, с. 9]. Здесь прослеживается явная связь с технологическим компонентом среды по В.А. Ясвину.

В ракурсе принципов добровольности, интересности и субъектности исследуем вопрос о среде, в которой разновозрастная группа способна начать развиваться в образовательный коллектив. По-видимому, приоритетен выбор между формальным или неформальным характером деятельности группы, ее функционированием внутри или вовне официальных систем. История педагогики свидетельствует, что работа с разновозрастными группами, как правило, велась в общественно-педагогическом движении, в дополнительном образовании и в неформальной клубной активности. При этом выделим идею Г.Н. Прокументовой, считавшей необходимой реализацию образовательных инициатив «в поле государственных форм образования» из-за отсутствия негосударственных вариантов [329, с. 117], учитывая, что сегодня любая работа с детьми все более явно становится «государственной».

В средах общественных организаций жизнь разновозрастной группы формализуется, как подтверждает опыт пионерского и скаутского движений, лишь частично, что объясняет развитие подлинной коллективности в некоторых клубах, отрядах и штабах пионеров. Кроме того, по Б.А. Дейчу, формальные разновозрастные сообщества могут организовываться в среде внешкольного



дополнительного образования, где успешнее, чем в школе, восполняется «дефицит межвозрастного общения и взаимодействия» [86, с. 4-5].

Ранее обозначено, что минимальный возраст включения участника-субъекта в коллективную деятельность совпадает с младшим школьным. В этой связи в современных условиях подходящей исходной средой для развития группы в коллектив видится дополнительное образование, охватывающее добровольными программами контингент от раннего дошкольного возраста и как минимум до 18 лет. В пользу этой среды свидетельствует и свободный выбор педагогом профиля группы. Полагаем, что формальная разновозрастная группа способна возникнуть также в сфере молодежной политики и досуга, в исключительных случаях и во внеурочной школьной среде. Однако перечисленные варианты более жестко регулируют жизнь группы. В системе молодежной политики эффективность приравнена к количеству мероприятий и их участников, что снижает потребность группы в углублении в профильную деятельность. Разновозрастное объединение в среде школы имеет другое ограничение – оно состоит, как правило, лишь из обучающихся этого заведения, которые покидают группу после выпуска.

Для преобразования группы в образовательный коллектив ее среда должна формироваться с учетом воздействий как минимум еще одной среды, кроме исходной. На взгляд диссертанта, в качестве такой среды востребовано высшее образование, где добровольная группа, действующая за границами основной программы вуза, может стать коллективом. Это обусловлено тем, что вуз заинтересован в опытно-поисковой деятельности и выстраивании сетевого взаимодействия с другими системами (средами), а верхний предел возраста участников группы, живущей в среде высшей школы, нормативно не задан.

Резюмируя, выделим изменение значения среды как организационно-педагогического условия развития образовательного коллектива. Сначала она является совокупностью влияний, внешних для деятельности педагога как единственного субъекта созданной группы. Со временем воздействие лидера на среду группы становится более отчетливым, чем установки, предлагаемые извне. По мере развития группы внутренняя среда превращается в объект коллективного

преобразования, причем зависимость от внешних сред, напротив, снижается. Закономерно, что обобщенное содержание условия можно представить как *совокупность особенностей среды, предполагающих возможность повышения влияния группы на обстоятельства, определяющие ее развитие и жизнедеятельность.*

Заключительным организационно-педагогическим условием обозначим *профильную продуктивность*, проявляющую развитие группы в коллектив. С учетом общего представления о продуктах и результатах деятельности, ранее определенных в параграфе 1.3, для выявления сущности этого условия видим важным анализ смыслов продуктивности в диссертациях, раскрывающих их в аспекте разработки продуктов. При этом оставим без внимания личностные и методические трактовки продуктивности, скажем, в усвоении знаний [89, с. 11], в развитии познавательных функциональных систем [44, с. 8] или в приращении обученности [139, с. 8]. За рамками изучения лежат истолкования продуктивности как эффективности организации обучения [458, с. 6], «продуктивного уровня усвоения учебного материала» [405, с. 19] и антипода репродуктивности [454, с. 13-14].

В понимании диссертанта продуктивность не равна и производительности; приоритетным видится не количество созданных продуктов, а их влияние на личность, группу и профиль ее деятельности, востребованный конкретной частью социума. Однако некоторые аспекты производительного труда, выделенные М.А. Рябовой, релевантны содержанию условия «Профильная продуктивность». По ее оценке, труд выступает средством обучения и порождает возможности педагогических воздействий [368, с. 3, 8], предусматривает овладение знаниями и умениями, получение опыта, развитие личности и создание продукции [368, с. 10]. Согласимся, что производительный труд требует готовности педагога к его организации и к сотрудничеству с обучающимися [368, с. 17-18], но он, в отличие от продуктивной профильной деятельности в разработанной концепции, не обязательно имеет творческий характер.

Поскольку «профильная продуктивность» связана с продуктивностью и продуктивным подходом, осветим эти понятия в педагогическом контексте. Так, В.Н. Белов видел продуктивность как характеристику, отражающую нацеленность на сознательное, самостоятельное и активное творческое созидание личностно, социально и профессионально значимых продуктов [26, с. 6, 10]. Он обосновал, что продуктивная деятельность требует особой квалификации кадров [26, с. 7] и материально-технической базы [26, с. 12], то есть предметно-пространственного окружения. Трудно спорить и с замечанием В.Н. Белова, что «лишь по мере того, как личность предметно, субъектно реализуется в продуктах своего труда, она через них растет и формируется» [26, с. 10].

В свою очередь, А.В. Рубцова указала, что продуктивный подход порождает два образовательных продукта. Первый, по ее утверждению, это личностные новообразования обучающегося, которые определяют «развитие его личностных качеств и реализацию его личностного потенциала»; вторым она видела, в контексте иноязычного образования, «иноязычный текстовый продукт» [359, с. 11]. В разработанной диссертантом концепции новообразования относились бы не к продуктам, а к результатам, однако выделенная связь личностного развития и создания продуктов бесспорна. Считаем верным и мнение А.В. Рубцовой, что продуктивный подход, а следовательно, и продуктивность, достигается в субъект-субъектном сотрудничестве педагога и ученика, в вариативности и личностной значимости образования, которое имеет проблемно-исследовательскую направленность, осваивается обучающимся сознательно и творчески активно [359, с. 11]. Ценно и утверждение Е.В. Губановой о продуктивном подходе как педагогической организации самостоятельного учения для создания социально и личностно значимого продукта посредством решения нестандартных задач [83, с. 6, 19]. Эти рассуждения закономерно приводят к анализу термина «продукт».

Соглашаясь с констатацией неоднозначности понятия «образовательный продукт» [422; 436], считаем дискуссионным его определение как личностного результата. Полагаем, продукт – это нечто, что может реализовываться не только его создателем. В этой связи права М.А. Федорова, видевшая продукт как

произведение, которым может воспользоваться и автор, и другие люди [422]. Представление диссертанта о продукте как программах, технологиях и подобных разработках близко по значению и к промежуточному образовательному продукту (где «конечным продуктом» является образованность человека) в классификации М.А. Лукашенко [221, с. 11]. Однако образовательный продукт – особый товар, он не обязательно входит в локус экономических взаимодействий, хотя «продукт» образовательного коллектива становится средством воздействия на социум через профильную деятельность, что фиксирует соответствующее условие (таблица 16).

Таблица 16 – Содержание условия «Профильная продуктивность» в контексте становления разновозрастной группы образовательным коллективом

<b>Содержание условия «Профильная продуктивность»</b>	
<i>Продуктивность группы</i>	<i>Продуктивность образовательного коллектива</i>
Создание продуктов – признак существования группы в профильном сообществе как части социума	Образовательные продукты – средство развивающего влияния коллектива на профильную деятельность других групп
Педагог как должностное лицо инициирует создание продуктов, которые выступают, прежде всего, средством развития обучающихся и самой группы в соответствующей среде, а не профильной деятельности	Педагог, занимая позиции неформального лидера и консультанта коллектива, поощряет и сопровождает инициативное создание взрослеющими участниками продуктов как средств саморазвития и развития профильной деятельности
Продуктивная деятельность личности и группы порождает продукты как опредмеченные и субъективно новые элементы освоенного ими содержания образования. Вследствие этого востребованность продуктов за пределами группы низка или отсутствует, что определяет слабость их влияния на профильную деятельность	Продуктивная деятельность имеет коллективный характер. Ее достижения широко известны, обладают объективной новизной, влияют на теорию, методiku и содержание образовательного процесса в коллективе и в широком сообществе данного и смежных профилей
Образовательная программа содержит количественные и качественные требования к продуктам, создаваемым участниками группы	Образовательная программа, продолжая задавать минимальные требования к конкретным продуктам, сама становится продуктом коллективного преобразования и содействует развитию многоаспектной профильной продуктивности коллектива

С учетом идей Л.В. Журавлевой [102, с. 159] и родственности продукта «товару» в педагогическом смысле, обозначим образовательный продукт как опредмеченное содержание профильной деятельности субъекта, появившееся с помощью творческого труда и влияющее на акторов схожей активности.

Профильная продуктивность – мера создания продуктов, отражающих движение группы к общей цели в совместной профильной деятельности. Подчеркнем, что развитие группы взаимосвязано с приобретением продуктивной деятельностью коллективного и социального смысла. Выполнение условия «Профильная продуктивность» предполагает, что профиль группы конкретен и социально значим, а в профильном сообществе достижения принято оценивать на основе анализа не результатов субъектов, а созданных ими продуктов.

От качества продуктов во многом зависит и степень влияния группы на другие структуры схожего профиля, поэтому в группе должна формироваться нацеленность на порождение разнообразных продуктов. Ими могут быть программа и другие разработки, книги, статьи, зафиксированные представления о профильной деятельности или ее образцы, то есть все, что может использоваться другими субъектами. Если на первых этапах развития группы все продукты предназначались для локального применения, то в образовательном коллективе актуальность продукта оценивается с позиций его востребованности в социуме. В данном ракурсе продуктивную деятельность, особенно иницируемую педагогом, можно считать средство преобразования разновозрастной группы в коллектив на основе социально значимых мотивов деятельности [418, с. 4]. Тем самым обобщенное содержание условия обозначим как *зависимость возможностей воздействия группы на профиль деятельности от качества созданных ею образовательных продуктов.*

Результаты теоретического анализа позволили установить следующее. *Во-первых*, в современной науке выработаны разные подходы к определению понятий «условие», «организационное условие», «педагогическое условие» и «организационно-педагогическое условие». Описание условий, необходимых для развития образовательного коллектива, стало возможным после отказа от их понимания как факторов, исключительно внешних по отношению к нему. Обнаружилось, что сплочение группы актуализирует ключевую роль условий как обстоятельств, которые, влияя на нее, постепенно становятся объектом воздействия со стороны участников коллектива. В этой связи условия обозначены

как организационно-педагогические, содержание которых в процессе развития группы все больше задается активностью ее руководителя и участников, а не внешней средой.

*Во-вторых*, исследование историко-педагогического материала, трудов советских и современных авторов дало возможность сформировать перечень организационно-педагогических условий, в которых группа может развиваться в образовательный коллектив: *личность педагога-руководителя, амбивалентность образовательной среды, профильная продуктивность*. Содержанием условия «Личность педагога-руководителя» представляется его готовность к работе с разновозрастной группой, движущейся к состоянию коллектива. Помимо стандартных должностных требований, данный педагог должен ориентировать участников группы на педагогическую деятельность, сопровождать личностно-профильное разновозрастное взаимодействие в ней, принимать амбивалентность собственной педагогической позиции и функций для сохранения авторитета в развивающемся коллективе.

Содержание условия «Амбивалентность образовательной среды» – это совокупность социально-коммуникативных и предметно-пространственных особенностей, в которых разновозрастная группа становится коллективом. Влияния среды трудно разделить на внутренние и внешние, поскольку группа как потенциальный субъект образования не только принимает установки среды, которая может быть формальной или неформальной, но и сама воздействует на них. Подходящая среда для начала работы формальной группы – дополнительное образование, а дальнейшее ее развитие в образовательный коллектив может оказаться успешным в среде высшего образования. Условие «Профильная продуктивность» позволило увидеть образовательный продукт и профильную продуктивность в ракурсе развития разновозрастной группы в образовательный коллектив. В ходе начальных этапов продукт как опредмеченное содержание профильной деятельности влияет на развитие личности и группы, а после преобразования группы в коллектив продукты воздействуют на содержание образовательного процесса, в том числе в других группах схожего профиля.

*В-третьих*, условия развития образовательного коллектива являются одновременно и условиями реализации концепции. Их состав представляется необходимым и достаточным в контексте рассуждений авторов психолого-педагогических работ, анализа развития разновозрастных коллективов и групп, ведущих образовательную деятельность. В процессе исследования условия проявили признаки взаимозависимости, и это дает возможность отнести к ним как целостной совокупности обстоятельств, взаимно детерминирующих развитие разновозрастной группы в образовательный коллектив.

### **3.3 Диагностика процесса развития образовательного коллектива**

Процесс развития образовательного коллектива понимается как смена его состояний (этапов). Диагностика, позволяющая узнать, на каком этапе развития находится образовательный коллектив, подразумевает сопоставление конкретной развивающейся группы с его идеализированным образом, обладающим особенностями в каждом из четырех состояний: ученическом, инструкторском, педагогическом и наставническом. Следовательно, вслед за описанием представлений о диагностике и сопутствующих терминах (критерий, показатель и др.) в педагогическом контексте, необходим выбор диагностических процедур, которые позволят разграничить состояния (этапы развития) образовательного коллектива на основе изменений его признаков.

Рассмотрим подходы к диагностике и смежным понятиям в словарях, специальных энциклопедиях и методологических трудах. В словаре С.И. Ожегова понятие «диагностика» помещено преимущественно в контекст установления диагноза, хотя наличествует и связь диагностики с процессом установления состояний [279, с. 164]. Термин «критерий» определяется как мерило оценки или суждения [279, с. 307], а «показателем» считаются данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-нибудь [279, с. 549]. При этом «признак» обозначен как показатель, примета, знак, по которым можно узнать, определить что-нибудь [279, с. 591]. «Индикатор» трактуется лишь как прибор (устройство,

элемент), отражающий процесс и состояние наблюдаемого объекта, либо как вещество, реактив [279, с. 247], что исключает его из педагогического контекста.

Возвращаясь в понятийное поле педагогики, отметим, что В.В. Давыдов и А.М. Новиков позиционировали диагностику как совокупность приемов контроля и оценки, направленных на оптимизацию учебного процесса, дифференциацию обучающихся, совершенствование программ и методов педагогического воздействия [272, с. 156; 355, с. 123]. В свою очередь, В.И. Загвязинский и Р. Атаханов считали, что диагностика – это система диагностических процедур, осуществляемых с помощью различных исследовательских методов и методик [104, с. 53]. По их мнению, критерий как основа для классификации и обобщенный показатель развития системы или успешности деятельности «предполагает выделение ряда признаков, по которым можно определять критериальные показатели» [104, с. 199]. В этом заметны связи между понятиями «признак» и «критерий», что подчеркнул в соответствующей словарной статье Е.С. Рапацевич: «Критерий – признак, на основании которого проводится оценка чего-либо; мерило...» [292, с. 271].

Схожим образом рассуждал и Н.И. Загузов, подчеркнувший, что критерий есть мерило оценки компонентов или целостного процесса, характеризующее его сущность, признаки, особенности и структуру, тогда как показатель – реальное проявление критерия в конкретных данных, позволяющих судить о развитии процесса [106, с. 101, 105]. Изучение позиции В.М. Полонского также позволяет утверждать, что критерии, понимаемые им как образцы (эталоны), должны однозначно, конструктивно и стандартизировано описываться для отражения в них конкретных качеств и степени их выраженности [316, с. 5, 8-9].

Опираясь на идеи А.М. Новикова, на базе критериев, представляющих максимально возможные результаты развития и деятельности, можно оценить эффективность педагогических усилий по их достижению [272, с. 86]. Ученый подчеркивал, что критерии должны быть объективными, адекватными и валидными, позволяющими разным людям однозначно оценивать исследуемый признак, и обладать нейтральностью по отношению к исследуемому явлению. В



свою очередь, их совокупность должна охватывать существенные характеристики этого явления с достаточной полнотой [267, с. 58]. Кроме того, А.М. Новиков считал правомерной трактовку понятия «критерий» как качественной стороны полученного результата или «достижения цели»; в указанном случае критерию сопутствуют понятия «показатель» и «параметр» [267, с. 59]. Этот автор в сотрудничестве с Д.А. Новиковым дополнительно констатировал, что «состояние объекта измеряется <...> показателями (характеристиками) по критериям, отражающим его существенные характеристики» [269, с. 225-226].

Охарактеризуем позиции еще нескольких специалистов. Так, Н.Б. Авалуева, разрабатывая критериальную основу оценивания эффективности воспитательной деятельности, предъявляла к ней требования валидности, однозначности, независимости, гибкости, полноты, простоты использования и количественной достаточности. С учетом этих требований она выстроила последовательность действий по конструированию критерия, согласно которой сначала выявляются параметры и признак, позволяющий оценить их как систему, а затем показатели и индикаторы. Заслуживает при этом одобрения попытка разграничения значений ключевых понятий: критерий представляет собой меру (степень) проявления признака, характеризующего процесс; параметр – это основание, отражающее качество или состояние процесса; показатель, в свою очередь, является основанием для оценивания проявлений параметра, а индикатор – видимой и измеримой характеристикой качества или состояния процесса [1, с. 14].

Следующий исследователь Ю.Л. Игнатюк рассматривала «критерий» как средство дифференциации явлений культуры [123, с. 217], совокупность характеристик и особенностей предметов и явлений [123, с. 222]. С ее точки зрения, синонимом термина выступает «норма» <...> как обязательный порядок, установленная мера, отмечающая рубежи, в которых разные <...> явления <...> удерживают свои качества и функции, задающие их внутреннее соответствие» [123, с. 220]. Нельзя не солидаризироваться с Ю.Л. Игнатюк еще в двух аспектах: в трактовке нормы как рубежей вариативности; в подходе к разграничению нормы и традиции как внешнего и внутреннего способа регулирования

жизнедеятельности, формирующихся, соответственно, искусственно и естественно [123, с. 220-221].

Наконец, С.Л. Мельников отметил, что в педагогической науке критерий – это признак, по которому классифицируются и оцениваются педагогические факты, действия и явления в свете их качественной характеристики; при этом степень сформированности критерия отражают показатели [251, с. 147]. В свою очередь, К.П. Леонтьев тоже назвал критерий признаком, характеризующим качественные стороны, сущность явления, на основе которого строится система показателей, приравненных им к индикаторам. В сумме критерии и показатели, по мнению данного ученого, закладывают базу для определения уровня состояния исследуемого процесса [191, с. 261-262].

Складывается впечатление, что «критерий» сопоставлен современными авторами с изучаемым признаком, свидетельствующим о состоянии объекта, что вполне правомерно. Тем не менее, вряд ли можно согласиться с точкой зрения Е.С. Рапацевича, что понятие «критерий» допустимо определять через «показатель» [292, с. 268-271]; полагаем, это методологически дискуссионно.

Проведенный в данном исследовании анализ не оставляет сомнений, что классики (А.Н. Лутошкин, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др.) и современные авторы разработали эффективные диагностики развития коллектива. Однако, несмотря на существование методик выявления ценностно-ориентационного единства группы, действенной групповой эмоциональной идентификации или коллективистического самоопределения, считаем, что процесс развития образовательного коллектива целесообразнее диагностировать при помощи адаптированной методики Г.Н. Прозументовой.

Как отмечала Г.Н. Прозументова, «именно общности занимают *место субъекта* образовательной реальности <...>. Поэтому необходимо <...> изучить феномены появления общностей, “опознать” признаки и особенности объединений, обусловленные их участием в образовательных инновациях» [332, с. 11]. Для этого требуется «выделение *эмпирических признаков, анализ эмпирического состояния* образовательной реальности (как она понимается

участниками инновационных изменений) <...> от понимания к понятию, от эмпирических признаков к их типологизации и концептуализации» [332, с. 10]. Эти признаки, по Г.Н. Прокументовой, трактуются в качестве устойчивых после их аналитического обобщения, что помещает указанную процедуру в историко-педагогическое поле. В свою очередь, при обобщении во внимание принимаются представленная в параграфе 4.3 ситуация развития коллектива и аналитическое комментирование названного процесса развития.

Полагаем, что для оценки развитости коллектива нужна диагностика, в которой инструменты качественного измерения отражают «индивидуальный исследовательский подход» [153, с. 245]. Гуманитарность педагогического исследования свидетельствует в этой связи о правоте О.И. Шамильян в том, что «количественные оценки <...> ни в коей мере не отрицают возможность содержательного анализа процесса обучения и состояния образовательной среды» [461, с. 6]. Возможность сосредоточиться в основном на качественных оценках допускают и авторитетные российские методологи, подчеркивая, что «в зависимости от избранного предмета конкретного исследования, а также <...> от избранной проблематики возможно использование разных эталонов научной истины, но избранный эталон должен просматриваться на протяжении всей диссертации отчётливо» [384, с. 42].

Метод моделирования (идеализации), применяемый, в свете установок В.В. Краевского, на основе самостоятельно полученных знаний [153, с. 244], вероятно, может подразумевать тождественность идеала и эталона. В этой связи нельзя не отметить схожесть позиции В.В. Краевского с точкой зрения Г.Н. Прокументовой, подчеркнувшей, что в инновационной образовательной работе именно «построение образа будущего, идеализация, "заражение" идеей стали рассматриваться нами как <...> субъектное действие» [329, с. 124], которое, вероятно, наметило траекторию становления субъекта образования. Считаем, что данная идея оправдывает разработку критериев и показателей, фиксирующих нахождение группы на всех этапах, в том числе еще не достигнутых ею.

Обозначим, с учетом вышеизложенного, методологические установки, которые легли в основу дальнейшего анализа. Во-первых, процессы развития группы, деятельности педагога и ее научного осмысления реализовывались в настоящем исследовании не последовательно, а параллельно, вследствие чего актуализируется мнение Г.Н. Прозументовой о потребности «увидеть и осознать уже существующие формы образования» [329, с. 115]. Закономерно, что конструирование критериев и показателей на основе теоретического анализа историко-педагогического и современного материала, осмысления собственной продолжающейся педагогической активности, не полностью соразмеряется с порядком представления научных результатов.

Во-вторых, принимая во внимания множественность методологических позиций, неодинаково соотносящих термины «критерий», «показатель», «признак», «параметр», «индикатор», правомерно рассматривать критерий как признак, а адекватный ему показатель – как характеристику проявления признака на этапе развития группы; признаки ранее обозначены в параграфе 2.3, а этапы – в параграфе 3.1 диссертации. Выявление эффективности развития группы требует сопоставлять проявления критериев с этапами и оценивать развитость группы при помощи педагогического наблюдения и экспертной оценки. Значит, диагностика развития образовательного коллектива – это выявление у конкретной группы степени проявленности его признаков, характерной для *ученического, инструкторского, педагогического и наставнического* этапов.

Первым признаком, по-разному проявляющимся на этапах развития группы в образовательный коллектив, видится добровольность. Она представляет собой базовую установку, связанную с начальным объединением участников, и обретает новые грани интерпретации в процессе движения группы по пути развития (таблица 17). Полнота проявлений признака добровольности задает предпосылки для повышения долговременности профильной активности взрослеющих членов группы, имеющих право реализовывать актуализировавшиеся в процессе их личностного развития интересы, сохраняя общую профильную нацеленность. Это особенно важно с учетом идей Г.Н. Прозументовой, в русле которых развитие

коллектива, сопряженное с включением участников в самоуправляющийся субъект, изучается в последовательности феноменологического описания деятельности, выделения признаков субъекта и управления ею [329, с. 119]. Управление правомерно сопоставить с признаками педагогизации и профильности, что подтверждается в том числе видением Г.Н. Прозументовой педагогических лабораторий и мастерских как особых форм управления деятельностью [329, с. 127]. В профильной деятельности, по аналогии с подходом Г.Н. Прозументовой к инновационной работе, группа преодолевает обезличенность функционально-иерархических норм, форм и целей [329, с. 119], преобразует границы функционирования [329, с. 120] в исследованиях, помогающих ей осознать субъектность [329, с. 121].

Таблица 17 – Проявление признака добровольности  
на этапах развития коллектива

Этап развития	Характеристика признака добровольности
Ученический	Добровольность вхождения обучающегося в группу и выхода из нее; выбор руководителем стиля педагогической работы, направленности, профиля и содержания деятельности группы
Инструкторский	Возможность отказа старших участников от образовательной работы с младшими обучающимися; выбор педагогом содержания образования, передаваемого инвариантными методами от старших к младшим
Педагогический	Отказ от исключения из коллектива после освоения образовательной программы; совместный с педагогом выбор сферы ответственности в группе; возможность выбора участниками, вовлеченными в проекты с младшими учениками, содержания и методик работы; определение руководителем меры своего участия в сопровождении педагогической активности членов группы; коллективный выбор внутригрупповых дел и объемов приобщения к «внешним» мероприятиям; добровольность выбора границ трансляции в неизменном виде изученного содержания образования группам, интересующимся профильной деятельностью
Наставнический	Добровольность выбора аспектов совершенствования внешней среды, отбора образовательных продуктов коллектива для трансляции вовне; возможность реализации в группе профильных интересов желающего участника, не предусмотренных образовательной программой, однако не противоречащих коллективной нацеленности на совершенствование профильной сферы деятельности

Образовательный коллектив, существуя одновременно в пространствах функционирования и развития, переходит на новые этапы благодаря особой многокомпонентной (многоаспектной) профильной деятельности. Деятельность является не многопрофильной, а многокомпонентной и профильной, конкретной,

интегрирующей разные проявления активности и творчества участников группы. В этой связи упомянем известную в педагогике «многоплановую деятельность» детского объединения, которую Р.В. Соколов считал средством профилактики отчуждения личности от социума [385, с. 96], а значит, и от коллективности. Отметим, что и в трудах Д.И. Фельдштейна есть схожий термин «многоплановый детский коллектив» [423, с. 67]. Представляется ясным, что многоплановость не имманентна только детскому коллективу, она может востребоваться и в детско-взрослых, то есть разновозрастных коллективах, в том числе образовательных.

Конкретные (достижимые, а не идеальные) профильные цели группы частично отражаются в образовательной программе, изменяющейся по мере реализации развивающимся коллективом своих функций. На всех этапах развития группы программа фиксирует инвариант содержания *образования*, после освоения которого участники вовлекаются в *исследовательский поиск* нового материала и методик его трансляции. Переход от функционирования группы к развитию детерминирует *преобразование* профиля во внутренней и внешней среде в соответствии с результатами исследований, фиксацию изменений в программе, становящейся продуктом общей деятельности. Практика, как и историко-педагогический опыт, показала, что группа не становится коллективом, только реализуя программу, более того, выход в процессе развития за рамки программы и является одним из свидетельств обретения коллективности.

Вероятно, уже на ранней стадии развития объединения руководитель определяет социально приемлемое профильное дело, вокруг которого сплотятся участники. Деятельность группы в процессе ее преобразования в коллектив будет приобретать более одобряемый социумом характер, что должно сопровождаться ростом понимания участниками ответственности за коллектив как субъект, поддержание вклада коллектива в совершенствование профиля. Позитивное изменение профиля может являться как качественным изменением порождаемых в деятельности продуктов и результатов, так и количественным, выраженным в росте числа участников активности или организацией новых первичных групп (таблица 18).

Таблица 18 – Проявление признака профильности на этапах развития коллектива

Этап развития	Характеристика признака профильности
Ученический	Начальное освоение группой содержания образовательной программы, созданной без вовлечения участников в процессы ее разработки; неспособность группы воздействовать на выбор содержания и методик профильного образования, ведущегося в ней на основе представления руководителя о нормах и смыслах профильной работы, имеющихся во внешней среде; отсутствие влияния группы на профильную сферу вне своих рамок; невключенность группы во внешние профильные связи
Инструкторский	Постепенное осознание группой сущности профиля деятельности и ее нетождественности реализации образовательной программы; точечная работа руководителя и складывающегося актива по поиску новых методов трансляции профильного содержания младшим ученикам; вхождение группы во внешнее пространство профильной деятельности в качестве объекта воздействий других групп
Педагогический	Создание педагогом-руководителем методических разработок, значимо отличающихся от используемых в других группах схожего профиля, для улучшения инициативной педагогической активности старших участников внутри коллектива; приобщение обучающихся в не только к реализации, но и к обсуждению необходимых изменений в программе, которые отражают динамику взглядов становящихся индивидуальных субъектов на свое место в профильной сфере деятельности; выявление многоаспектности в трактовке профиля активности группы; попытки опытно-поисковой деятельности группы по целенаправленному углублению содержания образования; влияние коллектива на другие группы в качестве примера профильной успешности
Наставнический	Гармонизация в образовательной программе как целостном продукте заимствованных идей и профильных разработок, исследованных и апробированных в коллективной практике; использование программы, непрерывно совершенствующейся общими усилиями педагога и членов коллектива, в объединениях схожего профиля; воздействие группы на профильную сферу на теоретическом и методическом уровнях

Изменения признака профильности сопоставимы с проявлениями признака педагогизированности, причем динамика педагогизированности прослеживается в мотивации участия старших в образовании младших. Если в пространстве функционирования учениками руководит педагог, то старшие члены развитого коллектива осознанно готовят смену, и лишь иногда нуждаются в прямом управлении. На педагогизированность коллектива указывает и состав педагогов, в качестве которых трудоустраиваются некоторые выпускники программы.

При описании развития группы в коллектив речь идет о педагогизации внутригрупповой деятельности за счет вовлечения участников в реализацию педагогических функций. Чем выше стадия личностного развития участника, тем в большей степени педагогизируется его деятельность. В свою очередь, в ходе

трансформации группы в коллектив все большее количество ее членов ведут педагогическую работу. Развитость коллектива может пониматься как обретение всеми его членами наставнического статуса в конкретном аспекте, что проявляется в «выращивании» группой внутри себя новых педагогов.

Частично примем положение, что «развитию <...> объединения до уровня коллектива способствует наличие работающего в нем коллектива педагогов» [90, с. 74]. Фиксация на коллективе педагогов отделяет его от единого коллектива, поэтому констатируем лишь наличие в группе на наставническом этапе педагогов из числа выпускников. При этом считаем, что в педагогическом взаимодействии «участвуют не учреждения, а представители разных ступеней образования» [328, с. 49] (таблица 19).

Таблица 19 – Проявление признака педагогизированности на этапах развития коллектива

<b>Этап развития</b>	<b>Характеристика признака педагогизированности</b>
Ученический	Директивное обучение участников группы инвариантному содержанию образовательной программы; позиционирование руководителя группы как единственного человека, реализующего педагогические функции; отсутствие внутренней иерархической (ранговой) системы
Инструкторский	Формирование и поддержание интереса обучающихся к профильно-педагогическому разновозрастному взаимодействию; организованность сопровождения руководителем группы первых инструкторских проб желающих участников по отношению к менее опытным и, как правило, младшим обучающимся; актуализация образовательной программы в аспектах разновозрастного сотрудничества; зарождение составляющих внутренней иерархии, основанных на вовлеченности в педагогическую и продуктивную активность
Педагогический	Освоение старшими участниками педагогических функций; изменение позиции руководителя, становящегося консультантом для участников, удерживающих в ракурсе определенной ими ответственности процессы функционирования группы; отчетливость педагогических инициатив и рефлексии старших участников; расширение в программе психолого-педагогического компонента; закрепление в коллективе оформившейся иерархической системы в качестве внутренней традиции
Наставнический	Дополнение профильно-педагогической деятельности старших членов объединения проектно-исследовательской работой, позиционируемой как предпосылка социально-педагогической практики; результативная нацеленность участников на деятельность по организации новых групп без утраты связи с исходным первичным коллективом; реализация в данных группах единой образовательной программы или ее модулей, апробированных в совместном опыте; регулярность инициатив группы по обучению и воспитанию сообществ схожего профиля; признание или заимствование внутренних рангов коллектива в других группах



Материалы таблицы 19 показывают, что педагогизированная деятельность ведет к появлению «новых целей и ценностей, новых форм организации и функционирования» [329, с. 118], в том числе и нового содержания образования, создает предпосылки роста субъектности группы. Переход группы от функционирования к развитию виден в отчетливо проявленной субъектной и инициативной позиции по отношению, как верно отмечала Г.Н. Прокументова, и к учреждению, и к процессу собственного образования [329, с. 117].

Ранее диссертант, вслед за Л.В. Байбородовой и М.И. Рожковым, определил самоуправление в качестве средства развития субъектности группы. Считаем, что педагогический характер разработанной концепции позволяет связывать развитие самоуправления с педагогизацией деятельности. В педагогическом ракурсе в образовательном коллективе обнаруживаются не дети и взрослые, а педагоги и обучающиеся, которые тоже осваивают педагогические позиции. Традиционное в воспитании детское самоуправление отсутствует в образовательном коллективе после достижения им наставнического этапа развития; оно постепенно заменяется коллективным.

Динамика субъектности коллектива наиболее наглядно прослеживается при сравнении ее проявленности на полярных этапах. Так, для ученического этапа характерна ситуация, когда цель, смыслы и нормы предписываются группе педагогом на основе установок внешней среды. Наставнический этап, в свою очередь, есть состояние повышенной неопределенности, поскольку цель, смыслы, нормы образовательной деятельности непрерывно изменяются в индивидуальной и коллективной исследовательской активности. На этом этапе нормообразование полностью осуществляется с субъектных позиций, а достоверно утвердившиеся нормы остаются в документах и традициях. Следовательно, лишь наставнический этап означает полноту субъектности группы, представляет разновозрастный контингент участников коллективной деятельности как «создателей порядка и ценностей этой деятельности» [331, с. 211] и, в конечном счете, внедрения в систему образования собственных целей [328, с. 46] (таблица 20)

Таблица 20 – Проявление признака субъектности на этапах развития коллектива

Этап развития	Характеристика признака субъектности
Ученический	Отсутствие органов самоуправления, субъектной позиции личности и группы в целом, групповых традиций, общего и ценностно значимого стиля, выработанных сообща традиций, смыслов и норм деятельности
Инструкторский	Номинальность и ситуативность самоуправления, появившегося не как внутренняя интенция участников и группы, а решением руководителя; привлечение участников органов «самоуправления» не к определению ценностно-смысловых ориентиров группы, а к практике организации выполнения указаний педагога заранее установленными им способами; складывание предпосылок для дифференциации группы среди прочих объединений аналогичного профиля; начало формирования групповых традиций, зародившихся эмпирически в образовательной практике, но осознанных и поддержанных руководителем; закрепление ключевых смыслов и норм деятельности группы в качестве лично значимых для старших обучающихся
Педагогический	Функционирование органов самоуправления в формате соуправления в интересах цели, осознаваемой и принимаемой коллективом; отчетливая самоидентификация группы среди коллективов конкретного профиля; обусловленность особенностей образовательной деятельности набором воспроизводящихся в коллективе традиций; согласованность установок педагога и старших участников в отношении коллективных смыслов и норм, определяющих содержание совместных действий по достижению профильной цели
Наставнический	Систематическое и реальное самоуправление, в рамках которого члены коллектива, обладающие субъектной позицией, принимают решения о цели общей деятельности, способах и средствах ее достижения, вплоть до коррекции профиля коллектива; восприятие коллектива другими как уникальной структуры, отличающейся от сообществ схожего профиля; воспроизведение отдельных традиций коллектива в других группах как элемент преобразования профильной деятельности за своими рамками; демонстрация субъектной позиции группы во внешней среде на основе согласованности позиций и представлений личностей о смыслах и нормах коллективной деятельности

Образовательный коллектив, который, по аналогии с рассуждениями Г.Н. Прозументовой, можно считать субъектом и «коллективной личностью» [328, с. 57], для функционирования и развития нуждается во внешних ресурсах. Необходимые ресурсы в значительной степени предоставляют различные среды, заинтересованные в аспектах активности коллектива (таблица 21).

Взаимодействие коллектива с вариативными средами осуществляется на фоне конституирования им своих норм, ценностей и традиций. Интерсредность изучается диссертантом с учетом идей Г.Н. Прозументовой о порядке проявления, установления субъектов и контекстов, их взаимной дополнителности и необходимости в системе образования [331, с. 54]. В разработанной концепции

взаимная дополнительность и необходимость рассматриваются в отношении не учреждений и организаций как субъектов, а сред (по Г.Н. Прозументовой – контекстов), то есть условий, воздействующих на практику функционирования и развития коллектива. Полностью согласимся с Г.Н. Прозументовой, что задачи, функции и формы организации образования, существующие в разных контекстах, не редуцируются друг к другу [331, с. 54]. Это обуславливает принципиальную неполноту удовлетворения во внешних средах запроса группы на развитие и преодоление данной неполноты через формирование образовательной среды коллективного субъекта именно в ракурсе интерессредности.

Таблица 21 – Проявление признака интерессредности  
на этапах развития коллектива

<b>Этап развития</b>	<b>Характеристика признака интерессредности</b>
Ученический	Функционирование группы в единственной и внешней по отношению к ней среде, определяющей цель и нормы образовательной деятельности; аморфность и неустойчивость внутренней среды группы по отношению к воздействиям внешней среды; закрепление влияний внешней среды только целенаправленными усилиями педагога
Инструкторский	Вовлеченность группы, действующей в среде конкретного учреждения, в процессы сетевого взаимодействия с учреждениями и организациями другого типа, чем исходное; формирование контуров внутренней среды группы в социально-коммуникативном и предметном аспектах; полное регулирование пространственного аспекта внешней средой
Педагогический	Развитие коллектива как образовательного субъекта под влиянием сред не менее чем двух учреждений и организаций различного типа; начало восприятия группой пространственного компонента среды как объекта собственной творческой преобразующей деятельности
Наставнический	Активность образовательного коллектива как фактор институализации сетевого взаимодействия организаций и учреждений различного типа; реализация деятельности коллектива в пространстве, определенном его потребностями и выбором; формализация внутренней образовательной среды группы при завершении обретения коллективной субъектности

Солидаризируемся в свете содержания таблицы 21 с Г.Н. Прозументовой в том, что сообщества, возникающие при взаимодействии разных сред, «не принадлежат отдельному учреждению», а в их деятельности интегрируются ресурсы «разных ступеней системы образования» [328, с. 31, 53]. Реализация принципа интерессредности позволяет коллективу, стремящемуся удовлетворить запросы не только социума, но и действующих в группе личностей, сохранить гуманистическую ориентацию. Так, согласно принципу гуманистичности, высшая

ценность – это «ценность человека, признание, понимание и принятие его личности» [90, с. 28], в свете которого этапы развития коллектива и связываются с этапами развития личности. Проявления интерсредности на наставническом этапе развития позволяют различным учреждениям и организациям, которые вовлечены в деятельность коллектива, решать обозначенные И.И. Фришман разнообразные задачи социального партнерства, от расширения кругозора и развития творческого потенциала обучающихся до совместной реализации проектов и инициатив и повышения качества образовательных программ [435, с. 96-97].

Разделяя просоциальное представление о коллективе, считаем верной точку зрения М.А. Плетневой в обозначении теоретической основы гуманистичности как согласования интересов личности, группы и общества: «человек или группа <...> должны иметь право при необходимости реализации своих интересов, не противоречащих общественным, осваивать новые, самостоятельные формы социальной организации совместной деятельности» [308, с. 19]. Потребности человека, стремящегося реализоваться в профильной активности, заставляют поддержать идею М.А. Плетневой о том, что коллективу «не следует отрываться от осознания своих целей и перспектив, содержания деятельности, в противном случае это приведет к его формальному функционированию, к исполнительскому статусу членов организации» [308, с. 19]. В этом обнаруживается взаимосвязь проявлений субъектности, интерсредности и гуманистичности коллектива.

Повышение проявленности признака гуманистичности прослеживается в динамике взаимоотношений участников развивающегося коллектива (таблица 22). Напомним, что А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский определяли коллектив как высокосообщенное сообщество, группу высокого уровня развития, в которой высокая социальная значимость факторов деятельности в максимальной степени определяет и опосредует межличностные отношения [302, с. 270]. В созданной концепции после перехода группы к наставническому этапу развития растущая потребность в совершенствовании внешней среды будет значительно влиять на особенности структуры и внутриколлективных отношений.

Таблица 22 – Проявление признака гуманистичности  
на этапах развития коллектива

Этап развития	Характеристика признака гуманистичности
Ученический	Преобладание тоталитарного типа взаимоотношений, нормированного внешней средой учреждения; отчисление обучающихся после освоения программы, приводящее к их уходу из группы; инвариантность сроков обучения по разделам (модулям, годам и др.) программы без реального учета личностных потребностей и запросов; константность позиции участников в системе отношений и отсутствие внутренней иерархии, отражающей их личностное развитие или профильно-педагогическое мастерство; участие в мероприятиях в качестве объекта
Инструкторский	Доминирование тоталитарного типа взаимоотношений в ходе освоения новичками инвариантного содержания программы под руководством педагога или старших обучающихся; авторитарность взаимоотношений педагога и опытных участников группы; организация руководителем разновозрастного взаимодействия как средства компенсации дефицита социально-коммуникативных связей между старшими и младшими в других средах; выстраивание педагогом иерархической «лестницы» как механизма фиксации продуктивности и результативности деятельности личности в группе; содействие проведению мероприятий в позиции исполнителя
Педагогический	Формирование в коллективе микрогруппового субъекта, авторитарного для младших учеников и гуманистически взаимодействующего внутри себя; амбивалентность авторитарно-гуманистической позиции лидера; реализация интереса выпускников к сохранению собственного участия в коллективе в качестве помощников руководителя в сфере реализации и корректировки программы с учетом их инициатив и личностных потребностей; преобразование профильной деятельности коллектива в контексте динамики потребностей растущих участников; складывание коллективных связей во взаимодействии не индивидов, а личностей с субъектной позицией, отражаемой их местом в иерархии группы; субъектная включенность в желаемые образовательные события
Наставнический	Закрепление и поддержание гуманистического типа взаимоотношений как коллективной традиции; осознанное позиционирование освоения образовательной программы в качестве процесса, не тождественного активности участника и группы в целом; вариативность отдельных компонентов образования, представленная для каждого члена группы не в программе, а сообразно его запросу к профильной деятельности; возможность достижения всеми участниками личностной развитости и профильно-педагогического мастерства, нужного для занятия высшего положения во внутренней иерархии коллектива; инициация проведения интересных коллективу образовательных событий

Переходя к описанию проявлений признака разновозрастности, поддержим О.Г. Грохольскую в том, что «развивающуюся образовательную систему нужно выстроить так, чтобы не усугубить противостояние поколений, а обеспечить их взаимопонимание и созидательное взаимодействие. И молодые люди, и старшие должны получать широкие и всеобъемлющие знания и иметь мотивацию

к их приобретению в течение всей жизни» [81, с. 41]. Это повышает социальную ценность образовательного коллектива, реализующего взаимодействие людей разных возрастов для достижения общей цели. Она состоит в совершенствовании профильной деятельности, так как только эта цель позволяет гармонизировать потребность «старших» в сохранении традиций и желание «младших» изменять действительность. Таким образом, образовательный коллектив является благоприятной средой для участников, находящихся на любом из выделенных этапов развития, если они способны к коллективным действиям (таблица 23).

Таблица 23 – Проявление признака разновозрастности  
на этапах развития коллектива

<b>Этап развития</b>	<b>Характеристика признака разновозрастности</b>
Ученический	Формирование группы исключительно из участников, пребывающих на этапе личностного развития «Ученик»
Инструкторский	Появление участников, достигших этапа «Инструктор» в ходе личностного развития в группе; разделение обучающихся на младших и старших по принадлежности к этапам личностного развития «Ученик» и «Инструктор»
Педагогический	Выделение из участников, находящихся на этапе «Инструктор», одного или нескольких членов группы, реализовавших в коллективной работе переход на этап «Педагог»; сохраняющееся присутствие в коллективе личностей на этапах «Ученик» и «Инструктор»
Наставнический	Переход к этапу «Наставник» одного или ряда участников, достигших его в процессе коллективной образовательной деятельности; наличие в коллективе участников, проживающих все остальные этапы развития и реализующих соразмерные данным этапам личностные потребности

Достаточность проявления признака разновозрастности, как полагаем, будет нивелировать неизбежность «бунта стариков» (термин В.И. Ланцберга, М.Б. Кордонского и М.Ю. Кожаринова), поскольку взрослеющие участники, оставаясь в коллективе, продолжают заниматься деятельностью, адекватной их потребностям на новых этапах развития, и в актуальных для них форматах.

Сопоставление содержания таблиц, представленных в параграфе, позволяет утверждать, что движение группы по этапам развития определяется накоплением критической суммы изменений в проявленности изложенных выше признаков. Описанные проявления разных признаков показывают их взаимосвязь, которая, возможно, имеет системный характер. Как отмечалось, развитие образовательного коллектива видится целесообразным диагностировать в основном на основе экспертной оценки и педагогического наблюдения, в том числе включенного. На

центральную роль наблюдения как метода мониторинга в образовании указывали и ученые Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров [138, с. 86]. Объектом оценивания становится «система признаков, по которым можно фиксировать проявление того или иного факта» [153, с. 238]. В разработанной концепции проявления носят преимущественно качественный характер, но возможны и количественные измерения. Полагаем, что конкретный профиль образовательного коллектива может также актуализировать и иные, особые способы диагностики.

Резюмируя, сделаем выводы. *Во-первых*, теоретический анализ выявил различность методологических подходов к трактовке диагностики и понятий «критерий» и «показатель»; соотношение терминов «признак» и «критерий», в свою очередь, позволило воспринимать критерий как признак, который станет ориентиром при изучении состояния образовательного коллектива, а показатель – как характеристику, непосредственно фиксирующую такое изменение. Указанная исследовательская позиция дала возможность перейти к описанию критериев (признаков) и показателей (характеристик), маркирующих близость группы к состоянию образовательного коллектива.

*Во-вторых*, группа приближается к образовательному коллективу после ее перехода на педагогический этап развития, но полнота состояния констатируется только после наставнического этапа. Проявления всей совокупности признаков коллектива возникают в момент перехода группы от функционирования к развитию, что подтверждает и внутренняя логика исследования, и идентичность признаков отслеживания состояний группы, выступающих в качестве критериев. С учетом особенностей объекта и диагностического подхода достаточна опора на качественные, а не количественные изменения признаков (критериев). При этом проявления признаков могут оцениваться количественно – сообразно профильной специфике и этапу развития группы.

*В-третьих*, в процессе диагностики должны анализироваться признаки образовательного коллектива как явления внутри группы «коллективов». Сопоставление этапов развития личности и этапов развития образовательного коллектива, высвеченное в контексте личностно-деятельностного и субъектно-

деятельностного подходов, однако, не означает прямой зависимости динамики последних от показателей пропорциональности нахождения в группе личностей на разных этапах развития. Разработанная концепция формирует отношение к участникам и коллективу как к становящимся субъектам, определяя связь развития группы и качественных (референтных) влияний личностей на нее.

### **Выводы по третьей главе**

В результате анализа методологических идей о структуре и содержании концепций, включая педагогические, определивших контуры создания концепции развития образовательного коллектива, при установлении условий ее реализации и диагностики данного процесса, выявлено следующее:

*Во-первых*, концепция развития образовательного коллектива является целостным педагогическим знанием об указанном коллективе, особенностях его организации и развития. Она атрибутируется как педагогическая с учетом идентификации такого коллектива как педагогического явления, причем этот коллектив позиционируется как субъект, интегрирующий возможности разных ступеней и видов образования в сфере развития личности и группы.

Структура концепции сформирована на основе сопоставления материалов докторских диссертаций, содержащих тематически родственные концепции. Исследование показало вариативность их структур и компонентного состава, вследствие чего в основание созданной концепции положены установки, общие для позиций ведущих методологов и их отражения в научно-квалификационных трудах. Согласно этим установкам, в концепцию должны входить основная идея и уточняющие ее положения, закономерности и принципы, на основе которых знание используется в практике. Предлагаемая концепция может стать базисом развития разновозрастной группы в образовательный коллектив – впервые обосновываемую разновидность разновозрастного коллектива.

*Во-вторых*, сопоставление методологических подходов к условиям как обстоятельствам или факторам, влияющим на обуславливаемое, позволило



в данной концепции обозначить условия развития образовательного коллектива организационно-педагогическими и амбивалентными. Так, организационно-педагогическое значение условий связано с особым характером деятельности педагогических субъектов, в том числе коллективного, определяя приоритет внутренних регулирующих интенций по сравнению с внешними. При этом в процессе развития группы в образовательный коллектив условия, влиявшие на группу, изменяют содержание за счет воздействия на них становящегося коллективного субъекта, что делает нецелесообразным их рассмотрение как внешних, а не амбивалентных по отношению к группе сил.

Условия вероятного развития группы в образовательный коллектив – это «Личность педагога-руководителя», «Амбивалентность образовательной среды» и «Профильная продуктивность». Условие «Личность педагога-руководителя» требует готовности педагога к специфическому руководству группой. Готовность проявляется в ориентировании участников на педагогическую деятельность, в сопровождении личностно-профильного разновозрастного взаимодействия и в принятии амбивалентности собственной педагогической позиции и функций в развивающемся коллективе.

Условие «Амбивалентность образовательной среды» отображает значимые социально-коммуникативные и предметно-пространственные особенности, при сочетании которых группа развивается в образовательный коллектив, способный воздействовать на них. Условие фиксирует взаимные влияния группы и среды, степень которых изменяется по мере развития группы. Условие «Профильная продуктивность» – это нацеленность на порождение продуктов как опредмеченного содержания профильной деятельности группы, впоследствии изменяющих представление об этой деятельности, в том числе у других объединений схожего профиля. В исследования доказаны необходимость данной совокупности условий для развития образовательного коллектива и их тождественность условиям реализации концепции.

*В-третьих*, необходимость оценки результативности реализации концепции с учетом проанализированных критериев и показателей обусловила подход к

диагностике, заключающийся в выявлении в деятельности группы эмпирических проявлений признаков, характерных для этапов развития образовательного коллектива. Этот подход выводит на передний план качественные методы, в том числе педагогическое наблюдение и экспертную оценку, но в контексте профилей групп могут применяться и количественные измерения. Перечень проявлений признаков добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интересности, гуманистичности и разновозрастности, маркирующих процесс развития образовательного коллектива, обнаружил их четкую взаимозависимость.

Осмысление рамок применимости разработанной концепции требует проверки ее потенциала для развития образовательного коллектива из разновозрастных групп с бессрочной и добровольной вовлеченностью членов в социально приемлемую и продуктивную профильную деятельность.

## **Глава 4 Организационно-практическое обеспечение реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива**

### **4.1 Анализ проявленности условий реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива в современных профильных разновозрастных группах**

Организационно-практическое обеспечение позиционируется в диссертации как разновидность педагогического обеспечения, которое, в свою очередь, есть вид педагогической деятельности. Логика анализа организационно-практического педагогического обеспечения представляет собой последовательный переход *от обеспечения в целом к педагогическому обеспечению и его организационно-практической трактовке*. Такие действия частично выполнены О.В. Болтыковым и Я.А. Глазовой. Согласно О.В. Болтыкову, обеспечение есть «широкий спектр действий, ориентированных на содействие улучшению деятельности, эффективному достижению цели» [39, с. 333]. При этом оно может быть видом педагогической деятельности, совокупностью условий, средств, программ, методов и приемов, управлением ресурсами и системой действий [39, с. 333].

Исследователь Я.А. Глазова считала обеспечением «процесс осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие» [75, с. 194]. Она подходила к педагогическому обеспечению именно как к особому виду педагогической деятельности [75, с. 196], с чем диссертант вполне согласен, хотя и принимает смысловую многозначность этого понятия за рамками исследования. В этом же ключе, к примеру, интерпретирует данное обеспечение Г.А. Шабанов, видя его в вариантах явления, системы, процесса и деятельности [459, с. 10-11]. В ракурсе исследования важно, что педагогическое обеспечение находится, как обосновывала Л.Г. Пак, в контексте теоретико-методологических положений, научных подходов и тематической концепции [286, с. 17],

репрезентуя теоретические установки в практике. Возникает впечатление, что это обеспечение, несмотря на разнообразные представления о нем, решает схожие задачи поддержки, совершенствования, способствования различным процессам. По мнению, например, упомянутого выше Г.А. Шабанова, оно должно повышать эффективность функционирования и развития, совершенствовать методику, организацию и содержание образовательного процесса [459, с. 12].

Педагогическое обеспечение в докторских диссертациях систематически анализируется в деятельностном контексте, адекватном личностно- и субъектно-деятельностному подходам. Например, в работе А.Р. Лопатина оно описано как специфическая, целенаправленная и специально организуемая педагогическая деятельность, позволяющая создавать и рационально использовать ресурсы субъектов образовательного процесса, учреждения и среды [220, с. 14-15, 44]. О.Б. Панова считает педагогическое обеспечение специально сконструированной деятельностью, совпадая в этом с А.Р. Лопаткиным, и полагает, что она включает создание и применение совокупности различных педагогических средств [290, с. 13-14]. Г.А. Сикорская обозначила научно-педагогическое обеспечение как совместную деятельность учителей и учащихся [376, с. 12], что ценно в ракурсе коллективной проблематики.

Организационно-практическое понимание педагогического обеспечения вызвано тем, что организационно-практическим часто называется этап, блок или компонент практической реализации модели, программы, технологии или действий, основанных на условиях, формах, методах и средствах. На данном этапе участники деятельности реализуют собственные способности по ее преобразованию, приближаясь тем самым к коллективной активности.

Рассмотрим варианты употребления словосочетания «организационно-практический». С.И. Чеченина фиксирует организационно-практический характер разработанной модели, повышающей возможности педагогов и готовность к их реализации [457, с. 18]. И.Ф. Птицына обосновала организационно-практический компонент теоретической модели, содержащий этапы, условия, формы и методы педагогической деятельности, учитывающие возрастные и индивидуальные

особенности обучающихся [335, с. 7, 11, 13]. В модели аксиологической адаптации С.А. Анохиной есть организационно-практический блок, в центре которого находится программа [6, с. 14]. Тем не менее, именно этап как стадию процесса регулярнее обозначают в качестве организационно-практического. Так, Н.И. Муравьева выделила одноименный этап организации модели, где личность включается в разнообразные действенно-практические формы [258, с. 7-8, 16]. В педагогической технологии В.О. Романчук организационно-практическим назван этап применения знаний, умений, методов решения задач в практических, в том числе новых ситуациях [353, с. 18]. Наконец, А.В. Шипова ввела организационно-практический этап в операционно-деятельностный блок модели организации культурных практик как средства социализации подростков в детском лагере [473, с. 12-13]. По ее мнению, на организационно-практическом этапе подростки участвуют в деятельности, в том числе исследовательской [473, с. 14], а вожатыми создаются условия для ее активизации [473, с. 17].

Особенности настоящего исследования позволяют считать организационно-практическое обеспечение разновидностью педагогического обеспечения данной концепции, рассматриваемого как деятельность по осуществлению программы организационно-педагогических действий для развития образовательного коллектива. Так как исследование выполнялось параллельно с практической опытно-поисковой работой, а концепция в виде, приближенном к итоговому, сформировалась лишь к 2019 г., ее обеспечение можно представить, цитируя В.В. Измайлову, как «воздействие на процесс» [124, с. 14] развития группы в образовательный коллектив. Реализация обеспечения при апробации концепции требует обоснования профиля разновозрастных групп, работающих в заранее заданных условиях, проявленных в той или иной мере («Личность педагога-руководителя», «Амбивалентность образовательной среды», «Профильная продуктивность»). Считаем, что необходимо изучать и преобразовывать группы такого профиля, который теоретически позволяет им стать образовательными коллективами. В фокусе исследования, с учетом научных и педагогических интересов автора, оказалась профильная область постановочного фехтования,

в том числе артистического (арт-фехтования), ориентирующая участников на совместную разработку и демонстрацию постановочных поединков с использованием моделей холодного оружия.

Таким образом, *базой исследования* являются структуры, в различных организационных и содержательных формах реализующие постановочное фехтование: к ним относятся как объединения арт-фехтования, так и некоторые направления европейского исторического фехтования, в которых значимо воспроизведение аутентичных техник. В указанном ключе подчеркнем, что арт-фехтование, по мысли одного из руководителей клуба исторического фехтования “Castrum Fluminus” Д.В. Гадалина, создает пространство для театрализованного воспроизведения классических боевых приемов из фехтовальных трактатов, и это сближает два направления данного искусства.

*Контингент*, изученный в ходе опытно-поисковой работы, составляют лица (участники и руководители профильных групп) обоих полов в возрасте от 7 до 83 лет из не менее чем 20 групп, в том числе вторичных, количество и наполняемость которых варьировались в течение исследования (суммарно не менее 700 человек). Специфика контингента определялась рядом обстоятельств. Постановочное фехтование, в объем которого входит и артистическое, предполагает приоритетность профильной деятельности, где продуктом является, прежде всего, постановочный поединок. Композиции высвечивают профильное развитие группы в аспектах общей и специальной физической подготовки, техники фехтования, сценического боя и акробатики, актерского мастерства, режиссуры и сценаристики. Группа арт-фехтовальщиков, вследствие многокомпонентности профиля, способна регулярно побеждать на турнирах только за счет вовлеченности участников в помощь друг другу на занятиях. Вследствие этого в арт-фехтовании востребованы продукты преимущественно совместной работы, даже если их представляет на сцене лишь часть группы. Другие стороны продуктивности отражаются в работе участников по фиксации результатов собственной исследовательской активности, позволяющей с коллективных позиций совершенствовать профильную сферу (программы,

рекомендации, статьи, монографии). Организация событий, направленных на тиражирование опыта, тоже содействует повышению коллективности группы.

Создание постановочного выступления в арт-фехтовании представляет собой (в педагогическом смысле) коллективный творческий проект, что дает возможность использовать для его подготовки накопленный в отечественной теории и практике образования опыт коллективной деятельности. Схожесть подготовки выступления с коллективным творческим делом, где участники придумывают и воплощают идею, руководя товарищами и подчиняясь им, объясняет ценность развития творческих и организационно-педагогических способностей членов группы. Особенности процесса демонстрации продукта позволяют назвать турниры формой воспитательной работы «Представление-соревнование» по Б. В. Куприянову [181, с. 14].

Специфика профиля актуализирует проявление различных признаков образовательного коллектива. Скажем, *добровольность* заметна в том, что только долговременное пребывание в группе, невозможное при условии исключения учеников после освоения программы, позволяет им стать партнерами и глубоко изучить желаемые аспекты постановочного фехтования. *Педагогизированность* определена необходимостью совместной активности участников, имеющих разные статусы в группе, но одновременно создающих постановочный поединок как общий продукт. *Субъектность* возрастает в связи с потребностью отстаивать точку зрения группы на суть профильной деятельности, критерии ее оценивания, образ идеальной композиции и всей соответствующей области деятельности. Это особенно важно в условиях субъективного судейства на соревнованиях.

Потенциал *интерсредности* профиля постановочного фехтования очевиден в том, что в 2009-2024 гг. тематические группы работали в многочисленных средах, подразумевавших добровольность: *в сфере культуры* (студия «Демисеркль» военно-патриотического клуба «Витязь» в Национальном музее Республики Татарстан, Казань), *в системе высшего образования* (студия арт-фехтования «Эспада», Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, Москва), *в рамках дополнительного образования на*

базе общеобразовательных школ (Школа саберфайтинга, Москва; школа (студия) «Хилт» в клубе «Камелот» школы № 70, Тюмень), учреждений дополнительного образования (детское объединение «Саберфайтинг» Дворца творчества детей и молодежи, Томск; секция в Доме детского творчества «Центральный», Новосибирск), в молодежной политике (студии «Argentum», Новосибирск; «Грифон», Красноярск; «Хорусет», Санкт-Петербург), в ведомствах спорта и культуры (Военно-исторический спортивно-культурный комплекс «Коломенский кремль» и Центр русской воинской культуры «Святогор», Коломна), неформально («Саберфайтинг Арт», Москва) и др.

Проявление признака *гуманстичности* стимулируется особенностями постановочного поединка как продукта, оцениваемого по спектру технических и артистических параметров. Участник имеет право выступать, показывая сильные стороны и маскируя уязвимые: невладение речью рационально компенсируется пластическими решениями, проработанный сюжет и точный выбор типажей для спортсменов «прячут» слабую актерскую игру, а техничное фехтование повысит оценки за артистизм через создание «эффекта боя». Таким образом, профиль предопределяет гуманность подхода к ученику, развитие его уникальности и своеобразия. Наконец, *разновозрастность* воспринимается как преимущество группы, поскольку участники без актерского образования, как правило, хорошо играют только подходящие по возрасту и типу роли. Чем разновозрастнее группа, тем вариативнее доступные типажи; востребованность разновозрастности прослеживается в опыте значительного числа групп, изучавшихся диссертантом в 2011-2024 гг.

Представим результаты проведенного в 2016-2023 гг. интервьюирования лидеров групп арт-фехтования, отражающие наличие в них организационно-педагогических условий для развития образовательного коллектива, в частности, готовности педагогов к работе с разновозрастной группой. Материалом анализа выступили наблюдения диссертанта в ходе образовательного и соревновательного процессов деятельности этих групп, сведения из личного архива и др. Результаты частично изложены в таблице 24.



Таблица 24 – Структура разновозрастности некоторых групп арт-фехтования

№	Название группы	Город	Представители	Структура
1.	Студия артистического фехтования «Эспада»	Москва	А.Д. Мовшович, Е.А. Баурова, В.М. Лихтаренко	Детские и взрослые разновозрастные группы
2.	Школа саберфайтинга	Москва и др.	Д.В. Семенихин	Детские и разновозрастные группы
3.	Международная академия фехтовальных искусств	Санкт-Петербург	С.В. Мишенев, Р.О. Форостовский, С.А. Ладнов, Г.Н. Чернова	Детские и взрослые группы, разновозрастные проектные группы
4.	Студия саберфайтинга “Ravissant” – подростково-молодежный клуб «Ритм» подростково-молодежного центра «Мир» г. Санкт-Петербурга	Санкт-Петербург	Д.А. Василюк	Разновозрастная группа
5.	Военно-исторический клуб «Витязь» (студия арт-фехтования «Демисеркль»)	Казань	В.В. Хабаров, А.Н. Андреев, Т.Р. Ронжин	Разновозрастная группа
6.	Студия арт-фехтования «Грифон»	Красноярск	С.М. Дрянных, Г.Г. Дрянных, И.А. Петров	Детская группа, разновозрастная группа
7.	Клуб развития молодежи «Кром»	Красноярск	Д.В. Бутин	Разновозрастные группы
8.	Студия арт-фехтования (школа боевой хореографии) «Пульсар»	Красноярск	В.А. Писаренко, В.Ю. Власов	Разновозрастная группа
9.	Самарская академия саберфайтинга – клуб исторического фехтования “Castrum Fluminus”	Самара	Д.А. Терехов, Д.В. Гадалин	Разновозрастная группа
10.	Камелот – Школа арт-фехтования «Хилт»	Тюмень и др.	В.А. Бакланов, В.Ю. Салов, И.М. Плотников	Разновозрастные группы
11.	«Коломенский кремль» и Центр русской воинской культуры «Святогор»	Г.о. Коломна г. Москвы	А.А. Егоров, О.Ю. Макаров, А.А. Данилов, А.П. Черябкин, Е.А. Егорова, Р.В. Фатин, К.С. Милёхин, А.Б. Большаков	Разновозрастные группы
12.	Новосибирское отделение Межрегиональной федерации саберфайтинга	Новосибирск	И.Л. Мирзуйтова, Д.А. Павлов, С.А. Павлова (Басалаева), В.О. Казачек, Д.А. Гориченко	Разновозрастная группа

Судя по всему, автором идеи проведения соревнований постановочных поединков по специальным правилам в России является А.В. Булавкин [45], но зачинателем арт-фехтования в России стала студия «Эспада» (г. Москва), в составе которой есть взрослое (тренер В.М. Лихтаренко) и детское (тренер Е.А. Баурова) отделения. Возглавляет студию доктор педагогических наук,

профессор А.Д. Мовшович. Детское отделение открылось в 2014 г., так как по правилам вида спорта к соревнованиям допускаются лица не младше 16 лет, которые до 18 лет состязаются без контактного фехтования. Набор 2017-2018 учебного года был пять человек, к концу года осталось трое. К 2018-2019 гг. группа состояла из 8-10 человек, и только один «сохранился» с первого набора. Детское отделение традиционно разновозрастное (8-15 лет), хотя тренер Е.А. Баурова полагает, что работать с учениками одного возраста легче из-за схожести их проблем, увлечений и лексики. Самому младшему ребенку на момент прихода в группу было восемь лет, но основной состав – это средний школьный возраст. С 16 лет участники могут пойти во взрослую группу. При этом педагог соединяет в номерах младших и старших учеников, особенно когда один ребенок спортсмен, а другой – статист.

Свою группу Е.А. Баурова называет коллективом, поскольку в каждом номере участвуют почти все дети: они шьют костюмы, работают со светом и звуком, играют роли статистов. Вовлеченность всех юных воспитанников в подготовку отметим как реализацию установки руководителя, подбирающего роль (не обязательно сценическую) ребенку в соответствии со способностями и возможностями. Тем не менее, не все дети способны показывать высокие спортивные результаты, что порождает опасность снижения их мотивации. Для профилактики ухода относительно слабых учеников регулярно (2-3 раза в год) проводятся конкурсы чтецов и сольных выступлений. Сольный номер гуманистично позволяет ребенку раскрыться с желаемой стороны. В качестве субъекта он имеет право создать образ и костюм, выбрать оружие, средства выразительности и фехтовальные приемы.

Как считает Е.А. Баурова, успешность занятий определяется личностью педагога, который должен уметь «быстро перестраиваться, учитывая психологические особенности и состояние детей, мгновенно выбирать и применять методы обучения и диагностики». Сам педагог, по Е.А. Бауровой, не входит в коллектив и держит дистанцию, позволяющую добиваться максимально достижимых для учеников результатов. Развитие субъектной позиции ребенка

в опыте этого руководителя обеспечивается тем, что в ходе ежегодного открытого обсуждения в начале учебного года педагог и ученики вместе выбирают, какие номера будут выставляться. Подготовка номеров и участие в состязаниях обязательны, но выбор турниров, образов и сюжетов реализуется совместным решением участника, группы и тренера.

В свою очередь, В.М. Лихтаренко выделила в готовности руководителя к работе с арт-фехтовальной группой компоненты его личностных качеств, профильных и психолого-педагогических умений. Личностными качествами В.М. Лихтаренко назвала увлеченность, терпеливость и веру в учеников. К профильным умениям она отнесла способы квалифицировано реализовывать все аспекты тренировочного процесса, а главным психолого-педагогическим умением – способность убедить группу в необходимости совместной работы для общего успеха. Тренеры «Эспады» видят студию командой личностей, но осознающих ограниченность собственных возможностей, что, собственно, и приводит их в объединение. При этом на протяжении всей истории студии объемы отсева схожи: из 10 пришедших трое задерживались на несколько лет, лишь один из них становился чемпионом, много лет тренируясь с полной самоотдачей. Актив студии – 12-16 спортсменов, что составляет две трети от общего числа старшего состава. Оставшимся просто нравится в группе, их участие не приносит спортивных побед, но помогает оплачивать аренду зала.

В студию принимают участников любого возраста, но самоопределение и позиционирование «Эспады» как клуба для успешных в интеллектуальном и социально-коммуникативном плане людей привело к отказу от подготовки «трудных» новичков. При этом В.М. Лихтаренко считает разновозрастность участников предпосылкой разнообразия типажей и образов персонажей и, как следствие, более интересных сюжетов, если тренер умеет адаптировать нагрузки, содержание и методику обучения к особенностям контингента.

По наблюдениям В.М. Лихтаренко, в студии надолго остаются только люди, готовые работать в команде без ущерба для собственного самолюбия, а «смирение» становится залогом достижений команды. При этом участники

находятся вместе и в часы досуга: они совместно отдыхают и развлекаются, посещают театры и музеи. Осмысление установок В.М. Лихтаренко показало ориентированность на достижение спортивных результатов инвариантными способами, четкое доминирование групповых целей над индивидуальными, которые удовлетворяются в рамках, не снижающих качество подготовки. Тем не менее, отметим низкую педагогизированность данной студии: исчерпание возможностей самореализации для высококлассных спортсменов привело к открытию рядом бывших членов «Эспады» отдельной школы «Дикие карты» (А.С. Бесфамильный и др.).

Закономерно приходим к выводу, что состязательное арт-фехтование формализует всю деятельность студии «Эспада». Если дети приходят (или их приводят родители) в студию и остаются там, закрывая социальные или образовательные дефициты, то взрослые участники с многолетним стажем – это состоявшиеся люди, которые могут тратить на арт-фехтование время и средства для побед на соревнованиях. Ученики старших классов и студенты обычно покидают студию из-за нехватки времени на подготовку к экзаменам, недостаточных финансовых возможностей и влияния родителей, требующих «отбросить все лишнее». «Эспада», несмотря на разновозрастность, видится не коллективом, а корпорацией по классификации Л.И. Уманского: недаром сами участники чаще называют ее командой, чем коллективом.

Авторитетной организацией, действующей в области арт-фехтования, является Международная Академия фехтовальных искусств (МАФИ), созданная в 2013 г. участниками студии европейского фехтования «Рипост» (г. Санкт-Петербург). Ее возглавляет Сергей Викторович Мишенев – доцент Санкт-Петербургского государственного университета, постановщик боевых сцен в Мариинском театре. Интерес к практике МАФИ вызван тем, что в ней ведется коллективная работа первичных групп разных направлений, которая изучалась диссертантом в 2016-2023 гг. методами наблюдений и интервьюирования.

Представим примеры воззрений преподавателей МАФИ на готовность к управлению разновозрастной группой. Так, Роман Олегович Форостовский,

преподающий фехтование на тростях и артистическое фехтование, считает приоритетными профильные навыки тренера. На втором месте – личностные качества, искренняя увлеченность, определяющая скорее образ жизни, чем способ заработка педагога. В психолого-педагогическом ракурсе тренер принял установку доброты к человеку и требовательности к ученику как его ипостаси, находясь в поиске компромисса между гуманистичностью и ориентацией на достижение результатов – итогов взаимодействия педагога и обучающегося.

Оптимальной группой Роман Олегович видит одновозрастную: «Люди разного возраста с большей вероятностью имеют слишком разные цели и отношение к фехтованию». Возраст ограничивает физические возможности, а прием, легко исполняемый молодым бойцом, обычно недоступен пожилому человеку, что требует продуманной «разновозрастной» программы. На эти особенности педагог указал как на главные причины ухода людей из набора 2017-2018 учебного года. В группу пришли обучающиеся с очень разным начальным уровнем, а попытки ориентироваться на «среднего участника» не удовлетворили ни «слабых», ни «сильных». Представления педагога о «золотой середине» практика показала завышенными, и даже для достижения среднего уровня участники должны были жертвовать большим количеством времени, сил и средств, чем ранее планировали. Создать и внедрить модель эффективного в тренировочном плане взаимодействия лиц разного возраста в одной группе тренеру не удалось, несмотря на опыт индивидуальных занятий как с юными, так и с пожилыми учениками.

Охарактеризуем особенности набора и взаимодействия обучающихся – новичков и продолжающих занятия. В начале каждого учебного года педагог набирал новую группу, продолжая работать с прежней, а в конце года контингент новой группы пополнял старую. Наполняемость «старой группы» всегда около 15 человек: уходящих по разным причинам заменяют участники, перешедшие на второй год обучения. Их численность задается сохранностью группы первого года, которая невелика: в среднем из 10 учеников, начавших заниматься в сентябре, к середине учебного года остается половина, а к концу года – 2-3.

Именно они и переходят в «старую группу», после чего ее состав ежегодно теряет не более 2-3 человек, обычно по причинам форс-мажорного характера, таких как проблемы со здоровьем, смена рабочего графика или переезд.

В ракурсе достижения спортивных результатов «идеальной группой» тренер считает объединение спортсменов примерно одного возраста, уровня начальной подготовленности, мотивации и интересов, однако максимальное единство указанных параметров достижимо только внутри одной личности, и поэтому в МАФИ важную роль в обучении играют не групповые занятия, а индивидуальные уроки. Однако групповое обучение востребовано: индивидуальные уроки лучше других форм подходят для освоения техники, но «по карману» не всем; кроме того, они не в полной мере удовлетворяют интерес обучающихся к профессиональной коммуникации. Педагог считает, что в групповом обучении разновозрастность целесообразна в таких границах: *дети* (7-10 лет), *подростки* (10-14), *юниоры* (14 до 18); *молодежь* (18-25); *средний возраст* (25-35); *пожилые* (35-50) и *сеньоры* (50 и старше). В показателях заметно, что возрастные рамки взаимодействия расширяются по мере взросления обучающихся.

Особенности работы МАФИ обуславливают затруднительность работы с талантливыми, но малообеспеченными обучающимися. Иногда педагог хотел бы обучать перспективного спортсмена безвозмездно, но Академии все равно ежемесячно требуются средства на оплату арендованных помещений, в связи с чем именно платежеспособность часто задает объем взаимодействия с учеником. Иногда руководство разрешает педагогу бесплатно пользоваться ресурсами (помещениями, инвентарем, информацией и т.д.) для реализации «благотворительных инициатив», то есть коммерческие ценности уступают место образовательным. По предположению Р.О. Форостовского, это связано с редкостью сочетания платежеспособности с высоким потенциалом, хотя для профессионального роста педагогу нужно готовить не «средних» бойцов, а чемпионов. В указанной ситуации увлеченность тренера и интерес МАФИ к подготовке «элиты» открывают возможности бесплатных занятий.

Таким образом, тренер свободен в рамках МАФИ как образовательной структуры: он имеет право набирать группу, но не может допустить, чтобы она была менее 5-8 человек (это нецелесообразно экономически); он совместно с обучающимся определяет объем и расписание индивидуальных уроков, но учитывает их стоимость, установленную МАФИ, а также загруженность залов. Задачи вместе с педагогом ставят ученики, готовые к индивидуальным урокам (они часто физически тяжелее групповых занятий) и способные их оплатить. Если учеников несколько, то они объединяются в микрогруппы близкого возраста. Разновозрастная группа может сложиться в основном на групповых уроках, где требования к уровню здоровья ниже.

Тренер, как и другие опрошенные специалисты, полагает, что с приверженцами «процесса» и «результата» следует заниматься отдельно, но данная возможность имеется не всегда. Хотя спортивные задачи эффективнее решаются в разновозрастной группе, эффект ее постоянного пополнения за счет прихода новых обучающихся при сохранении части старого контингента на фоне ограниченности временных ресурсов педагога постепенно превратит группу в разновозрастную. Если некоторые ученики при этом продолжают испытывать потребность в спортивных достижениях, то остается актуальным сохранение возможностей сформировавшегося разновозрастного коллектива по решению соревновательных задач. Представляется, что наилучший выбор, который может сделать спортивный педагог – это создать разновозрастный коллектив из нескольких первичных разновозрастных коллективов (групп) и сплотить их идеей и деятельностью. К примеру, идея, предложенная Р.О. Форостовским, звучит так: «Фехтование – не спорт, а образ жизни».

Интерес представляют педагогические идеи и взгляды тренера МАФИ Сергея Анатольевича Ладнова, обучающего направлению НЕМА – Historical European Martial Arts (исторические европейские боевые искусства). Он считает приоритетным компонентом готовности педагога к работе с группой умение фехтовать. На втором месте, по его мнению, находятся психолого-педагогические умения, способность тренера учесть индивидуальность обучающихся на

групповых занятиях, вовремя поддержать «слабых» детей за старательность. Педагогу необходимо составлять психологические портреты личностей, в соответствии с которыми выбираются методы, средства и формы воздействия.

Вероятно, профессиональная востребованность тренера и способность содействовать созданию группы изначально связана с личными результатами в спорте, а позднее определяющими становятся количество и уровень подготовленных им бойцов. Авторитет тренера складывается, таким образом, из его личных побед и достижений учеников. Для прихода новичков в группу ценны оба показателя, а для формирования коллектива – лишь второй. Как считает С.А. Ладнов, это наблюдение верно и для детей, и для взрослых. При этом изменение позиции обучающегося с клиентской на коллективистскую ведет к снижению его расходов на образование – он постепенно становится партнером и коллегой. Вхождение в коллектив Академии детерминируется желанием внести вклад в общее дело и достичь мастерства, преодолев рамки восприятия фехтования как необязательного досуга.

Как и большинство опрошенных педагогов, С.А. Ладнов предпочел бы руководить разновозрастной группой, в котором спортсмены примерно «на одной волне» в аспектах лексики, миропонимания и жизненных проблем. Идеальная возрастная группа для него – 20-30 лет; как отмечает тренер, с 40-летними обучающимися уже сложнее говорить о перспективах в спорте. Так как пожилые (в спортивном понимании) энтузиасты обладают множеством двигательных стереотипов, им труднее переучиваться, и тренеру необходимо обладать высоким уровнем мастерства, чтобы жизненный опыт «возрастных» учеников помогал, а не мешал развитию. Тем не менее, практика отбора и коммерческие интересы приводят к тому, что тренер, вне зависимости от предпочтений, имеет дело с разновозрастной группой, но он не принимает младшеклассников и лиц с медицинскими ограничениями. Для физически ослабленных участников, тем не менее, имеется план коррекции, позволяющий им сравняться с остальными.

Как утверждал С.А. Ладнов, коллектив чаще покидает молодежь, чем участники зрелого и старшего возраста. Это объясняется спектром причин:



от множества возможных для представителя молодого поколения увлечений и стремления попробовать разную деятельность до физической незрелости. Средний срок «проб» в первичной группе С.А. Ладнова для молодежи в возрасте от 16 до 23 лет составляет один месяц, его ежегодный набор – 6-20 человек; среднегодовая численность группы – 7-15 человек, но иногда она доходила до 20 человек (2017-2018 учебный год). В течение первого года отсев составляет около 50 %, но оставшиеся, как правило, занимаются долгие годы. Однако педагог не стремится оставить каждого: по его словам, группе не нужны «демотиваторы», ноющие, страдающие, требующие особого внимания. Они, напротив, получают меньше внимания, что приведет к их отставанию и, как следствие, к уходу. Будучи гуманистичным по отношению к группе, а не к отдельным ученикам, педагог мотивирует их на выполнение тяжелых физических упражнений и ждет, не «загорятся» ли они вновь. Категоричность связана с тем, что педагог стремится к сплочению группы в коллектив, возможно лишь при высокой мотивации занимающихся на фоне внутригрупповой конкуренции и внешней самоидентификации в качестве его членов.

Анализ позиций Р.О. Форостовского, С.А. Ладнова и других педагогов МАФИ показал возможности организации вторичной группы как автономии, корпорации и коллектива. В МАФИ, как правило, инициатором открытия первичной группы становится педагог-энтузиаст, который на начальном этапе принимает участников без отбора. Это объясняется потребностью в апробации программы и методики обучения. Коммерческие интересы требуют, чтобы численность разновозрастной группы обеспечивала рентабельность аренды помещений. Если это невозможно, педагог переходит к индивидуальным урокам.

Профиль постановочного и арт-фехтования обусловил, с точки зрения руководителя «Коломенского кремля» А.А. Егорова, неизбежность создания разновозрастных учебных групп, свойственных русской воинской культуре. Группы включали участников 6-40 лет, а итогом такого состава закономерно становилась разработка разновозрастных композиций. В них часто совместно выступали мать и сын, а также целые семьи. С бережностью относились к

складыванию внутренней среды группы и лидеры новосибирского саберфайтинга. Например, И.Л. Мирзуитова уделяла приоритетное внимание психологической безопасности в педагогизированной среде для общей социальной активности участников. В свою очередь, Д.А. Павлов стремился сохранять групповые нормы профильной деятельности, изучая возможности принятия внешних ее изменений в контексте соответствия традициям.

Опишем в свете условий развития коллектива опыт многопрофильного (ролевые игры, фотография, стрельба из лука, саберфайтинг) клуба «Кром» г. Красноярска, изученный диссертантом ранее [211]. Руководитель «Крома» Денис Витальевич Бутин указывал, что учреждение дополнительного образования всегда реализует процедуру выпуска учеников после освоения ими программы. Развитие разновозрастности группы возможно вне списка обучающихся, за счет выпускников, «гостей» из других объединений, участников пробных занятий и активных родителей. Если администрация учреждения не лояльна к присутствию «посторонних», то педагогу и клубу, с точки зрения Д.В. Бутина, стоит перейти в среду молодежной политики. Это позволяет сделать вывод, что он и другие педагоги «Крома» воспринимали учреждение в основном как ресурс коллектива.

На основе этой установки можно дифференцировать цели и ценности внешней и внутренней сред. Так, учреждению необходимы наполняемость групп и результативность (грамоты, дипломы); обучающиеся ориентированы на саморазвитие средствами профильной деятельности, причем саморазвитие они понимают различно, а педагог стремился к развитию профиля. Согласование целей и ценностей возникло в клубе эмпирически, и к середине 2015 г. включало проектирование и организацию образовательных событий.

В 2005-2015 гг. характер формирования разновозрастности определяли особенности набора, хотя принцип «берем всех, кто пришел» оставался неизменным – в том числе в связи с отсутствием в фехтовании убедительных критериев отбора. В первые годы новички приходили в основном благодаря рекомендациям друзей и после «внешних» мероприятий. Начиная с 2010 г., базу пополнения составляли подростки – участники Дней открытых дверей Детского

образовательного центра, где располагался клуб. Случаев, когда детей приводили родители, практически не было. С каждым кандидатом, желавшим записаться, педагог беседовал, разъясняя, чем живет коллектив, в каком формате и по какому распорядку он работает.

Набор обучающихся в клубе «Кром» продолжался в течение сентября. Наблюдения 2005-2015 гг. показали, что период «проб» составлял в среднем один месяц, а из всех пробовавших (до 30 человек) в конце месяца оставалось 3-6 человек (то есть не более 20 %), продолжавших образование еще ряд лет. Перехода членов клуба на другие направления почти не наблюдалось, иногда подростки проявляли интерес к иным направлениям без отказа от прежнего, а после «выпуска» посещали клуб по индивидуальному плану. «Кром» чаще всего покидали ученики старшей школы в связи с подготовкой к экзаменам и студенты 2-3 курсов по причине увеличения учебной нагрузки.

Многолетнему сохранению обучающихся в коллективе клуба «Кром» способствовала продуманная и выстроенная атмосфера внутреннего единства и неформальности. Д.В. Бутин и старшие ученики ограничивали взаимодействие детей с администрацией и ее требованиями, не допуская в клубную «сказку» чужих. Они следовали правилу: «требования (проведение мероприятий, открытые занятия и так далее) выполним, но они – не наши, потому что не исходят из внутренних потребностей коллектива или социума». Дух клуба и атмосфера важнее, чем программа и планы, а развитие группы в коллектив обеспечивалось занятиями социально важными делами в мере и формах, приемлемых для всей группы (проекты, акции, выставки, выступления). Интервьюирование участников «Крома» выявило гуманистический характер отношений: внепрограммная коммуникация «на равных» позволяла ученикам увидеть и личностные качества педагога-лидера. На пользу атмосферности и сохранности разновозрастного состава шел отказ от выраженной спортивной направленности: он позволял детям и взрослым чувствовать себя нужными даже без спортивных достижений.

Отметим резкое неприятие коллективом «Крома» иногда возникавшего понимания развития профиля саберфайтинга лишь как побед на турнирах по арт-

фехтованию. Клуб допускал разнообразие в профильной деятельности по индивидуальной образовательной траектории. Согласование самореализации ученика и развития коллектива осуществлял педагог с учетом включенного наблюдения на занятиях и мероприятиях, при индивидуальном общении, а также посредством анализа возникающих в коллективе дружеских связей.

Как считал Д.В. Бутин, педагог должен являться лидером для учеников всех возрастов. Остальные личностные качества и уровень общей культуры педагога не так значительно влияют на сохранность группы, а профильные умения еще менее важны, что свидетельствует о досугово-образовательном подходе «Крома». Иными словами, задача поддержания атмосферы группы в ходе коллективной разновозрастной деятельности значимее, чем работа по реализации программы.

Закрытие клуба «Кром» в 2015 г. было обусловлено расхождениями в оценке эффективности разных направлений. Так, направление ролевых игр демонстрировало сохранность контингента и нужное количество мероприятий; направление саберфайтинга показывало победы на турнирах, результаты аттестации и нормативы по физической подготовке и так далее. Постепенно направления начали стремиться к результативности в различных перечнях мероприятий, что привело к потере общей траектории клуба, утрате оснований взаимодействия первичных коллективов. В итоге, в 2015 г. все четыре первичные группы стали самостоятельными, продолжив развитие вне системы образования. Одно из них – школа боевой хореографии «Пульсар» – в настоящее время работает в ведомстве молодежной политики.

Руководитель Самарской академии саберфайтинга (г. Самара) Дмитрий Александрович Терехов отметил, что о развитии коллектива стоит говорить только после обеспечения его функционирования, в чем главную роль играет педагог. Значимы для руководителя разновозрастного коллектива, по мысли Д.А. Терехова, психолого-педагогические умения, личностные качества и профильный профессионализм. Педагог должен «делать хорошо», обеспечивая социальную направленность коллектива и ориентацию на высокое качество

профильной деятельности вне зависимости от возраста учеников. Необходимы и умения предотвращать и разрешать возрастные конфликты между участниками.

В группу могут войти все участники, готовые принять общие ценности и цели, но приоритет отдается людям без выраженной «неперспективности», исключая «особо настойчивых». Опыт Д.А. Терехова интересен тем, что он один из немногих педагогов по арт-фехтованию, предпочитающих работу с разновозрастным коллективом, а не учениками одного возраста. Тренер обосновал выбор тем, что разновозрастный коллектив однороден и требует единственного подхода, тогда как управлять группами дошкольников, старших школьников и пенсионеров пришлось разными методами. Кроме того, такую группу пополняют любые юные и взрослые новички. В ней остаются те, кому подходит процесс, где участники слабо дифференцируются по возрасту. Заметно, что Д.А. Терехов ориентирует учеников на педагогическую активность: в парных упражнениях старший учит младшего или контролирует работу двух младших.

В Самарской академии саберфайтинга отсутствовали сроки зачисления и целенаправленные мероприятия по набору. Дети и подростки приходили сами. Так, в 2017-2018 учебном году в коллектив записались семь старшеклассников, но к началу второго полугодия они прекратили занятия в связи с подготовкой к ЕГЭ, хотя объем тренировок был невелик: два раза в неделю по два часа.

В 2012-2018 гг. Самарская академия саберфайтинга использовала ресурсы учреждения дополнительного образования детей «Центр развития творчества детей и юношества “Центр социализации молодежи”» г. Самары как группа в составе клуба социального и исторического моделирования «Легион». Данное учреждение, как группа и участники, было заинтересовано в завоевании ею призовых мест, подтвержденных дипломами и грамотами. Среди выявленных индивидуальных целей (успехи в спорте, самореализация, самопрезентация, досуг) рассогласований с общей целью также не было, что фиксирует проявление гуманистичности. В 2018 г. коллектив покинул среду дополнительного образования: повзрослевший контингент не имел в составе нужного количества несовершеннолетних и перестал участвовать в детских мероприятиях,

приносивших дипломы. Группа стала клубом исторического фехтования “Castrum Fluminus”, возглавляемым прежними руководителями Самарской академии саберфайтинга (Д.А. Терехов, Д.В. Гадалин и др.). При этом клуб продолжил готовить постановочные выступления.

Некоторые признаки условий трансформации разновозрастной группы в коллектив прослеживаются в практике Василия Юрьевича Салова, тренера Центра спортивно-исторического фехтования «Камелот» на базе школы № 70 им. Великой Победы» (г. Тюмень). В «Камелоте» он вел, кроме того, занятия Тюменской академии саберфайтинга (ныне – школа арт-фехтования) «Хилт».

Педагог указал, что готовность руководить разновозрастной группой определяется личностными особенностями («Педагог должен вызывать симпатию и желание идти за ним») и психолого-педагогическими умениями («чтобы воспитанники слушали и слушались педагога вне зависимости от профессионализма»). Он считал, что харизматичный лидер освоит владение оружием быстрее, чем мастер фехтования научится руководить. Группа, по его мнению, будет привлекательной, если педагог воспринимается детьми, подростками, молодежью как «эталонная личность», пример для подражания, причем без привязки к подготовленности и возрасту. Участники «Камелота» ценят выполнение значимых для всей группы задач, и авторитет В.Ю. Салова основывается, прежде всего, на доверии к его личности.

Профильные занятия с младшими школьниками идут три раза в неделю по полтора часа, со старшими – три раза в неделю по два часа. В русле темы диссертации интересна жизнь подготовительной группы, где учащиеся осваивали фехтование на рапирах и шпагах под наблюдением руководителя «Камелота» Владимира Анатольевича Бакланова. В парные упражнения педагоги ставят учеников близкого, но не идентичного возраста, чтобы старший контролировал успехи младшего. Это трактуется как инструкторская практика, но «опытные» младшие дети тоже учат отдельным приемам старших подростков.

По мысли В.Ю. Салова, обучение разновозрастной группы предъявляет высокие требования к квалификации педагога: он должен уметь составлять общие

задания с учетом возрастных особенностей. В клубе эти затруднения преодолевались вовлеченностью двух тренеров: В.А. Бакланов учил младших детей фехтованию на рапирах и шпагах, а В.Ю. Салов преподавал старшим. Сплочению «Камелота» помогали одновременные занятия разновозрастных групп в одном спортзале, разделенном на три зоны, иногда под руководством единственного педагога, что содействует коллективной самоидентификации и сохранности контингента «Камелота».

Поскольку профилем «Камелота» является фехтование вообще, а не его конкретное направление, ученики редко специализируются на одном оружии или виде деятельности. На турнирах они первоначально уступают коллегам из специализированных школ. Эта ситуация выравнивается постепенно – за счет сохранения интереса участников к фехтованию как искусству в течение более долгого времени, чем в массовом спорте. Данная особенность заранее сообщается всем потенциальным новичкам. Плюсом подхода видится то, что «Камелот» ориентирован на повышение разновозрастности и воспитание участников с большим стажем занятий, способных на основе личного опыта помочь начинающим легче воспринимать начальный период неудач. Кроме того, младшие дети всегда находятся под присмотром – пусть и не педагога, но старшего ученика, знающего азы педагогики и психологии.

Личностно-профильное разновозрастное взаимодействие организовано в «Камелоте» на основе индивидуализации сопровождения обучающихся. Приоритетными, как считает педагог, будут интересы отдельного ребенка, но в той мере, в какой их удовлетворение не вредит группе, а цель педагога не должна противоречить детской. Схожесть целей и ценностей ребенка, группы и педагога обусловит и комфортность среды, и повышенное индивидуальное внимание педагога. С учениками, слабо ориентированными на профильный успех, чаще занимается не тренер, а старшие воспитанники.

Педагог В.Ю. Салов полагает правильным выстраивать педагогическое влияние на основе формирования субъектности группы, хотя фехтовальщики часто бывают индивидуалистами. Это возможно благодаря востребованности у

обучающихся внутренней среды «Камелота», сохранение которой важно для них. Традиции подразумевают внесение вклада в общее дело, а лица, не готовые к этому, воспринимаются группой как «разрушители атмосферы». Поддержание среды «Камелота» обеспечивают традиционные чаепития, походы, экскурсии и непрофильные мероприятия, в которых продолжается сплочение и углубление социально-коммуникативных связей учеников. В указанном ракурсе именно ар-фехтование целесообразно для сплочения «Камелота», поскольку успех в этой деятельности невозможен без групповых усилий. В других видах фехтования взаимодействие «педагог – обучающийся» более значимо, чем общение ребенка с другими учениками, скорее соперниками, а не соратниками.

Компонентами готовности педагога к руководству разновозрастной группы Дмитрий Вячеславович Семенихин, глава Школы саберфайтинга (г. Москва) считал увлеченность, профильные и психолого-педагогические умения. Знание методики и умение качественно показать прием для Д.В. Семенихина важнее, чем спортивные победы тренера. Направлением профессионального роста, в свою очередь, он полагал приобретение психолого-педагогических умений, дополняющих профессионализм и личностные качества тренера. Эти качества, с точки зрения Д.В. Семенихина, помогают решать педагогические проблемы даже при недостаточном знании психологии и педагогики.

В первоначальный период развития Школа саберфайтинга проводила наборы, когда до 30 кандидатов различного возраста приглашались на общее занятие. Обычно после месяца обучения сохранялось не более 10 учеников, а частично освободившийся зал допускает дополнительный набор. Тренер, как правило, разделял учеников на начинающих и продолжающих, осваивавших разный материал. С учетом конкуренции за учеников, Школа саберфайтинга принимает кандидатов всех возрастов без медицинских противопоказаний, но занятия в группах аналогичного профиля – это повод для исключения.

В 2015 г., когда Школа возобновила деятельность после большого перерыва, отсев был очень высоким: потенциальные новички не понимали, куда приходят. В следующие наборы постепенно появлялись мотивированные и лучше



знакомые с профилем кандидаты, а сохранность обучающихся после первого месяца составляла уже не 30 %, а 60-70 %. Типичные новички – подростки от 16 лет и старше, которые узнали о занятиях и сами решили попробовать. Они тренируются во взрослой группе, численность которой колеблется от 25 до 30 человек. Есть и ознакомительная детская группа для учеников от 8 до 12 лет. Наполняемость ее нестабильна и составляет от 3 до 10 младших школьников, которых учит руководитель и старшие участники. Интересно, что дети от 12 до 16 лет приходят редко: они сначала отправляются в детскую группу, где анализируются их развитость и готовность заниматься во взрослой группе.

Разновозрастность группы иногда возрастала благодаря тому, что дети приводили в Школу своих родителей. При этом Д.В. Семенихин, считая, что в разновозрастном сообществе легче развивать качества и навыки, вынужден работать с разновозрастной группой. Обучение детской группы более опытными участниками один раз в неделю считалось инструкторской практикой, то есть педагогизация внутренней среды группы прослеживается, но ее уровень невысок.

С ноября 2018 г. Школа саберфайтинга как коммерческая структура оказывала платные услуги и в рамках дополнительного образования. Один из старших участников с педагогическим образованием на договорной основе проводил два занятия в неделю по выходным. Самые старательные ученики посещали дополнительные бесплатные репетиции с руководителем Школы два-три раза в неделю. Залог внимания к участнику – заинтересованность в развитии саберфайтинга, которое могло определяться как социальная цель Школы. Хотя вектор усилий Школы ориентировался на создание зрелищных поединков, ее деятельность включала и обусловленную профилем работу по пошиву костюмов, созданию сценариев, починке инвентаря. Это создавало предпосылки вхождения в группу даже не одаренных в спортивном плане учеников, а уважение к ним связывалось с невозможностью соревновательных успехов без их вклада. Однако к началу 2020-х гг. коммерциализация деятельности обусловила проявления у Школы саберфайтинга, как и «Эспады», признаков группы-корпорации.

На опыте Владислава Вениаминовича Хабарова, руководителя военно-исторического клуба «Витязь», в составе которого работала возглавляемая им студия арт-фехтования «Демисеркль» (г. Казань), проследим развитие его коллектива с учетом исторических предпосылок. В 1988 г. педагог изучил курс сценического фехтования в театральном училище и, увлекшись ролевым движением, приобрел опыт боев, сопряженных с отыгрыванием персонажей. В 1997 г. в «Хоббитских игрищах» (полигонной игре) впервые участвовали реконструкторы и фехтовальщики, применявшие стальное оружие. Это одобрил В.В. Хабаров, который вместе с единомышленниками, предтечей коллектива в 1997-2002 гг. стал развивать фехтование на стальном оружии в театрально-игровом антураже (рыцарские турниры, обеты перед боем). На международном фестивале «Зиланткон» (г. Казань) он участвовал в организации фехтовальной программы – продукта зарождавшейся группы.

Фестивали как события привели В.В. Хабарова к пониманию важности зрелищных аспектов фехтовального искусства, вследствие чего он в 2004 г. открыл группу постановочного фехтования ради выступлений как средства реализации социальной цели. Группа сразу планировалась разновозрастной для расширения возможностей постановщика, и сохранила разновозрастный характер, став студией «Демисеркль» (12 человек) клуба «Витязь» (около 70 участников). Студия работала в Национальном музее Республики Татарстан по профилю «арт-фехтование», но без фиксации на турнирах. Достоинство студии – *осознанная многокомпонентность профиля* как освоение разных амплуа (актер, мастер по ремонту и изготовлению реквизита, сценарист, режиссер). Если речь шла не о важных выступлениях, руководитель доверял любую должность желающему участнику.

Ключевыми компонентами готовности педагога к руководству группой участников различного возраста В.В. Хабаров видел личностные качества, харизму и авторитет. Профильные умения, с его точки зрения, не так важны: «после определения направления можно позвать на помощь профессионала». При этом авторитет педагога обеспечивают как профильное мастерство, так и знание

методики обучения, но второе особенно важно при гуманистической, как у В.В. Хабарова, установке на «подтягивание» отстающих до общего уровня. Это позитивно влияет на атмосферу в клубе, который живет за счет всех, а не только «звезд», но порождает риск снижения результатов одаренных членов. При этом группа поддерживает инициативы участников.

Студия «Демисеркль» была лишь направлением клуба «Витязь», поэтому фехтовальщики участвовали в событиях, включая непрофильные, но помогающие сплочению, и могли отправиться и на соревнования, и на реконструкцию сражений II мировой войны. Реализация интересности при этом задействует в подготовке номеров арт-фехтования ресурсы клуба, в том числе человеческие. Взаимодействие клуба и студии помогало сохранять контингент. Как указывал В.В. Хабаров: «Каждый, кто старается приносить пользу, нужен вне зависимости от умения фехтовать. Но каждый должен что-то уметь и что-то делать». Отметим, что В.В. Хабаров сознательно взял курс на развитие клуба как разновозрастного объединения. Одной из форм работы являлись палаточные лагеря с ролевыми играми, где отряды комплектовались по разновозрастному принципу, и этот опыт был успешно распространен на деятельность студии и клуба.

Требует освещения вопрос согласования целей и ценностей различных субъектов (учреждения, тренера, коллектива). Музей ожидал от коллектива и педагога участия в организации и проведении образовательных и других событий (Новый год, реконструкции, работа аниматорами). Эта деятельность социальна и позволяет лидеру дать коллективу общественно значимую цель. Для участников эта цель связана с достижением их индивидуальных целей в освоении фехтования и актерского мастерства, а также социализированности через признание единомышленников. Субъектность участников проявлялась через реализацию существующего или создание инициативного проекта, не противоречащего профилю. Несмотря на педагогические находки, в 2023 г. студия закрылась, не обеспечив удовлетворение запросов повзрослевших участников и своевременный набор новичков.

Знакомство с активностью разновозрастных групп, в профиль которых входит постановочное фехтование, выявило следующее. В изученных группах, которые частично охарактеризованы выше, наблюдались признаки проявленности выделенных организационно-педагогических условий, что позволило составить таблицу (таблица 25). Условия обозначены аббревиатурами *ЛПР* («Личность педагога-руководителя»), *АОС* («Амбивалентность образовательной среды») и *ПП* («Профильная продуктивность»). Основания выделения уровней названы в параграфе 3.2.

Таблица 25 – Проявленность организационно-педагогических условий реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива в профильных разновозрастных группах

№	Название группы, город	Уровень проявленности организационно-педагогических условий (Н – низкий, С – средний, В – высокий)		
		<i>ЛПР</i>	<i>АОС</i>	<i>ПП</i>
1.	Студия арт-фехтования «Эспада» (г. Москва)	В	С	В
2.	Школа саберфайтинга (г. Москва)	В	С	С
3.	Международная академия фехтовальных искусств (г. Санкт-Петербург)	В	В	В
4.	Студия саберфайтинга “Ravissant” – подростково-молодежный клуб «Ритм» подростково-молодежного центра «Мир» г. Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)	С	С	Н
5.	Военно-исторический клуб «Витязь», студия арт-фехтования «Демисеркль» (г. Казань)	В	С	Н
6.	Студия арт-фехтования «Грифон» (г. Красноярск)	В	В	С
7.	Клуб развития молодежи «Кром» (г. Красноярск)	С	В	С
8.	Студия арт-фехтования (школа боевой хореографии) «Пульсар» (г. Красноярск)	С	Н	Н
9.	Самарская академия саберфайтинга – клуб исторического фехтования “Castrum Fluminus” (г. Самара)	С	В	С
10.	Камелот – Школа арт-фехтования «Хилт» (г. Тюмень)	С	С	С
11.	«Коломенский кремль» и Центр русской воинской культуры «Святогор» (г.о. Коломна г. Москвы)	В	В	В
12.	Новосибирское отделение Межрегиональной федерации саберфайтинга (г. Новосибирск)	С	В	С

Низким считался уровень проявленности условий, который характерен для разновозрастной группы без отчетливых признаков коллективности. Средним, в свою очередь, виделся уровень проявленности, сочетавший признаки условий, в которых действуют и разновозрастная группа, и образовательный коллектив как ее разновидность. Высокий уровень предполагал, что условия наблюдаются в виде, характерном в основном для образовательного коллектива. Принимая ограничения научной индукции, возможно, тем не менее, отметить, что группы данного профиля в целом удовлетворяют минимальным условиям для начала реализации нашей концепции. Однако даже высокий уровень проявленности условий отнюдь не гарантирует неизбежного развития группы в образовательный коллектив, которое возможно только при внедрении созданной концепции.

Резюмируя, представим выводы. *Во-первых*, профиль постановочного фехтования, включающий артистическое фехтование, содержит предпосылки для актуализации признаков образовательного коллектива и условий его развития в практической деятельности. Принадлежность к этому профилю в качестве критерия отбора анализируемых разновозрастных групп выглядит в свете этого обоснованной. Исследование также установило, что некоторые из изученных групп не развиваются в коллективы, а осознанно остаются в статусе корпораций, что замедляет совершенствование избранного профиля деятельности в качестве выполнения социальной цели. Кроме того, профильная корпорация, которая лишь декларирует социально значимую цель собственной деятельности или вовсе не обозначает ее, тоже способна проявлять признаки выделенных организационно-педагогических условий. Однако даже высокий уровень проявленности условий сам по себе не обязательно смещает корпорацию к состоянию коллектива.

*Во-вторых*, в изученных группах наблюдаются, как правило, лишь отдельные компоненты условия «Личность педагога-руководителя». Наименее выраженным было ориентирование на педагогическую деятельность, а первичная готовность педагогов к управлению разновозрастной группой оказалась полнее. Разновозрастное личностно-профильное взаимодействие было систематическим во всех группах, однако руководители в основном не принимали амбивалентность

собственной позиции и функций. В отношении условия «Амбивалентность образовательной среды» в группах этого профиля найдена ожидаемая социально-коммуникативная и предметно-пространственная специфика. Проявления условия «Профильная продуктивность» показали особенности связи профиля объединения и его продуктивности. Подтвердилась и затруднительность совершенствования профильной деятельности в случае осознанного решения групп-автономий начать свое преобразование в сторону корпоративности, а не коллективности. Однако условия, необходимые для реализации концепции, сами по себе не гарантируют развития образовательного коллектива.

*В-третьих*, осмысление практики разновозрастных групп артистического фехтования делает возможным проверку концепции на материалах объединений названной сферы. Проявления признаков и условий развития групп фиксируются без сохранения разновозрастной общностью коллективного характера, но переход группы на педагогический этап требует организации разновозрастных проектных микрогрупп, где в посещаемости и сохранности каждого заинтересованы все участники, а не только руководитель. Развитие затрудняют риски, определенные коммерциализацией, несвоевременностью пополнения группы новыми членами, неспособностью группы к изменению целей сообразно интересам взрослеющих участников, а также последствиями выделения авторитарной и несменяемой старшей «элиты». Выход видится в разноуровневом образовании, в деятельности, объединяющей людей разного возраста и опыта. В этом случае разновозрастность и сохранность контингента становятся следствиями роста качества не ограниченной во времени профильной активности группы и ее продуктов на фоне гармонизации личных и коллективных целей.

#### **4.2 Практика концептуализации и динамика эмпирических признаков образовательного коллектива**

Процессы педагогической деятельности и ее осмысления осуществлялись в опыте диссертанта, как указано в параграфе 3.3, одновременно. Закономерно,

что началу апробации концепции предшествовала концептуализация признаков образовательного коллектива в практике руководства разновозрастной группой. Соответственно, этапность формирования концепции соотносится с идеями Г.Н. Прокументовой об инновационной педагогической активности как изменении образовательной реальности, о взаимозависимости определения сущности данных изменений и самой практики влияния на реальность [331, с. 217-222]. Только после концептуализации стало возможным организационно-практическое обеспечение реализации концепции.

В разновозрастной группе на ученическом этапе превращения в коллектив субъектом является руководитель, деятельность которого ориентирована на организацию ее качественной трансформации. Следовательно, концептуализация, схожая с феноменологическим описанием по Г.Н. Прокументовой, позволяет педагогу увидеть в развитии группы признаки, свойственные образовательному коллективу, а также осознать указанный процесс именно как преобразование группы в особое педагогическое явление, определившее в ходе исследования сущность и содержание концепции.

Подход Г.Н. Прокументовой к концептуализации как процедуре в целом не противоречит установкам, сложившимся в российской науке. Так, М.А. Холодная и С.А. Хазова понимали концептуализацию как понятийную познавательную деятельность, которая обеспечивает особую, качественно новую форму понимания происходящего и качественно новый способ саморегуляции поведения [445, с. 5, 7]. Авторы отметили, что концептуализация высвечивает «зародыши новых существований» (М.Н. Эпштейн) [445, с. 7; 487]. Ученые И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская понимали концептуализацию как «мыслительную деятельность по поиску основания для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования» [140, с. 71]. В этих словах ценна идеальность (недостижимость) полноты проявления в реальном объекте характеризующих его признаков. Е.Ю. Бутенко рассуждала о концептуализации в ракурсе вычленения смыслов и смыслопорождения, как о процессе формирования/образования в сознании носителя концептуальных

характеристик явлений, понятий или феноменов [49, с. 55], что позволяет вновь обозначить взаимосвязь практико-педагогической и исследовательской позиций руководителя-субъекта. Прокомментируем предположение Г.А. Шкериной, что этапность концептуализации заключается в последовательности: фиксация событий и фактов – выявление тенденций и взаимосвязей – построение моделей и систем [474, с. 338]. Считаем, что данные этапы концептуализации до момента оформления результатов исследования реализуются параллельно, например, модель, как правило, побуждает разработчика дополнить событийный ряд.

С учетом изложенного представим практику концептуализации и динамику эмпирических признаков образовательного коллектива в деятельности автора в течение 2001-2024 гг., посвященной развитию разновозрастных групп профиля «Постановочное фехтование» (в том числе арт-фехтования и саберфайтинга).

Постановочное фехтование в стилистике поединков на световых мечах из кинофильмов «Звездные войны», получившее название «Саберфайтинг», появилось в России в 2000 г. Размещение на форуме Российского фан-клуба «Звездных войн» видеоролика с постановочным выступлением на фестивале «Старкон» подтолкнуло будущего диссертанта, в то время – обучающегося педагогического класса, к поиску единомышленников, желавших фехтовать на моделях световых мечей. В 2001-2003 гг. автор посещал занятия клубов ролевых игр в томских школах № 49 («Пантера») и № 32 («Декамерон»), но дефициты подготовки в них в 2003 г. привели его в отделение фехтования спортивной школы № 16 г. Томска к тренеру Николаю Григорьевичу Путинцеву [202].

Тренер Н.Г. Путинцев применял методику разновозрастного обучения, которая впоследствии опробовалась применительно к саберфайтингу и арт-фехтованию. Старшие ученики проводили разминки и индивидуальные уроки, судили поединки, подавая пример младшим, которые со временем привлекались к взаимному обучению и судейству. Роль судьи мог исполнять младший – и ему должны были подчиняться старшие, вежливо возражая, если судья ошибся. Такой практикой переподчинения старших детей младшим Н.Г. Путинцев формировал у спортсменов умение приказать товарищу и подчиниться ему (А.С. Макаренко).



Осмысление методов Н.Г. Путинцева стало основой для педагогизации работы созданной автором в 2001 г. добровольной группы старшеклассников и студентов. Неформальная группа досуговой направленности, принимая правило «Научился сам – научи товарища», начала воспроизводить данный признак, который впоследствии стал пониматься как характерный для образовательного коллектива. Подчеркнем в этой связи, что в 2002-2003 гг. группа реализовывала в основном установки внешней среды, лишь точечно и эпизодически порождая собственные нормы, которые не всегда закреплялись. Это высвечивает статусное нахождение группы на ученическом этапе и попытки движения к инструкторскому состоянию.

Рассмотрим подробнее динамику указанной добровольной общности в хронологическом ракурсе. Постепенный рост ее численности в 2002-2003 гг. до 15 членов вызвал номинальность (по Л.И. Уманскому) аморфной группы, которая идентифицировалась как «Томская академия джедаев», и фиксацию авторитетности участников во внутренних рангах, связанных с лидерскими полномочиями и профильными умениями. К 2003 г. утвердилась иерархия из пяти рангов, сохраняющаяся и сегодня: ученик, падаван, джедай, рыцарь и мастер. В этом аспекте группа эмпирически повторила традицию ранжирования участников, которая в историко-педагогическом плане охарактеризована в параграфе 2.1 и проявляет признак педагогизированности на инструкторском этапе (параграф 3.3).

К 2004 г. ранги Академии не соотносились с возрастом, а участники с одобрением воспринимали, когда более взрослого человека обучал опытный младший. Год отмечен пиком интереса к повышению активными участниками своего статуса, отраженному в рангах, позволяющих влиять на особенности деятельности и профиль группы. Разница в возрасте участников в указанный период увеличилась от трех до четырех-пяти лет, но она не оценивалась ими как значимая, по-видимому, из-за досугового и игрового содержания общей активности с редкими к 2004 г. проявлениями образовательности. Сопоставление возраста и этапа личностного развития члена группы, достигнутого в том числе

при участии в совместной профильной деятельности, не проводилось, равно как и другие формы диагностики.

В 2001-2004 гг. основатель группы (впоследствии – автор диссертации) еще не занимал позицию педагога, «дистанция» между ним и участниками отсутствовала, а право влиять на жизнь сообщества обуславливалось только авторитетом. Предпосылки для развития образовательности группы возникли весной 2004 г.: собрание старшего состава на фоне множества сомнений и опасений постановило официально перейти в учреждение дополнительного образования. Хотя взрослеющих учеников перестали удовлетворять профиль увлечения «Звездными войнами» в форме досуга «по мотивам» фехтования и занятия на открытом воздухе, группа опасалась, в контексте такого перехода, формализованной перестройки внутренней среды под воздействием системы образования. С учетом данных факторов, по согласованию с участниками в марте-июне 2004 г. будущий диссертант – тогда студент первого курса Томского государственного педагогического университета – договорился о трудоустройстве во Дворце творчества детей и молодежи г. Томска (ДТДиМ) и написал первую версию образовательной программы «Саберфайтинг».

Детское образовательное объединение, открывшееся в ДТДиМ 1 октября 2004 г., по заголовку программы стало называться «Саберфайтинг». В программе впервые письменно зафиксировалась традиция рангов. Условия их достижения, разработанные на основе опыта Школы саберфайтинга г. Москвы, не связывались с возрастом учеников и решениями администрации ДТДиМ. Обратим внимание на историческую параллель – в практике А.С. Макаренко решением общего собрания без административного согласования воспитанникам присваивали звание «колонииста». Интересно, что в коллективе долго не было участников в ранге мастеров, даже педагога называли только рыцарем. Учеников, которые пока не стали рыцарями и мастерами, будущий диссертант мотивировал со временем дойти до ранга мастера и приобрести тем самым организационно-педагогические права. При этом практика автора сопровождалась не вполне умелыми, но искренними попытками письменного осмысления практики, в том числе в свете

традиций воспитания. Личное неприятие авторитарности актуализировало поиск опор в трудах С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко, чье наследие переосмысливалось в условиях наличного бытия [199]. Это привело руководителя и группу к традиции общего собрания с неременным исполнением его решений.

Сохраняющийся в значительной мере неформальный характер детского объединения, невозможность формализации деятельности в программе и, как следствие, точного ее выполнения привело к тому, что отказ от «досугового» понимания саберфайтинга переориентировал руководителя на восприятие его практики как средства социально-педагогической активности, профилактики асоциального поведения [201, с. 58]. Лишь к 2006 г. саберфайтинг был осознан им как система спортивно-театрального фехтования [196], проявляющая черты профильности, схожие с современными. При этом до 2008 г. саберфайтинг в России как неформальная и досуговая деятельность, был неоднороден и включал три направления: *постановочное*, стимулировавшее участников к демонстрации заранее отрепетированных поединков; *игровое* (фрифайт), напоминающее современное художественное фехтование; *боевое* – соревновательные бои с сохранением стилистики сражений героев «Звездных войн».

Наибольшие возможности для развития коллективной образовательной деятельности имело постановочное направление, а дополнительным фактором его актуализации как профиля коллективов стали внешние обстоятельства, подробно охарактеризованные автором [192; 193]. Оно, в силу нацеленности на порождение продуктов (в том числе поединков) и демонстрации их публике, проявляло неоспоримый коллективный потенциал. Успеха в данном направлении не достичь без многолетней активности, а подготовка качественных выступлений требует глубоких и многоаспектных знаний, образовательного и исследовательского погружения группы в предмет деятельности.

Непроявленность в ранней истории сообщества традиционного перехода от управления к соуправлению и самоуправлению (по Е.Б. Штейнбергу), как показало последующее осмысление, обуславливалась тем, что оно не могло до 2008 г. развиваться под педагогическим руководством. Значит, не складывались и

обстоятельства, явно подталкивавшие группу к развитию в коллектив как субъект образования. Группа оставалась сообществом друзей; один из них официально трудоустроился педагогом ради получения помещения для тренировок, но он не принимал единоличных решений. Проявлений признаков коллектива еще не было достаточно для ориентированности на социальную цель и долговременные занятия, в группе сохранялись многие черты досуговой практики. Руководитель по должности смог осознать личную педагогическую позицию и предъявлять свои требования только естественно обновившемуся составу учеников, не связанных с ним дружескими отношениями.

Анализ развития группы в указанный исторический период высвечивает неоднозначность ее состояния как будущего образовательного коллектива. В первую очередь, группа, обладавшая объективно недостаточным уровнем профильной подготовленности и не вовлеченная в традицию вида деятельности (например, через предмет «сценическое фехтование»), все же транслировала собственные разработки во внешнюю среду, проявляя признаки наставнического этапа развития. Показательно, что практика советских классиков науки о воспитании, как и опыт руководителя в спортивном фехтовании, не подвергались интерпретации, а переносились в деятельность практически напрямую. В итоге чрезмерная социальная направленность постепенно вступила в противоречие с личными и общими интересами участников, сформировав внутреннее напряжение в развивающейся группе. Возвращаясь к анализу начального этапа развития группы, можно увидеть, что с 2006 г. видоизменялась ее субъектность, а вместо прежнего наименования «Томская академия джедаев» употреблялось только новое – «Томское отделение Западно-Сибирской академии джедаев». Эта ситуация сохранялась с 2010 г. по 2016 г., когда группа идентифицировала себя как «Томское отделение Межрегиональной федерации саберфайтинга», то есть не имела названия, не связанного с вторичной структурой.

Взросление и личностно-профессиональный рост руководителя группы как специалиста постепенно привели к тому, что вместо реализации запросов участников, уже входивших в объединение, он предпочитал набирать новых

энтузиастов, изначально формируя установку на совершенствование профиля активности. Постепенно группа согласилась с собственной ответственностью за саберфайтинг как профильное направление и восприняла роль ключевого первичного коллектива межрегионального объединения.

Ретроспективное рассмотрение показывает, что предпосылка движения группы к статусному состоянию коллектива была заложена еще в 2004 г., когда она стала ядром вторичной группы – Западно-Сибирской академией джедаев (ЗСАД), организованной совместно с саберфайтерами из г. Кемерово. В ней утвердились сначала две, а позднее три иерархии развития личности. Первую составили ранги, отражавшие умения в саберфайтинге и вклад в общее дело; вторую – должности руководителя отделения, его заместителя и инструктора, занимавшегося обучением, но не организационной работой. В 2008 г. появилась третья система – разряды по фехтованию, выполняемые на соревнованиях по арт-фехтованию. Очевидно, что эти системы открывали вариативные траектории личностного роста при реализации как профильной, так и педагогической роли.

Подчеркнем, что в 2004-2008 гг. должностная иерархия принималась всеми участниками межрегионального сообщества, но томская лестница рангов вызывала недовольство некоторых взрослых представителей других групп похожестью на игру и избыточной ассоциацией со «Звездными войнами». Однако в г. Томске совокупность рангов уже вошла в традицию, а игровой компонент, романтизирующий практику тяжелой физической и умственной работы для детей и подростков, воспринимался как педагогически ценный. С учетом этого закономерно, что автор диссертации содействовал легитимации системы рангов сначала для кемеровчан, которые были старше, чем томичи, а далее – для всех отделений ЗСАД. Сам руководитель получил ранг мастера лишь в 2006 г., а его статусное повышение провела инициативная группа, организовавшая обсуждение вопроса с главами отделений (к этому году они были в Томске, Новосибирске, Кемерово, Омске и Самаре, а позже появились и в других городах) и голосование. В этой ситуации заметны проявления субъектности ЗСАД как вторичной группы по А.С. Макаренко, которые не означали субъектности первичных групп. В связи

с этим значимость рангов в свете педагогизированности, разновозрастности, субъектности и интересности групп предопределялась обособленностью рангов группы от управленческих решений администрации учреждений, ставших средой ее развития, и потребностью формулирования причин подчиняться участнику группы, авторитет которого не подкреплён должностью или возрастом.

Другими региональными отделениями, в каждом из которых в 2006-2008 гг. было 4-15 человек, руководили рыцари. Нижний порог в четыре участника по Уставу Академии задал минимум численности группы, которая принималась во вторичное сообщество; верхний порог не регулировался, но равнялся, как правило, типичной численности первичного коллектива. Межрегиональное взаимодействие групп, ставших разновозрастными из-за отсутствия требований к возрасту новичков, поставило перед ними цель, выходящую за рамки интересов отдельных саберфайтеров и их групп в конкретных городах. В Уставе ЗСАД 2006 г. социально направленной целью называлось «развитие и популяризация саберфайтинга на территории России». Отметим, появление устава произошло позднее начала массовой самоорганизации первичных групп. Этот документ, в полном соответствии с идеями Г.Н. Прокументовой о феноменологической реконструкции, скорее фиксировал существующую практику, чем формировал новые ориентиры. В данный период на уровне вторичной группы заметны и попытки перехода к самоуправлению.

Исследование материалов личного архива диссертанта и воспоминаний участников позволяет утверждать, что в 2005-2007 гг. в ЗСАД завершилось формирование традиционных впоследствии правил поведения и событийных форм взаимодействия первичных групп на межрегиональном уровне. С учетом неформальных истоков движения саберфайтеров важно, что членам отделений на занятиях и мероприятиях запрещались ненормативная лексика, грубость и, вне зависимости от возраста, употребление алкоголя и курение. Инициаторами появления правил стали томское и новосибирское отделения Академии, работавшие в системе дополнительного образования и имевшие в своем составе наиболее юных учеников. Обозначим, что правила выполняли и неофициальные

группы, участвовавшие в общих событиях. Главными событиями стали *Конвенты* – многодневные профильные межрегиональные встречи с проведением мастер-классов, семинаров и конкурсов. В августе 2005 г. в Новосибирске впервые прошел конвент «Лайткон», после которого новосибирцы и омичи сформировали отделения Академии.

Признаком движения к вторичной общности, объединяющей группы, стало появление Общего собрания и Совета Академии – органов самоуправления союза первичных коллективов-отделений. *Общее собрание* проходило ежегодно на конвенте «Лайткон» в очном формате. Дистанционных форматов не было, считалось, что участник должен показать свою заинтересованность в общем деле фактом приезда, который давал ему право голоса. Итоги обсуждений и принимаемые решения не закреплялись протокольно, но описывались в отчетах участников, публиковались на форуме и на сайте. В свою очередь, *Совет* включал руководителей отделений и их заместителей или участников второго и последующего годов обучения вне зависимости от ранга (не более двух от отделения). Ротация членов совета обеспечивалась нестабильностью состава первичных групп, что органично внедрило «сменяемость лидеров» в соответствии с идеями И.П. Иванова. Интересно, что функции, полномочия и процедуры работы совета никогда не формулировались в письменном виде. Совет принимал решения не большинством, а консенсусом, и они могли пересматриваться общим собранием. Руководитель ЗСАД имел право наложить вето на решение совета, но тогда вопрос тоже переносился на собрание. Таким образом, в самоуправлении проявились особенности, характерные для коллективов А.С. Макаренко.

В 2008-2009 гг. процесс развития субъектности первичных коллективов и вторичного межрегионального сообщества оказался под влиянием внешних обстоятельств, изменивших взгляд многих саберфайтеров на профиль своей активности. Взрослеющие участники все меньше желали ассоциировать себя с джедаями, вследствие чего появление в 2008 г. дисциплин арт-фехтования в составе вида спорта «фехтование» они оценили как возможность перехода от замкнутой на себя и неоднозначно воспринимаемой в социуме активности

к нормативно признанной в спортивной и образовательной сферах. Так, уже в 2008 г. Федерация фехтования Томской области признала саберфайтинг как направление арт-фехтования. Исходя из этих соображений, в 2008-2009 гг. диссертант как руководитель ЗСАД пытался ассоциировать саберфайтеров с артистическими фехтовальщиками, а не поклонниками «Звездных войн».

С ростом степени разновозрастности менялись контингент участников и содержание работы группы. Целью Томского отделения стало создание постановочных поединков, требовавшее спортивной и актерской подготовки. Клубный формат постепенно замещался спортивно-образовательным, вследствие чего многие любители «Звездных войн» прекратили заниматься, посчитав, что «фехтования теперь много, а джедаев – мало». Тем не менее, группы пополнялись новичками, не смотревшими соответствующие кинофильмы, но заинтересованными саберфайтингом как областью культуры и двигательной активности. Коррекция содержания саберфайтинга как профиля группы была в немалой степени вызвана борьбой против его отождествления с досуговой практикой и ролевыми играми. Чрезвычайно острый характер борьбы даже привел к тому, что схожая с игровым аспектом актерская подготовка, важная для арт-фехтования, неоправданно дезавуировалась, а саберфайтеры выступали с эффектными, но бессюжетными композициями.

Возможности привлечения для развития группы ресурсов спортивной и образовательной сред повлияли на профиль Томского отделения, которое для популяризации собственного подхода проводило многочисленные семинары в разных городах России. Попытки наладить взаимодействие всех отделений с региональными фехтовальными структурами, однако, не достигли успеха как из-за низкой заинтересованности руководителей спортивного фехтования в саберфайтинге, так и в связи с неготовностью лидеров движения принять собственную деятельность только в качестве разновидности арт-фехтования. В частности, активизацию контактов автора с представителями федерации фехтования отдельные участники сообщества сочли угрозой сложившимся традициям саберфайтинга и субъектности Академии.



В результате многомесячных дискуссий саберфайтеры не договорились о едином векторе развития, и поэтому в 2010 г. межрегиональное сообщество разделилось на две структуры: Межрегиональную федерацию саберфайтинга (МФС), близкую по профилю к арт-фехтованию на специфическом оружии, и Содружество свободных саберфайтеров (ССС), организованное энтузиастами гг. Кемерово, Красноярска и Омска. Содружество, отметим, не смогло найти жизнеспособный и отличающийся от постановочного направления профиль деятельности: в 2015 г. группа в Кемерово распалась, а омичи и красноярцы вернулись в МФС. Явственно прослеживается аналогия с взаимодействием И.П. Иванова и Фрунзенской коммуны: идея Игоря Петровича о создании отрядов-спутников в школах сначала привела к отчуждению руководителя от своего детища, но впоследствии была реализована.

Обновленный профиль коллектива зафиксировался в образовательной программе, которая была опубликована в 2010 г. тиражом в 500 экземпляров. Саберфайтинг позиционировался в изданной программе исключительно как направление арт-фехтования [212, с. 6]. При этом программа оценивалась как инновационный продукт, как способ фиксации достижений коллектива по переосмыслению своей деятельности и как средство трансляции взглядов на саберфайтинг в социум [210]. Однако приобщение томских саберфайтеров к официальному арт-фехтованию по-прежнему оставалось в целом условным. Изменившаяся атрибуция профиля помогла сделать создание постановочных поединков социально одобряемой и понятной общественности практикой, хотя участники томского и других отделений МФС участвовали преимущественно в турнирах-конкурсах, проводившихся по собственным правилам.

К 2015 г. влияние арт-фехтования на группы саберфайтеров, особенно московские, возросло настолько, что процессы нормо- и смыслообразования в значительной мере замедлились или регрессировали. Многие саберфайтеры приняли участие в официальных соревнованиях, внутренние ранги утратили приоритетное значение по сравнению со спортивными разрядами. Традиции многокомпонентной образовательной деятельности (фехтование, постановка боев,

актерское мастерство, сценическое движение, сценическая речь) были пересмотрены в ракурсе обеспечения соревновательной результативности. В связи с развитием Федерации арт-фехтования межрегиональное объединение почти такого же профиля со временем уменьшило собственную активность, а его группы стали оценивать создаваемые продукты на соответствие «эталонным» правилам артистического фехтования. Снизилось также и количество публичных выступлений, другие группы воспринимались в качестве скорее конкурентов, чем соратников. Достигнутые элементы коллективности были утеряны. При этом возможности выполнять нормативы спортивных разрядов привели к отчетливому «омоложению» (по инициативе родителей, охотно отдававших детей на занятия официальным видом спорта) групп, работавших в системе образования, в том числе и в Томске. Заметно, что группа саберфайтеров в Томске повысила свою разновозрастность, но приобрела ряд признаков корпорации, а не коллектива.

Следуя общероссийским трендам, в 2015 г. томское отделение МФС впервые однозначно приняло арт-фехтование единственным профилем, хотя его программа изначально была физкультурно-спортивной. Саберфайтинг, прежде считавшийся средством личностного развития, в профильной группе позиционировался иначе: он стал самооценным внутригрупповым делом. Тем самым группа в Томске обрела корпоративную субъектность, что проявилось в 2016 г. в принятии ею статуса студии и наименования “Saberia” (от англ. Saber – сабля, меч; Siberia – Сибирь), уже без межрегионального контекста.

Трансформация профиля группы изменила систему управления в ней и суть рангов, остававшихся традицией. К 2016 г. автор исследования реализовывал скорее тренерскую, чем педагогическую практику. Небольшая численность группы не требовала самоуправления в условиях единственного вектора развития, оцениваемого по спортивным успехам. Повышение в ранге перестало давать участникам объединения зафиксированные управленческие права, что опровергло прежнюю установку: «обучающийся в ранге мастера встает вровень с педагогом в управленческом плане». Понижилась гуманистичность и педагогизированность среды, ученики почти перестали выполнять тренерские и административные

функции. Контекстом изменений стала высокая разновозрастность группы, где несовершеннолетние уже не составляли большинство. Это затрудняло поиск бесплатного тренировочного зала, предоставлявшегося в основном за спортивные победы и являвшегося условием выживания студии в сибирском климате.

Ориентация группы на высокие спортивные результаты в описанных условиях закономерно привела диссертанта к сосредоточению на подготовке одаренных учащихся без их приобщения к организационно-педагогическим делам. Уже в 2016 г. участие в Чемпионате России по арт-фехтованию обеспечило члену студии С. Шматько серебряную медаль, а в 2018-2019 гг. этот результат повторил Р. Мусенко. В этих обстоятельствах закрепилось неодобрительное отношение к досуговому восприятию саберфайтинга, а спортивные разряды и звания стали восприниматься как приоритет. Обострение конкурентной борьбы на турнирах при этом актуализировало исследовательскую работу руководителя и участников группы, поскольку методики обучения фехтованию на световых мечах, учитывающие стилистику поединков из «Звездных войн» и правила арт-фехтования, еще отсутствовали. Включенные в опытно-поисковую и спортивную практику участники, как показали наблюдения, дольше оставались в объединении и при выходе за границы студенческого возраста.

Опишем и негативные последствия изменения профиля. Опыт подтвердил, что приоритетная ориентация на спортивные победы приводила к уходу из группы учеников, которым по разным причинам не удавалось ездить на турниры или выигрывать. В 2015-2018 гг. период пребывания в студии участников, не побеждавших в состязаниях, составлял, как правило, не более пяти лет, несмотря на их целенаправленную поддержку. Произошел некоторый регресс проявления признака гуманистичности. Данная ситуация беспокоила не только руководителя, но и старших учеников. Нацеленность на спорт невольно разделила членов студии на лидеров и аутсайдеров, хотя руководитель прилагал значительные усилия, чтобы избежать этого. Так, не готовые соревноваться на общероссийском уровне участники не обязывались выступать и могли иначе содействовать работе. Для некоторых студийцев, помогавших тренировать младших, востребованными

оставались осваиваемые педагогические и коммуникативные умения, достигаемый ранг как подтверждение внутригруппового авторитета. Их полезный для группы труд позиционировался руководителем группы как не менее важный, чем выступления ведущих спортсменов на чемпионатах страны.

Теоретической базой взаимодействия в группе для автора постепенно стал опыт томского вожатого О.О. Пирожкова [207], старавшегося помочь талантливым детям стать еще талантливее. В этой связи помощь в процессе подготовки новичков с низким потенциалом виделась руководителю студии ресурсом для развития педагогических способностей старших учеников. При этом возвращение педагогизации и гуманистичности как важных признаков группы произошло в 2018-2019 гг., когда ее численность явно сократилась, причем на фоне спортивных достижений. Стало очевидным, что внутренняя среда, мотивировавшая талантливых спортсменов обучением на повышенном уровне сложности, при полностью спортивном профиле не может остаться комфортной для остальных занимающихся. Осознание участниками студии названного факта вызвало обширные дискуссии. Показательно, что абсолютно все, включая наиболее успешных в спортивном плане саберфайтеров, стремились удержать или воспроизвести в группе ранее являвшиеся нормой признаки гуманистичности. Своеобразная «ретроинновация» (по М.В. Богуславскому) произошла не только в сферах гуманистичности и педагогизированности; в этот период вновь обретают ценность ранги, фиксирующие, как и прежде, не только профильное мастерство, но и включенность в практику педагогической работы. Это стало возможным благодаря восстановлению подхода к саберфайтингу как к образовательной, а не спортивной деятельности.

Обобщая, укажем, что коррекция профиля объединения от досугового к спортивному обусловила и увеличение его разновозрастности, и уменьшение численности. От процессов самоуправления были фактически отстранены юные саберфайтеры, не обладавшие субъектной позицией. Тем не менее, уточнение границ деятельности позволило сплотить студийцев для достижения общей цели и породило традицию вовлекать в студию только тех новичков, которые сразу

готовы принять специфику профиля. К концу 2019 г. обнаружилось, что членство в Федерации арт-фехтования уже не отвечает, с позиции руководителя и старших учеников, ни задачам развития саберфайтинга, ни потребностям спортсменов, так как эта структура перестала учитывать субъектность региональных групп и считать их агентами влияния на общероссийском уровне. В этой связи можно проследить историко-педагогическую динамику группы, которая соответствовала подходу Е.Б. Штейнберга («принимать всех желающих»), а позднее – подходу О.О. Пирожкова, предпочитавшего искать талантливых. Оба подхода эффективны для разных задач – досугово-образовательных и спортивно-образовательных.

Проанализированная динамика постепенно сформировала предпосылки для проявления интересности в контексте повышения разновозрастности, роста количества и продолжительности занятий. Ретроспективно обозначим, что в 2004 г. программа «Саберфайтинг» предусматривала шесть групповых и два индивидуальных учебных часа еженедельно, что учитывало особенности базы Дворца и потребности «клуба по интересам», но не группы, ставившей задачу развития профильной сферы. Кроме того, Дворец обычно не имел возможности предоставить для занятий саберфайтингом тренировочное помещение, которое соответствовало бы специфике группы и желаемому расписанию. Выходом стало взаимодействие с другими средами. После 2004-2005 учебного года работы во Дворце и до 2011 г. на основании договора тренировки проходили в школе № 23 г. Томска. В 2012 г. передача ставок педагогов дополнительного образования в те учреждения, где фактически проводились занятия, сделала это невозможным. С 2012 г. и по настоящее время в небольших помещениях Дворца осуществляется подготовка самых юных новичков и индивидуальная работа.

Поиску тренировочной базы помогла деятельность автора в качестве тренера по спортивному фехтованию, позволившая саберфайтерам осваивать и основы владения шпагой и саблей в средах оздоровительно-образовательного центра «Антей» (2008 г. – спортивный зал средней школы № 41), спортивной школы № 16 (2013-2014 гг.) и учебно-спортивного центра им. В.А. Шевелева (2015-2019 гг.). Однако занятия по саберфайтингу в данных организациях часто

сводились к репетициям композиций, показываемых на мероприятиях с упоминанием не только Дворца, но и дополнительной среды, хотя во многих случаях руководство и без этого шло навстречу инициативе своего сотрудника, безвозмездно работавшего с детьми и молодежью.

Тем не менее, ни одна из указанных сред не могла быть воспринята как «дом», поскольку потенциал ее преобразования с учетом специфики группы был практически нулевым. Это привело к тому, что «домом» для группы стала квартира диссертанта, превратившаяся в хранилище тренировочного оружия, театральную гардеробную и библиотеку. Только в 2016 г. переход к занятиям в Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) позволил группе очертить рамки образовательности своей внутренней среды и профильности. Объединение «Саберфайтинг» при этом продолжало работу в ДТДиМ, пополняя группу своими выпускниками и само, в свою очередь, становясь полигоном для формирования способностей старших участников к педагогической активности. В свою очередь, с ТГПУ удалось организовать многоплановое взаимодействие, но именно спортивные результаты, с учетом снижения количества выступлений, стали основой групповой востребованности. В целом, до 2019 г. проявления интересности сопоставимы с инструкторским и педагогическим этапами развития группы. Однако интересность особо актуализировалась в 2019 г. в связи с персонифицированным финансированием дополнительного образования (на программы за счет бюджетных средств более не зачислялись обучающиеся старше 18 лет, а старшие должны были стать выпускниками, что противоречило принципу добровольности).

Ретроспективный анализ показал, что в 2001-2019 гг. развитие возглавляемой диссертантом группы (в настоящее время – студия фехтования “Saberia”) с позиций концепции не являлось устойчиво прогрессивным. Это иллюстрирует таблица 26, где литеры У, И, П, Н обозначают *ученический, инструкторский, педагогический, наставнический этапы* соответственно. В разные периоды группой одновременно проявлялись признаки различных этапов развития образовательного коллектива, что зафиксировано литерами через

дефис. *Диагностика* осуществлялась в процессе включенного педагогического наблюдения, общения с участниками группы, посредством анализа документации (договоров, отчетов, журналов с данными о посещаемости, количестве и возрасте обучающихся, протоколов соревнований, текста образовательной программы), продуктов деятельности; за счет экспертной оценки активности коллектива и особенностей внедрения его разработок в профиль деятельности на общероссийском уровне; в ходе текущего и ретроспективного изучения особенностей самоуправления, в том числе возможностей влияния участников в различных «рангах» на жизнь и деятельность группы, анализа переписки педагога с обучающимися и др.

Таблица 26 – Проявленность признаков образовательного коллектива в процессе развития студии “Saberia”

Признак образовательного коллектива	Период развития студии “Saberia”				
	2001-2004	2004-2008	2008-2010	2010-2015	2015-2019
	Соответствие проявлений признаков этапу развития				
Добровольность	У-И	И-П-Н	П-Н	П-Н	П
Профильность	У	У-И-П-Н	И-П-Н	П-Н	И-П-Н
Педагогизированность	У-И-П	У-И-П-Н	И-П-Н	И-П-Н	И-П
Субъектность	У	И-П	И-П	П-Н	И-П
Интерсредность	У	У-И	И-П	И-П	И-П
Гуманистичность	У-И	У-И-П	И-П	П-Н	И-П
Разновозрастность	У	И	И	И-П	П

Заметно, что студия как образовательный коллектив к 2019 г. не достигла наставнического этапа. В 2015-2019 гг. под давлением внешней среды даже намечился регресс вследствие изменения профиля и снижения субъектности группы. Это подтверждает необходимость разработки концепции для развития группы в образовательный коллектив.

В заключение укажем следующее. *Во-первых*, концептуализация собственного педагогического опыта в ракурсе историко-педагогических идей о развитии коллективов выявила признаки особой разновидности разновозрастного коллектива, названной диссертантом образовательным коллективом. В процессе осмысления указанных признаков и их содержания группа, возглавляемая автором, еще не стала таким коллективом. Данные признаки, как и теоретически

обоснованная динамика их проявлений в ходе развития группы, заложили ориентиры для создания соответствующей концепции.

*Во-вторых*, двадцатилетним опытом автора диссертации подтверждено, что процесс движения группы к состоянию образовательного коллектива фиксируется перечнем признаков, проявления которых не всегда устойчиво прогрессивны. В частности, коррекция профиля группы и его содержательного наполнения под влиянием внешней среды значительно снижала ее коллективную субъектность. Опыт изменения профиля от досуговой практики к спортивной и образовательной выявил, что отсутствие или неустойчивость самостоятельно выработанных смыслов и норм ограничили возможности развития группы в коллектив. Группа не сформировала предметный компонент своей среды (группового имущества) и не преодолела границы автономии, даже проявляя некоторые признаки наставнического этапа развития. При этом динамика разновозрастности тоже определялась изменениями подходов к пониманию профиля группы.

*В-третьих*, отсутствие целостного представления о развитии группы в образовательный коллектив предопределило затруднительность прогнозирования и планирования динамики участников, первичной группы и вторичной структуры, воспринимавшейся как преобразуемая часть социума. Это позволило сделать вывод о необходимости теоретико-методологических оснований, осмысления и обобщения опыта ради извлечения концептуальных идей, обеспечивающих целенаправленное проявление признаков образовательного коллектива. Ранее данные признаки проявлялись эмпирически, в различном порядке и с разной степенью, что не вело к их закреплению. Преодоление данного затруднения возможно при реализации изложенной концепции.

#### **4.3 Процесс и результаты реализации педагогической концепции развития образовательного коллектива**

Общие контуры концепции обозначились в исследовательской деятельности в 2019 г., хотя отдельные структурные элементы, бесспорно, осознавались задолго



до этого времени. В частности, интерес диссертанта многократно привлекала проблематика коллектива, педагогических традиций и истории воспитательных практик, им рассматривались особенности арт-фехтования и саберфайтинга как профильной досуговой, спортивной и образовательной деятельности, обладающей возможностями для сплочения группы в коллектив. К 2019 г. удалось выяснить дефициты, препятствующие развитию группы в образовательный коллектив. Это позволило концептуализировать историко-педагогический и собственный опыт автора для выявления особых этапов развития образовательного коллектива и соразмерные конкретным этапам проявления признаков, выделенных в поисковой работе, а позднее составить программу организационно-педагогических действий по развитию группы в образовательный коллектив. В контексте программы, содержащейся в параграфе 3.1, охарактеризуем выявленные дефициты развития группы, сгруппированные по ранее названным признакам, принятые меры в рамках реализации концепции, а также некоторые результаты.

Опишем выявленные дефициты. Во-первых, ограничения *добровольности* обуславливались спортивным подходом к саберфайтингу, который предполагал приоритетное внимание не к подготовке продуктов – постановочных композиций, а завоеванию благодаря выступлениям с ними призовых мест на соревнованиях. Победы на турнирах стали восприниматься основным показателем качества деятельности объединения, в результате чего «отточенные» номера опытных участников постоянно и без особых изменений представлялись на разнообразных состязаниях. В этой связи самые знающие старшие участники были неизменно заняты поддержанием своего мастерства исполнения одних и тех же композиций и слабо (в основном уступая просьбе руководителя) приобщались к профильной активности начинающих членов группы, а собственные инициативы проявляли лишь эпизодически. Как правило, руководитель решал, в каких соревнованиях и мероприятиях (и в какой роли) будет участвовать группа. Его прерогативой оставалась передача опыта группы во внешнюю среду, ставшая к этому времени редкой. Тем не менее, ракурс добровольности частично удерживался традициями, особенно в части комплетования. Так, хотя среда образовательного учреждения

предполагала выпуск обучающихся после освоения программы, он ни разу не состоялся как особое событие. Исключение из объединения фиксировалось только документально и никак не влияло на вовлеченность «исключенного» в активность группы, а связь между программой и деятельностью в коллективе воспринималась руководителем и обучающимися как формальная.

Во-вторых, дефициты *профильности* были связаны преимущественно с инвариантностью подхода к артистическому фехтованию в правовых рамках российского спорта. Стало очевидным, что правила арт-фехтования, которые предполагают преимущественно субъективное судейство, разрабатываются и интерпретируются представителями московской студии «Эспада» без обратной связи с профильным сообществом. Если на начальном этапе развития групп арт-фехтования предлагаемые идеи и нормы играли позитивную роль и могли быть рекомендованы к освоению, то по мере развития других объединений отсутствие способов легального привнесения в арт-фехтование собственного видения на нормативном уровне стало сдерживать совершенствование этого профиля.

В-третьих, проблемы *педагогизированности* определились в снижении качества передачи накопленного опыта как внутри группы, так и во внешней среде. Вовлеченность в педагогическую активность оставалась нерегулярной и в основном случайной, что на практике привело к оторванности сохранявшегося в образовательной программе педагогического компонента (хотя и фрагментарного) от реалий деятельности обучающихся в группе. Внутренняя среда становилась скорее конкурентной, чем гуманистической, новые первичные общности не организовывались из-за не в полной мере осознаваемого, но явного уменьшения включенности старших саберфайтеров систематические педагогические пробы.

В-четвертых, дефицит *субъектности* показательно высветился в дезавуации формально не отмененных, но фактически не действовавших в группе органов самоуправления. Прежние традиции переставали восприниматься приходящими в объединение обучающимися как лично и коллективно значимые, так как среди членов студии почти не оставалось тех, кто ранее непосредственно был свидетелем их возникновения. Традиции, смыслы и нормы деятельности

транслировал в основном руководитель, тогда как старшие обучающиеся, занятые подготовкой к состязаниям, не имели возможности полноценно участвовать в оформлении субъектности группы. Кроме того, снижение развития субъектности предопределялось и отсутствием реальной возможности повлиять на профиль деятельности за границами своего объединения; приоритетным в этой связи было буквальное соответствие правилам (чужим взглядам на арт-фехтование). Как следствие, группы, профилем которых являлся именно саберфайтинг, а не арт-фехтование, не всегда могли осмысленно обозначить границы воздействий правил на собственную жизнь. Педагогически целесообразная и гуманистическая общая цель замещалась спортивной, что вызывало дисгармоничные изменения техники саберфайтинга, утрату его специфичности, отказ групп от собственных традиций. Затруднительность самореализации в группе на основе трансформирующихся индивидуальных потребностей, в том числе обусловленных взрослением и не в полной мере воплощенными стремлениями к педагогической деятельности (предпосылки педагогизации сохранялись в групповых традициях) приводили к тому, что талантливые ученики открывали новые группы смежного профиля, не имевшие связи с первичной структурой. В качестве примера укажем на опыт С.В. Шматько, участника с пятнадцатилетним стажем, который с 2018 г. и по настоящее время трудится тренером по спортивному фехтованию.

В-пятых, ограниченность *интерсредности* руководимой диссертантом группы порождалась, прежде всего, слабой заинтересованностью различных сред в предоставлении ей ресурсов (прежде всего, залов для занятий). Частично это объяснялось региональными особенностями – в Томской области и в настоящее время бесспорный дефицит спортивных объектов. Однако в большей степени недостаточный интерес к работе студии вызывало несоответствие результатов и продуктов критериям, по которым учреждения оценивали эффективность своей профильной деятельности. Исключительно спортивное понимание профиля саберфайтинга не мотивировало членов группы вовлекаться в активность, более отвечающую потребностям разнообразных внешних сред. Это привело к тому,

что работа студии не воспринималась учреждениями, предоставлявшими ей «территорию», как повод для налаживания взаимовыгодного сотрудничества.

В-шестых, дефициты *гуманстичности* проявились вследствие роста объема материалов, подлежащих освоению при доминировании целесообразных для спортивной малой группы тоталитарных и авторитарных взаимоотношений. Если досугово-образовательное и творческое восприятие саберфайтинга в группе допускало элементы гуманизма и педоцентризма, описанные в параграфе 1.3, то с момента актуализации спортивного подхода число гуманистических отношений снизилось. В результате взрослеющие участники, стремящиеся инициативно влиять на общую деятельность, не могли полноценно реализоваться в качестве акторов. Необходимость точного следования внешним правилам и инструкциям, к созданию которых обучающиеся не были причастны, ограничивала пространство их исследовательской работы и исключала из нее ценностно-целевой (нормативный) аспект. По сути, в профильной сфере на общероссийском уровне участники группы были вынуждены занимать только позиции исполнителей, что разрушало внутреннюю среду. Попытки скорректировать профильное содержание успеха, как правило, не имели, из-за чего оно все меньше соответствовало их запросам и ожиданиям.

В-седьмых, *разновозрастность* объединения к 2019 г. в традиционном смысле (без соотнесения с развитием личности) оставалась значительной: под руководством диссертанта саберфайтингом занимались до 25 участников в возрасте 12-27 лет. Тем не менее, трактовка разновозрастности, введенная в параграфе 1.2, не позволяет считать ее проявленность высокой, поскольку члены группы, перешедшие на очередные этапы развития личности, не имели реальной возможности проявить интенции, адекватные приобретенному в жизни опыту. Как правило, они могли действовать как «Ученики», в отдельных случаях как «Инструкторы», но практически не реализовывались в ролях «Педагогов» и «Наставников». Даже некоторые действия, теоретически свойственные практикам более высоких этапов развития личности в образовательном коллективе (к подобным проявлениям можно отнести исследовательскую работу и публикацию

профильных научных статей), не приводили к закреплению позиции личности как субъекта образования. Участники выполняли распоряжения руководителя, что обеспечивало высокие спортивные результаты, но не развитие группы.

Осмысление перечисленных дефицитов выявило множественность связей между проявлениями соответствующих признаков и подтвердило правомерность и необходимость разработки концепции развития образовательного коллектива как целостного явления. При этом действия по развитию образовательного коллектива, направленные в основном на преодоление конкретного выявленного дефицита, отражались и на проявлениях других признаков. С указанных позиций охарактеризуем изменения в деятельности руководителя и группы в целом, ориентированные на реализацию концепции.

В логике установленных признаков зафиксируем, что *добровольность* как первый из них конституировался рядом организационно-педагогических действий. Педагог-руководитель отказался от жесткого определения перечня мероприятий, в которых должны участвовать ученики, и в целом уменьшил количество педагогических требований. К инвариантам продолжали относиться аспекты, касающиеся сохранения жизни и здоровья участников группы. Однако значительная часть вопросов, ранее решавшихся директивно, теперь подлежала общему обсуждению. С данного момента диссертант акцентировал внимание на повышении качества подготовленности и развития обучающихся, что должно было, по его мысли, естественно вовлечь их во «внешнюю» деятельность как практику самореализации. В традицию вошла и добровольная дифференциация ответственности за направления функционирования коллектива: изготовление и ремонт оборудования для тренировок, создание сценариев, монтаж видеороликов и аудиодорожек, проведение отдельных частей занятий и др.

Последнее целесообразно подчеркнуть особо: принцип добровольности предполагал не только возможность старшего ученика отказаться от ведения педагогической работы, но и невозможность отказать ученику, желающему к ней приобщиться. Условием допуска к обучению новичков считалось соединение значимого профильного мастерства с изученными по программе психолого-

педагогическими знаниями и умениями. Младший студиец, в подготовке которого участвовал старший, тоже мог высказать мнение о качестве этого процесса. Тем не менее, опыт установил, что постоянное прикрепление старшего к младшему, даже при их обоюдном желании, нецелесообразно, поскольку провоцируется приоритетный рост дружеских, а не функционально-должностных связей. Возможности индивидуального подхода, возникшие после 2019 г. вследствие роста вовлеченности участников в педагогическую активность, вскоре привели к расширению студии в плане количества групп (студия – вторичный коллектив) и увеличения численности обучающихся в старших рангах (таблица 27).

Таблица 27 – Количество и ранги (этапы развития)

участников коллектива студии “Saberia”

Период	Кол-во и состав (чел.) групп (гр.), возраст (л.) участников	Ранг (этап развития)			
		<i>Падаван</i> (ученик/инструктор)	<i>Джедай</i> (инструктор)	<i>Рыцарь</i> (инструктор/педагог)	<i>Мастер</i> (педагог/наставник)
2001-2003	1 гр., 8-12 чел., 14-18 л.	3	2	1	0
2004-2008	1 гр., 25-30 чел., 14-23 л.	7	8	4	1
2009-2015	1 гр., 20-25 чел., 12-23 лет	3	5	7	1
2016-2022	1 гр., 12-15 чел., 12-18 лет; дополнительные занятия отдельных участников этой группы с «выпускниками» – помощниками педагога, 8-10 чел., 18-27 л.	3	7	4	3
2023-2024	2 гр. по 12-15 чел., 12-18 л.; 1 гр., 10-12 чел., 14-16 л.; 1 разновозрастная гр., 10-12 чел., 18-46 л.	3	13	5	4

Учитывая ориентацию на совершенствование профиля, но уже на основе собственных представлений группы о нем, желающим позволялось добровольно определять содержание информации, которое они готовы передавать во внешнюю среду на семинарах и мастер-классах. При этом, однако, действовало ограничение – руководителем санкционировалась трансляция только тех разработок, которые прошли апробацию и отразились в образовательной программе. Как правило, ведущими мероприятий становились студийцы, достигшие этапов «Педагог» и «Наставник», а «Инструкторы» могли помогать им, но не вести занятия сами.

Срок освоения «устоявшегося объема» образования неуклонно увеличивался, фиксируясь в редакциях программы «Саберфайтинг» (рисунок 4):

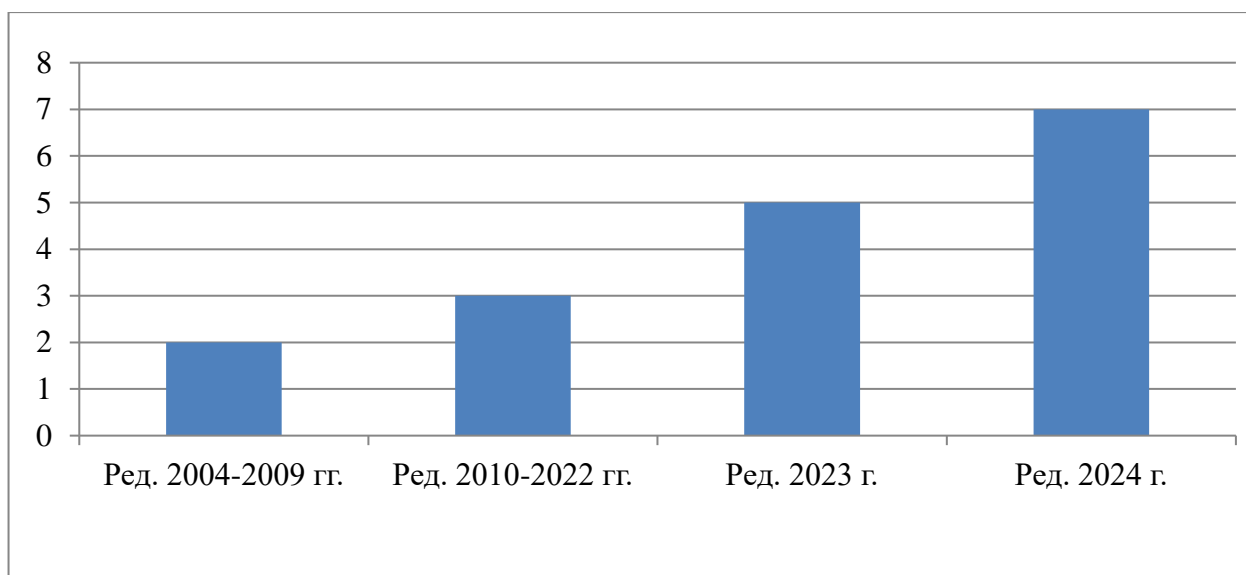


Рисунок 4 – Динамика продолжительности освоения программы «Саберфайтинг»

Подчеркнем, что рост продолжительности освоения программы (с двух лет в 2004 г. до семи лет в проекте 2024 г.) не означает невозможности ее изменения участниками, не прошедшими данный курс. Однако они могут участвовать в совершенствовании программы только в пределах освоенного ими содержания.

Далее следует обозначить способы повышения *профильности*. Так, в 2019 г. окончательно определилось, что внешняя среда, устанавливающая для студии “Saberia” нормы и смыслы арт-фехтования (в указанной роли выступала студия «Эспада» – инициатор появления в реестре видов спорта соответствующих дисциплин), не склонна воспринимать другие группы в качестве субъектов влияния на профиль. Вследствие этого возглавляемая автором томская студия, члены которой систематически становились призерами Чемпионата России по арт-фехтованию (2016, 2018, 2019 гг.), но не имели нормативного права влиять на уязвимые, с их точки зрения, нормы в сторону большей объективности, приступила к обновлению своего понимания профиля. В переосмысление профиля были вовлечены и другие группы, как формально входившие в МФС (она к этому времени прекратила активную работу), так и трудившиеся вне ее, в сфере «официального» арт-фехтования.

Результатом многочисленных обсуждений стало уточнение профиля – студия осуществила переход от официального арт-фехтования к фехтованию в целом, включающему постановочное. В постановочное фехтование входит как сценическое фехтование и арт-фехтование по различным правилам. Коллектив студии по-прежнему организовывал состязания уровня субъекта РФ (Чемпионат и Кубок Томской области), причем с 2019 г. число номеров студийцев на этих турнирах возросло более чем втрое (таблица 28):

Таблица 28 – Количество выступлений студийцев “Saberia” на Чемпионате (ЧТО) и Кубке (КТО) Томской области в 2019-2023 гг.

Год	2019	2021	2022	2023
Кол-во выступлений (ЧТО/КТО)	5/3	8/10	15/9	16/10

Лучшие из подготовленных выступлений демонстрируются и побеждают на крупных соревнованиях и фестивалях за пределами Томска (Санкт-Петербург, Красноярск, Ижевск, Казань и др.). Это позволяет студии создавать востребованные образцы (продукты) деятельности, являющиеся ориентирами для других групп, и сохранять тем самым социальную направленность. Кроме того, коллектив внес в регламенты Чемпионата и Кубка Томской области дополнения, не противоречащие правилам, утвержденным Минспорта РФ. Так, для повышения объективности судейства появилась норма персональной репутации арбитров и их ответственности за свою работу. Индивидуальные оценки, выставленные судьей, стали сообщаться участникам. Для сравнения, на Чемпионатах России оглашается только средний балл, позволяющий судьям избежать «неудобных» вопросов. Из-за несогласия с данной практикой коллектив, как и другие объединения, отказался от поездок на всероссийские состязания, которые после 2019 г. посещали, как правило, не более двух-трех сборных команд субъектов РФ.

Практика сопоставления оценок с суждениями конкретного специалиста на региональных соревнованиях стала шагом к формированию субъектности членов коллектива, осваивающих роли судей. Субъективность судейства выступлений в арт-фехтовании заложила предпосылки для ситуаций, где участник, занимающий позицию судьи, был вынужден осмысливать и объяснять собственные оценки, тем



самым конституируя и вербализируя личное отношение к предмету оценивания. Учитывая регулярную ротацию судей (в студии практически все старшие ученики имеют квалификационные категории), участники формировали и согласовывали представления об арт-фехтовании и идеальном постановочном выступлении как его основополагающем продукте. Запрос на формулирование представлений об идеальном номере обусловил активизацию исследовательской работы студийцев, а ее результаты стали теоретической основой для модификации подготовки.

Важно указать, что российские правила, регламентирующие проведение турниров по арт-фехтованию, не совпадают с международными. Это стало одним из оснований пересмотра профиля группы, которая нуждалась в легитимации собственных представлениях об арт-фехтовании. Коллектив студии закономерно поддержал инициативу Сергея Викторовича Мишенева, генерального директора Международной академии фехтовальных искусств (г. Санкт-Петербург), возглавившего Национальную академию фехтования (НАФ), до регистрации в качестве юридического лица являвшуюся Российской академией фехтования (РАФ). Поскольку НАФ – российское национальное отделение Международной академии оружия (*Académie d'Armes Internationale – AAI*), автономное в составе *AAI*, это позволило вступившим в нее группам начать коллективное изменение правил и процедур арт-фехтования для апробации на альтернативных турнирах [215]. Присоединение к НАФ дало диссертанту возможность полнее осознать заложенные в опыте группы теоретико-методические подходы к саберфайтингу, что отразилось в поиске, проведенном совместно с С.В. Мишеневым [209].

К работе присоединились другие участники студии, и в результате в 2022-2024 гг. защищенных ими выпускных квалификационных работ по проблемам фехтования оказалось вдвое больше, чем в предшествующий 20-летний период (таблица 29). Среди этих работ три магистерские диссертации («Организационно-педагогические условия развития коммуникативной компетентности студентов вуза средствами постановочного фехтования»; «Методика обучения технике ударов в саберфайтинге в условиях разновозрастной группы»; «Формирование самооценки фехтовальщиков в условиях разновозрастной группы») и одна

дипломная работа по итогам обучения в педагогическом колледже («Применение изобразительного искусства для подготовки арт-фехтовальщиков в учреждениях дополнительного образования»).

Таблица 29 – Динамика защит участниками студии “Saberia” выпускных квалификационных работ (ВКР) по проблемам фехтования

Период	2001-2021	2022-2024
Кол-во защищенных ВКР	2	4

Значимым для творческого осмысления группой особенностей профиля стало организованное приобщение студийцев к наследию фехтовальной и сценической педагогики, включая зарубежное. Оно осуществлялось с опорой на источниковую базу – уникальную библиотеку изданий по сценическому [498; 499; 500; 510] и историческому фехтованию, и старинных [503, 505; 506; 508], и современных [497; 509]. Формирование библиотеки, первоначально инициированное автором, постепенно поддержали старшие члены студии, а социальным результатом стали библиофильские выставки и лекции в Томском государственном педагогическом университете.

Подчеркнем, что когда в процессе внедрения концепции группа начала воспринимать арт-фехтование как образовательную, а не спортивную сферу, это не понизило эффективность спортивной подготовки, что подтверждают систематические победы саберфайтеров студии на турнирах уровня субъекта РФ. Данные соревнования в современных условиях в отношении количества регионов представительнее, чем официальные чемпионат и кубок страны (Чемпионат России, г. Москва, 2023 г. – команды из трех субъектов РФ; Кубок Родникового края, г. Ижевск, 2024 г. – команды из шести субъектов).

Для преодоления дефицита *педагогизированности* диссертант предпринял комплекс мер с целью активизации вовлечения обучающихся в педагогическую деятельность и ее регулярное осмысление. В этот период впервые появляется и практически осуществляется идея подготовки саберфайтера именно как педагога по саберфайтингу, обладающего особыми знаниями, умениями и навыками. Ранее элементы образования в области педагогики и психологии, предусмотренные по

программе, давались в отрыве от профиля саберфайтинга; к примеру, изучались способы организации взаимного обучения, но без фехтовальной специфики.

На практике возрастание педагогизированности и образовательности ярко проявилось в деятельности коллектива студии по подготовке судейского корпуса. Эта работа после 2019 г. приобрела как целевую (формирование судейских коллегий), так и ценностно-традиционную направленность, поскольку обучение судей предполагало вариативность тем семинаров и содержания зачетов, границы которой во многом задавались региональной спортивной федерацией по виду спорта «фехтование». Учитывая многочисленность аспектов, подлежащих оценке при судействе, коллектив принял решение, что высокое качество номеров должно обеспечиваться в том числе готовностью каждого участника к выполнению судейских функций. В результате были разработаны материалы занятий и тестов, регулярно организовывались семинары для энтузиастов из Томска, Омска, Санкт-Петербурга, Москвы, Красноярска и других городов.

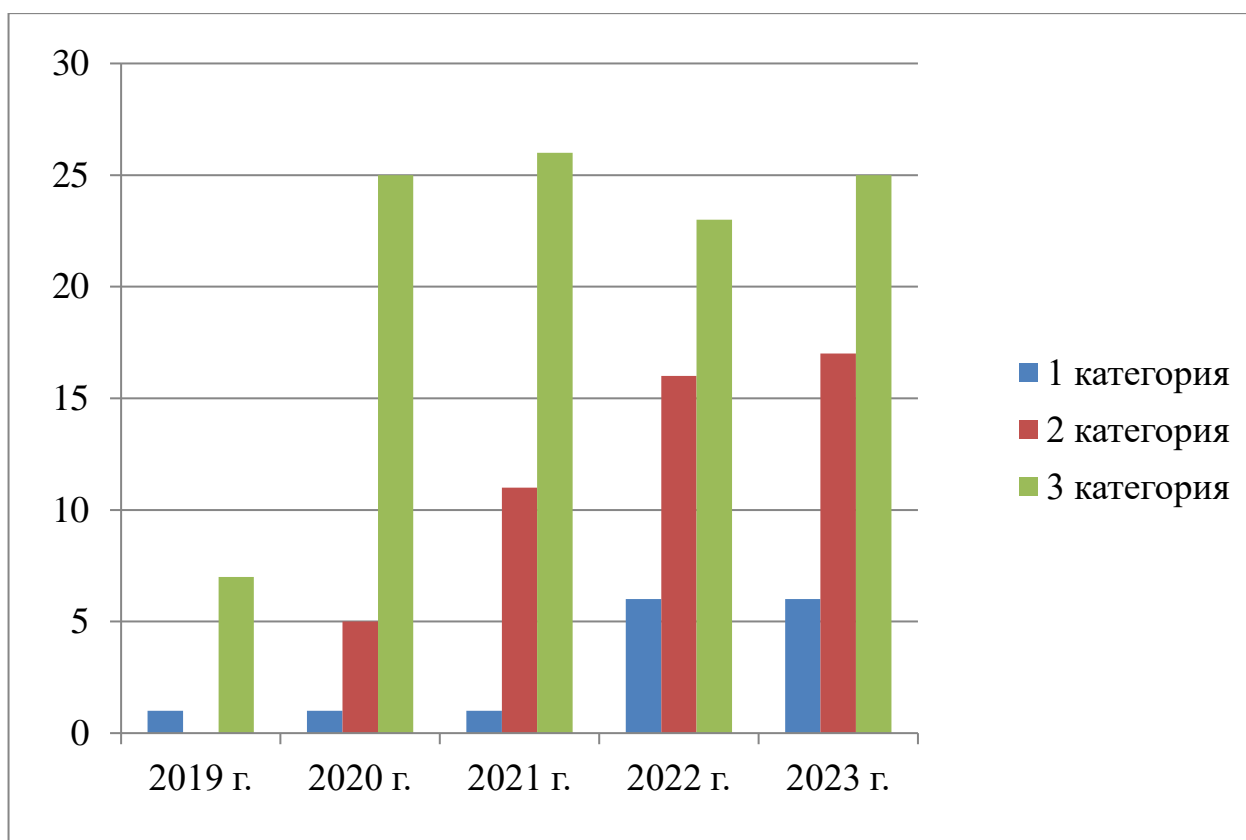


Рисунок 5 – Динамика состава спортивных судей по фехтованию, подготовленных в студии “Saberia” в 2019-2023 гг.

Для повышения категории судьи (кроме судей третьей квалификационной категории) обязаны проводить в качестве лекторов теоретические занятия в различных формах, и это мотивирует их к освоению педагогических умений. Как следствие, количество судей, подготовленных в студии и участвующих в оценивании номеров, выросло. Если в 2019 г. их было всего 8 (1 судья первой категории и 7 судей третьей категории), то уже к концу 2023 г. их численность достигла 48 человек (рисунок 5).

Позиционирование образования саберфайтеров как будущих педагогов тоже привело к изменениям. С одной стороны, был взят курс на выращивание энтузиастов педагогической деятельности – сначала внутри первичной группы, а затем и вовне, но с сохранением профильной направленности. Это потребовало обозначения их субъектной позиции в системе рангов, для присвоения которых необходимо соответствовать представлениям группы об их обладателях, вовлеченных в профильную педагогическую и продуктивную активность. Ранги не только фиксировали достигнутый этап личностного развития, но и выступали ориентирами построения личностью образовательной траектории. Соотнесение выделенных в исследовании этапов развития личности с рангами студии таково: «Ученики» – это участники в рангах «Ученик» и «Падаван»; «Инструкторами» являются «Падаваны» и «Джедаи»; на этапе «Педагог» находятся «Рыцари» или «Мастера»; «Наставником» может быть «Мастер».

Общее собрание студии стало напоминать педагогический совет, в котором каждый участник реализуется как субъект управления отдельным аспектом деятельности коллектива. Собрание получило правомочность воздействовать на образовательный процесс, поддерживать отдельные инициативы обучающихся и изменять всю жизнь группы, включая управление ею. Так, важным показателем реальности влияния участников коллектива на педагогические процессы в нем является то, что присвоение ранга, позволяющего обучать новичков, возможно только при одобрении всеми студийцами, имеющими более высокий ранг. Ранг мастера присваивается всеобщим решением всех мастеров студии, а выдвинуть кандидатуру имеет право руководитель и любой другой участник ранга «мастер».

Педагогическая деятельность каждого из участников студии в ранге мастера обладает выраженными особенностями, которые отражают их сильные стороны и опыт, полученный в процессе профильно-педагогической и исследовательской деятельности. С.В. Шматько, который после начала апробации представленной концепции вновь заинтересовался профилем группы, выступает как эксперт по спортивному фехтованию и постановке поединков. Ученик диссертанта, а ныне педагог Дворца творчества детей и молодежи г. Томска Д.А. Базавлук уделяет внимание акробатической и трюковой подготовке обучающихся. Среди интересов А.Д. Рябова, обучающего саберфайтингу учащихся Томского гуманитарного лица, – преподавание актерского мастерства и сценической речи. Вариативность аспектов образования, которые могут освоить студийцы, позволяет реализовывать индивидуальные образовательные траектории, и это содействует реализации принципа гуманистичности. При этом перечисленные мастера управляют и своими первичными группами, связанными со студией.

После начала реализации концепции в студии возобновилась подготовка руководителей для других схожих объединений. Так, в течение 2020-2022 гг. в магистратуре ТГПУ учился известный петербургский арт-фехтовальщик Д.А. Василюк, глава студии саберфайтинга “Ravissant”. Следует уточнить, что возможность посещения студии явилась для него главной причиной выбора ТГПУ в качестве места учебы. Будучи студентом, он завоевал множество медалей на турнирах, стал спортсменом первого разряда и спортивным судьей второй категории, защитил магистерскую диссертацию по профилю работы коллектива.

В завершение добавим, что традиционная вовлеченность студийцев в передачу авторских разработок во внешнюю среду постепенно стала вариативной: участники систематически иницируют семинары и мастер-классы, проводят консультации и занятия для энтузиастов из других регионов. Таким образом, рост педагогизированности позволяет группе сохранять социальную, следовательно, и коллективную направленность.

Изменения *субъектности* обозначим в свете динамики профильности. Если в параграфе 4.2 описаны особенности обретения группой названия в 2015 г., то

после 2019 г. связь субъектности и профильности прослеживается в динамике профиля. Студия арт-фехтования дистанцировалась от деятельности Федерации арт-фехтования и стала студией фехтования. Хотя в профиль вошло спортивное фехтование, группа по-прежнему называлась студией, а не секцией: атрибуция подчеркивала творческий и преобразующий характер ее активности. При этом участники, как и руководитель, выступили против организационной формы клуба из-за коннотативности клубности с поверхностным отношением к профилю, которая отмечается и учеными. По Д.В. Григорьеву, «клуб всегда объединяет <...> людей, имеющих склонность или пристрастие к какой-либо деятельности, однако занятия <...> преимущественно ограничиваются поверхностным, дилетантским уровнем» [90, с. 110].

Воздействие педагогизированности на развитие субъектности группы тоже, как показали наблюдения, бесспорно. Так, включение старших участников в педагогические процессы привело к формированию у них согласующейся с руководителем позиции в области коллективных норм и смыслов, действий по достижению общей цели. Руководитель перестал быть единственным лицом, правомочным действовать от лица группы во внешней среде, эту возможность обрели все участники в ранге «мастер». На формирование субъектности как уникальности позитивно повлияли отбор и поддержание традиций. В традицию вошли нормы, отличающие жизнь коллектива и ее продукты от тех, что создаются другими группами. Участник студии не выходит на сцену с выключенным световым мечом, чтобы не показывать его в виде белой трубки, он прячет его под плащом; ключ от зала или раздевалки передается только броском, а не из рук в руки; после выступлений отдается салют из регламентированных движений и др. Подобные «мелочи» формируют атмосферу, важную для субъектности группы.

Закономерно возникшее право студийцев в ранге «мастеров» выступать от имени группы привело к оформлению систематического самоуправления, которое реально меняло жизнь коллектива. Опыт выявил, что старшие обучающиеся, как правило, берут на себя конкретный аспект работы по профилю объединения, координируя при необходимости действия прочих участников группы. Качество

работы является для них лично значимым. Дополнительным проявлением субъектности стала организация виртуальных аналогов газеты, традиционной для самоуправляемых групп, в онлайн-среде, необходимой, по мнению М.И. Рожкова и И.В. Ивановой, для коллективов, включающих представителей «поколения Z» [347, с. 6, 10]. В онлайн-среде студия представлена группой в социальной сети «ВКонтакте», «Рабочим чатом» и каналом “Daily Saberia” в мессенджере «Телеграм», причем ресурсы администрируют как руководитель, так и старшие энтузиасты. Данные ресурсы, как и образовательная программа [213], лауреат 1 степени Всероссийского открытого конкурса общеобразовательных программ «Образовательный ОЛИМП-2023», фиксируют просоциальность студии. Развитие субъектности группы и ее участников содействовало как появлению в составе студии нескольких первичных групп в Томске и в других городах, так и заметному сопротивлению внешней среды – конкурирующих клубов, претендующих на изменение тематического профиля на собственных основаниях.

Для компенсации дефицитов *интерсредности* были предприняты меры по ее нормативной регламентации. Так, 8 ноября 2021 г. ректор Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) А.Н. Макаренко подписал приказ № 521/3-07 «Об открытии экспериментальной площадки и утверждении положения о ней». Площадка, возглавляемая автором диссертации, получила название «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования». Ее курируют подразделения ТГПУ – Институт развития педагогического образования и факультет (в настоящее время – Институт) физической культуры и спорта, что отражает ее двойственную образовательно-спортивную направленность.

Направленность на реализацию функций образовательного коллектива по исследованию и преобразованию профиля зафиксирована в Положении о площадке. Площадка создана с целью апробации результатов педагогических и методологических исследований, научных работ в области истории физической культуры и спорта, спортивной педагогики, внедрения современных педагогических технологий и гуманистических методик обучения фехтованию,

создания условий для самореализации участников экспериментальной деятельности (п. 1.2). Деятельность площадки стала предпосылкой углубления взаимодействия университета с Федерацией фехтования Томской области (Соглашение о сотрудничестве № 18/1-1 от 12.01.2023 г.) и с Дворцом творчества детей и молодежи г. Томска (ДТДиМ) (Соглашение № 18/1-37 от 19.10.2023 г.).

Повышение заинтересованности ТГПУ в работе студии обеспечивается возникновением ряда возможностей. Среди них: привлечение потенциальных абитуриентов, в том числе студентов Томского педагогического колледжа, в пространство вуза через посещение площадки; прохождение ими практики на базе площадки; восприятие площадки как базы для исследований разного уровня (подготовлены три магистерские диссертации, опубликовано большое количество научных статей); организация выступлений и мастер-классов; постановка поединков для спектаклей, демонстрация арт-фехтования как уникального направления арт-педагогике во внешней среде (только в 2023-2024 учебном году представители студии дважды участвовали в Выставке достижений народного хозяйства в Москве); создание условий для творческой самореализации студентов и физической нагрузки в процессе занятий арт-фехтованием.

В свою очередь, Федерация фехтования Томской области получила в лице университета постоянного партнера для фундаментальных и прикладных научных исследований, экспериментальной, инновационной, научно-педагогической и научно-методической деятельности. В область совместных интересов федерации и ТГПУ вошло создание научно-образовательной среды с целью подготовки высококвалифицированных научно-педагогических, педагогических, тренерских и судейских кадров. Участники студии и федерации фехтования, представляющие продукты своей профильной деятельности на различных событиях, обязательно соотносили собственные достижения с университетом.

Соглашение Дворца творчества детей и молодежи г. Томска с вузом (ДТДиМ, напомним, было исходной средой для группы) привело эти учреждения к сотрудничеству по ряду направлений. В направлении «Наставничество» ТГПУ выполнял экспертизу образовательных программ и методическое сопровождение



педагогического процесса ДТДиМ, а Дворец участвовал в создании предложений по коррекции преподавания психолого-педагогических дисциплин в свете потребностей дополнительного образования. Направление «Образовательная среда» реализовало интеграцию сред высшего и дополнительного образования в аспекте профильной работы площадки. Значимыми оказались также направления «Личность и коллектив» (исследование современных возможностей развития личности в коллективе) и «Научно-педагогическая деятельность» (взаимное сопровождение научной активности сотрудников и обучающихся).

В завершение отметим, что коллектив стал постепенно и успешно работать и в других средах. В частности, с осени 2023 г. упоминавшийся мастер студии А.Д. Рябов организовал тренировки в Томском гуманитарном лицее (ТГЛ) по программе автора данного исследования; через три месяца ученики А.Д. Рябова уже вовлеклись в работу площадки. Подчеркнем, что саберфайтинг был высоко оценен руководством лицея с позиции сочетания в нем традиционных смыслов лицейского обучения (фехтование) и очевидной новизны и инновационности (световые мечи). В 2024 г. студиец С.А. Дьячкова, имея лишь ранг джедая, создала в Новосибирске первичную группу, аффилированную со студией. В эту неформальную группу вошли тренеры объединений, ранее работавших в сфере дополнительного образования и молодежной политики.

Охарактеризованные договоры закрепили отношения и систематичность сотрудничества. Площадка институализировала перспективы взаимодействия сред высшего и дополнительного образования, общественной организации и неформального сообщества. Следствием интерсредности явилось и формирование среды студии в сфере предметного (появление общего имущества, закупленного или изготовленного силами участников) и пространственного (приближение к восприятию помещения для занятий как общего «дома», вплоть до участия в его ремонте) компонентов. По традиции в финансировании деятельности участвуют взрослые студийцы, включая руководителя, а «казначей» – член студии.

Дополнительным и интересным итогом развития интерсредности стала ее связь с особенностями субъектности студии. На соревнованиях участники

первичных групп формируют команды, наименования которых приоритетно отражают субъектность вторичного коллектива: “Saberia (ДТДиМ)”, “Saberia (ТГПУ)” и “Saberia (ТГЛ)”. Группа, ставшая вторичной, повторила исторический опыт Западно-Сибирской академии джедай и Межрегиональной федерации саберфайтинга, описанный в параграфе 4.2. Об этом свидетельствуют проявления признаков коллектива у вторичной общности и почти полное их отсутствие у первичных объединений, исключая титульный, возникший первым.

Совокупность мер, принятых для проявления других признаков, обусловила изменения в признаке *гуманистичности*. В первую очередь, было организовано размежевание освоения образовательной программы, активности коллектива и личности в нем. Состоялся фактический отказ от нормирования сроков получения внутренних рангов, который прежде имел место. Программа окончательно стала рассматриваться как образец фиксации наличного бытия коллектива в аспекте его образовательной работы, при ее составлении автор как руководитель коллектива и помогающие ему участники ориентировались на осмысление динамики профиля с «человеческих» позиций. В ранней версии программы саберфайтинг оценивался только как арт-фехтование, но позднее удалось обосновать его специфику как целостного и оригинального явления, не сводимого к другим видам фехтования.

Реализованная возможность определять траекторию образования и скорость движения по ней привела к возрастанию значимости процесса коллективной деятельности, который ранее оценивался лишь по индивидуальным и групповым соревновательным результатам. Со временем это способствовало преобладанию в группе гуманистического типа отношений, в рамках которых члены студии чаще становились инициаторами проведения социально ценных образовательных событий, таких как мастер-классы, лекции, семинары, конвенты и турниры. Самореализация, ставшая возможной в более широком пространстве профильной активности, повысила привлекательность студии как разновозрастной среды.

Увеличение *разновозрастности*, понимаемой как присутствие в группе участников, пребывающих на разных этапах личностного развития, следует видеть закономерным итогом комплексных изменений в работе студии. Так, если

в 2019 г. в группе имелся один студиец в ранге мастера, не считая руководителя, то к началу 2024 г. их было уже четверо. В настоящее время каждый из мастеров, проживших все этапы развития личности в коллективе, стал способен полноценно реализовывать функции наставнического этапа, одновременно удовлетворяя и свои соразмерные возрасту потребности. Четыре «мастера» сегодня руководят своими первичными группами, что проявляет очевидную связь разновозрастности и педагогизированности. Еще одним фактором развития разновозрастности стала созданная диссертантом экспериментальная площадка на базе ТГПУ. На данной площадке участники разных возрастных категорий, обучающиеся в средах вуза, лица и учреждения дополнительного образования участвуют в совместной образовательной деятельности, способствующей их сплочению в коллектив, обозначенный в настоящем исследовании как образовательный.

Резюмируем следующее. *Во-первых*, характеристика особенностей процесса и результатов реализации концепции выстроена в логике определения дефицитов практики по сравнению с признаками эталонного коллектива, обоснованного в качестве образовательного. После анализа дефицитов описаны организационно-педагогические действия, предпринятые для их преодоления, а также изменения, произошедшие после этого с группой. Удалось установить, что вся совокупность признаков образовательного коллектива отмечена многочисленными связями и зависимостями, вследствие чего почти любое действие педагога приводило к изменению не одного, а нескольких признаков одновременно. Судя по всему, это подтверждает целостность образовательного коллектива как явления.

*Во-вторых*, практика руководства коллективом в 2019-2024 гг. подтвердила, что диагностический аппарат, состоящий из признаков образовательного коллектива и их проявлений на разных этапах развития можно применять и для сравнения схожести состояния конкретной группы с названной разновидностью коллектива, и в качестве структуры ее преобразования. Проявление совокупности признаков или компенсация всех представленных в параграфе дефицитов в должном объеме свидетельствует о достижении наставнического этапа развития образовательного коллектива. Подобная понятийная двусмысленность вызвана

терминологической традицией теорий коллектива, в которых рассматриваются несколько различных этапов его развития, хотя стадия коллектива достигается только на последнем из них.

*В-третьих*, апробация концепции на основе компенсации ряда выявленных дефицитов и изучение изменений, произошедших в результате с возглавляемой группой, позволяют утверждать, что рассматриваемая студия в данный момент находится на наставническом этапе. Учитывая, что ранее действия не приводили к устойчивой и позитивной динамике образовательной практики в интересах личности и группы, к значимому и одобряемому уровню воздействия группы на социум, констатируем целесообразность реализации разработанной концепции. Успешность проведенной работы доказала эффективность концепции и ее потенциальную применимость для групп другого профиля.

### **Выводы по четвертой главе**

Выявление проявленности условий реализации концепции в современных профильных разновозрастных группах и концептуализация эмпирических признаков образовательного коллектива в практике разновозрастной группы, возглавляемой диссертантом с 2001 г. и по настоящее время, определили научные основания внедрения концепции, представленной в третьей главе исследования, в процесс развития объединения конкретного профиля. Внедрение осуществлялось как организационно-практическое (разновидность педагогического) обеспечение концепции и как деятельность по реализации программы организационно-педагогических действий для развития образовательного коллектива. В ходе работы обнаружилось следующее:

*Во-первых*, основанием отбора разновозрастных групп (базы исследования) определен конкретный профиль постановочного, в том числе артистического фехтования, включающий предпосылки образовательности и коллективности. В объединениях данного профиля не только научные и учебно-методические разработки, но и постановочные поединки – продукты и образцы для подражания

– способны содействовать развитию других групп. С этих позиций изучалась проявленность совокупности условий: «Личность педагога-руководителя», «Амбивалентность образовательной среды», «Профильная продуктивность».

Анализ показал, что в изученных группах наблюдаются, как правило, лишь отдельные компоненты условия «Личность педагога-руководителя». Наименее выраженным было ориентирование на педагогическую деятельность, а первичная готовность педагогов к управлению разновозрастной группой оказалась полнее. Разновозрастное личностно-профильное взаимодействие отличало все группы, но руководители в основном не принимали амбивалентность собственной позиции и функций. В отношении условия «Амбивалентность образовательной среды» в группах этого профиля найдена ожидаемая социально-коммуникативная и предметно-пространственная специфика. Проявления условия «Профильная продуктивность» показали особенности связи профиля и продуктивности группы. Подтвердилась затруднительность совершенствования профильной деятельности в случае движения групп-автономий к корпоративности, а не к коллективности. Однако условия, необходимые для начала реализации концепции, сами по себе не гарантируют развития образовательного коллектива.

*Во-вторых*, итогом концептуализации опыта автора диссертации в контексте историко-педагогических и современных представлений о развитии коллектива стало выделение признаков, проявления которых наблюдались в течение более чем 20 лет в руководимой им группе. Педагогическая деятельность и поисковая работа диссертанта по созданию концепции велись одновременно, что объясняет их взаимовлияния. Однако только осмысление взаимосвязанности, целостности и процесса изменения упомянутых признаков позволило оформить концепцию как научное знание.

Эмпирически высветилось, что изменения признаков в течение ряда лет обуславливались развитием и динамикой группового восприятия профильной сферы, а высокие профильные результаты не сделали рассмотренную группу образовательным коллективом. Напротив, так как они достигались принятием внешних норм и смыслов, без порождения своих установок по отношению

к профилю, группе грозила утрата субъектности, снижение численности и/или разновозрастности. Попытки преодоления обозначенных рисков в контексте теоретического поиска сформировали убежденность диссертанта, что планирование развития группы в образовательный коллектив возможно только в рамках целостной концепции.

*В-третьих*, в практике автора целенаправленное развитие образовательного коллектива началось в 2019 г. как способ внедрения концепции. Проводилось выявление и преодоление дефицитов, отделявших фактическое состояние группы от идеала. Наблюдаемые проявления признаков сопоставлялись с эталонными для этапов развития образовательного коллектива, предложенными в параграфе 3.3. Выделение взаимосвязей добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интерсредности, гуманистичности и разновозрастности показало, что работа педагога по развитию группы влияла не на отдельные признаки, а на весь их набор.

Таким образом, характеристика признаков образовательного коллектива и их проявленности на разных этапах способна выступать в роли программы развития группы. Тем не менее, достижение группой качества образовательного коллектива требует должной проявленности всех признаков, то есть группа станет данным коллективом только на наставническом этапе. Успешность проведенной работы доказала эффективность и потенциальную применимость концепции для групп другого профиля.

## Заключение

Теоретико-методологический, историко-педагогический и практический поиск позволил сделать ряд выводов:

1. Анализ идей дореволюционных и советских авторов о сущности и содержании понятия «коллектив», изучение подходов к групповой и коллективной деятельности закономерно предстают в качестве первого шага к выделению теоретико-методологических основ исследования. Выявлено, что в СССР ко второй половине XX в. утвердилось социальное понимание коллектива в русле наследия А.С. Макаренко. Однако факт, что развитый коллектив в теории А.С. Макаренко был подлинным субъектом, как правило, игнорировался при попытках внедрения ее положений в массовой школе. При этом общепринятое употребление в СССР термина «коллектив» по отношению к группам, часто даже не приступившим к сплочению, отражало не реально высокую степень социально-психологической зрелости или опосредованность межличностных отношений ведущейся в группе деятельностью, а представления руководителя о ее социально ориентированном характере. Согласование научных идей о коллективе и традиций практического использования данного понятия позволили дать родовое определение коллектива и выделить этапы его развития с учетом уровневой динамики социальной ориентированности.

2. Развитие коллектива как субъекта требует добровольности в плане как вовлечения в группу, так и неприятия исключения из нее на основе норм внешней среды. Естественное в таких условиях возрастание разновозрастности объясняет идею о достижении коллективом новых этапов через переход референтных для него участников на очередные ступени личностного развития, более значимые, чем биологический или хронологический возраст. Это позволило определить понятия «разновозрастность коллектива» (характеристика коллективного субъектного взаимодействия личностей, находящихся на разных этапах развития) и «разновозрастный коллектив» (форма коллективного объединения участников, находящихся на разных этапах личностного развития).

3. Обобщение оснований классических и современных классификаций коллективов позволило сформировать видовую классификацию и задало позицию разновозрастного коллектива в качестве вариативного по многим из них, но всегда гетерогенного. В структуре данного коллектива выявлены социальная, организационная и деятельностная подструктуры. Спецификой этих подструктур определяются особенности разновозрастного коллектива: наличие контингента участников, находящихся на разных этапах личностного развития; динамика среды коллектива как внешнего фактора и объекта изменений взрослеющими личностями; реализация различных типов взаимоотношений (тоталитарного, авторитарного и гуманистического); развитие группы через обретение субъектности средствами самоуправления. Необходимость достижения социально ориентированной цели актуализирует образовательную функцию коллектива, предполагающую передачу опыта, традиций и содержания деятельности новичкам, совершенствование профильной сферы через создание и внедрение новых знаний и методов. Это обуславливает и выделение образовательности как направленности коллектива, и обоснование образовательной разновидности разновозрастного коллектива.

4. Историко-педагогические предпосылки образовательной деятельности в разновозрастных коллективах сформированы как теоретическим наследием выдающихся педагогов, так и опытом общественно-педагогических, клубных, кружковых форм, детских и молодежных движений. Исторически среда функционирования ограничивала субъектность групп, ведущих образовательную деятельность, которая постепенно переставала отвечать интересам взрослеющих участников. Напротив, успешность образовательной деятельности в некоторых группах определялась набором предпосылок: добровольность членства на основе согласия коллектива; единство и продуктивность цели участников разного возраста; востребованность деятельности личностями на разных этапах развития; зафиксированная во внутренней иерархии возможность влияния личностей на управление группой; развитие коллектива в нескольких средах, исключая среду типичной школы.



5. Исследование образовательной деятельности разновозрастного коллектива целесообразно проводить на основе идей личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного и аксиологического подходов, способных высветить в нем признаки различных коллективов, фиксирующие образовательность как особую направленность. Необходимо учитывать, что интерес к разновозрастности и к образовательной деятельности наблюдается в основном в контексте обучения, воспитания и развития личности и других процессов, но не отдельного предмета исследования. Тем не менее, востребуемые диссертантами подходы, сочетающие системные, деятельностные, личностные, субъектные и коммуникативные ориентиры, позволяют изучать и отражать субъектную деятельность личностей в разновозрастных группах, черты педагогизации детско-взрослых объединений, динамику статуса и роли педагогов. При этом содержательно-методологические контуры исследования и организации коллективной разновозрастной образовательной деятельности, выявленные методами анализа и систематизации научного знания о применяемых для этого методологических подходах, очерчены сопоставленностью развития коллектива с повышением его субъектности и многосторонней педагогизацией деятельности, взаимосвязью развития группы и развития личности участников, совершенствованием профиля как ценностью и социально значимой целью деятельности.

6. Характеристика образовательного коллектива включает определение, описание ключевых особенностей, признаков, функций. С учетом особенностей разновозрастности, коллективности и образовательности он определен в качестве формы объединения личностей для коллективного осуществления и развития образовательной деятельности. Образовательный коллектив отмечен признаками добровольности, профильности, педагогизированности, субъектности, интересности, гуманистичности и разновозрастности, а его функциями являются образование, исследование и преобразование в профильной области. Освоение и реализацию различных функций в педагогизированной среде фиксируют этапы личностного развития участников в образовательном коллективе («Ученик», «Инструктор», «Педагог», «Наставник»).

7. Педагогическая концепция развития образовательного коллектива представлена основной идеей и раскрывающими ее положениями. Идея состоит в том, что разновозрастная группа станет образовательным коллективом за счет педагогизации профильной и коллективной образовательной деятельности, личностно развивающей ее участников как субъектов образования, исследования и преобразования. Ядро концепции включает закономерности и принципы, этапы развития (ученический, инструкторский, педагогический, наставнический) и функции. Значимы также правила, воплощенные в традициях, средства, условия, критерии и показатели, программа организационно-педагогических действий по развитию образовательного коллектива.

8. Содержание организационно-педагогических условий развития образовательного коллектива «Личность педагога-руководителя» «Амбивалентность образовательной среды» и «Профильная продуктивность» неодинаково для потенциального образовательного коллектива и группы, уже достигшей этого состояния. Изначально условия – это внешние силы, факторы, обстоятельства; группа, обретающая субъектность, изменяет их, воздействуя на образовательный процесс, в том числе в других группах.

9. Диагностика развития образовательного коллектива предполагает сопоставление проявлений теоретически обоснованных признаков, характерных для этапов его развития, с особенностями диагностируемой группы. Критерии – это признаки, а показатели отражают динамику их проявленности. Выделенные проявления должны учитываться при осуществлении программы организационно-педагогических действий по развитию группы в образовательный коллектив.

10. Отсутствие концептуальных положений о развитии образовательного коллектива осложняет планирование этого процесса, а проявления признаков не всегда становятся устойчиво прогрессивными, даже достигая иногда высокого уровня. Достижение группой состояния образовательного коллектива, описанного в педагогической концепции его развития, возможно за счет последовательности отраженных в особой программе действий по выявлению, анализу и компенсации дефицитов проявленности признаков образовательного коллектива в конкретной

группе. Целостность образовательного коллектива как педагогического явления подтверждается одновременностью изменений нескольких его признаков в ходе деятельности педагога-руководителя. Реализация созданной концепции не только привела возглавляемый автором диссертации коллектив на наставнический этап развития, но и позволила предположить возможность развития образовательного коллектива из группы, исходно не являющейся разновозрастной.

Проведенное исследование может представлять интерес для теоретиков и педагогов-практиков. Диссертация, не исчерпывая всех аспектов проблемы, формирует ориентиры для последующих научных изысканий. Ценными могут быть: поиск возможностей реализации разработанной концепции в разнообразных образовательно-воспитательных средах; уточнение проявлений условий на этапах развития образовательного коллектива; историко-педагогический анализ развития других разновозрастных групп в ракурсе выделенных положений.

### Список литературы

1. Авалуева, Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Авалуева Наталия Борисовна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – 22 с.

2. Айкашев, Г. С. Подготовка студентов педвузов к воспитательной работе с разновозрастными объединениями детей и подростков : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Айкашев Геннадий Сергеевич ; Государственный педагогический институт. – Казань, 1992. – 18 с.

3. Аكوпова, М. А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Аكوпова Мария Алексеевна ; Санкт-Петербургский политехнический университет. – Санкт-Петербург, 2004. – 42 с.

4. Аكوпова, Э. С. Переход ребенка от игровой формы деятельности к учебной в условиях разновозрастной детской общности : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Аكوпова Эльвира Сергеевна ; Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО. – Москва, 2003. – 157 с.

5. Акулова, Е. А. Личностно-деятельностный подход в обучении студентов технического университета предметам гуманитарного профиля : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Акулова Елена Александровна ; Брянский государственный университет им. И. Г. Петровского. – Брянск, 2003. – 20 с.

6. Анохина, С. А. Аксиологическая адаптация студентов в вузовской среде : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Анохина Светлана Александровна ; Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2015. – 22 с.

7. Апресян, Р. Г. Ценностные парадигмы воспитания / Р. Г. Апресян // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2008. – Вып. 1 (75). – С. 89-94.

8. Асатурова, К. З. Детский коллектив в педагогической теории и в воспитательной практике А. С. Макаренко (содержание, методы, организация) : автореферат диссертации, представленной в Институте теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Асатурова Кира Захаровна ; Институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР. – Москва, 1950. – 16 с.

9. Астапенко, Е. В. Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Астапенко Елена Владимировна ; Тверской государственный университет. – Тверь, 2019. – 48 с.

10. Асташова, Н. А. В. В. Краевский о теоретико-методологических основах современной педагогики / Н. А. Асташова // Методология педагогики в контексте современного научного знания : сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В. В. Краевского. Москва, 22 сентября 2016 г. / ред.-сост. А. А. Мамченко. – Москва : Институт стратегии развития образования РАО, 2016. – С. 13-20.

11. Баден-Пауэлл, Р. Юный разведчик / Р. Баден-Пауль ; пер. с англ. В.Ч. – Санкт-Петербург : Главное управление Генерального штаба, 1910. – VIII, 384 с.

12. Байбородова, Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах : пособие для учителей / Л. В. Байбородова. – Москва : Просвещение, 2013. – 177 с. – ISBN 978-5-09-027009-0.

13. Байбородова, Л. В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Байбородова Людмила Васильевна ; Ярославский государственный педагогический университет. – Казань, 1994. – 34 с.

14. Байбородова, Л. В. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащихся / Л. В. Байбородова // Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – С. 130-148.

15. Байбородова, Л. В. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков ; Министерство просвещения Российской Федерации, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – 367 с. – ISBN 978-5-00089-419-4.

16. Байгулова, Н. В. Разработка и реализация модели разновозрастной сельской малокомплектной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Байгулова Наталия Васильевна ; Томский государственный университет. – Томск, 2011. – 24 с.

17. Батан, Л. Ф. Формирование субъектной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе общеобразовательной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Батан Любовь Фёдоровна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2009. – 23 с.

18. Батербиев, М. М. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива / М. М. Батербиев // Народное образование. – 2017. – № 8. – С. 116-122.

19. Батербиев, М. М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами : VII-XI классы общеобразовательной школы : специальность 13.00.01 «Общая

педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Батербиев Мусса Мазанович ; Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования Министерства образования РФ. – Москва, 2002. – 176 с.

20. Батракова, И. С. Развитие научного направления «Воспитание в коллективе» в исследованиях ученых кафедры педагогики / И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. – 2022. – № 1 (январь). – ART 3028. – URL: <http://emissia.org/offline/2022/3028.htm>, свободный (дата обращения: 10.01.2024).

21. Бахтина, И. П. Развитие творческой личности педагога дополнительного образования детей в малых городах : специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бахтина Ирина Петровна ; Московский государственный университет культуры и искусств. – Челябинск, 2007. – 19 с.

22. Бебенин, В. Г. Образовательная деятельность как средство исправления и последующей социальной адаптации осужденных к лишению свободы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бебенин Вячеслав Геннадьевич ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2008. – 44 с.

23. Безбородкина, Е. С. Педагогический авторитет учителя школы в истории отечественного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Безбородкина Елена Семеновна ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2007. – 24 с.

24. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учебное пособие / А. С. Белкин. – Москва : Академия, 2000. – 192 с. – ISBN 5-7695-0658-X.

25. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 168 с. – ISBN 5-09-003409-5.

26. Белов, В. Н. Продуктивность деятельности детей в летнем оздоровительном лагере как условие их самореализации : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белов Владимир Николаевич ; Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2010. – 18 с.

27. Беляев, К. И. Детский коллектив и его организация : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Беляев Константин Иванович ; Московский ордена Ленина государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1953. – 14 с.

28. Бережнова, Е. В. Требования к научным педагогическим исследованиям: проблемы аргументации / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2024. – № 4. – С. 5-11.

29. Берельковский, И. В. Педколлектив в структуре трудового воспитательного коллектива школы (концепция А. С. Макаренко в контексте педагогики 20-х годов и современность) / И. В. Берельковский // А. С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / сост. А. А. Фролов. – Нижний Новгород, 1992. – С. 198-200.

30. Блонский, П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 286-300.

31. Блонский, П. П. Педология : учебник / П. П. Блонский. – 2-е изд. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1936. – 336 с.

32. Блонский, П. П. Ребенок в коллективе / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 480-490.

33. Блонский, П. П. Трудовая школа / П. П. Блонский. – Владивосток : Типография Военной Академии, 1921. – 299 с.



34. Богданова, О. Е. Образовательная деятельность как условие развития когнитивных оснований межкультурной компетентности личности : на материале лингвистического образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Богданова Ольга Евгеньевна ; Томский государственный университет. – Томск, 2009. – 23 с.

35. Богуславский, М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы : монография / М. В. Богуславский. – Москва : ИСРО РАО, 2015. – 118 с. – ISBN 978-5-905736-22-3.

36. Богуславский, М. В. Трактовка взаимоотношения традиций и инноваций в сфере образования в современных историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский // Образовательное пространство в информационную эпоху : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Москва, 06–07 июня 2023 г. – Москва : Институт стратегии развития образования, 2023. – С. 372-379. – ISBN 978-5-605-05557-0.

37. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.

38. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с. – ISBN 5-89502-210-3. – ISBN 5-89395-285-5.

39. Болтыков, О. В. Современные подходы к изучению педагогического обеспечения образовательного процесса в гуманитарной науке / О. В. Болтыков. – DOI 10.24411/1991-5497-2019-00130 // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 332-335.

40. Бондарь, Л. А. Что есть скаутинг. Книга для скаутского лидера / Л. А. Бондарь. – Женева, 1992. – 113 с.

41. Борисанова, Н. В. Влияние инноваций на становление образовательной среды учреждения / Н. В. Борисанова // Переход к Открытому образовательному пространству. – Часть 2 : Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Томский государственный университет, 2009. – С. 316-342. – ISBN 5-94621-286-9.

42. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с. – ISBN 5-88234-481-6.

43. Брим, Н. Е. Формирование умений учебного взаимодействия у студентов в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Брим Наталья Евгеньевна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2007. – 18 с.

44. Бугова, Г. В. Психолого-педагогические условия формирования интеллектуальной продуктивности младших школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бугова Галина Вадимовна ; Российский государственный университет им. И. Канта. – Калининград, 2006. – 22 с.

45. Булавкин, А. В. Историческое и художественное формирование : методические указания / А. В. Булавкин. – Красноярск, 1999. – 20 с.

46. Бултукова, А. В. Организация и содержание физического воспитания детей 4-6 лет в разновозрастных группах : специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бултукова Анна Владимировна ; Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. – Краснодар, 2006. – 24 с.

47. Бурлакова, Т. Ю. Педагогические условия организации образовательной деятельности по экологическому воспитанию дошкольников : специальность

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бурлакова Татьяна Юрьевна ; Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – Москва, 2016. – 21 с.

48. Бутенко, В. Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Бутенко Вера Николаевна ; Психологический институт РАО. – Москва, 2007. – 23 с.

49. Бутенко, Е. Ю. О концептуализации и деконцептуализации понятий / Е. Ю. Бутенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7 (25), ч. 2. – С. 55-57.

50. Бюлер, К. Духовное развитие ребенка / К. Бюлер ; пер. 3 нем. изд ; под ред. и предисл. В. Е. Смирнова. – [Москва] : Новая Москва, 1924. – 556 с.

51. Бюлер, Ш. Что такое пубертатный период / Ш. Бюлер // Педология юности : сборник статей / под ред. И. Арямова. – Москва-Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. – С. 37-46.

52. Вагнер, И. В. Анализ воспитательной ситуации как первый этап проектирования вариативной программы воспитания / И. В. Вагнер // Современная образовательная среда: теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 5 февраля 2018 г. / редкол. : О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 211-215. – ISBN 978-5-6040732-2-3.

53. Вагнер, И. В. Концептуальные подходы к развитию дополнительного профессионального образования специалистов в области воспитания / И. В. Вагнер // Развитие дополнительного профессионального образования педагогов в области воспитания и социализации : сборник научных статей. – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. – С. 4-10. – ISBN 978-5-91955-126-3.

54. Вагнер, И. В. Реализация субъектного подхода к проектированию программы воспитания в общеобразовательной организации / И. В. Вагнер. – DOI 10.23951/1609-624X-2018-1-77-83 // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2018. – Вып. 1 (190). – С. 77-83.

55. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – Москва : Просвещение, 1967. – 196 с.

56. Вахтеров, В. П. Внешкольное образование народа / В. П. Вахтеров. – Москва : Типография товарищества И. Д. Сытина, 1896. – 380 с.

57. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – 2-е изд., испр. и доп. – Т. 1. – Москва : Издание И. Д. Сытина, 1916. – 595 с.

58. Вентцель, К. Н. Как создать свободную школу (Дом свободного ребёнка) / К. Н. Вентцель. – 2-е изд., исп. и доп. – Москва : Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1908. – 64 с.

59. Волкова, Ж. В. Использование технологизации инновационной деятельности участников образовательной программы для ее разработки и реализации : на материале создания программы повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии» : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волкова Жанна Владимировна ; Томский государственный университет. – Томск, 2010. – 22 с.

60. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152.

61. Волохов, А. В. Вариативно-программный подход к социализации личности ребенка в деятельности детских организаций : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волохов Алексей Васильевич ; Казанский ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 1992. – 22 с.

62. Волохов, А. В. Значение общественно-значимой деятельности для развития социальной одаренности детей / А. В. Волохов, И. И. Фришман // Просветительская деятельность учреждений социально-культурной сферы по формированию ценностных ориентаций детей и молодежи в контексте современной культурной политики Российского государства : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической on-line конференции. Орел, 27-28 октября 2021 г. – Орёл : Орловский государственный институт культуры, 2021. – С. 14-24.

63. Воспитание и стратегия жизни ребенка : коллективная монография / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, Т. Н. Гушина [и др.] ; под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Научная библиотека, 2016. – 158 с.

64. Выготский, Л. С. Вступительная статья к русскому переводу книги К. Бюлера «Очерк духовного развития ребенка» / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 томах / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – С. 196-209.

65. Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 томах / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 4. Детская психология. – С. 376-385.

66. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 томах / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 4. Детская психология. – С. 244-268.

67. Гаврилова, М. С. Становление авторитета руководителя инновационного образовательного учреждения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаврилова Марина Станиславовна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2003. – 22 с.

68. Гайдар, К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография / К. М. Гайдар. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2013. – 396 с. – ISBN 978-5-9273-1988-6.

69. Галажинский, Э. В. Образование как ресурс инновационного развития: от локальных к стратегическим проектам (вместо введения) / Э. В. Галажинский, Г. Н. Прозументова // Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления : монографический сборник / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : ТМЛ-пресс, 2013. – С. 3-14. – ISBN 978-5-91302-143-4.

70. Галкина, О. В. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Галкина Ольга Владимировна ; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2009. – 23 с.

71. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учебное пособие / П. Я. Гальперин. – Москва : Книжный дом «Университет», 2002. – 400 с. – ISBN 5-8013-0161-5.

72. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под ред. М. В. Гамезо. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с. – ISBN 5-93134-195-1.

73. Ганченко, И. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ганченко Игорь Олегович ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2004. – 42 с.

74. Гессен, В. Комсомол и юные пионеры / В. Гессен. – Москва-Ленинград : Государственное издательство ; типография «Печатный двор», 1926. – 162 с.

75. Глазова, Я. А. К вопросу понимания сущности категории «педагогическое обеспечение формирования личности» / Я. А. Глазова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21, № 2. – С. 194-196.

76. Годник, С. М. О значении понятия «субъект» в теоретико-методологическом мышлении и практической деятельности вузовского педагога / С. М. Годник // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 56-58.

77. Годник, С. М. Характеристика особенностей профессионально-педагогической деятельности с позиции объектно-субъектного преобразования личности / С. М. Годник // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 5. – С. 4-6.

78. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова Думка, 1984. – 192 с.

79. Григорьев, Д. В. Событийный подход к воспитательному пространству / Д. В. Григорьев // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования : сборник статей / Научный центр современных проблем воспитания [и др.] ; редкол. : Н. Л. Селиванова [и др.]. – Калуга : Калужский областной институт усовершенствования учителей, 2000. – С. 66-71. – ISBN 5-93336-011-2.

80. Громько, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громько, В. В. Рубцов, А. А. Марголис. – DOI 10.17759/chp.2020160106 // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 57-67.

81. Грохольская, О. Г. Взаимодействие поколений как смысловой контекст самореализации личности / О. Г. Грохольская // Педагогика. – 2022. – № 10. – С. 38-45.

82. Грушин, А. С. Формирование социальной успешности у сельских школьников в условиях разновозрастного общения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Грушин Александр Сергеевич ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2015. – 24 с.

83. Губанова, Е. В. Продуктивный подход в обучении школьников решению нестандартных задач : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогике и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Губанова Елена Владимировна ; Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2004. – 22 с.

84. Гущина, А. В. Аксиолого-педагогическая концепция и модель воспитания нравственности будущего учителя : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гущина Анна Владимировна ; Самарский государственный социально-педагогический университет. – Самара, 2019. – 47 с.

85. Давыдов, В. В. Новому времени – новое образование / В. В. Давыдов, В. П. Лебедева // Учителю о психологии : пособие для учителя / РАО, Психологический институт, Центр комплексного формирования личности ; Е. Божович [и др.] ; под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – Москва ; Черноголовка : ЦКФЛ РАО, 1996. – С. 4-8. – ISBN 5-88660-005-1.

86. Дейч, Б. А. Разновозрастные сообщества, как условие организации жизнедеятельности подростков в учреждениях дополнительного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дейч Борис Аркадьевич ; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2000. – 146 с.

87. Демакова, И. Д. Должность или призвание: беседы с организатором внеурочной воспитательной работы : книга для учителя / И. Д. Демакова. – Москва : Просвещение, 1991. – 159 с. – ISBN 5-09-001754-9.

88. Демидова, Н. И. Исследование подходов к категории «образовательная среда» в истории психолого-педагогической мысли / Н. И. Демидова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 76-82.

89. Демкина, Н. Л. Компьютерные деловые игры как средство повышения продуктивности усвоения учебных знаний : на примере использования компьютерной деловой игры «Никсдорф Дельта» : специальность 13.00.01



«Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Демкина Наталья Леонидовна ; Московский государственный институт стали и сплавов. – Москва, 2007. – 23 с.

90. Детская общность как объект и субъект воспитания : монография / Л. В. Алиева [и др.] ; под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – Москва : Издательский центр ИЭТ, Институт теории и истории педагогики РАО, 2012. – 324 с. – ISBN 978-5-904212-21-6.

91. Дидактическое и методическое обеспечение деятельности молодежного движения «Новая цивилизация» : сборник методических материалов. – Томск : Курсив, 2004. – 120 с.

92. Днепров, Э. Д. Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987-2012 годы / Э. Д. Днепров ; сост. : Р. Ф. Усачева, Т. Н. Храпунова. – Москва : Мариос, 2012. – Ч. 1. – 624 с.

93. Дудникова, О. Г. Э. Г. Цытович – основатель скаутского движения в России / О. Г. Дудникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1 (65). – С. 146-149.

94. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи ; пер. с англ. ; предисл. С. Шацкого. – Москва : [б. и.], 1921 (типография Коминтерна). – 62 с.

95. Ергазина, А. А. Формирование опыта интеркультурной деятельности студента в образовательной среде вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ергазина Алия Абдирамановна ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2006. – 23 с.

96. Ермаков, Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ермаков Дмитрий Сергеевич ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2009. – 39 с.

97. Ермакова, А. А. Творческое разновозрастное объединение как фактор социализации подростков в системе дополнительного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ермакова Алевтина Анатольевна ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2010. – 25 с.

98. Ермолин, А. А. Навигатор третьего тысячелетия, или Как стать разведчиком / А. А. Ермолин. – Москва : Карапуз, 2001. – 416 с. – ISBN 5-8403-0346-1.

99. Ефимова Е. А. Из истории сотрудничества Всевобуча со скаутскими организациями (1918-22 гг.) / Е. А. Ефимова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 2-2 (21). – С. 27-30.

100. Железнова, Т. Я. Воспитание детей младшего возраста в едином макаренковском коллективе / Т. Я. Железнова // А. С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / Нижегородский государственный педагогический институт им. М. Горького [и др.] ; сост. А. А. Фролов. – Нижний Новгород : Редакционно-издательское предприятие «РИО», 1992. – С. 196-198.

101. Журавлев, А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 5. – С. 72-80.

102. Журавлева, Л. В. Образовательный продукт: понятие и ценность / Л. В. Журавлева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 4 (321). – С. 159-163.

103. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.

104. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2005. – 208 с. – ISBN 5-7695-2146-5.

105. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие / В. И. Загвязинский. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-5480-3.

106. Загузов, Н. И. Подготовка и защита диссертации по педагогике : научно-методическое пособие / Н. И. Загузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ореол-Лайн, 1998. – 191 с. – ISBN 5-93092-002-8.

107. Залужный, А. С. Задачи изучения детского коллектива / А. С. Залужный // Детский коллектив и ребенок / под ред. А. Залужного и С. Лозинского. – Екатеринбург : Книгоспилка, 1926. – С. 11-53.

108. Залужный, А. С. Учение о коллективе. Методология. Детский коллектив / А. С. Залужный. – Москва ; Ленинград : Работник просвещения, 1930. – 300 с.

109. Замятина, О. А. Формирование базовой культуры учащихся начальной школы в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Замятина Ольга Александровна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2006. – 18 с.

110. Захарищева, М. А. Динамика представлений В. А. Сухомлинского о трудовом воспитании и обучении по публикациям в журнале «Советская педагогика» (1955-1961 годы) / М. А. Захарищева // Психолого-педагогический поиск. – 2018. – № 3 (47). – С. 98-106.

111. Захарищева, М. А. Синергетика аксиологических приоритетов отечественных педагогов начала XX века / М. А. Захарищева. – DOI 10.37386/2413-4481-2023-3-18-21 // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (56). – С. 18-21.

112. Захарищева, М. А. Ушинский: вчера, сегодня, завтра / М. А. Захарищева // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сборник научных статей. Брянск, 20-21 апреля 2023 г. – Брянск : РИСО БГУ, ООО «Аверс», 2023. – С. 13-18.

113. Захарова, О. Л. Развитие готовности ребенка к школе в условиях разновозрастных групп детского сада : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Захарова Ольга Леонидовна ; Московский психолого-социальный институт. – Москва, 2006. – 23 с.

114. Здравствуй, отряд! Рассказы для октябрят о законах пионерской жизни [об отряде «Каравелла»] ; под ред. В. П. Крапивина. – Москва : Малыш, 1986. – 80 с.

115. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (К постановке проблемы) : коллективная монография : в 2 книгах / П. И. Бабочкин, Б. Н. Боденко, Е. В. Бондаревская [и др.] ; под общ. ред. И. А. Зимней ; Министерство образования Российской Федерации, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244-252. – ISBN 5-7563-0181-X.

116. Ибраева, Л. Б. Изучение иностранного языка в педвузе как фактор гуманистического развития личности будущего педагога : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ибраева Ляззат Бостановна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2004. – 20 с.

117. Иванов, А. В. Проблема коллектива в новых социокультурных условиях: интеракционистская и когнитивистская ориентация : монография / А. В. Иванов. – Москва : Перспектива, 2017. – 176 с. – ISBN 978-5-88045-323-8.

118. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов / И. П. Иванов // Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – Москва : Педагогика, 1987. – С. 363-440.

119. Иванов, И. П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников : диссертация на соискание ученой степени

доктора педагогических наук / Иванов Игорь Петрович ; Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1972. – 492 с.

120. Иванов, С. В. Классный коллектив и его роль в повышении качества урока : памятка студенту-практиканту / С. В. Иванов. – Воронеж : [типография издательства «Коммуна»], 1956. – 32 с.

121. Ивановская, О. Г. Речевое развитие младших школьников в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ивановская Ольга Геннадиевна ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.

122. Игнатьева, А. С. Технологии обучения английскому языку в сельской малокомплектной школе / А. С. Игнатьева. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/214089> [4.03.2005] (дата обращения: 20.03.2024).

123. Игнатьев, Ю. Л. Историко-культурологическое осмысление понятия «критерий» / Ю. Л. Игнатьев // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 3 (47). – С. 217-222.

124. Измайлова, В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия / В. В. Измайлова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 2. – С. 11-14.

125. Ильюшкина, С. Л. Педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса в разновозрастных группах общеобразовательной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильюшкина Светлана Леонидовна ; Ярославский государственный педагогический университет. – Ярославль, 1998. – 19 с.

126. Ильязова, Л. М. Формирование культуры педагогической деятельности студента в рефлексивно-образовательной среде вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ильязова Лилия Марсовна ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2005. – 24 с.

127. Ионин, И. В. Школа-колония Красные зори: из опыта детской трудовой школы-колонии / И. В. Ионин. – Ленинград : [Б. и.], 1933. – 118 с.

128. Каменский, А. М. Воспитание авторитетом: образовательный потенциал внеурочной работы / А. М. Каменский. – Москва : Сентябрь, 2007. – 143 с. – ISBN 978-5-88753-099-4.

129. Каптерев, П. Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Типография А.М. Котомиа, 1877. – VIII, 633 с.

130. Карпенко, Л. А. Вклад А.В. Петровского и его научной школы в развитие социальной психологии, психологии личности, теории и истории психологии / Л. А. Карпенко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 3. – С. 85-110.

131. Карпунина, Н. В. Формирование и развитие разновозрастного физкультурного коллектива в общеобразовательной школе : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Карпунина Наталья Владимировна ; Казахский государственный педагогический университет им. Абая. – Алма-Ата, 1991. – 24 с.

132. Кашурникова, Т. М. Формирование информационной культуры учащихся в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кашурникова Татьяна Михайловна ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2006. – 18 с.

133. Квинтилиан, М. Ф. Марка Фабия Квинтилиана двенадцать книг риторических наставлений / М. Ф. Квинтилиан. – Санкт-Петербург : Типография Императорской Российской Академии, 1834. – Ч. 1, [кн. 1-6]. – 486 с.

134. Кирпичник, А. Г. К проблеме динамики коллективообразования / А. Г. Кирпичник // Социально-психологические аспекты первичного коллектива : сборник научных трудов / редкол. : Л. И. Уманский [и др.] ; Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского, Костромской государственный педагогический институт им. Н. А. Некрасова. – Ярославль : ЯГПИ, 1978. – Вып. 51. – С. 42-47.

135. Кирпичник, А. Г. Летние объединения старшеклассников / А. Г. Кирпичник, В. П. Ижицкий. – Москва : Знание, 1984. – 80 с.

136. Ковальчук, О. В. Муниципальная система управления качеством образования как фактор повышения эффективности образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ковальчук Ольга Владимировна ; Институт образования взрослых РАО. – Санкт-Петербург, 2005. – 18 с.

137. Коган, Л. Н. Социальная среда и воспитание / Л. Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда : сборник статей / Уральский государственный университет им. А. М. Горького ; редкол. : В. Д. Семенов [и др.]. – Свердловск : УрГУ, 1980. – С. 3-9.

138. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2003. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5.

139. Койнова, Т. Н. Обеспечение продуктивности методов развивающего обучения младших школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Койнова Татьяна Николаевна ; Красноярский государственный педагогический университет. – Красноярск, 2008. – 23 с.

140. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 288 с. – ISBN 5-7695-2213-5.

141. Коллегов, А. К. Развитие факультета дополнительных педагогических профессий как структуры учебно-воспитательной системы вуза (1960-е – 2000-е гг.) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коллегов Артем Константинович ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2008. – 22 с.

142. Коллектив и личность / редкол. : К. К. Платонов [и др.] ; АН СССР. Институт психологии. – Москва : Наука, 1975. – 263 с.

143. Коломиец, О. М. Педагогическая концепция преподавания на основе компетентностно-деятельностного подхода : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Коломиец Ольга Михайловна ; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2018. – 48 с.

144. Коломийский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломийский. – Минск : Народная асвета, 1984. – 239 с.

145. Кон, И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с. – ISBN 5-09-001053-6.

146. Конникова, Т. Е. Организация коллектива учащихся в школе. Обобщение опыта работы школы № 210 Ленинграда / Т. Е. Конникова. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. – 400 с.

147. Кордонский, М. Ю. Очерки неформальной социотехники : учебное пособие для лидера молодежной неформальной группы / М. Ю. Кордонский, М. Б. Кожаринов. – Москва : Net2Net, 2008. – 336 с. – ISBN 978-5-9900354-3-0.

148. Корчак, Я. Как любить ребенка : книга о воспитании / Я. Корчак. – Москва : Политиздат, 1990. – 493 с. – ISBN 5-250-01105-5.

149. Корякина, И. В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студента среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации



на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Корякина Ирина Викторовна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2013. – 25 с.

150. Костюкова, Т. А. Допрофессиональная подготовка в педагогическом классе (для 10-11 классов) : методическое пособие / Т. А. Костюкова. – Томск : ТГПУ, 2001. – 28 с.

151. Котелевцев, Н. А. Социально-психологические факторы и условия становления учебной группы субъектом совместной деятельности и общения / Н. А. Котелевцев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 3-1(27). – С. 280-287.

152. Краевский, В. В. Методология педагогики : новый этап : учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с. – ISBN 5-7695-2876-1.

153. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебник / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с. – ISBN 5-7695-1417-5.

154. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учебное пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2007. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-2928-3.

155. Краевский, В. В. Содержание образования : вперед к прошлому / В. В. Краевский. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с. – ISBN 5-93134-130-7.

156. Крапивин, В. П. Струна и люстра. Мысли и заметки о ребячьих отрядах / В. П. Крапивин // Струна и люстра. – Москва : Эксмо, 2007. – С. 315-454. – ISBN 978-5-699-21761-8.

157. Крапивин, В. П. Штурман Коноплев / В. П. Крапивин // Пионер : ежемесячный детский журнал ЦК ВЛКСМ и ЦС ВПО им. В. И. Ленина. – 1972. – № 1 (январь). – С. 4-13.

158. Крапивина, Л. А. Воспитательная система разновозрастного объединения как средство социального развития личности подростков (на материале отряда «Каравелла» и движения разновозрастных объединений России)

: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»  
: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Крапивина Лариса Александровна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 261 с.

159. Креславская, Т. А. Организация проблемного обучения в разновозрастных классах малочисленной сельской начальной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Креславская Татьяна Алексеевна ; Тверской государственный университет. – Тверь, 2010. – 23 с.

160. Кротова, М. В. Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кротова Марина Вениаминовна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль, 2021. – 263 с.

161. Кругликова, А. Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива: на примере групп семейной логопсихотерапии : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кругликова Анна Юрьевна ; Ростовский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2006. – 21 с.

162. Круглов, В. В. Межвозрастное взаимодействие как фактор реализации воспитательного потенциала детского общественного объединения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Круглов Владимир Витальевич ; Институт теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2010. – 25 с.

163. Круглов, В. В. Теоретические и методические основы воспитания в социально-значимой деятельности подростковых сообществ : специальность 5.8.1

«Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Круглов Владимир Витальевич ; Институт стратегии развития образования. – Москва, 2023. – 46 с.

164. Крупская, Н. К. Р.К.С.М. и бойскаутизм / Н. К. Крупская. – Москва : Главполитпросвет : Красная новь, 1923. – 56 с.

165. Крупская, Н. К. Как организовать рабочую молодежь / Н. К. Крупская // Воспитание молодежи в ленинском духе. – Москва : Молодая гвардия, 1925. – С. 28-30.

166. Крупская, Н. К. Международная детская неделя / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – Т. 5. – С. 93-95.

167. Крупская, Н. К. Методы работы с детьми (письмо в ЦК РКСМ) / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – Т. 5. – С. 15-17.

168. Крупская, Н. К. О дисциплине в учреждениях для трудновоспитуемых детей / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 6 томах / под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, П. В. Руднева. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 3. – С. 401-403.

169. Крупская, Н. К. О задачах художественного воспитания / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – Т. 3. – С. 313-317.

170. Крупская, Н. К. Пионердвижение как педагогическая проблема / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – Т. 5. – С. 204-207.

171. Крупская, Н. К. Поменьше барабанного боя / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения : в 10 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – Т. 5. – С. 103-105.

172. Крупская, Н. К. Юные пионеры / Н. К. Крупская // Избранные педагогические сочинения. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1956. – С. 230-232.

173. Кудрявцева, М. Е. Развитие взрослого человека как субъекта творчества в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кудрявцева Мария Евгеньевна ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2007. – 43 с.

174. Кузнецова, И. А. Формирование нравственной устойчивости несовершеннолетних осужденных в процессе образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузнецова Ирина Александровна ; Тверской государственный университет. – Москва, 2021. – 24 с.

175. Кузнецова, Т. В. Программно-целевой подход как ведущая научная концепция формирования личности в системе непрерывного социально-культурного образования / Т. В. Кузнецова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – С. 157-162.

176. Кулешова, Е. В. Ориентация будущих учителей на реализацию идей гуманизации образования : монография / Е. В. Кулешова. – Самара : Издательство ПГСГА, 2010. – 180 с. – ISBN 978-5-8428-0802-1.

177. Куликова, С. С. Формирование умений самоорганизации будущих педагогов в условиях информатизации образовательной деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Куликова Светлана Сергеевна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – 22 с.

178. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с. – ISBN 5-8428-0314-3.

179. Куприянов, Б. В. Программы в учреждении дополнительного образования детей : учебно-методическое пособие / Б. В. Куприянов. – Москва : НИИ школьных технологий, 2011. – 228 с. – ISBN 978-5-91447-084-2.

180. Куприянов, Б. В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей / Б. В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 1-2. – С. 145-149.

181. Куприянов, Б. В. Формы воспитательной работы с детским объединением / Б. В. Куприянов. – Кострома : КГУ, 1999. – 37 с. – ISBN 5-7591-0193-5.

182. Куракин, А. Т. Школьный ученический коллектив : проблемы управления / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. – Москва : Знание, 1982. – 96 с.

183. Ладыженский, В. Н. Помощь народного учителя внешкольному образованию / В. Н. Ладыженский. – Москва : Типография-литография А.В. Васильева и К°, 1902. – 71 с.

184. Лебедев, В. В. Управление развитием образовательной деятельности учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лебедев Валерий Владимирович ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2003. – 20 с.

185. Лебедев, Д. Н. Условия реализации социально-педагогического потенциала современных пионерских объединений : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лебедев Дмитрий Николаевич ; Институт теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2008. – 24 с.

186. Лебединцев, В. Б. Разновозрастный учебный коллектив: нормативно-правовые основы деятельности / В. Б. Лебединцев // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 161-199.

187. Левада, Ю. А. Поколения XX века: возможности исследования // Сочинения : избранное : социологические очерки, 2000-2005 / Ю. А. Левада ; [сост. Т. В. Левада]. – Москва : Издатель Карпов Е. В., 2011. – С. 123-142. – ISBN 978-5-9598-0153-3.

188. Лекторский, В. А. Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже / В. А. Лекторский, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Избранные психологические труды / Ж. Пиаже ; пер. с англ. и фр. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – С. 5-50. – ISBN 5-87977-019-2.

189. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 352 с. – ISBN 5-89357-153-3 (Смысл). – ISBN 5-7695-1624-0 (Академия).

190. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 2-е доп. изд. – Москва : Мысль, 1965. – 573 с.

191. Леонтьев, К. П. Критерии и показатели эффективности процесса формирования управленческих умений и навыков курсантов / К. П. Леонтьев // Вестник университета. – 2012. – № 8. – С. 260-263.

192. Лобанов, В. В. Артистическое фехтование как фактор развития неформальных коллективов / В. В. Лобанов // Актуальные проблемы педагогики и образования : сборник научных статей XXIII международной научно-практической конференции. Брянск, 24-25 октября 2019 г. / науч. ред. и сост. Н. А. Асташова. – Брянск : Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, Полиграмм-Плюс, 2019. – С. 54-59. – ISBN 978-5-6043576-4-4.

193. Лобанов, В. В. Арт-фехтование в структуре деятельности многопрофильных коллективов г. Томска / В. В. Лобанов // Актуальные вопросы физической культуры и спорта : материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Ю.Т. Ревякина. Томск, 25-26 марта 2022 г. – Томск : ТГПУ, 2022. – С. 81-85.

194. Лобанов, В. В. Возможности учреждения дополнительного образования в сфере профессиональной ориентации воспитанников / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического

университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2009. – Вып. 10 (88). – С. 81-85.

195. Лобанов, В. В. Воспитание коллектива в фехтовании: возможности средового подхода и артпедагогика / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 11. – С. 112-114.

196. Лобанов, В. В. Западно-Сибирская «Академия Джедай» как школа спортивно-театрального фехтования / В. В. Лобанов // Студенческие и молодежные общественные объединения в социокультурном пространстве современной России : материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 16-17 февраля 2006 г. – Томск : ТГПУ, 2006. – С. 58-61.

197. Лобанов, В. В. Зарождение дополнительного образования детей в дореволюционный период (на материалах Томской области) / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 4 (119). – С. 203-207.

198. Лобанов, В. В. Инновационные процессы в дополнительном образовании детей : учебное пособие / В. В. Лобанов. – Томск : ТГПУ, 2015. – 142 с. – ISBN 978-5-89428-758-4.

199. Лобанов, В. В. Использование педагогического наследия А. С. Макаренко в руководстве детским образовательным объединением «Саберфайтинг» / В. В. Лобанов // Наука и образование : материалы XI Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 16-20 апреля 2007 г. : в 6 томах. – Т. 3 : Педагогика, психология, физическая культура и спорт. – Ч. 2 : VIII Сибирская школа молодого ученого «Проблемы и перспективы совершенствования подготовки молодого ученого». – Томск : ТГПУ, 2007. – С. 46-50.

200. Лобанов, В. В. Кружковая работа в учреждениях дополнительного образования в свете идей В. А. Сухомлинского / В. В. Лобанов // Образование в Сибири : журнал теоретических и прикладных исследований. – 2009. – № 16. – С. 85-89.

201. Лобанов, В. В. Методическое обеспечение образовательного процесса в коллективах саберфайтеров / В. В. Лобанов // Физическая культура, здравоохранение и образование : материалы XVI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В. С. Пирусского. Томск, 17 ноября 2022 г. / под ред. Е. Ю. Дьяковой. – Томск : STT, 2022. – С. 56-62.

202. Лобанов, В. В. Н. Г. Путинцев и его роль в развитии спортивного фехтования в учреждениях дополнительного образования г. Томска в 1987-2007 гг. / В. В. Лобанов // Образование в Сибири: актуальные проблемы истории и современности : материалы V международной научной конференции. Томск, 1-2 ноября 2007 г. – Томск : ТГПУ, 2007. – С. 232-235.

203. Лобанов, В. В. Н.О. Массалитинова: взгляды и влияние представителя педагогической школы В.С. Пирусского на практику С.Т. Шацкого / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 375. – С. 144-147.

204. Лобанов, В. В. Научно-исследовательская деятельность учащихся во внеурочной и внешкольной работе (ретроспективно-педагогический аспект) / В. В. Лобанов // Профессиональное образование: теория, практика, инновации : научно-практический журнал. – 2011. – № 1 (03). – С. 75-78.

205. Лобанов, В. В. Образовательное событие как педагогическая категория / В. В. Лобанов. – DOI 10.17853/1994-5639-2015-1-33-42 // Образование и наука. – 2015. – № 1 (120). – С. 33-42.

206. Лобанов, В. В. Памяти «Сибирского Лесгафта»: к 80-летию со дня смерти В.С. Пирусского / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2014. – Вып. 3. – С. 190-193.

207. Лобанов, В. В. Педагогика вожатого Пирожкова: из истории Томского городского пионерского штаба (1969-1989) : монография / В. В. Лобанов. – Томск : ТГПУ, 2015. – 226 с. – ISBN 978-5-89428-746-1.

208. Лобанов, В. В. Педагогика доктора Пирусского: новаторские опыты оздоровительно-образовательной работы в Сибири конца XIX – начала XX вв. :



монография / В. В. Лобанов, В. И. Ревякина. – Томск : ТГПУ, 2013. – 202 с. – ISBN 978-5-89428-690-7.

209. Лобанов, В. В. Подходы российских коллективов арт-фехтования к подготовке спортсменов / В. В. Лобанов, С. В. Мишенев. – DOI 10.17223/15617793/485/18 // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 485. – С. 164-176.

210. Лобанов, В. В. Развитие инновационности дополнительного образования детей в авторской образовательной программе «Саберфайтинг» / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 158-161.

211. Лобанов, В. В. Развитие коллективов артистического фехтования в г. Красноярске (1989-2016) / В. В. Лобанов // Античность и современность в артистическом фехтовании : коллективная монография / под ред. С. Б. Куликова, В. В. Лобанова. – Томск : STT, 2016. – С. 85-115. – ISBN 978-5-93629-576-8.

212. Лобанов, В. В. Саберфайтинг: образовательная программа по артистическому фехтованию / В. В. Лобанов. – Томск : ТГПУ, 2010. – 58 с. – ISBN 978-5-89428-518-4.

213. Лобанов, В. В. Саберфайтинг: образовательная программа по фехтованию на световых мечах / В. В. Лобанов. – Томск : Печатная мануфактура, 2023. – 93 с. – ISBN 978-5-94476-363-1.

214. Лобанов, В. В. Система понятий педагогического исследования / В. В. Лобанов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 2. – С. 42-47.

215. Лобанов, В. В. Совершенствование судейства выступлений в арт-фехтовании как направление деятельности коллектива экспериментальной площадки / В. В. Лобанов // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – № 1 (62), т. 1. – С. 193-198.

216. Лобанов, В. В. Томский пионерский штаб (из истории внешкольной педагогики) / В. В. Лобанов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2015. – Вып. 3. – С. 248-251.

217. Лобанов, В. В. Ценностно-целевые установки общественно-государственного детского и молодежного движения в современной России / В. В. Лобанов // Ценности современного образования: новые исследования : коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой. – Брянск : РИО БГУ, 2023. – С. 154-175. – ISBN 978-5-6049752-1-3.

218. Лобанов, В. В. Школа пионерского актива в ракурсе самоорганизации подростков в Томском городском пионерском штабе (конец 1960-х – начало 1970-х гг.) / В. В. Лобанов // Социально-педагогическое сопровождение саморазвития и самоорганизации детей и взрослых : материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-14 мая 2014 г. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2014. – С. 164-169.

219. Ломтева, Т. Н. Общинное образование на Западе и в России как фактор гуманизации образовательной деятельности взрослых : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ломтева Татьяна Николаевна ; Ростовский-на-Дону государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 1994. – 18 с.

220. Лопатин, А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лопатин Андрей Рудольфович ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2014. – 50 с.

221. Лукашенко, М. А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления : монография / М. А. Лукашенко. – Москва : Маркет ДС, 2003. – 355 с. – ISBN 5-7958-0081-3.

222. Луначарский, А. В. Детское движение и коммунистическое воспитание / А. В. Луначарский // Анатолий Луначарский. Мир обновляется / сост. И. А. Луначарская, Е. К. Дейч. – Москва : Молодая гвардия, 1989. – С. 205-209. – ISBN 5-235-00561-9.

223. Луначарский, А. В. Что такое образование? / А. В. Луначарский // Анатолий Луначарский. Мир обновляется / сост. И. А. Луначарская, Е. К. Дейч. – Москва : Молодая гвардия, 1989. – С. 128-142. – ISBN 5-235-00561-9.

224. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Н. Лутошкин. – Москва : Педагогика, 1988. – 128 с. – ISBN 5-7155-0041-9.

225. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы первичного коллектива / А. Н. Лутошкин // Эмоциональные потенциалы коллектива : межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 50. – Ярославль : Управполиграфиздат, 1977. – С. 7-95.

226. Львов, К. И. Организация клубной работы с детьми / К. И. Львов, М. В. Полетаева ; Институт методов внешкольной работы. – Москва : Работник просвещения, 1927 (типография кооператива «Наука и просвещение»). – 168 с.

227. Маджуга, А. Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Маджуга Анатолий Геннадьевич ; Владимирский государственный педагогический университет. – Владимир, 2011. – 45 с.

228. Мазалов, В. В. Моделирование влияния среди участников образовательного коллектива / В. В. Мазалов, Ю. А. Дорофеева, Е. Н. Коновальчикова. – DOI 10.21638/11702/srbu10.2019.209 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Прикладная математика. Информатика. Процессы управления. – 2019. – Т. 15, вып. 2. – С. 259-273.

229. Макаренко, А. С. Воспитание в семье и школе / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. – Т. 4. – С. 482-514.

230. Макаренко, А. С. Игра : [лекции о воспитании детей] / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. – Т. 4. – С. 373-383.

231. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 7-100.

232. Макаренко, А. С. О личности и обществе / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 7. – С. 11-16.

233. Макаренко, А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 251-276.

234. Макаренко, А. С. О направлении и формах клубной работы (на 1930-1931 годы) / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 7. – С. 473-479.

235. Макаренко, А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 469-476.

236. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. – Т. 1. – 784 с.

237. Макаренко, А. С. Трудовое воспитание. Отношения, стиль, тон в коллективе : [лекция 4 из цикла «Проблемы школьного советского воспитания»] / А. С. Макаренко // Сочинения : в 7 томах. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – Т. 5. – С. 190-224.

238. Макашева, М. С. Профессиональная готовность педагога-музыканта к воспитанию поликультурной личности школьника в учебных заведениях Казахстана : специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования, 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Макашева Маргарита Сарманбаевна ; Московский государственный университет культуры и искусств. – Москва, 2010. – 24 с.

239. Малетина, Н. С. Воспитание словесной вежливости у детей 4-6 лет в условиях разновозрастной группы : специальность 13.00.01 «Теория и история

педагогике» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Малетина Надежда Сергеевна ; Московский государственный заочный педагогический институт. – Москва, 1991. – 18 с.

240. Малиновский, П. В. Идеино-теоретические и методологические основы организационно-управленческих игр / П. В. Малиновский // Управленческие нововведения и игропрактика. – Москва : Институт социологии АН СССР, 1990. – С. 75-102.

241. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Малкова Ирина Юрьевна ; Томский государственный университет. – Томск, 2008. – 41 с.

242. Малярчук, Н. Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Малярчук Наталья Николаевна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2009. – 48 с.

243. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – Москва ; Нижний Новгород : Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. – 157 с. – ISBN 5-85152-230-5.

244. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с. – ISBN 5-09-001744-1.

245. Марцинковская, Т. Д. История психологии : учебное пособие / Т. Д. Марцинковская. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2004. – 544 с. – ISBN 5-7695-1994-0.

246. Массалитинова, Н. О. Жизнь в колонии моей группы / Н. О. Массалитинова // Государственный архив Томской области. – Ф. 438. – Оп. 1. – Д. 587.

247. Медынский, Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский. – 2-е изд., значительно доп. и перераб. – Москва : Наука, 1916. – 327 с.

248. Медынский, Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1913. – 249 с.

249. Медынский, Е. Н. Методы внешкольной просветительной работы : опыт методики для библиотекарей, лекторов, лиц, ведущих занятия со взрослыми, заведующих народными домами и прочее: с приложением статьи: П. П. Гайдебуров. Внешкольное образование и театр / Е. Н. Медынский. – Петроград : [б. и.], 1915. – 110 с.

250. Мелик-Гайказян, И. В. Аксиология моделирования образовательных систем : монография / И. В. Мелик-Гайказян, Е. Н. Роготнева. – Томск : ТГПУ, 2008. – 188 с. – ISBN 978-5-89428-303-6.

251. Мельников, С. Л. Критерии, показатели и признаки эффективности общепедагогической подготовки будущих учителей / С. Л. Мельников // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 147-149.

252. Минеев, А. В. Формирование ценностной направленности студента – будущего учителя : монография / А. В. Минеев. – Самара : СГПУ, 2009. – 113 с. – ISBN 978-5-8428-0587-7.

253. Мирошниченко, И. Н. Профессионально-нравственное воспитание студентов в образовательной деятельности вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мирошниченко Ирина Николаевна ; Ленинградский государственный областной университет им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2011. – 23 с.

254. Мишина, М. М. Феномен интеллектуальной деятельности личности (теоретико-методологические основания и особенности проявления в разновозрастной студенческой среде) : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук /

Мишина Марина Михайловна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2014. – 57 с.

255. Молчаловский, А. В. Религиозный коллектив и его жизнеохранительное влияние / А. В. Молчаловский. – Санкт-Петербург : Типография П. П. Сойкина, 1913. – 80 с.

256. Моргаевская, А. Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моргаевская Анна Николаевна ; Российский государственный педагогический университет. – Санкт-Петербург, 2009. – 22 с.

257. Мудрик, А. В. О нетоталитарных концепциях в отечественной педагогике советского периода (к столетию со дня рождения Л. И. Новиковой) / А. В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 151-156.

258. Муравьева, Н. И. Организация учебной деятельности как средство индивидуально-личностного развития школьников : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Муравьева Наталия Игоревна ; Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2005. – 22 с.

259. Невский, В. А. Сборник статей по внешкольному образованию / В. А. Невский. – Петроград : Задруга, 1917. – 168 с.

260. Немов, Р. С. Психология : учебник : в 3 книгах / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – ISBN 5-691-00552-9. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688 с. – ISBN 5-691-00553-7 (1).

261. Немов, Р. С. Психология : учебник для вузов : в 3 книгах / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 2018. – ISBN 978-5-907013-95-7. – Кн. 2 : Психология образования. – 4-е изд. – 2018. – 606 с. – ISBN 978-5-907013-96-4.

262. Немов, Р. С. Путь к коллективу : книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – Москва : Педагогика, 1988. – 144 с. – ISBN 5-7155-0190-3.

263. Немов, Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива : монография / Р. С. Немов ; Академия педагогических наук, Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. – Москва : Педагогика, 1984. – 200 с.

264. Никитина, Л. А. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики / Л. А. Никитина, С. И. Поздеева // Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (Опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : Томский государственный университет, 2016. – С. 10-18. – ISBN 978-5-7511-2438-0.

265. Никитина, Т. А. Педагогический мониторинг качества организации образовательной деятельности ДООУ : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никитина Татьяна Алексеевна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2013. – 31 с.

266. Новиков, А. М. Докторская диссертация? : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А. М. Новиков. – 3-е изд. – Москва : Эгвес, 2003. – 120 с. – ISBN 5-85449-126-5.

267. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией : пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – 4-е изд. – Москва : Эгвес, 2003. – 104 с. – ISBN 5-85449-127-6.

268. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИНТЕГ, 2007. – 668 с. – ISBN 978-5-89638-100-6.

269. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2010. – 280 с. – ISBN 978-5-397-00849-5.

270. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с. – ISBN 5-85449-127-6.

271. Новиков, А. М. Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с. – ISBN 978-5-72629-975-4.



272. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 275 с. – URL : [http://www.anovikov.ru/dict/ped\\_sl.pdf](http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf) (дата обращения: 20.03.2024).

273. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – Москва : Народное образование, 2009. – 417 с. – URL : <http://www.anovikov.ru/books/tuos2009.pdf> (дата обращения: 20.03.2024).

274. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории) / Л. И. Новикова. – Москва : Педагогика, 1978. – 144 с.

275. Новикова, Л. И. Учебно-воспитательный коллектив и среда / Л. И. Новикова, А. Т. Куракин // Учебно-воспитательный коллектив и его среда. – Свердловск, 1980. – С. 10-16.

276. Нуриев, И. А. Социально-философские аспекты социализации человека в условиях глобального мира : специальность 09.00.11 «Социальная философия» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Нуриев Ильдар Айбулатович ; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2015. – 28 с.

277. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – Москва : Юрайт, 2013. – 460 с. – ISBN 978-5-9916-2189-2.

278. Общая психология : учебник / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1986. – 464 с.

279. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с. – ISBN 978-5-9900358-6-7.

280. Опарина, Е. В. Развитие социальных навыков школьников во внеурочной проектной деятельности в разновозрастных группах : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

Опарина Екатерина Витальевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2019. – 23 с.

281. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов 1917-1973 гг. / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – Москва : Педагогика, 1974. – С. 137-145.

282. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 448 с. – ISBN 978-5-4461-1357-6.

283. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) / [М. Н. Колмакова, Л. С. Геллерштейн, З. И. Равкин и др.] ; под ред. : Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – Москва : Педагогика, 1986. – 288 с.

284. Павлова, Е. И. Развитие учебной самостоятельности учащихся V-VI классов на уроках русского языка на основе разновозрастного учебного взаимодействия : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения русскому языку» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Павлова Елена Игоревна ; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина. – Москва, 1995. – 19 с.

285. Павлова, И. С. Обучение в разновозрастных группах учащихся сельской малочисленной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Павлова Ирина Сергеевна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2007. – 23 с.

286. Пак, Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Пак Любовь Геннадьевна ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2011. – 46 с.

287. Паладьев, С. Л. Педагогический коллектив и самоуправление школьников : учебное пособие / С. Л. Паладьев, Л. В. Байбородова, Л. Н. Дмитриева. – Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1986. – 90 с.

288. Панов, В. И. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования / В. И. Панов, Р. Ш. Хисамбеев // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 2 (11). – С. 22-29.

289. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 352 с. – ISBN 978-5-91180-152-6.

290. Панова, О. Б. Педагогическое обеспечение правовой ресоциализации несовершеннолетних осужденных в воспитательной колонии : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Панова Оксана Брониславовна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2013. – 41 с.

291. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – Москва : Мысль, 1971. – 348 с.

292. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с. – ISBN 985-443-481-8.

293. Педагогическая энциклопедия : [в 4 томах] / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 832 с.

294. Педагогическая энциклопедия : [в 4 томах] / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – Москва : Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 912 с.

295. Первая книжка вожатого отряда. – Москва : Молодая гвардия, 1958. – 208 с.

296. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1936. – Т. 1. – 350 с.

297. Петровский, А. В. «Решетка противостояния позиций» как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 2. – С. 32-39.
298. Петровский, А. В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды / А. В. Петровский. – Москва : Педагогика, 1984. – 272 с.
299. Петровский, А. В. Запрет на комплексное исследование детства / А. В. Петровский // Репрессированная наука / под ред. М. Г. Ярошевского. – Ленинград : Наука, 1991. – С. 126-135. – ISBN 5-02-025915-2.
300. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – Москва : Политиздат, 1982. – 255 с.
301. Петровский, А. В. Некоторые новые аспекты разработки стратометрической концепции группы и коллективов / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 34-44.
302. Петровский, А. В. Психология : учебник / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия : Высшая школа, 2001. – 512 с. – ISBN 5-7695-0465-X (Академия). – ISBN 5-06-004170-0 (Высшая школа).
303. Петровский, А. В. Психология о каждом из нас / А. В. Петровский. – Москва : Российский открытый университет, 1992. – 332 с.
304. Петровский, А. В. Размер группы как социально-психологическая проблема / А. В. Петровский, М. А. Туревский // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 36-46.
305. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 192 с. – ISBN 5-94723-096-8.
306. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 256 с. – ISBN 5-87852-037-0.
307. Платонов, Ю. П. Психология коллективной деятельности: теоретико-методологический аспект / Ю. П. Платонов. – Ленинград : Ленинградский государственный университет, 1990. – 184 с. – ISBN 5-288-00733-0.

308. Плетнева, М. А. Развитие субъектности человека как фактор гуманизации жизни общества / М. А. Плетнева // Социальные проблемы образования : сборник научных трудов. – Свердловск : Уральский рабочий, 1991. – С. 15-22.

309. Плотникова, Н. Н. Содержание и формы организации образовательной деятельности при изучении иностранного языка в начальной школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Плотникова Наталья Николаевна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2015. – 22 с.

310. Поздеева, С. И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Поздеева Светлана Ивановна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2005. – 43 с.

311. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе / С. И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004. – 311 с. – ISBN 5-94154-087-6.

312. Поздеева, С. И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как образовательная инновация / С. И. Поздеева // Переход к Открытому образовательному пространству / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : ТГУ, 2009. – Ч. 2 : Типологизация образовательных инноваций. – С. 213-241. – ISBN 5-94621-286-9.

313. Позднякова, О. К. Гуманистическая позиция студента – будущего учителя (теория и практика) : монография / О. К. Позднякова. – Самара : СамГПУ, 2001. – 191 с. – ISBN 5-8428-0291-0.

314. Полетаева, М. В. Детское дело / М. В. Полетаева ; Московский отдел народного образования ; Социально-правовая охрана несовершеннолетних (СПОН). – Москва : Работник просвещения, 1927. – 24 с.

315. Политнева, Н. Э. Социализация школьников в разновозрастном коллективе учреждения дополнительного образования детей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Политнева Наталья Эдуардовна ; Московский педагогический государственный университет. Москва, 2009. – 20 с.

316. Полонский, В. М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Полонский Валентин Михайлович ; Научно-исследовательский институт общей педагогики АПН СССР. – Москва, 1988. – 40 с.

317. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования / В. М. Полонский. – DOI 10.18413/2313-8971-2017-3-2-54-60 // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2017. – Т. 3, № 2. – С. 54-60.

318. Полонский, В. М. Соотношение и динамика развития основных понятий педагогики / В. М. Полонский // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / Уральский государственный педагогический университет ; отв. ред. М. А. Галагузова, В. М. Полонский. – Екатеринбург : [б.и.], 2019. – Вып. 11. – С. 94-103. – ISBN 978-5-7186-1149-6.

319. Помелов, В. Б. Скаутское движение: история и сегодняшний день / В. Б. Помелов // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2016. – № 2 (119). – С. 78-89.

320. Попова, С. В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Попова Светлана Владимировна ; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2008. – 24 с.

321. Портнов, М. Л. Азбука школьного управления / М. Л. Портнов. – Москва : Просвещение, 1991. – 191 с. – ISBN 5-09-003650-0.

322. Постановления Новозыбковского съезда по школьному и внешкольному образованию 1-5 сентября 1916 года / Отдел народного образования. – Новозыбков : Новозыбковское земство, 1916. – IV, 30 с.

323. Пригожин, А. И. Современная социология организаций / А. И. Пригожин. – Москва : Интерпракс, 1995. – 296 с. – ISBN 5-85235-193-8.

324. Пригожин, И. Р. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени / И. Р. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 240 с. – ISBN 5-354-00268-0.

325. Прищепа, Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Прищепа Татьяна Александровна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2010. – 23 с.

326. Проблемы истории советской школы и педагогики : экспериментальное учебное пособие по курсу истории педагогики для педагогических вузов : в 3-х частях / отв. ред. З. И. Равкин ; сост. Т. Б. Игнатьева. – Москва : НИИ ТиИП АПН СССР, 1991. – Ч. 2. – 244 с.

327. Программа Коммунистической партии Советского Союза. Новая редакция [1986 г.] // XXVII съезд Коммунистической партии Советского Союза. 25 февраля–6 марта 1986 г. Стенографический отчет. – Москва, 1986. – Т. 1. – С. 554-622.

328. Прозументова, Г. Н. Взаимодействие вузов и школ: потенциал гуманитаризации управления инновациями / Г. Н. Прозументова // Взаимодействие школ и вузов для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / под ред.

Г. Н. Прокументовой. – Томск : ТМЛ-Пресс, 2013. – С. 15-64. – ISBN 978-5-91302-143-4.

329. Прокументова, Г. Н. Исследование становления субъекта инновационной образовательной деятельности в развивающейся школе (на материале работы в проекте «Школа Совместной деятельности») / Г. Н. Прокументова // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы : коллективная монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Издательство Томского университета, 2002. – С. 113-134. – ISBN 5-7511-1610-0.

330. Прокументова, Г. Н. Концепция воспитания в современной школе: школа совместной деятельности / Г. Н. Прокументова, Л. А. Сорокова, Е. Н. Ковалевская. – Томск, 1992. – 23 с.

331. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : Издательство Томского университета, 2016. – 412 с. – ISBN 978-5-7511-2438-0.

332. Прокументова, Г. Н. Предисловие / Г. Н. Прокументова // Переход к Открытому образовательному пространству / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Издательство Томского университета, 2009. – Ч. 2 : Типологизация образовательных инноваций. – С. 5-13. – ISBN 5-94621-286-9.

333. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского ; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1979. – 240 с.

334. Психология развития и возрастная психология : учебно-методический комплекс / авт.-сост. О. В. Шапатина, Е. А. Павлова. – Самара : Универс-груп, 2007. – 204 с.

335. Птицына, И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов : на материале изучения японского языка и культуры : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание



ученой степени кандидата педагогических наук / Птицына Ирина Фёдоровна ; Якутский государственный университет им. М. К. Аммосова. – Якутск, 2008. – 22 с.

336. Пурышева, Н. С. Структура образовательной концепции в педагогических исследованиях / Н. С. Пурышева, Р. В. Гурина // Образование и наука. – 2006. – № 4 (40). – С. 12-20.

337. Пушкин, Н. А. Организация социальной среды (коллектив взрослых). Лекция 4 / Н. А. Пушкин. – Москва-Ленинград : Государственное медицинское издательство, 1930. – 28 с.

338. Пушкин, Н. А. Организация социальной среды (коллектив детей). Лекция 5 / Н. А. Пушкин. – Москва-Ленинград : Государственное медицинское издательство, 1930. – 12 с.

339. Равкин, З. И. Педагогика творческих поисков и новаторских открытий // Педагогическое наследие В. А. Сухомлинского и современная школа (к 70-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского) / З. И. Равкин. – Москва : НИИОП АПН СССР, 1988. – С. 1-19.

340. Равкин, З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрём : книга для учителя / З. И. Равкин. – Москва : Просвещение, 1990. – 208 с. – ISBN 5-09-001049-8.

341. Рассадин, Н. М. К вопросу оптимизации процесса развития коллектива / Н. М. Рассадин // Социально-психологические проблемы личности и коллектива : республиканский сборник трудов. – Ярославль : Областная типография им. М. Горького, 1977. – Вып. 48. – С. 147-151.

342. Ревякина, В. И. Аксиологические проблемы культуры и образования современной молодежи / В. И. Ревякина // Образование и наука. – 2015. – № 5 (124). – С. 15-26.

343. Ревякина, В. И. Педагогические классы: начальная ступень непрерывной профессиональной подготовки учителя / В. И. Ревякина. – Томск : СТТ, 2001. – 236 с. – ISBN 5-93629-034-4.

344. Решения Пленума ЦК ВЛКСМ – боевая программа деятельности комсомола // Магнитогорский металл. – 1960. – 10 августа, среда. – № 94 (3177). – С. 3.

345. Решетников, В. А. Гуманизм как философская и практическая универсалия человеческой истории / В. А. Решетников, Е. В. Решетникова // Гуманитарный вектор. – 2019. – Т. 14, № 2. – С. 64-72.

346. Рожков, М. И. Воспитание учащихся: теория и методика : курс лекций / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2002. – 281 с. – ISBN 5-87555-131-3.

347. Рожков, М. И. Коллектив и межличностные отношения современных детей / М. И. Рожков, И. В. Иванова. – DOI 10.34216/2073-1426-2022-28-2-5-11 // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 2. – С. 5-11.

348. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва : Владос, 2001. – 253 с. – ISBN 5-691-00361-5.

349. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития – целевая функция воспитания / М. И. Рожков // Ребёнок как субъект своего развития. Опыт педагогического поиска инновационных площадок : методическое пособие / под ред. М. И. Рожкова. – Москва : Научная библиотека, 2017. – С. 5-13.

350. Рожков, М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах : учебно-методическое пособие / М. И. Рожков. – Москва : Владос, 2002. – 160 с. – ISBN 5-691-00816-1.

351. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания : учебник / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова ; Минобрнауки Российской Федерации, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль : Редакционно-издательский отдел Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2012. – 415 с. – ISBN 978-5-87555-831-3.

352. Романова, Т. В. Развитие самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Романова Татьяна Васильевна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2011. – 24 с.

353. Романчук, В. О. Развитие интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Романчук Вероника Олеговна ; Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. – Елец, 2016. – 22 с.

354. Ромм, Т. А. Историко-методологический анализ становления и развития теоретических представлений о социальном воспитании : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ромм Татьяна Александровна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2007. – 46 с.

355. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 томах / гл. ред. В. В. Давыдов ; редкол. Э. Д. Днепров. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 670 с.

356. Российская Федерация. Президент. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : Указ № 36 : [утвержден 15.01.2024 года (в редакции от 06.12.2018 № 703)] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (дата обращения: 02.08.2024).

357. Российская Федерация. Президент. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ № 809 : [утвержден 09.11.2022 года] // Официальное опубликование правовых актов. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 02.08.2024).

358. Ростовцев, А. Борьба за молодежь в капиталистических странах / А. Ростовцев. – Ленинград : ОГИЗ-Прибой, 1931. – 96 с.

359. Рубцова, А. В. Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Рубцова Анна Владимировна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2012. – 53 с.

360. Рудаков, В. А. Индивидуализация полихудожественной образовательной среды как средство подготовки младших школьников к творческой деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рудаков Владимир Аркадьевич ; Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск, 2012. – 24 с.

361. Русаков, Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Русаков Юрий Тихонович ; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2006. – 23 с.

362. Русакова, Р. И. Наш опыт воспитания детского коллектива / Р. И. Русакова. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1965. – 12 с.

363. Рыжко, В. А. Концепция как форма научного знания : специальность 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Рыжко Владимир Антонович ; Институт философии АН УССР. – Киев, 1989. – 32 с.

364. Рындак, В. Г. Воспитание личности будущего учителя / В. Г. Рындак, Л. Б. Соколова // Высшее образование в России. – 2005. – С. 170-172.

365. Рындак, В. Г. Креативная личность как ценность: научно-этическое сопровождение развития / В. Г. Рындак // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (108). – С. 7-14.

366. Рындак, В. Г. Педагогические стимулы воспитания творца в будущем учителе / В. Г. Рындак // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5 (80). – С. 49-55.

367. Рябинов, А. Н. Становление авторитета военного педагога : специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рябинов Алексей Николаевич ; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2003. – 23 с.

368. Рябова, М. А. Производительный труд как средство практико-ориентированного обучения студентов колледжа : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рябова Марина Александровна ; Орловский государственный университет. – Орел, 2018. – 25 с.

369. Сабирова, З. З. Формирование экономической культуры студентов в процессе образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сабирова, Зульфия Зяудатовна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2004. – 18 с.

370. Савченко, Е. А. Антропокультурологический подход к образовательной деятельности педагога : специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Савченко Евгения Антоновна ; Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2014. – 40 с.

371. Сакоренко, И. В. Формирование культуры познавательной деятельности старшеклассников в образовательной среде гимназии : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сакоренко Ирина Владимировна ; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2011. – 24 с.

372. Сартакова, Е. Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (на материале Сибирского федерального округа) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сартакова Елена Евгеньевна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2014. – 47 с.

373. Сафронова, С. Н. Развитие компетенций учащихся на основе использования элементов разновозрастного сотрудничества на уроках русского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сафронова Светлана Николаевна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2009. – 24 с.

374. Селиванова, Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н. Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35-39.

375. Серебренникова, Ю. В. Повышение эффективности образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава в вузах военно-воздушных сил : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Серебренникова Юлия Валерьевна ; Военный университет. – Москва, 2006. – 24 с.

376. Сикорская, Г. А. Научно-педагогическое обеспечение профильного образования старшеклассников : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики

и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сикорская Галина Анатольевна ; Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2010. – 49 с.

377. Скаткин, Л. Н. Комментарии : [к работе С. Т. Шацкого «Мой педагогический путь»] / Л. Н. Скаткин // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 288-296.

378. Скоробогатова, И. В. Научная концепция в процессе обучения / И. В. Скоробогатова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава = Вестник Витебского государственного университета им. П. М. Машерова. – 2001. – № 3. – С. 27-31.

379. Слостенин, В. А. Общая педагогика : учебное пособие : в 2 частях / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Слостенина. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 2. – 256 с. – ISBN 5-691-00952-4.

380. Слостенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17-30.

381. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с. – ISBN 987-5-903971-08-4.

382. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с. – ISBN 5-9219-0031-1.

383. Смольников, В. Ю. Знаково-символическая система конструирования учебного текста как средство организации образовательной деятельности учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смольников Владимир Юрьевич ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2004. – 19 с.

384. Современное диссертационное исследование по педагогике. Оценка качества : книга для эксперта / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына ; под ред. Л. В. Червяковой. – Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 288 с. – ISBN 5-87309-651-1.

385. Соколов, Р. В. Социальная педагогика детско-подросткового клуба по месту жительства / Р. В. Соколов. – Москва, 1998. – 213 с.

386. Соколова, В. И. Зарождение молодежного движения в мире (вторая половина XIX – начало XX веков) // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 4. – С. 85-90.

387. Солдатов, В. Е. Авторитет должности и авторитет личности : специальность 09.00.02 «Теория научного социализма и коммунизма» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Солдатов Владимир Евгеньевич ; Уральский государственный университет им. А. М. Горького. – Свердловск, 1990. – 19 с.

388. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский ; сост. А. Т. Губко. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с. – ISBN 5-7155-0316-7.

389. Сочнев, Д. В. Исследование исторической преемственности в становлении педагогических воззрений А. С. Макаренко / Д. В. Сочнев // А. С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт / сост. А. А. Фролов. – Нижний Новгород, 1992. – С. 192-194.

390. Степанова, В. С. О дефиниции понятий «образование», «образовательная деятельность», «образовательная услуга» / В. С. Степанова, И. Б. Миронова // Гуманизация образования. – 2015. – № 1. – С. 22-26.

391. Стрелкова, И. В. Формирование филологической культуры студентов в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Стрелкова Ирина Витальевна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2004. – 19 с.



392. Суханов, П. В. Педагогическая концепция развития самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Суханов Пётр Владимирович ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2013. – 53 с.

393. Сухова, Е. И. Теория и практика формирования ценностных ориентаций личности педагога-организатора в системе непрерывного образования : специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сухова Елена Ивановна ; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2005. – 43 с.

394. Сухомлинский, В. А. Этюды о коммунистическом воспитании. Слово учителя о воспитании нравственности / В. А. Сухомлинский // Народное образование. – 2013. – № 5 (1428). – С. 322-325.

395. Сухомлинский, В. А. Личность учителя, педагогический коллектив и всестороннее развитие воспитанников // Избранные произведения : в 5 томах. – Киев : Радянська школа, 1979. – Т. 1. – С. 209-213.

396. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива // Избранные педагогические сочинения : в 3 томах / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – Москва : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 205-394.

397. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина // Избранные педагогические сочинения : в 3 томах / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль, А. И. Сухомлинская. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 267-538.

398. Телухин, А. Ю. Идентичность личности педагога в современном обществе как историко-педагогическая проблема : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

Телухин Андрей Юльевич ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2011. – 22 с.

399. Терский, В. Н. Игра, творчество, жизнь. Организация досуга школьников / В. Н. Терский, О. С. Кель. – Москва : Просвещение, 1966. – 304 с.

400. Тимохина, Т. В. Содержание и методика образовательной деятельности гувернера с детьми дошкольного возраста : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тимохина Татьяна Васильевна ; Московский государственный областной университет. – Москва, 2005. – 20 с.

401. Титова, Е. В. Если знать, как действовать: разговор о методике воспитания : книга для учителя / Е. В. Титова. – Москва : Просвещение, 1993. – 190 с. – ISBN 5-09-004155-7.

402. Травников, Г. Н. Образовательная деятельность как система и объект педагогического моделирования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Травников Григорий Николаевич ; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2004. – 25 с.

403. Тройникова, Е. В. Формирование готовности студентов к межкультурному взаимодействию в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тройникова Екатерина Валентиновна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2005. – 18 с.

404. Трофимов, С. Ю. Формирование политической культуры студентов – будущих педагогов в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

Трофимов Сергей Юрьевич ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2007. – 21 с.

405. Трунова, Е. Г. Влияние контекстного подхода на продуктивность обучения невербальным средствам общения : подготовка учителя иностранного языка : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Трунова Елена Геннадиевна ; Московский государственный институт стали и сплавов. – Москва, 2007. – 23 с.

406. Тутолмин, А. В. Взаимосвязь и единство нравственного и эстетического воспитания в деятельности детского разновозрастного художественного коллектива : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тутолмин Александр Викторович ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1991. – 16 с.

407. Тютюкова, И. А. Педагогическая концепция формирования политической культуры учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Тютюкова Ирина Анатольевна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2007. – 36 с.

408. Уманский, Л. И. Критерии диагностики и общественной активности группы как коллектива / Л. И. Уманский, И. А. Френкель, А. Н. Лутошкин, Л. Ф. Спириин, А. С. Чернышев, И. С. Полонский, А. С. Крикунов, С. И. Шапиро, Л. Н. Свидерская, Е. А. Шанин, Л. И. Акатов, Е. И. Тимощук, В. Я. Подорога, Е. И. Дымов // Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов / отв. ред. И. А. Френкель [и др.]. – Курск, 1971. – С. 5-19. – (Министерство просвещения РСФСР. Курский государственный педагогический институт. Ученые записки ; Т. 88).

409. Уманский, Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л. И. Уманский // Методология и

методы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1975. – С. 54-71.

410. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учебное пособие / Л. И. Уманский. – Москва : Просвещение, 1980. – 160 с.

411. Уманский, Л. И. Социально-психологические проблемы первичного коллектива / Л. И. Уманский // Социально-психологические аспекты первичного коллектива : сборник научных трудов / редкол. : Л. И. Уманский [и др.] ; Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского, Костромской государственный педагогический институт им. Н. А. Некрасова. – Ярославль : ЯГПИ, 1978. – Вып. 51. – С. 8-16.

412. Устав Московского Еврейского Общества внешкольного образования и воспитания : утвержден 25 января 1916 г. – Москва : Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1916. – 7 с.

413. Устав Общества содействия внешкольному образованию. – Москва : Типография-литография Товарищества на вере Е. Кудинова и Ко, 1907. – 13 с.

414. Устав Пензенского общества содействия внешкольному образованию. – Пенза : Паровая типография-литография Товарищества А. И. Рапопорт и Ко, 1916. – 10 с.

415. Устюжанин, А. П. Социально-психологические аспекты управления коллективом / А. П. Устюжанин, Ю. А. Утюмов. – Москва : Колос, 1993. – 112 с. – ISBN 5-10-003041-0.

416. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начало XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Уткин Анатолий Валерьевич ; Московский психолого-социальный институт. – Москва, 2013. – 56 с.

417. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 2. – С. 36-65.

418. Фаас, Н. Э. Формирование взаимоотношений дошкольников в процессе изобразительной деятельности в условиях разновозрастной группы (от 3 до 7 лет) : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фаас Нина Эриховна ; Московский педагогический университет. – Москва, 1991. – 18 с.

419. Фаррахова, А. Ю. Педагогические условия организации совместной образовательной деятельности детей с различным состоянием физического здоровья : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фаррахова Айгуль Юрисовна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2004. – 22 с.

420. Фахрутдинова, Р. А. Среда как объект педагогического исследования / Р. А. Фахрутдинова // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2009. – № 2-3 (17-18). – С. 58-63.

421. Федоров, С. П. Педагогические условия социализации сельских школьников в разновозрастных трудовых объединениях : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Федоров Семен Петрович ; Марийский государственный педагогический институт им. Н. К. Крупской. – Йошкар-Ола, 2007. – 26 с.

422. Федорова, М. А. Образовательный продукт и самореализация обучающихся / М. А. Федорова // Вестник Института образования человека. – 2021. – № 1. – С. 11. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_46366530\\_74030740.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46366530_74030740.pdf) (дата обращения: 20.03.2024).

423. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с. – ISBN 5-87977-018-4.

424. Фрадкин, Ф. А. Проблема «личность и среда» в истории советской педагогической науки / Ф. А. Фрадкин // Учебно-воспитательный коллектив и его среда. – Свердловск, 1980. – С. 34-41.

425. Франтенко, Т. А. Триада типов учебной деятельности как фактор становления целостной личности будущего педагога : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Франтенко Татьяна Алексеевна ; Иркутский государственный педагогический университет. – Иркутск, 2006. – 20 с.

426. Фрейд, З. О психологии гимназиста / З. Фрейд // Психологические сочинения : в 10 томах / под общ. ред. М. Б. Аграчевой, А. М. Боковиной, Е. С. Калмыковой. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – Т. 4. – С. 251-259. – ISBN 5-89808-040-6.

427. Фрейд, З. Развитие либидо и сексуальная организация / З. Фрейд // Психологические сочинения : в 10 томах / под общ. ред. М. Б. Аграчевой, А. М. Боковиной, Е. С. Калмыковой. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – Т. 1. – С. 303-322. – ISBN-5-89808-028-7.

428. Фрейд, З. Тревога и жизнь влечений. [Лекции по введению в психоанализ и Новый цикл, лекция 32] / З. Фрейд // Психологические сочинения : в 10 томах / под общ. ред. М. Б. Аграчевой, А. М. Боковиной, Е. С. Калмыковой. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – С. 507-535. – ISBN-5-89808-028-7.

429. Фридман, Л. М. Изучение личности учащихся в ученических коллективах : книга для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – Москва : Просвещение, 1988. – 207 с. – ISBN 5-09-000211-8.

430. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – Москва : Просвещение, 1991. – 288 с. – ISBN 5-09-001743-3.

431. Фришман, И. И. Баланс воспитательного процесса и самоорганизации во временном детском объединении / И. И. Фришман // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы : материалы международной научной конференции. Владивосток, 09-11 октября 2019 г. / отв. ред. А. Г. Филипова. – Владивосток : Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2019. – С. 67-71.

432. Фришман, И. И. Игровое взаимодействие в детских объединениях: монография / И. И. Фришман. – 2-е изд., перераб. – Тольятти : НаучПолис, 2023. – 141 с. – CD-ROM. – ISBN 978-5-6050190-5-3.

433. Фришман, И. И. Неформальное образование ребенка в детских общественных объединениях / И. И. Фришман // Формирование успешности ребенка – целевая функция дополнительного образования : материалы межрегиональной научно-практической конференции. Кострома, 21 мая 2019 г. / сост. Т. Е. Коровкина ; науч. ред. А. Г. Самохвалова. – Кострома : Костромской государственный университет, 2019. – С. 162-164.

434. Фришман, И. И. Особенности процесса профессионально-личностного развития педагогов дополнительного образования / И. И. Фришман. – DOI 10.20323/2658-428X-2021-4-13-121-132 // Социально-политические исследования. – 2021. – № 4 (13). – С. 121-132.

435. Фришман, И. И. Сетевые модели социального партнерства в дополнительном образовании детей как инновационные образовательные практики / И. И. Фришман. – DOI 10.20323/2658-428X-2020-2-7-92-101 // Социально-политические исследования. – 2020. – № 2 (7). – С. 92-101.

436. Фурин, А. Г. Понятие «образовательный продукт» общего образования: сущность и особенности формирования в образовательном кластере / А. Г. Фурин, И. И. Ахматов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8717> (дата обращения: 20.03.2024).

437. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. и примеч. В. В. Бибикина. – Москва : Ad Marginem, 1997. – 451 с. – ISBN 5-88059-021-6.

438. Харламов, И. Ф. Педагогика : учебное пособие / И. Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Высшая школа, 1990. – 576 с. – ISBN 5-06-002103-3.

439. Харланова, Е. М. Педагогическая концепция с позиций постнеклассической науки: структура, функции, методы / Е. М. Харланова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 107-112.

440. Хасанова, Л. И. Формирование личности студента как субъекта диалога культур в образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хасанова Лилия Ильдусовна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2006. – 20 с.

441. Ходаб, Е. Г. Методическая служба как субъект управления образовательной деятельностью в учреждении среднего профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ходаб Елена Геннадьевна ; Ленинградский государственный областной университет им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2008. – 24 с.

442. Холичева, А. М. Социально-педагогическое обеспечение разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в образовательной и высшей школе)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Холичева Александра Михайловна ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2006. – 23 с.

443. Холичева, А. М. Социально-педагогическое обеспечение разновозрастного взаимодействия учащихся в школьных творческих объединениях : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в образовательной и высшей школе)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Холичева Александра Михайловна ; Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2006. – 201 с.

444. Холл, С. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения : очерки по детской психологии и педагогике / С. Холл ; пер. с англ ;



предисл. Н. Д. Виноградова. –2-е изд. – Москва : URSS, 2012. – 444 с. – ISBN 978-5-397-02764-9.

445. Холодная, М. А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения / М. А. Холодная, С. А. Хазова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 5. – С. 5-17.

446. Христофоров, С. В. Т. Е. Конникова как основатель ленинградской научной школы коллективного воспитания / С. В. Христофоров // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 59-63.

447. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с. – ISBN 5-318-00077-0.

448. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 608 с. – ISBN 5-88782-412-3.

449. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – Москва : Интерпракс, 1995. – 288 с. – ISBN 5-85235-211-X.

450. Цытович, Э. П. Взаимоотношения семьи, школы и организации скаутов (из цикла докладов 1-го Съезда по Скаутизму) / Э. П. Цытович // Опыт : журнал разведческих руководителей / ред. В. Селивановский. – 1973. – № 61. – URL: <http://www.scouts.ru/library/14061> (дата обращения: 20.03.2024).

451. Чабанова, С. С. Феномен авторитета учителя в отечественной педагогике второй половины XIX – XX вв. : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чабанова Светлана Сергеевна ; Московский гуманитарный университет. – Москва, 2011. – 23 с.

452. Чарнолуцкий, В. И. Настольная книга по внешкольному образованию / В. И. Чарнолуцкий. – Санкт-Петербург : типография Б. М. Вольфа, 1913. – XVI, 501 с.

453. Челюсткин, И. А. Класс как трудовой коллектив / И. А. Челюсткин. – Москва-Ленинград : Государственное издательство, 1927. – 92 с.

454. Черенев, Д. В. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе

мотивационных факторов : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чернев Дмитрий Владимирович ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – 23 с.

455. Чернышев, А. С. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 3(11). – С. 101-112.

456. Чернышев, А. С. Параметрическая теория малых групп и коллективов : монография / А. С. Чернышев, С. В. Сарычев, Н. Н. Гребеньков. – Курск : Курский государственный университет, 2019. – 243 с. – ISBN 978-5-88313-925-2.

457. Чеченина, С. И. Совершенствование информационной подготовки учителей средних общеобразовательных школ в условиях региональной системы повышения квалификации : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чеченина Светлана Ивановна ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Нижний Новгород, 2005. – 27 с.

458. Чопчиян, Е. А. Организация проектного обучения как фактор продуктивности освоения учебного материала школьниками : на материале курса математики : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чопчиян Елена Абраловна ; Московский государственный институт стали и сплавов. – Москва, 2006. – 23 с.

459. Шабанов, Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Шабанов Григорий Александрович ; Военный университет. – Москва, 2006. – 44 с.

460. Шалость удалась! : сборник материалов к 30-летию конвента «Зиланткон»: кое-что интересное, что случилось на «Зилантконе», в РИ-сообществе и вокруг них за тридцать лет / отв. ред. О. А. Лазарева. – Москва : Экон-Информ, 2021. – 248 с. – ISBN 978-5-907427-45-7.

461. Шамильян, О. И. Повышение объективности процедур педагогического диагностирования на основе квалиметрического анализа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шамильян Ольга Ивановна ; Ростовский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.

462. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2005. – 384 с. – ISBN 5-7695-2161-9.

463. Шатилова, И. И. Педагогические условия формирования нравственных убеждений учащихся старших классов в процессе образовательной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шатилова Ирина Игоревна ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.

464. Шацкий, С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 121-129.

465. Шацкий, С. Т. Из курса лекций по педагогике / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 томах. – Москва : Просвещение, 1964. – Т. 3. – С. 397-468.

466. Шацкий, С. Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 томах. – Москва : Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 142-158.

467. Шацкий, С. Т. Новая общественно-педагогическая работа для детей – «работников будущего» / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 томах. – Москва : АПН РСФСР, 1962. – Т. 1. – С. 272-286.

468. Шацкий, С. Т. О том, как мы учили и как следует учить... / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 томах. – Москва : Просвещение, 1964. – Т. 2. – С. 381-391.

469. Шацкий, С. Т. Очередные вопросы педагогического образования / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения : в 4 томах. – Москва : Просвещение, 1964. – Т. 3. – С. 84-87.

470. Шацкий, С. Т. Что такое клуб? / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 258-256.

471. Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения : в 2 томах. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 39-85.

472. Шерайзина, Р. М. Образовательные возможности разновозрастных сообществ учащихся на селе / Р. М. Шерайзина, А. Г. Ширин, Л. В. Тайкова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – Вып. 1 (29). – С. 195-199.

473. Шипова, А. В. Культурные практики как средство социализации подростков в детском оздоровительном лагере : на примере корчаковского интеграционного лагеря «Наш Дом» : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шипова Алина Валерьевна ; Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2014. – 24 с.

474. Шкерина, Г. А. Концептуализация педагогического опыта как инновационная форма повышения квалификации / Г. А. Шкерина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 334-340.

475. Школа Совместной деятельности : разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – 151 с. – ISBN 5-94154-031-0.

476. Шпарева, Н. Л. Продуктивная предметно-образовательная среда как условие активизации познавательной деятельности младших школьников : На примере курса математики : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шпарева Наталья Львовна ; Майкопский государственный технологический институт Республики Адыгея. – Майкоп, 2005. – 26 с.

477. Шпона, А. П. Общественная активность пионеров. Из опыта пионерской организации Латвии / А. П. Шпона. – Рига : Звайгзне, 1979. – 149 с.

478. Штейнберг, Е. Б. Педагог и подростки: трудности и радости совместного бытия / Е. Б. Штейнберг. – Москва : МЗ-пресс, 2002. – 272 с. – ISBN 5-94073-031-0.

479. Штейнберг, Е. Б. Педагогические условия социализации подростков в разновозрастном внешкольном объединении : специальность 13.00.01 «Общая педагогика» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ефим Борисович Штейнберг ; Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования Министерства образования Российской Федерации. – Москва, 2000. – 200 с.

480. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность старшеклассников в деятельности классного руководителя / И. Ю. Шустова. – DOI 10.47639/0130-0776\_2022\_7\_8 // Воспитание школьников. – 2022. – № 7. – С. 8-16.

481. Шустова, И. Ю. Сохранение и развитие тенденций коллективного воспитания в современном образовании / И. Ю. Шустова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 36-41.

482. Шустова, И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание

ученой степени доктора педагогических наук / Шустова Инна Юрьевна ;  
Институт теории и истории педагогики РАО. – Москва, 2009. – 50 с.

483. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с. – ISBN 5-93134-175-7.

484. Эльконин, Д. Б. Введение в детскую психологию / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 26-59. – ISBN 5-7155-0035-4.

485. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 60-77. – ISBN 5-7155-0035-4.

486. Эльконин, Д. Б. Размышления о перестройке советской системы образования / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 94-121. – ISBN 5-7155-0035-4.

487. Эпштейн, М. Н. Знак пробела: о будущем гуманитарных наук / М. Н. Эпштейн. – Москва : Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с. – ISBN 5-86793-302-4.

488. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 416 с. – ISBN 5-89740-036-9.

489. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с. – ISBN 5-01-004479-X.

490. Юдина, Н. П. Среда и пространство в педагогическом опыте Станислава Теофиловича Шацкого / Н. П. Юдина // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Оренбург, 28-30 сентября 2023 г. /

под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград : РИЦ ВГАПО, 2023. – С. 350-354.

491. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг ; пер. с англ. – 2-е изд. – Москва : Когито-Центр, 2010. – 352 с. – ISBN 978-5-89353-240-1.

492. Юркова, Т. А. Самостоятельная образовательная деятельность школьников с использованием нелинейных учебных текстов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Юркова Татьяна Анатольевна ; Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства. – Санкт-Петербург, 2003. – 21 с.

493. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Владос, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0.

494. Яковлева, Н. М. Педагогическая закономерность как результат научно-педагогического исследования / Н. М. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 4. – С. 18-21.

495. Ярошевский, М. Г. История психологии. От античности до середины XX века : учебное пособие / М. Г. Ярошевский. – 2-е изд. – Москва : Академия, 1997. – 416 с. – ISBN 5-7695-0135-9.

496. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с. – ISBN 5-89357-090-1.

497. Clements, J. Medieval swordsmanship: illustrated methods and techniques / J. Clements. – Boulder : Paladin Press, 1998. – 324 p. – ISBN 978-1-58160-004-9.

498. Hobbs, W. Fight direction for stage and screen / W. Hobbs. – London : A&C Black, 1995. – 144 p. – ISBN 0-7136-4022-7.

499. Hobbs, W. Stage fight. Swords, firearms, fisticuffs and slapstick / W. Hobbs ; Introduction by Laurence Olivier. – New York : Theatre Arts Books, 1967. – 96 p.

500. Howell, J. Stage fighting : a practical guide / J. Howell. – Ramsbury ; Malborough : The Crowood Press, 2015. – 102 p. – ISBN 978-1-84797-046-6.

501. Kohlberg, L. Moral stages: a current formulation and a response to critics / L. Kohlberg, C. Levine, A. Hewer. – Basel ; New York : Karger, 1983. – 178 p. – ISBN 3-8055-3716-6.

502. Kohlberg, L. The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages / L. Kohlberg. – San Francisco : Harper & Row, 1984. – 729 p. – ISBN 0-06-064761-2.

503. Le Perche, J.-B. L'exercice des armes, ou le maniment du fleuret, pour ayder la memoire de ceux qui sont amateurs de cet art / J.-B. Le Perche. – Paris : N. Bonnard, 1676. – 60 p.

504. Petrovskiy, V. A. Subjectness as possibleness / V. A. Petrovskiy // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2015. – Vol. 12, no. 3. – Pp. 86-130.

505. Schmidt, J. A. Fecht-kunst, oder, leicht und getreue anweisung auf stoss und hieb zierlich und sicher zu fechten / J. A. Schmidt. – Nürnberg : Johann Christoph Weigel, 1713. – 376 s.

506. St. Martin, J. de. L'art de faire des armes réduit a ses vrais principes / J. de St. Martin. – Vienne : Janne Schramble, 1804. – XII, 91, 57 p.

507. The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective / ed. by C. Buhler, F. Massarik. – New York : Springer Pub. Co, 1968. – 422 p. – ISBN 10: 0-8261-0991-8 ; – ISBN 13: 978-082-6109-91-0.

508. Vicards, J. P. Lektion udi fægte-kunsten / J. P. Vicards. – Kopenhagen : L. L. Heiden, 1765. – 62 s.

509. Windsor, G. The theory and practice of historical martial arts / G. Windsor. – Milton Keynes : Swordschool Ltd, 2018. – 344 p. – ISBN 987-952-7157-28-2.

510. Wise, A. Weapons in the theatre / A. Wise. – London and Colchester : Longmans ; Spottiswood, Ballantyne and Co, 1968. – 139 p.



**Приложение А**  
**(справочное)**

**Соглашение о сотрудничестве между ТГПУ и Федерацией фехтования  
Томской области**

Соглашение о сотрудничестве *18/1-1*

г. Томск

« *12* » *сентября* 2023 г.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (далее – ТГПУ) в лице ректора Макаренко Андрея Николаевича, действующего на основании Устава, с одной стороны, и Региональная спортивная общественная организация «Федерация фехтования Томской области» (далее – ФФТО) в лице президента Кравцова Анатолия Петровича, действующего на основании Устава, с другой стороны, совместно именуемые Сторонами, выражая намерение развивать сотрудничество в сфере научной, экспериментальной и инновационной деятельности, заключили настоящее соглашение (далее – Соглашение) о следующем:

1. Предмет и цели сотрудничества

1.1. Предметом настоящего соглашения является:

- установление долгосрочных партнерских отношений и осуществление совместных действий Сторон в целях проведения фундаментальных и прикладных научных исследований, экспериментальной, инновационной, научно-педагогической и научно-методической деятельности по направлениям и темам, представляющим взаимный интерес.
- взаимодействие Сторон в разработке и реализации долгосрочной стратегии и конкретных мероприятий, направленных на создание и поддержку условий для передовых исследований в области спортивной педагогики, теории и методики обучения фехтованию, для проектирования и апробации концепций, методик, технологий развития разновозрастных коллективов.
- координация усилий по созданию и развитию научно-образовательной среды для подготовки высококвалифицированных научно-педагогических, педагогических, тренерских, инструкторских, судейских кадров.

2. Направления сотрудничества

2.1. В соответствии с настоящим Соглашением Стороны обязуются осуществлять сотрудничество по следующим направлениям:

- обеспечение эффективной координации совместных действий для активизации экспериментальной, инновационной, научно-педагогической и научно-методической деятельности сотрудников и обучающихся ТГПУ,

представителей (специалистов, тренеров, судей, педагогов, спортсменов, ветеранов спорта, спортивных журналистов и фотографов) ФФТО.

- организация совместной экспериментальной площадки, направление и содержание деятельности которой согласуются Сторонами.
- организационная, научно-методическая и психолого-педагогическая поддержка участников деятельности площадки.
- организация и проведение совместных мероприятий, содействующих реализации предмета и целей настоящего Соглашения.

### 3. Намерения Сторон

3.1.1. ТГПУ организует на собственной базе работу экспериментальной площадки по темам и направлениям, представляющим взаимный интерес Сторон.

3.1.2. Условия работы площадки и руководства ими устанавливаются отдельным положением, утвержденным обеими Сторонами.

3.1.3. Список участников площадки формируется руководителем площадки и утверждается курирующим структурным подразделением ТГПУ; список обновляется по мере необходимости, но не реже двух раз в год.

3.1.4. Участники площадки дают ФФТО письменное согласие на осуществление всех необходимых для экспериментальной работы действий в отношении их персональных данных, включая право передавать указанные данные ТГПУ.

3.2.1. ФФТО с учетом взаимных интересов с ТГПУ по запросу руководителя площадки обеспечивает участников площадки инвентарем, реквизитом и снаряжением, необходимым для проведения экспериментальной работы.

3.2.2. ФФТО предоставляет консультационную, научно-методическую и организационную поддержку при организации мероприятий и плановых работ экспериментальной площадки.

3.2.3. ФФТО обеспечивает привлечение необходимых специалистов для совершенствования отдельных аспектов деятельности площадки и проведения совместно утвержденных мероприятий с обучающимися и сотрудниками ТГПУ.

3.2.4. ФФТО организует апробацию результатов деятельности площадки на социальных, спортивных, научных и иных мероприятиях на основе соотнесения достижений с ТГПУ.

#### 4. Реализация соглашения

4.1. Настоящее соглашение и составляющие его части не являются основанием для возникновения каких-либо финансовых, имущественных или иных обязательств и предъявления претензий.

4.2. Стороны будут осуществлять регулярный обмен информацией, проводить совместные совещания и взаимные консультации по вопросам реализации Соглашения.

4.3. Предоставляемая Сторонами друг другу информация, связанная с совместной деятельностью, будет считаться конфиденциальной. Объем информации, считающейся конфиденциальной, определяется по соглашению Сторон.

4.4. Стороны примут необходимые меры, чтобы предотвратить разглашение полученной конфиденциальной информации третьим лицам.

4.5. Имущественный ущерб, причиненный Сторонам участниками площадки или иными лицами в ходе реализации Соглашения, возмещается лицом или лицами, нанесшими данный ущерб.

4.6. Участники площадки принимают на себя риски, связанные с участием в экспериментальной деятельности.

#### 5. Ответственность Сторон

5.1. Стороны несут ответственность за невыполнение своих обязательств по настоящему Соглашению в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

#### 6. Сроки действия соглашения

6.1. Настоящее Соглашение вступает в силу с даты подписания Сторонами и действует в течение одного года.

6.2. Действие настоящего Соглашения продлевается на тех же условиях сроком на один год в случае, если ни одна из сторон не заявила о его расторжении.

6.2 Настоящее Соглашение может быть расторгнуто по взаимному согласию Сторон либо по инициативе одной из Сторон.

6.3. Сторона, инициирующая расторжение настоящего Соглашения, обязана письменно уведомить об этом другую Сторону не менее чем один месяц до прекращения действия Соглашения.

#### 7. Прочие условия

7.1. Вопросы, не урегулированные настоящим Соглашением, а также споры и разногласия, возникающие в ходе реализации настоящего Соглашения, разрешаются путем переговоров.

7.2. Соглашение может изменено или дополнено по письменному согласию сторон. Все изменения и дополнения к настоящему Соглашению действительны при условии, если они оформлены в письменной форме и подписаны уполномоченными представителями обеих Сторон.

7.3. Настоящее соглашение составлено в двух подлинных экземплярах на русском языке, по одному экземпляру для каждой из Сторон. Оба экземпляра имеют одинаковую юридическую силу.

#### 8. Юридические адреса и подписи сторон

**ФГБОУ ВО «Томский  
государственный педагогический  
университет»**

634061, РФ, Томская обл., г. Томск,  
ул. Киевская, д. 60.  
Телефон/факс: (3822) 31-14-64  
ОГРН 1027000903401  
ОКПО 02080115  
ИНН 7018017907  
КПП 701701001

Ректор

А.Н. Макаренко



**РСОО «Федерация фехтования  
Томской области»**

634003, РФ, Томская обл.,  
г. Томск, ул. Яковлева, д. 2, кв. 2.  
ОГРН 1087000000691  
ИНН/КПП 7017211965/701701001  
р/с 40703810400050000777  
в Новосибирском филиале ПАО  
АКБ «СВЯЗЬ-БАНК»  
БИК 045004740, к/с  
30101810100000000740  
в Сибирском ГУ Банка России  
ИНН банка 7710301140

Президент

А.П. Кравцов



**Приложение Б**  
**(справочное)**

**Приказ ректора ТГПУ об открытии экспериментальной площадки  
и утверждении положения о ней**

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«Томский государственный педагогический университет»**  
**(ТГПУ)**

**ПРИКАЗ**

08.11.2021

№ 521/3-07

Об открытии экспериментальной площадки  
и утверждении положения о ней

В целях апробации результатов и проведения научно-педагогических исследований в области общей и спортивной педагогики п р и к а з ы в а ю :

1. Открыть на базе ТГПУ экспериментальную площадку «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования»:

Руководитель – доцент кафедры педагогики и психологии образования Лобанов Виктор Викторович.

2. Утвердить Положение об экспериментальной площадке (приложение).

3. Возложить обязанности по утверждению плана работы площадки на директора Института развития педагогического образования Семенову Н.А., декана факультета физической культуры и спорта Вакурина А.Н..

4. Контроль за исполнением приказа возложить на доцента кафедры педагогики и психологии образования Лобанова В.В.

Ректор

А.Н. Макаренко

Проректор по НОУД

О.А. Швабауэр

Проректор по ОД

И.С. Багдасарьян

Начальник УОПВ

Г.П. Матюкевич

УТВЕРЖДЕНО  
Ректор Томского государственного  
педагогического университета  
Макаренко А.Н.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 г.

СОГЛАСОВАНО  
Директор Института развития  
педагогического образования ТГПУ  
Семенова Н.А.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 г.

УТВЕРЖДЕНО  
Президент Федерации фехтования  
Томской области  
Кравцов А.П.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 г.

СОГЛАСОВАНО  
Декан факультета физической  
культуры и спорта ТГПУ  
Вакурин А.Н.  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 г.

## ПОЛОЖЕНИЕ

об экспериментальной площадке «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования» на базе ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

### 1. Общие положения

1.1. Настоящее положение определяет общие условия и порядок организации федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ТГПУ) и Региональной спортивной общественной организацией «Федерация фехтования Томской области» (РСОО ФФТО) экспериментальной площадки «Самоорганизация подростков и молодежи на основе коллективной деятельности в области фехтования», её научно-методическое, нормативно-правовое и организационное обеспечение.

1.2. Экспериментальная площадка представляет собой форму взаимодействия структурных подразделений Томского государственного педагогического университета (Институт развития педагогического образования и Факультет физической культуры и спорта) с Федерацией фехтования Томской области с целью апробации результатов педагогических и методологических исследований, научных работ в области истории физической культуры и спорта, спортивной педагогики, внедрения современных педагогических технологий и гуманистических методик обучения фехтованию, создание условий для самореализации участников экспериментальной деятельности в соответствии с принципами образовательной политики Российской Федерации.

1.3. Деятельность экспериментальной площадки основана на научном анализе новейших достижений теории и практики педагогики; предназначена для выявления и экспериментальной проверки ценностного значения этих достижений для образования; направлена на разработку и внедрение нового содержания теории и методики педагогики, в том числе спортивной, новых форм и методов организации образовательного процесса.

1.4. Экспериментальная площадка может осуществлять деятельность по одному или нескольким направлениям инновационной научно-методической работы.

### 2. Порядок присвоения и прекращения действия статуса экспериментальной площадки

2.1. Присвоение статуса экспериментальной площадки производится на основании служебной записки сотрудника ТГПУ – планируемого руководителя площадки – с обоснованием необходимости проведения экспериментальной работы в указанной форме. К служебной записке прилагается план экспериментальной деятельности.

2.2. Экспериментальная площадка действует в течение периода, определенного планом экспериментальной деятельности. В случае необходимости продолжения работы руководитель площадки разрабатывает и представляет курирующим структурным подразделениям новый план экспериментальной деятельности.

2.3. После завершения экспериментальной деятельности в установленные сроки экспериментальная площадка прекращает свое действие.

2.4. Действие экспериментальной площадки может быть прекращено досрочно по инициативе любой из сторон с уведомлением других сторон и руководителя площадки не менее чем за 1 месяц. Работа площадки может прекращаться в случае ненадлежащего исполнения принятых на себя экспериментальной площадкой обязательств, зафиксированных в плане экспериментальной деятельности; получения промежуточных результатов, свидетельствующих о невозможности или нецелесообразности продолжения экспериментальной деятельности.

### **3. Состав экспериментальной площадки**

3.1. Руководитель площадки, координирующий действия всех её участников, назначается из числа сотрудников структурных подразделений ТГПУ, выступающих инициаторами создания экспериментальной площадки.

3.2. Руководитель осуществляет мониторинг выполнения экспериментальной деятельности и достижения промежуточных результатов; контролирует выполнение всех запланированных мероприятий на базе образовательной организации; один раз в год подает отчет о проделанной работе; осуществляет своевременный анализ, обобщение и описание результатов экспериментальной деятельности; создает условия (корректирует, редактирует, готовит заявки) для публикации материалов экспериментальной деятельности в научных изданиях; инициирует проведение семинаров, круглых столов, научно-практических конференций по ходу и результатам эксперимента; обеспечивает необходимую поддержку экспериментальной деятельности со стороны структурных подразделений ТГПУ; формирует список участников площадки; проводит инструктаж по технике безопасности и фиксирует его результаты.

3.3. Участники экспериментальной деятельности – физические лица – проходят инструктаж по технике безопасности и предоставляют медицинские справки (от спортивного врача, педиатра, терапевта) о допуске к занятиям фехтованием.

### **4. Условия деятельности экспериментальной площадки**

4.1. ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» обеспечивает помещение, подходящее для проведения экспериментальной деятельности, с учётом расписания работы, предложенного руководителем площадки и согласованного с

соответствующими структурами ТГПУ. Требования к помещению: площадь не менее 120 м<sup>2</sup>, наличие места для хранения инвентаря, аптечка для оказания первой помощи.

4.2. Участники экспериментальной деятельности пользуются инвентарем и снаряжением (групповым и личным), приобретаемым за счёт собственных средств.

4.3. Деятельность площадки не относится к образовательному процессу ТГПУ.

#### **5. Ответственность сторон**

5.1. Ответственность за ущерб, нанесенный имуществу ТГПУ в процессе деятельности площадки, несет лицо или лица, нанесшее данный ущерб.

5.2. В случае отсутствия руководителя его обязанности исполняет уполномоченный им участник площадки, достигший возраста 18 лет. Список лиц, допущенных к исполнению обязанностей руководителя в его отсутствие, обновляется ежегодно и указывается в служебной записке.

5.3. Участники площадки обязаны выполнять указания руководителя или лица, его заменяющего, а также требования техники безопасности. Руководитель площадки или лицо, заменяющее его, ТГПУ и ФФТО не несут ответственности за возможный вред здоровью, причиненный участнику площадки в связи с нарушением указаний руководителя площадки или лица, его заменяющего, или требований техники безопасности.



**Приложение В**  
**(справочное)**

**Соглашение о сотрудничестве между ТГПУ и Дворцом творчества детей  
и молодежи г. Томска**

Соглашение о сотрудничестве 18/1-37

г. Томск

« 19 » октября 2023 г.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (далее – ТГПУ) в лице ректора Макаренко Андрея Николаевича, действующего на основании Устава, с одной стороны, и Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного образования Дворец творчества детей и молодежи г. Томска (далее – МАОУ ДО ДТДиМ) в лице и.о. директора Дозморова Михаила Сергеевича, действующего на основании Приказа департамента образования администрации г. Томска № 904-о от 29.09.2023 г., с другой стороны, совместно именуемые Сторонами, выражая намерение развивать сотрудничество в сфере научной, экспериментальной и инновационной деятельности, заключили настоящее соглашение (далее – Соглашение) о следующем:

1. Предмет и цели сотрудничества

1.1. Предметом настоящего соглашения является:

- установление долгосрочных партнерских отношений и осуществление совместных действий Сторон в целях проведения фундаментальных и прикладных научных исследований, экспериментальной, инновационной, научно-педагогической и научно-методической деятельности по направлениям и темам, представляющим взаимный интерес.
- взаимодействие Сторон в разработке и реализации долгосрочной стратегии и конкретных мероприятий, направленных на создание и поддержку условий для передовых исследований в области педагогики, теории и методики обучения, для проектирования и апробации концепций, методик, технологий развития разновозрастных коллективов и личностей в коллективах.

- координация усилий по развитию образовательной среды для подготовки высококвалифицированных научно-педагогических и педагогических кадров, совершенствования процессов высшего и дополнительного образования.

## 2. Направления сотрудничества

2.1. В соответствии с настоящим Соглашением Стороны обязуются осуществлять сотрудничество по следующим направлениям:

- обеспечение эффективной координации совместных действий для активизации экспериментальной, инновационной, научно-педагогической и научно-методической деятельности сотрудников и обучающихся ТГПУ и МАОУ ДО ДТДиМ.

- организационная, научно-методическая и психолого-педагогическая поддержка участников совместной деятельности.

- организация и проведение совместных мероприятий, содействующих реализации предмета и целей настоящего Соглашения.

## 3. Намерения Сторон

3.1. В рамках сетевого взаимодействия ТГПУ и МАОУ ДО ДТДиМ организуют, с привлечением по предварительной договоренности, необходимых кадровых, материальных, информационных и иных ресурсов, совместную деятельность сотрудников и обучающихся по темам и направлениям, представляющим взаимный интерес Сторон, в том числе следующим:

3.1.1. Наставничество (ТГПУ – экспертиза образовательных программ, научно-теоретическое и методическое сопровождение образовательного взаимодействия педагогов МАОУ ДО ДТДиМ с обучающимися, включая лонгитюдное; МАОУ ДО ДТДиМ – исследование соответствия содержания и методики преподавания психолого-педагогических дисциплин запросам системы дополнительного образования, разработка предложений по коррекции и др.).

3.1.2. Образовательная среда (включение педагогов и обучающихся МАОУ ДО ДТДиМ в образовательную среду ТГПУ для содействия профессиональному росту и профессиональной ориентации соответственно; включение студентов ТГПУ в образовательную среду МАОУ ДО ДТДиМ для формирования навыков практической педагогической деятельности, опытно-экспериментальной работы и анализа перспектив трудоустройства; разработка механизмов интеграции сред ТГПУ и МАОУ ДО ДТДиМ в единой образовательной среде муниципалитета, региона и др.).

3.1.3. Личность и коллектив (выделение и совершенствование коллективных взаимодействий в образовательной организации; исследование современных возможностей развития личности в коллективе; выявление перспективности конкретных действий по формированию имиджа педагогов и обучающихся, его влияния на эффективность образовательных процессов и др.).

3.1.4. Гражданско-патриотическое воспитание, в том числе средствами арт-педагогика (разработка и апробация концепций, систем, методик, моделей и способов воспитания и др.).

3.1.5. Научно-педагогическая деятельность (взаимодействие в организации и проведении научно-педагогических, учебных и методических мероприятий; взаимное сопровождение научной активности сотрудников и обучающихся ТГПУ и МАОУ ДО ДТДиМ и др.).

3.2.1. Сотрудники и обучающиеся ТГПУ и МАОУ ДО ДТДиМ, участвующие в работе по каким-либо темам и направлениям, дают письменное согласие на осуществление всех необходимых для этого действий в отношении их персональных данных, включая право передавать указанные данные.

3.2.1. Стороны, с учетом взаимных интересов и по предварительной договоренности, обеспечивают необходимыми ресурсами преподавателей, научных сотрудников, методистов, педагогов и обучающихся, участвующих в совместной научной, экспериментальной и инновационной деятельности.

3.2.2. Планирование Сторонами совместной научной, экспериментальной и инновационной деятельности, а также состава участников, осуществляется на основе консультаций в течение года; деятельность по разработке конкретных тем и направлений совместно курируется профильными структурными подразделениями ТГПУ и Методической службой МАОУ ДО ДТДиМ.

3.2.3. Результаты совместной деятельности Сторон публикуются на основе одновременного соотнесения достижений с ТГПУ и МАОУ ДО ДТДиМ.

#### 4. Реализация соглашения

4.1. Настоящее соглашение и составляющие его части не являются основанием для возникновения каких-либо финансовых, имущественных или иных обязательств и предъявления претензий.

4.2. Стороны будут осуществлять регулярный обмен информацией, проводить совместные совещания и взаимные консультации по вопросам реализации Соглашения.

4.3. Предоставляемая Сторонами друг другу информация, связанная с совместной деятельностью, будет считаться конфиденциальной. Объем информации, считающейся конфиденциальной, определяется по соглашению Сторон.

4.4. Стороны примут необходимые меры, чтобы предотвратить разглашение полученной конфиденциальной информации третьим лицам.

4.5. Имущественный ущерб, причиненный Сторонам участниками совместной деятельности или иными лицами в ходе реализации Соглашения, возмещается лицом или лицами, нанесшими данный ущерб.

4.6. Участники совместной деятельности принимают на себя риски, связанные с участием в ней.

## 5. Ответственность Сторон

5.1. Стороны несут ответственность за невыполнение своих обязательств по настоящему Соглашению в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации.

## 6. Сроки действия соглашения

6.1. Настоящее Соглашение вступает в силу с даты подписания Сторонами и действует в течение одного года.

6.2. Действие настоящего Соглашения продлевается на тех же условиях сроком на один год в случае, если ни одна из сторон не заявила о его расторжении.

6.2. Настоящее Соглашение может быть расторгнуто по взаимному согласию Сторон либо по инициативе одной из Сторон.

6.3. Сторона, инициирующая расторжение настоящего Соглашения, обязана письменно уведомить об этом другую Сторону не менее чем один месяц до прекращения действия Соглашения.

## 7. Прочие условия

7.1. Вопросы, не урегулированные настоящим Соглашением, а также споры и разногласия, возникающие в ходе реализации настоящего Соглашения, разрешаются путем переговоров.

7.2. Соглашение может изменено или дополнено по письменному согласию сторон. Все изменения и дополнения к настоящему Соглашению действительны при условии, если они оформлены в письменной форме и подписаны уполномоченными представителями обеих Сторон.

7.3. Настоящее соглашение составлено в двух подлинных экземплярах на русском языке, по одному экземпляру для каждой из Сторон. Оба экземпляра имеют одинаковую юридическую силу.

## 8. Юридические адреса и подписи сторон

**ФГБОУ ВО «Томский  
государственный педагогический  
университет»**

634061, РФ, Томская обл., г. Томск,  
ул. Киевская, д. 60.

Телефон/факс: (3822) 31-14-64

ОГРН 1027000903401

ОКПО 02080115

ИНН 7018017907

КПП 701701001

Ректор



А.Н. Макаренко

**МАОУ ДО Дворец творчества  
детей и молодежи г. Томска**

634041, РФ, Томская обл., г. Томск,  
ул. Вершинина, д. 17.

Телефон/факс (8-3822) 55-73-02

E-mail: dtdm@education70.ru

ОГРН 1027000865396

ИНН 7018039450

КПП 701701001

И.о. директора



М.С. Дозморов