

# КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ



Сборник статей участников  
IV Всероссийской научно-практической конференции  
(Томск, 28–29 октября 2024 г.)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ  
И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

Сборник статей участников  
IV Всероссийской научно-практической конференции  
(Томск, 28–29 октября 2024 г.)

Томск  
Издательство ТГПУ  
2025

УДК 37.013.78(063)  
ББК 74.200.52  
К90

Рекомендовано к изданию  
редакционно-издательским советом  
Томского государственного  
педагогического университета

**Научный редактор:**

*Н. И. Сазонова*

**Рецензент:**

доктор филологических наук, профессор кафедры стилистики и риторики  
Кемеровского государственного университета

*Н. Б. Лебедева*

**Культурно-историческая память и современные образова-  
тельные практики** : сборник статей участников IV Всероссийской  
К90 научно-практической конференции, Томск, 28–29 октября 2024 г. /  
науч. ред. Н. И. Сазонова ; Томский государственный педагогиче-  
ский университет. – Томск : Издательство Томского государствен-  
ного педагогического университета, 2025. – Электрон. текстовые  
дан. (1 файл). – Загл. с титул. экрана. – Режим доступа: свобод-  
ный. – 125 с.

ISBN 978-5-907791-22-0

Сборник включает статьи участников IV Всероссийской научно-практической конференции «Культурно-историческая память и современные образовательные практики» (Томск, 28–29 октября 2024 г.), посвященные проблемам формирования и сохранения культурно-исторической памяти в современной образовательной среде.

Адресован специалистам в области истории, литературы, методики преподавания гуманитарных дисциплин в средней общеобразовательной школе и высшем учебном заведении, а также педагогам-практикам.

УДК 37.013.78(063)  
ББК 74.200.52

ISBN 978-5-907791-22-0

© Томский государственный  
педагогический университет, 2025

## Содержание

<b>Предисловие</b>	5
<b>Раздел 1. Культурно-историческая память в образовательной среде современного вуза</b>	
Сазонова Н. И. Ценности современной молодежи: формирование или формулирование? (из опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности»).....	7
Сазонова Н. И. Функциональная грамотность современного студента и проблемы преподавания истории в вузе.....	15
Сосковец Л. И. Произведения отечественной литературы и искусства в преподавании истории в вузе.....	20
Сафонова Е. А. Фронтальная лирика Бориса Богаткова.....	28
Толстов С. И. Исторический дискурс сельских территорий Томской области (на примере воссоздания Семилуженского острога).....	34
Бернатоните А. К. Тема революции и Гражданской войны в советской мультипликации.....	40
Шоломова Т. В., Шерстобитова А. Д. Корпоративная культура вуза и формирование «локального патриотизма» (на примере студенческих проектов Института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена).....	48
<b>Раздел 2. Формирование культурно-исторической памяти в современной школе</b>	
Тужикова Т. А., Крюкова М. Н. Организация процесса формирования культурно-исторической памяти в современной школе (на примере литературных музеев при изучении биографии и творчества М. Булгакова).....	55
Гаврилова Л. В. Педагогические классы как инструмент формирования кадрового состава сельских школ: традиции прошлого и вызовы настоящего.....	62
Кузьмин Б. Э. Традиционные подходы к воспитанию и их роль в развитии мягких компетенций молодого специалиста в условиях современной образовательной организации.....	68
Толстик А. Д., Корейбо Е. А. Изучение истории Великой Отечественной войны как элемент гражданско-патриотического воспитания в современной школе.....	76
<b>Раздел 3. Становление тьюторских практик как составляющей педагогической культуры</b>	
Балясова Н. Н. Разнообразие форматов организации тьюторских практик в вузах России.....	81
Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю. Тьюторская практика работы с обучающимися психолого-педагогических классов.....	87

#### **Раздел 4. Новая философия воспитания: вчера, сегодня, завтра**

Колпаков С. Н. Типология образовательных практик (в контексте педагогического наследия Г. Н. Прокументовой) .....	94
Боярская Ю. В., Асафова Т. Ф. Социальное партнерство – путь оптимизации и эффективности преобразований в воспитательной практике советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями .....	108
Шепелева А. В. Ценностные ориентиры государства как основа формирования школьного воспитательного пространства .....	115
Чернова Е. В. Актуальные вопросы патриотического воспитания школьников в контексте укрепления национальной безопасности России .....	120

## Предисловие

28–29 октября 2024 г. Томский государственный педагогический университет провел IV Всероссийскую научно-практическую конференцию «Культурно-историческая память и современные образовательные практики». Конференция традиционно проходит в сотрудничестве с Макариевскими образовательными чтениями. В этом году темой XVII Макариевских образовательных чтений было «80-летие Великой Победы: память и духовный опыт поколений». Немало места юбилею Победы было уделено и в выступлениях участников конференции «Культурно-историческая память и современные образовательные практики»: в целом ряде докладов поднимались проблемы сохранения памяти о Великой Отечественной войне у современного молодого поколения, анализировалось отражение памяти о войне в советском киноискусстве и литературе.

В работе пленарного заседания и пяти секций приняли участие в общей сложности 76 докладчиков из Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, республик Тыва и Саха (Якутия), Томска и Томской области. Это практикующие учителя, представившие свой педагогический опыт по сохранению культурно-исторической памяти в образовательной среде школы; преподаватели вузов, обсуждавшие проблемы преподавания исторических дисциплин в высшем учебном заведении и репрезентацию культурно-исторической памяти в русской литературе; сотрудники музеев, а также аспиранты и магистранты ТГПУ. В качестве слушателей в конференции участвовали студенты ТГПУ, учителя, работники музеев. Общее число участников конференции составило около 250 человек.

Новшеством конференции 2024 г. стало расширение ее тематики: в фокусе внимания участников оказалось формирование культурно-исторической памяти в рамках работы тьюторов и советников директоров школ по воспитательной работе. Эти проблемы обсуждались в рамках работы двух секций: «Становление тьюторских практик как составляющей педагогической культуры» и «Новая философия воспитания: вчера, сегодня, завтра». Прозвучали интересные доклады, посвященные сочетанию традиций и инноваций в педагогической культуре, развития у педагогов компетенций тьютора, были представлены проекты в сфере гражданско-патриотического воспитания школьников.

Настоящий сборник представляет статьи участников конференции по актуальным проблемам сохранения культурно-исторической памяти, гражданско-патриотического воспитания, преподавания исторических дисциплин в средней школе и высшем учебном заведении, а также посвященные воспитательному компоненту образовательного процесса в школе и вузе.

## Раздел 1. Культурно-историческая память в образовательной среде современного вуза

УДК 378.147.34

### Ценности современной молодежи: формирование или формулирование? (из опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности»)

### Values of modern youth: formation or formulation? (from the experience of teaching the discipline “Fundamentals of Russian Statehood”)

Наталья Ивановна Сазонова

Natalia Ivanovna Sazonova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

sazonova@tspu.ru

**Аннотация.** Рассматривается проблема выявления и вербализации ценностей современных студентов. На основе опыта преподавания дисциплины «Основы российской государственности» делается вывод о том, что в молодежной среде на глубинном уровне сохраняются традиционные ценности христианской культуры: внутренняя духовная свобода, милосердие и другие, хотя сохранность христианских ценностей не означает идентификацию себя с конфессией. Взаимодействие преподавателя и аудитории, дискуссии в группах способствуют выявлению и вербализации ценностей и помощи в ценностном самоопределении.

**Ключевые слова:** ценности, христианство, молодежь, основы российской государственности

**Key words:** values, Christianity, youth, foundations of Russian statehood

Вопрос формирования ценностных установок молодежной аудитории, актуализировавшийся в последние годы, ставится как в работах современных исследователей [1–3], так и в документах, обеспечивающих образовательный процесс по гуманитарным дисциплинам в высших учебных заведениях. Так, в концепции преподавания дисциплины

«Основы российской государственности» в качестве одной из целей указывается «формирование у обучающихся... ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу» [4].

Термин «формирование» в определенной степени предполагает, что обучающиеся, у которых предлагается «сформировать» ценностные установки, не обладают ценностными ориентирами и в этой связи нуждаются в руководстве педагога. Но справедливо ли это?

Проведившиеся в последние годы социологические опросы свидетельствуют: ценности у молодежи, конечно, есть. К примеру, опрос Всероссийского центра изучения общественного мнения 2022 г. около 97% молодых людей приоритетной ценностью считают семью, до 80% – личностную самореализацию [5]. А согласно опросу молодежи г. Томска 2021 г., семья приоритетна для 83% респондентов, второе место (66%) занимает ценность здоровья, затем – дружбы (50%), тогда как ценность карьеры отметили как приоритетную лишь 34% молодых людей (рис. 1) [6].

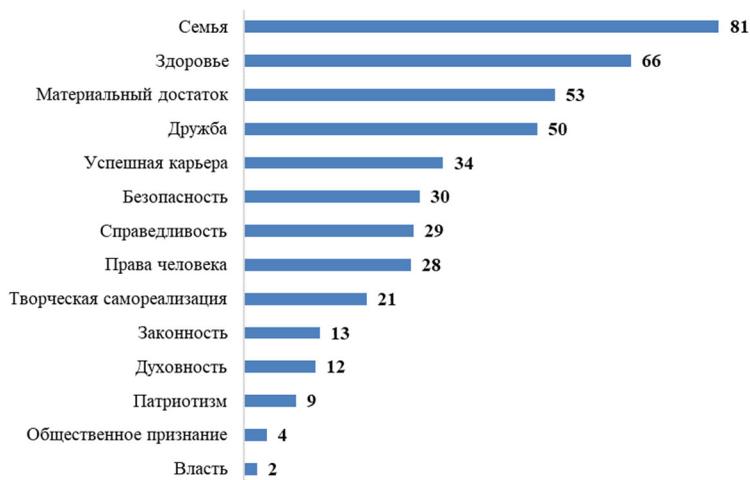


Рис. 1. Ценности молодежи г. Томска, опрос 2021 г. (возможность выбора нескольких вариантов ответа, %)

Результаты опросов, таким образом, входят в очевидное противоречие с установками на «формирование» ценностей, что может являться одной из причин негативного отношения части молодежи к гуманитарным дисциплинам как «пропагандистским», что также фиксируется современными исследователями [7].

Однако настоящей причиной негативной реакции на «формирование» и «насаждение» мировоззренческих установок, как представляется, является то, что этот подход входит в противоречие с одной из базовых ценностей культуры России, внутренней духовной свободой, которая, в свою очередь, имеет своей основой христианство. Н. А. Бердяев определяет ее так: «Свобода есть моя независимость и определяемость изнутри, и свобода есть моя творческая сила, не выбор между поставленным передо мной добром и злом, а мое созидание добра и зла» [8, с. 61]. А митрополит Вениамин (Пушкарь) в своем труде, посвященном Евангелию, рассуждая о том, что после Воскресения Иисус Христос является своим ученикам, но не пославшим его на казнь Понтию Пилату, иудейским первосвященникам, пишет: «Христос никого насильно не заставляет верить в Него, Он желает свободного изволения человеческого сердца. Господь не явился ни Пилату, ни Анне, ни Каиафе, ни кому другому из Своих мучителей, ибо их злая воля сопротивлялась бы очевидности явления, доколе это было бы возможно... а когда это стало бы уже невыносимо, они покорились бы в страхе, без любви и примирения» [9, с. 398].

Таким образом, согласно христианскому учению, Бог глубоко уважает духовную свободу человека. Понятно, что и сформированная христианством культура также во многом основана на этой фундаментальной ценности, и именно она оказывается задета в ситуации, когда преподаватель пытается воздействовать на аудиторию из позиции истинности, что вызывает внутреннее сопротивление. Понятно поэтому, что предметный разговор о ценностях с молодежной аудиторией возможен лишь в формате дискуссии, уважительного диалога с опорой на уже сложившиеся ценностные установки аудитории. Впрочем, сами эти установки нередко проявляются спонтанно и даже неожиданно для самой аудитории.

Примером здесь может послужить опыт преподавания дисциплины на юридическом факультете Томского университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) в 2023 г. В рамках семинарского занятия по дисциплине студентам было предложено подготовить доклады-презентации на тему «Герои моей профессии». Ввиду достаточно высокого уровня мотивации первокурсников, избравших профессию юриста, задание вызвало живой интерес. В рамках групповой работы студентами был самостоятельно собран материал из открытых источников о выдающихся российских юристах прошлого, в частности Ф. Н. Плевако, А. Ф. Кони, П. С. Климентове и других. Дополнительным мотивирующим фактором служило то, что, представляя героев профессии, студенты, по сути, находились в позиции в определенной степени профильного специалиста, в отличие от преподавателя, имеющего другую специализацию, и необходимость представить свою профессию дополнительно повышала ответственность за отбор и интерпретацию материала, когда авторы докладов стремились представить наиболее интересные и значимые факты. Достаточно показательной стала презентация личности и деятельности легендарного адвоката Ф. Н. Плевако, в которой студентам показались особенно интересными два эпизода.

Во-первых, это так называемая история с горностаем, одна из своего рода легенд о знаменитом адвокате, которому удалось добиться максимального наказания некоего Фролова за «самоуправство», когда юная девушка, спасаясь от его преследований, выпрыгнула из окна, сломав руку. В ответ на доводы защитников Фролова об отсутствии события преступления, Плевако сказал: «В далекой Сибири, в дремучей тайге водится зверек, которого судьба наградила белой как снег шубкой. Это горностай. Когда он спасается от врага, готового его растерзать, а на пути встречается грязная лужа, которую нет времени миновать, он предпочитает отдаться врагу, чем замарать свою белоснежную шубку. И мне понятно, почему потерпевшая выскочила в окно». После этого Фролов, не совершивший физического насилия, по сути, был осужден присяжными за намерение [10, с. 86–87].

Второй факт – история судебного процесса над совершившим ряд тяжких преступлений священником, где в защитительной речи адвокат заявил: «Господа присяжные заседатели! Дело ясное. Прокурор

во всем совершенно прав. Все эти преступления подсудимый совершил и сам в них признался. О чем тут спорить? Но я обращаю ваше внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который тридцать лет отпускал вам на исповеди грехи ваши. Теперь он ждет от вас: отпустите ли вы ему его грех?» После этого священнослужитель был оправдан [11, с. 118].

Не вдаваясь в подробности о достоверности этих рассказов (например, А. Кузнецов подробно разбирает во многом легендарный характер ряда подобных историй об адвокате [12]), отметим, что оба события трактовались студентами-докладчиками как пример торжества справедливости, а не «буквы закона». При этом несложно увидеть, что в первом случае основания осуждения обвиняемого, по сути, Евангельские. По словам Христа, «всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в сердце своем» (Мф. 5:28). Во втором случае речь идет о духовном лице: священник был оправдан его единоверцами в благодарность за его прошлые заслуги как руководителя духовной жизни множества людей. Здесь также была нарушена «законность» в пользу милости, как об этом говорится в послании апостола Иакова: «Милость превозносится над судом» (Иак. 2:13).

С учетом данных социологов (см. рис. 1), согласно которым ценность законности актуальна всего для 13% респондентов, такой результат можно назвать ожидаемым. Но он также говорит и о причине такой установки: это сохранность у молодежи христианских ценностей, согласно которым милосердие выше справедливости, а намерение – такой же грех, как и действие. Интересно и то, что большинство студентов, как докладчиков, так и слушателей, позитивно воспринявших презентацию, были конфессионально не определившимися. Таким образом, речь идет о базовых культурных установках, проявившихся спонтанно, но достаточно определенных.

Еще одним примером спонтанного проявления сохранности традиционных христианских ценностей стала встреча студентов-юристов с действующими судьями Томского областного суда, которая состоялась во время экскурсии в Музей истории судебной системы Томской области. Беседа продолжалась значительно дольше запланированного времени и впоследствии характеризовалась студентами не как про-

фессиональная, касающаяся работы судебной системы, а как «душевная». Аудиторию в наибольшей степени интересовали ощущения судьи в статусе «вершителя судеб», проблема соотношения справедливости и милосердия, жалости к подсудимому или потерпевшему, эмоциональное состояние судей в процессе совершения правосудия. Основным итогом встречи, по словам студентов, стало понимание того, что «судья тоже человек, как и все другие», «ему не чужды эмоции», «работа его очень сложна», но при этом вызывает глубокую симпатию и желание подражать, «помогая людям».

В целом опыт показывает, что применительно к будущим специалистам системы юриспруденции можно говорить и о некоторых противоречиях между концепцией подготовки такого специалиста и ценностными установками культуры, которые нуждаются в отдельном обсуждении и дискуссии. Вместе с тем стоит сказать: христианские ценностные установки, имплицитно присутствующие в сознании современной молодежи и проявляющиеся спонтанно, не означают, что молодые люди готовы открыто обозначить их поддержку. Более того, указание преподавателя на истоки этих ценностных установок часто вызывало негативную реакцию ввиду общего неоднозначного отношения к православной конфессии. В этой связи можно констатировать, что молодежь в настоящее время скорее находится в ситуации духовного поиска. Именно этим вызван большой интерес молодежи к теме ценностей. Так, согласно результатам опроса студентов ТУСУРа, семинарское занятие, посвященное этой теме, стало одним из самых интересных (рис. 2).

Какая тема курса показалась вам наиболее интересной?  
56 ответов



Рис. 2. Опрос студентов ТУСУРа о темах дисциплины «Основы российской государственности»

Таким образом, можно констатировать, что в сегодняшних условиях задача педагога – скорее не «сформировать», а помочь молодежи сформулировать, вербализовать ценностные установки, уже сформированные у молодых людей как носителей культуры России, выросших в ее культурной среде. Дальнейшее же ценностное самоопределение уже будет являться делом осознанного выбора, происходящего вне рамок учебного процесса, имеющего глубоко личный характер.

#### Список источников

1. Моисеева М. М., Камалиева И. Р. Факторы формирования ценностей современной молодежи и рисков ее социальных девиаций // Социальные нормы в условиях современных рисков: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2017. С. 195–199.

2. Тарасова А. В. Роль социальной рекламы в формировании морально-нравственных ценностей молодежи // Границы возможного в рекламном и PR-креативе: сб. науч. тр. третьей Всерос. (национальной) науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е. В. Симоновой. Орел, 2021. С. 78–83.

3. Ощепков А. А., Фриауф В. В. Педагогические условия формирования системы ценностей студенческой молодежи с высоким уровнем лидерского потенциала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 2. С. 31–38.

4. Письмо Минобрнауки России № МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 О направлении концепции учебно-методического комплекса модуля «Основы российской государственности». URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps\\_MON\\_MN\\_11\\_1516\\_PK\\_21042023.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles//method/Ps_MON_MN_11_1516_PK_21042023.pdf) (дата обращения: 13.11.2024).

5. Ценности молодежи. Аналитический обзор ВЦИОМ URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения: 05.10.2024).

6. Кашпур В. В., Плешкевич И. Б., Демешкин И. А. Социологическое исследование «Социальная активность, гражданственность и патриотизм в молодежной среде Томской области». URL: <https://sport.tomsk.gov.ru/sotsiologicheskoe-issledovanie-sotsialnaja-aktivnost-grazhdanstvennost-i-patriotizm-v-molodezhnoj-srede-tomskoj-oblasti> (дата обращения: 11.11.2024).

7. Иерусалимский Ю. Ю., Попова А. В. Значение традиционных ценностей в преподавании курса «Основы российской государственности» // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2024. № 1. С. 35–46.

8. Бердяев Н. А. Самопознание. М., 1991. 446 с.

9. Вениамин (Пушкарь), митрополит. Священная Библейская история. СПб., 2003. 472 с.

10. Смолярчук В. И. Адвокат Фёдор Плевако. Челябинск, 1989. 232 с.
11. Вересаев В. В. Невыдуманные рассказы о прошлом // Собр. соч. М., 1985. Т. IV. 546 с.
12. Кузнецов А. Две легенды о Федоре Плевако // Адвокатская газета. 2019. 26 февраля. URL: <https://www.advgazeta.ru/mneniya/dve-legendy-o-fedore-plevako/> (дата обращения: 05.12.2024).

## Функциональная грамотность современного студента и проблемы преподавания истории в вузе<sup>1</sup>

### Functional literacy of the modern student and the problems of teaching history at the university<sup>2</sup>

**Наталья Ивановна Сазонова**

**Natalia Ivanovna Sazonova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

sazonova@tspu.ru

**Аннотация.** Рассмотрены проблемы формирования диагностики и функциональной грамотности у современного студента в процессе преподавания истории. Представлена база заданий по формированию функциональной грамотности, а также результаты ее апробации в процессе преподавания истории России на неисторических факультетах.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, история, история России, студенты, задания

**Key words:** functional literacy, history, history of Russia, students, assignments

В последние годы для высшего образования становится все более актуальным не просто обучение профессии, но и формирование умений, навыков, необходимых «для активного участия человека в культурно-общественной, социально-экономической жизнедеятельности общества, а также для собственного личностного развития» [1, с. 81].

Именно эти навыки, знания, умения в настоящее время и определяются как функциональная грамотность – комплекс компетенций,

---

© Сазонова Н. И., 2025

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках государственного задания QZOY-2024-0011 «Формирование интегративной и предметной функциональной грамотности в области филологии, истории, права».

<sup>2</sup> The article was prepared within the framework of the state assignment QZOY-2024-0011 “Formation of integrative and subject functional literacy in the field of philology, history, law”.

необходимых для адаптации человека к меняющемуся обществу, экономике, культуре. Особую значимость для формирования функциональной грамотности имеют гуманитарные дисциплины, позволяющие будущему выпускнику выйти за пределы профессиональных рамок, увидеть контекст будущей профессиональной деятельности, формирующие критическое мышление, умение работать с потоком информации, дающие навыки ценностного и культурного самоопределения. Вместе с тем многолетняя установка на сокращение часов, выделяемых на гуманитарные дисциплины, привела к настоящему времени к сужению кругозора будущих специалистов негуманитарных направлений. При этом среди студентов достаточно распространено убеждение в том, что гуманитарные дисциплины «не нужны» негуманитариям, так как не несут непосредственной информации, необходимой профессионалу в своей области.

Все это ставит перед преподавательским сообществом проблемы, связанные не просто с формированием навыков функциональной грамотности, но и с необходимостью заинтересовать студента в этой работе, повысить его мотивацию. Попыткой решить эти проблемы является подготовленный в 2024 г. банк заданий по дисциплине «История России», который и будет представлен в настоящей статье.

Банк включает в себя 90 заданий по всему курсу истории России, который студенты неисторических направлений изучают в 1-м и 2-м семестрах. Задания имеют два уровня сложности (базовый и повышенный) и нацелены на формирование следующих видов функциональной грамотности:

- читательская – умение извлекать информацию из текста согласно заданным аналитическим вопросам;
- информационная – умение работать с информацией, содержащейся в работе историка, историческом источнике, а также с другими источниками информации, включая сеть Интернет;
- естественно-научная; этот вид функциональной грамотности включает в себя весь комплекс знаний в области географии, биологии, физики, химии, что позволяет более полно представить контекст исторических событий;

– математическая; функциональная грамотность в этой области понимается как навыки владения точными науками, что также позволяет глубже погрузиться в эпоху, детали ее повседневности;

– глобальные компетенции и креативность, связанные с умением принимать и понимать иную культуру, мировоззрение, иной, отличный от привычного для современного человека способ мышления.

Методологической основой создания банка заданий стал один из ведущих трендов современной исторической науки, связанный с феноменологическим подходом, что предполагает понимание внутренней логики и смыслов изучаемой культуры. Особое значение в наши дни приобретают новые направления исторической науки – интеллектуальная история, историческая феноменология, история повседневности, позволяющие на научном уровне реконструировать мировоззрение, сознание людей прошлого, а на уровне аудиторной работы со студентами – обеспечить «погружение» в изучаемую эпоху через рассмотрение ее культурного и природного контекста, деталей быта, которые, будучи частью прошлого, являются своего рода метонимиями – частями, представляющими целое [2, с. 49]. Примером здесь может быть задание на соотнесение русских мер длины (пядь, локоть, сажень и другие) с современными – это задание не только развивает элементарные формы математической грамотности, но и погружает обучающегося в повседневность русской культуры XV–XVI вв. Для изучения студентам предлагаются также:

– фрагменты исторических источников, из которых необходимо извлечь информацию для ответов на вопросы;

– карты, позволяющие наглядно представить географический и геополитический контекст исторических событий;

– отрывки из работ ведущих ученых, как классиков исторической науки, так и современных исследователей, посвященные различным событиям российской истории.

Задания могут быть использованы как для текущего и промежуточного контроля знаний студентов (наряду с другими типами заданий), так и для проведения олимпиад по истории России для студентов неисторических факультетов, а также для предметных олимпиад

среди студентов-историков в качестве заданий первого (отборочного) тура. При этом возможны различные варианты выполнения заданий:

– для студентов неисторических факультетов – в формате групповой работы, с возможностью использования для поиска информации открытых источников;

– для студентов исторических факультетов – в формате индивидуального задания без возможности использовать открытые источники; таким образом может быть проведен, например, первый (отборочный) тур предметной олимпиады.

В настоящее время удалось провести апробацию заданий в рамках преподавания учебной дисциплины «История Россия» в Томском университете систем управления и радиоэлектроники. В апробации участвовали студенты 1-го курса. Задания были использованы для текущего контроля знаний и выполнялись студентами в формате групповой работы на практическом занятии. Было разрешено использовать открытые источники, в том числе Интернет, для поиска ответов на некоторые поставленные вопросы. Цели занятий:

– провести входную диагностику уровня функциональной грамотности;

– научить студентов работать с информацией, критически ее перерабатывать и представлять;

– повысить заинтересованность студентов в учебной дисциплине через «погружение» в детали повседневности прошлого, которые были представлены во фрагментах работ ученых, исторических источников, выявлялись путем работы с картами.

Говоря о входной диагностике уровня функциональной грамотности, следует отметить, что обучающиеся в целом продемонстрировали пороговый уровень общегуманитарной подготовки, что сказалось и на результатах выполнения заданий. Очевидно, что в данном случае речь идет о последствиях многолетней практики снижения роли гуманитарной составляющей в средней школе, вчерашними выпускниками которой являются первокурсники.

В ряде случаев низким оказался уровень информационной грамотности, а также критического мышления. Так, часто использовались материалы сети Интернет, не относящиеся к отраженному в источнике

периоду, ложные или ошибочные данные. Существенные проблемы наблюдались с коммуникативной грамотностью в процессе устных ответов: общей проблемой студентов стало неверное произношение имен, названий географических объектов, народов. В процессе работы и поиска информации студентам в целом удавалось корректно отвечать на поставленные вопросы, хотя в ряде случаев поиск ответов занял значительное время. Аудитория признала необходимость критического отношения к информации, представленной в сети Интернет, ее дополнительной проверки.

Несмотря на определенные сложности, формат работы и содержание заданий вызвали живой интерес аудитории ввиду того, что позволяли понять детали жизни людей прошлого, нюансы и общий культурный контекст исторических событий.

В целом задания на функциональную грамотность полезны как с точки зрения развития общекультурных компетенций, так и с точки зрения повышения интереса к гуманитарным дисциплинам, что в дальнейшем может способствовать формированию функционально грамотного специалиста. Вместе с тем разработанные задания нуждаются в дальнейшей апробации, в том числе в формате предметных олимпиад.

#### **Список источников**

1. Каменских Н. А. К вопросу формирования функциональной грамотности у будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 80–85.

2. Образовательный потенциал артпедагогика для развития практик гражданского-патриотического воспитания / науч. ред. Е. А. Полева, В. В. Лобанов. Томск, 2024. 274 с.

**Произведения отечественной литературы и искусства  
в преподавании истории в вузе**

**Worksof Russian literature and art in the teaching of history  
at the university**

**Любовь Ивановна Сосковец**

**Lyubov Ivanovna Soskovets**

Томский политехнический университет, Томск, Россия

Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

ivitca@tpu.ru

**Аннотация.** Представлен опыт использования произведений литературы и искусства в преподавании курса отечественной истории в вузе, сформулированы цели такой работы. Приведены многочисленные примеры, какой литературный и культурологический материал можно включать в учебный процесс при рассмотрении тех или иных исторических событий. Показаны методические приемы такого включения.

**Ключевые слова:** история России, литература, искусство, источник  
**Key words:** Russian history, literature, art, source

Увеличение количества часов на чтение курса «История России» в технических вузах предоставило небывалые ранее возможности для содержательного наполнения этого предмета. Наибольшее удовлетворение вызывает то, что в рамках современной учебной программы большое место отводится знакомству студентов с историей отечественной культуры. История русской цивилизации – великая, многогранная и интересная. Столь же великолепны и неповторимы наши литература, искусство и вся культура в целом. Изучение и понимание первого немислимо без знания второго, поэтому при изложении курса собственно истории обращение к культурным явлениям просто неизбежно и необходимо.

Задачами такого обращения могут быть следующие.

Во-первых, знакомить студентов с новыми и неизвестными для большинства из них именами творцов и названиями их творений.

Во-вторых, обогащать их новыми историческими знаниями, по-новому анализировать и оценивать отдельные процессы и факты нашей истории.

В-третьих, расширить и разнообразить методические подходы и приемы к преподаванию, разнообразить изучаемый материал, эмоционально «раскрасить» излагаемую тему, оживить интерес аудитории, вызвать ее на диалог, усилить интерактивность обучения, и наконец, обогащать словарный запас студентов, развивать эрудицию и интеллект. Есть, на наш взгляд, несколько основных возможностей использовать культурные пласты в преподавании истории.

Первый – обращаться к произведениям литературы и искусства, в основу которых положены те или иные исторические события и факты.

Второй – использовать те оценки, мысли, рассуждения по поводу истории, которые принадлежат деятелям отечественной культуры. Ведь многие из них являются «властителями дум» не только для своих современников.

Третий – применять как исторические источники литературные, живописные и другие произведения, посвященные событиям, фактам, которые писатели, художники могли наблюдать («Послание декабристам А. Пушкина) и даже участвовать (Л. Толстой «Севастопольские рассказы»).

Кроме того, мы знаем, что есть созданные литературой и искусством исторические мифы-мемы, которые давно и прочно укрепились в сознании российского общества. Ярким примером может служить фраза, якобы, принадлежавшая Александру Невскому: «Кто с мечом к нам придёт, от меча и погибнет!», ставшая едва ли не национальным слоганом-девизом. А ведь специалисты склоняются к тому, что это знаменитое выражения вложил в уста русского национального героя создатель советского фильма 1938 г. об Александре Невском С. Эйзенштейн. За фильм знаменитый российский режиссер взялся в рамках заказа на «оборонное кино»: было ясно, что надвигается война, и руководство страны приняло решение делать фильмы, показываю-

щие славу русского оружия и поднимающие дух народа [1]. В этом кино звучит не менее пафосная кантата С. Прокофьева «Вставайте, люди русские». И слова Невского–Эйзенштейна, и призыв к русским людям вставать – это всегда актуально в нашей истории.

Есть в отечественной культуре такие творцы, которые позволяют нам и использовать их произведения на историческую тему, и приводить их оценки и мнения по историческим событиям, и рассматривать их творения как исторический источник. Непревзойденным примером здесь является Александр Сергеевич Пушкин. Никто из писателей больше, чем он, не обращался к истории. Он чутко держал руку на историческом и общественно-политическом пульсе своей эпохи и давал ей глубокие оценки. Пушкин не только любил историю и «ни за что на свете я не хотел бы... иметь другую историю, кроме истории наших предков...», но он ее прекрасно знал.

Полагаю, что Александра Сергеевича вполне можно отнести к историкам, и дело не только в «Истории Пугачевского бунта» и неоконченной «Истории Петра», которые по праву являются частью историографии данных тем, но в его многочисленных прозаических и поэтических произведениях [2]. В тех, где предстают в качестве действующих лиц интереснейшие личности нашей истории, начиная от князя Олега, Б. Годунова, Петра I, Е. Пугачева, декабристов и др. Какой историк лучше него показал глубокий драматизм жизни царя Бориса, величие Петра и его творений, высокие патриотические порывы декабристов? Его образы и ассоциации: Олегов щит на воротах Царьграда, прорубленное Петром «окно в Европу», оценка его методов преобразований «Россию поднял на дыбы», «самодержавною рукой он смело сеял просвещение» и самого реформатора «то академик, то герой, то мореплаватель, то плотник на троне вечный был работник» – все это стало частью и наших оценок. А простая вроде бы строка «Медного всадника» «Невы державное теченье» – это ведь о сути российского государства, также как совершенно крамольное: «Где вольность и закон? Над нами единый властвует топор». А предугадывание «обломков самовластья»? Чего только стоит его знаменитое «Не приведи бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный». Такое богатство оценок, характеристик, образов щедро оставил нам А. С. Пушкин,

и каждый преподаватель обязательно использует их при изложении курса истории. Воистину, А. С. Пушкин не только поэт-историк, но и поэт истории.

Вторая литературная глыба – это Лев Николаевич Толстой. Его обращение к истории не столь разнообразно, не столь политизировано. Лев Николаевич, как известно, отрицательно относился к истории как науке, а на историю как процесс у него были свои оригинальные взгляды (например, отрицание какой-либо закономерности). Нам же важно следующее. Всероссийскую известность Толстому принесли не три его великих романа, а «Севастопольские рассказы», в которых он выступил, по сути, как военкор, как свидетель и участник одного из самых драматических и значимых по своим историческим последствиям событий отечественной истории – обороны Севастополя в ходе Крымской войны. Две основные идеи рассказов, которые потом будут определяющими в его главном романе, – это беспримерный героизм русского солдата и офицера и бесчеловечная сущность войны. «Война и мир» дает возможность понять студентам, почему события 1812 г. стали Отечественной войной. Сделать можно это, оттолкнувшись от его высказывания о «дубине народной войны».

Обращение к роману «Война и мир» значимо не столько с собственно войной 1812 г., а с теми истоками, причинами, которые привели Толстого к замыслу романа и его реализации. Ведь писателя первоначально интересовали декабристы – кто они, из чего выросли, чего хотели. И, оказываясь, от декабристов он пошел глубже в историю [3]. Не случайно мы, говоря об истоках декабризма и причинах движения, подчеркиваем, что его участники – это блестящие офицеры, прошедшие войну, видевшие, как действовала эта самая дубина, кто ею крушил француза и как «отблагодарило» их государство.

Довольно часто к историческим сюжетам прибегал и еще один граф Толстой – Алексей Константинович. Мы часто цитируем его «Историю государства Российского от Гостомысла до Тимашева». В своей поэме Толстой перечислил все значимые исторические личности и все хоть сколько-нибудь серьезные события нашей истории от начала русской государственности до середины XIX в. Изложенные в шуточной манере, эти события связаны одной интересной, от-

нюдь не шуточной мыслью автора-поэта: «Земля у нас обильна, порядка только нет». Всегда актуальная мысль.

Возможно, интересно и познавательно применение в ходе преподавания таких своеобразных связок-цепочек из произведений разных видов искусства и литературы, которые создают мощную культурологическую основу для изучения отдельных исторических событий, явлений, персонажей. Приведем некоторые примеры.

«*Борис Годунов*» – одноименная поэма А. С. Пушкина – по Пушкину грандиозная опера М. Мусоргского – великий Ф. Шаляпин, который считал партию Бориса лучшей в своем репертуаре.

*Смутное время* тоже нашло свое отражение в искусстве. Одна из лучших опер русского классического репертуара посвящена герою Смуты Ивану Сусанину. Написал ее один из основателей национальной композиторской школы М. И. Глинка. Студенты с интересом узнают, что в советский период название произведения «Жизнь за царя» было переименовано в «Иван Сусанин», а также переписано либретто оперы. Национальные герои Смутного времени Козьма Минин и Дмитрий Пожарский удостоились скульптурного увековечивания «от благодарного народа». В честь них по проекту архитектора Ивана Мартоса (1818 г.) был создан монумент, который стал первым столь крупным скульптурным памятником в Москве.

Еще одна цепочка из событий и их отражений в культуре. *Восстание стрельцов, Пётр I, царевна Софья* – опера М. Мусоргского «Хованщина» – полотно В. Сурикова «Утро стрелецкой казни». Когда выделяешь на картине Сурикова изображение сидящего на коне юного Петра, наблюдающего за происходящим, сразу обращаешь внимание на глаза царя, его горящий и непрощающий взгляд. Вспоминается образ Петра, сыгранный в кино бесподобным Н. Симоновым, да и Д. Золотухиным в «Юности Петра», понимаешь, у кого они заимствовали этот взор.

*Присоединение Сибири – Ермак* – стихотворение К. Рылеева («ревела буря, гром гремел...») – Рылеев – декабрист и поэт – музыка народная – пел Ф. Шаляпин. На эту же тему картина В. Сурикова «Покорение Сибири». При ее демонстрации прошу студентов ответить: «Почему художник в название употребил слово «покорение»?

*Пётр I, строительство Санкт-Петербурга – «Медный всадник»*  
А. Пушкина – одноименная скульптура Фальконе. Напоминаем студентам, что инициатором создания грандиозного памятника Великому Петру была Екатерина II, тоже ставшая Великой.

*Темы народной жизни и быта* приводят к такой ассоциативной связи. Прекрасно всем известное полотно И. Репина «Бурлаки на Волге» – строки А. Некрасова «Выдь на Волгу, чей стон раздается над великою русской рекой...» – русская народная песня «Эй, дубинушка, ухнем...» в обработке М. Балакирева. И хотя песня считается народной, в 1865 г. на ее основе написал одноименное стихотворение врач и литератор В. Богданов [4]. Здесь интересны следующие строки: «Англичанин-мудрец, чтоб работе помочь, изобрел паровую (за машиной) машину... а наш русский мужик, коль работать невмочь, так затянет родную “Дубину”». Это – своего рода выход на проблему промышленного переворота в России.

Рассматривать художественные произведения как своеобразные исторические источники лучше всего на материале XIX в. Вот, к примеру, какие темы докладов можно предложить подготовить к семинару «Российское общество второй половины XIX в.»: 1) «А. Н. Некрасов как “певец народного горя”»; 2) «Портрет российского чиновника в произведениях Н. В. Гоголя и А. П. Чехова»; 3) «М. Е. Салтыков-Щедрин о нравах российского общества»; 4) «Картины на злободневные социальные темы великих русских художников XIX в.»; 5) «Русское купечество в пьесах А. Н. Островского».

Творчество Н. А. Некрасова позволяет понять, в каких условиях жили крестьяне и другие низшие сословия дореформенной и пореформенной России. Вспомним его: «Вчерашний день, часу в шестом, зашел я на Сенную, там били женщину кнутом, крестьянку молодую» или «долюшка женская, вряд ли труднее сыскать», одним словом, «родная земля, назови мне такую обитель, где бы русский мужик не стонал?»

А картины русских художников, как они рисовали «Россию, которую мы потеряли»? Посмотрим на полотна В. Якоби, В. Перова, Гр. Мясоедова, В. Сурикова, И. Горохова и многих других. Продолжая тему «Художник и история», стоит остановиться на двух хресто-

матийных примерах, когда картины обязательно приводились при раскрытии преподавателем и учителем соответствующей темы. Первый – это полотно И. Репина «Иван Грозный и его сын Иван 16 ноября 1581 года», которая воспроизводит популярную версию гибели наследника Грозного. Историки разнятся во мнениях, как это произошло, но благодаря Репину в народном сознании закрепилось мнение, что русский царь вольно-невольюно убил своего сына. А дальше – династический кризис и смута.

Личная трагедия царей, приводившая к важным историческим последствиям – это и о полотне Н. Ге «Пётр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе». Печальная судьба царевича, а далее Указ Петра о престолонаследии, ставший одной из причин череды дворцовых переворотов. Те, кто смотрел и помнит советский фильм «Пётр I» с великолепным Симоновым в главной роли, знают, что роль царевича Алексея там исполнял знаменитый Н. Черкасов. Царевич Черкасова максимально похож на сына царя на картине Ге.

Как же с точки зрения методической применять весь тот богатый материал, которые русские творцы подарили преподавателям истории? Можно использовать несколько основных подходов. Самый простой и наиболее часто применяемый – это озвучивать имена авторов и название их творений, которые по сюжету относятся в излагаемой теме. Цитаты, афоризмы, отдельные примеры из произведений можно использовать для активизации обратной связи и работы студентов, задав им соответствующий вопрос, например: «О чем свидетельствует факт появления щита на воротах столицы крупнейшего в тот момент государства?»

Разбираясь в причинах победы в войне 1812 г., можно просить студентов прокомментировать строки А. С. Пушкина: «Гроза двенадцатого года настала – кто тут нам помог? Остервенение народа, Барклай, зима иль русский бог?». И опять А. С. Пушкин: «Дней Александровых прекрасное начало...», а потом: «Властитель слабый и лукавый, плешивый щеголь, враг труда, нечаянно пригретый славой, над нами властвовал тогда...». Вопрос: «Как вы объясните столь значительную разницу в отношении к Александру I?»

Рассуждения на тему русской ментальности, отношений народ-власть могут строиться вокруг следующих цитат: «Живая власть для черни ненавистна, они любить умеют только мертвых». Согласятся ли студенты с этим утверждением? Пусть приведут подтверждающие примеры или, наоборот, опровергающие. А вот «информация к размышлению» из Н. А. Некрасова: «Люди холопского звания, сущие псы иногда, чем им сильней наказание, тем им милей господа».

Очень хорошим подспорьем названные и другие произведения являются при составлении творческих заданий. Так, при создании тестовых вопросов очень полезны живописные произведения с формулировкой «Какое историческое событие запечатлено на картине?» Портретная живопись также позволяет разнообразить и оживить задания: «Какой исторический деятель изображен?», «Что вы знаете об историческом деятеле, изображенным на данной картине?» и т. д.

Завершить хочется словами Д. С. Лихачёва: «Русская литература – часть русской истории, она отражает русскую действительность, но и составляет одну из ее важнейших сторон. Без русской литературы невозможно представить себе русскую историю...» [5, с. 10]. Эти же слова можно отнести и к лучшим произведениям отечественного искусства.

#### Список источников

1. Клейман Н. «Александр Невский». URL: <https://arzamas.academy/materials/348> (дата обращения: 08.11.2024).
2. Замостьянов А. Пушкин и история. «Не презирал страны родной». URL: <https://godliteratury.ru/articles/2024/> (дата обращения: 10.11.2024).
3. Бендерский И. Лев Толстой как историк. Курс «Война и мир»: от замысла к мифу. Магистерия. URL: <https://magisteria.ru/war-and-peace/leo-tolstoy-as-a-historian> (дата обращения: 08.11.2024).
4. Мионов А. Эй, ухнем! Дубинушка. История песен. URL: <https://proza.ru/2022/07/18/1441> (дата обращения: 10.11.2024).
5. Лихачёв Д. С. Развитие русской литературы X–XVII веков. 3-е изд. СПб., 1998. 204 с.

## Фронтальная лирика Бориса Богаткова

### Frontline lyrics by Boris Bogatkov

Екатерина Анатольевна Сафонова

Ekaterina Anatolevna Safonova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

safonova\_k@mail.ru

**Аннотация.** Рассматривается фронтальная лирика поэта-сибиряка Бориса Богаткова. Патриотическая лирика Б. Богаткова отражает тенденции поэзии 1940-х гг. с общим пафосом устремления к победе и обретению свободы нацией.

**Ключевые слова:** фронтальная лирика, Борис Богатков, патриотизм, поэзия Сибири

**Key words:** frontline lyrics, Boris Bogatkov, patriotism, poetry of Siberia

В 2025 г. исполнится 80 лет со Дня Победы в Великой Отечественной войне. К сожалению, большинство школьников не знают имен советских героев, но подвиг и мужество солдат не должны быть забыты. На войне сражались жители разных регионов нашей страны, в том числе и поэты-сибиряки: Елизавета Стюарт, Карл Варшавский, Евгений Березницкий, Борис Богатков.

Поэт-сибиряк Борис Андреевич Богатков (1922–1943) родился в небольшом селе Красноярского края. После смерти матери жил в приемной семье в Новосибирске. Поэтический талант рано проснулся в Борисе, он обожал историю и литературу; писал стихи, подражая В. Маяковскому; печатался в газетах. Б. Богатков работал в Москве на строительстве метрополитена, заодно учился в литературном институте. Когда началась война, пришел в военкомат и попросил отправить его в летное училище, но его определили в ряды авиационных техников, что стало для него серьезным ударом. Воевал Б. Богатков недолго,

получив тяжелую контузию, был мобилизован в Новосибирск. В период восстановления после ранения он активно писал, призывая народ трудиться и бороться с захватчиками. Его стихи и песни появлялись в выпусках сатирической передачи «Огонь по врагу» и др.

В 1942 г., несмотря на строжайшие запреты медиков, поэт опять ушел на фронт в составе Сибирской добровольной дивизии и попал на Западный фронт, где командовал взводом. В 1943 г. при штурме Гнездиловских высот поэт был убит. Двадцатилетний воин-комсомолец Борис Богатков посмертно награждён орденом Отечественной войны 1-й степени, а его имя навечно внесено в списки 22-й Гвардейской Сибирской дивизии.

После его смерти Западно-Сибирское книжное издательство выпустило в свет «Единственную книгу» (1973, переиздана в 2014) со всеми произведениями Б. Богаткова и вступительной статьей Б. Решетникова. Богатков посмертно был принят в члены Союза писателей СССР. В 1977 г. в Новосибирске открыли памятник, посвященный Б. Богаткову, возведенный на взносы комсомольцев. Стихи-посвящения поэту оставили писатель В. П. Цеханович, Е. К. Стюарт и др. В честь поэта названы улицы в Ачинске, Новосибирске (Октябрьский, Дзержинский районы), имя поэта присвоено школе и районной библиотеке; в Омске в 2010 г. на Аллее литераторов (бульвар Мартынова) установлен памятный камень шестью поэтам-фронтовикам, в числе которых и Б. Богатков [1].

В довоенной лирике Б. Богаткова лирический герой восхищается красотой простого и незамысловатого мира. В стихотворении «На заре, встречая день пригожий» его все радует, потому что он молод и полон сил. И даже с наступлением войны эта радость не проходит, поскольку появляется возможность проявить себя, защитив любимую родину. Поэт с воодушевлением отправляется в военкомат, чувствуя необходимость встать в один ряд вместе с добровольцами.

В стихотворении «Все с утра идет чредой обычной» мы видим, что война уже началась, но столица еще живет в обычном ритме, пока еще не пришло осознание страшной беды. Есть только любованье родным городом. Без печали и скорби, а, наоборот, чувствуя небывалый подъем, герой уходит на фронт. В стихотворении «Повестка» он готов ко всему:

Молодость девичьими руками  
Обнимала и ласкала нас,  
Молодость холодными штыками  
Засверкала на фронтах сейчас.  
Молодость за всё родное биться  
Повела ребят в огонь и дым,  
И спешу я присоединиться  
К возмужавшим сверстникам своим! [2].

В начале стихотворения молодость аллегорично представлена в виде юной девушки, но далее, с наступлением войны, образ трансформируется, сближаясь с изображением «Родины-Матери», зовущей сыновей на борьбу с врагом. Символом молодости теперь становится военный атрибут – штык; это не только оружие, но и оберег.

В стихотворении «Из школьного дневника» лирический герой признается, что когда-то завидовал своему отцу, поскольку у него был браузер. Отец любил рассказывать, как боролся наганом с кулацкими бандами. Теперь же пришел и его черед проявить героизм и мужество; он уже не ребенок, а настоящий боец, готовый к подвигам. Так в стихотворении актуализируется идея преемственности поколений.

Во всех стихотворениях Б. Богаткова подчеркивается, что он не один, боец всегда вместе со своими друзьями-однополчанами. Он ощущает их поддержку и одобрение народа. Лирическое «я» сливается с лирическим «мы», через судьбу одного человека мы можем увидеть портрет целого поколения:

– Вместе поем мы песни,  
Воздухом дышим одним.  
Вместе с тобою, ровесник,  
Погибнем иль победим.  
Многомиллионная банда  
В отчий вломилась дом,  
Рушит сапог оккупанта  
Созданное трудом.  
Мы не отступим, нет!  
Мы до конца постоим.  
Нам девятнадцать лет

И девятнадцать зим (стихотворение «Мы еще проживем») [2].

Повторение «нам девятнадцать лет и девятнадцать зим» показывает, что герои будто стали в два раза старше, столкнувшись с жестокостью этого мира, но их боевой дух не сломить. Центральными мотивами военных стихотворений становятся единение, братство, дружба и товарищество.

В стихотворениях Б. Богаткова, написанных на фронте в самый разгар войны, мы видим тот же романтический ореол. В стихотворении «Перед наступлением» лирический герой не отсиживается в штабе, не пытается сохранить свою жизнь, а рвется в бой. Поэт использует инвективную лексику, показывая свой гнев и злобу. Декларативность и героическая энергетика сочетаются с мыслью об избранности, особой участи тех, кто узнал, что такое ненависть к врагу и борется за свободу родной земли. Мы видим осознание национальной идентичности, понимания «русскости» как ценности. Лирический герой гордится не только тем, что он русский, но и тем, что он сибиряк. Сибирякам-воинам не страшны никакие военные тяготы. Лирический герой, защищая страну, представляет малую родину:

Нас месть ведет в атаку и наш порыв неистов,  
Мы все преграды превращаем в пыль,  
Чем дальше мы на запад  
Идем, грома фашистов,  
Тем ближе к нам родимая Сибирь! [2].

Наша родина отличается широтой и территориальным размахом, отчего появляется тревожность из-за кажущейся незащищенности границ. Вспоминаются слова: «Велика Россия, а отступать некуда». Для советских солдат главным было не допустить оккупации и не потерять суверенность страны.

Одно из последних стихотворений Б. Богаткова обращено к девушке. Поэт будто предчувствовал, что не вернется с фронта. Стихотворение-завещание, или прощание, – простое, лирическое и грустное, раскрывающее силу и благородство русского солдата:

У эшелона обнимемся.  
Искренняя и большая.  
Солнечные глаза твои  
Вдруг затуманит грусть.  
До ноготков любимые,

Знакомые руки сжимая,  
Повторю на прощанье:  
Милая, я вернусь.  
Я должен вернуться, но если,  
Если случится такое,  
Что не видать мне больше  
Суровой родной страны, –  
Одна к тебе просьба, подруга,  
Сердце свое простое  
Отдай ты честному парню,  
Вернувшемуся с войны [2].

В произведении нет страха, трагизма, боли, проклятий и обвинений судьбы в несправедливости, есть взрослое принятие происходящего и готовность пожертвовать собой ради счастья других. Это достойное поведение личности перед лицом смерти. Обращает на себя внимание и то, что стихотворение не только о возлюбленной, но и о солдате-товарище, с которым лирический герой готов увидеть свою девушку в случае смерти. Так, любовь, мужская солидарность и война переплетаются в стихотворении в единое целое.

Идеализация не разрушается до последнего вдоха. В лирике Б. Богаткова ощущается, что смерть ходит по пятам, но лирический герой смирился с этим и не поддается отчаянию и пессимизму, поскольку свою жизнь он отдает за правое дело. Осознание этого является источником силы, стойкости, бодрости духа.

Таким образом, произведения Б. Богаткова отличаются страстным напряженным лиризмом, для них характерны точность, дневниковость, открытость, редкое использование художественно-изобразительных средств. С одной стороны, это произведения патетичные, торжественные, призывные; с другой – написаны они безыскусно, с использованием разговорных слов и просторечий, грубых и бранных выражений в описании врага. Лирический герой отличается нравственной чистотой и активной жизненной позицией.

Поэзия Б. Богаткова развивалась в экстремальной ситуации. Она была проста, но понятна всем и каждому, а потому имела онтологическое значение, отвечая сверхзадаче исторического времени. Патрио-

тическая лирика Б. Богаткова вписывается в традиции советской поэзии 1940-х гг. с общим пафосом устремления к победе и обретению свободы нацией. Ценность поэзии Б. Богаткова – не в оригинальности и уникальности, а в искренности, которая не может оставить читателя равнодушным.

#### **Список источников**

1. Яновский Н. Н. Материалы к словарю «Русские писатели Сибири XX века»: биобиблиогр. сведения. Новосибирск, 1997. 189 с.
2. Единственная книга: стихи и письма поэта, воспоминания о нем. Новосибирск, 1973. 175 с.

## **Исторический дискурс сельских территорий Томской области (на примере воссоздания Семилуженского острога)**

### **Historical discourse of rural areas of the Tomsk region (on the example of the reconstruction of the Semiluzhensky prison)**

**Сергей Иванович Толстов**

**Sergey Ivanovich Tolstov**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

shpakras@mail.ru

***Аннотация.*** Критически анализируется исторический дискурс обоснования туристического объекта – Семилуженский казачий острог. Рассматривается противоречие между обоснованием и известными историческими фактами, делается вывод о необходимости восстановления реальной роли Семилуженского острога в освоении Сибири.

***Ключевые слова:*** Семилуженский казачий острог, енисейские киргизы, исторический дискурс, симулякр

***Key words:*** Semiluzhensky Cossack prison, Yenisei Kirghiz, historical discourse, simulacrum

В настоящее время внутренний туризм санкционировано-инициативно становится институцией развития сельских территорий. В селе Семилужки Томского района Томской области побудительные мотивы и возможности местных жителей создать туристическую инфраструктуру стали абсолютными доминантами, благо – исторических предпосылок предостаточно. Прямо скажем, история села в контексте истории России действительно богата, но важно начало начал, в отношении которого уже активно формируется «любопытный» исторический дискурс, требующий верификации на достоверность.

В марте 2009 г. житель села В. Ф. Ильин начал «воссоздание» Семилуженского казачьего острога, который со временем стал достой-

ным объектом экскурсионного показа с такой эффектной исторической справкой-обоснованием о Семилуженской крепости в научном издании 2010 г.: «Время ее появления относят к 1609 г., т. е. почти одновременно с Томским острогом. Возведение этих крепостей было связано с дальнейшим продвижением первооткрывателей Сибири на Восток (для чего русскими строились форпосты) и для охраны местных жителей от многочисленных нападений киргизов и калмыков. Следует отметить, что с первых дней Семилуженской казачьей заставе пришлось с оружием, а также используя дипломатические средства, утверждать свое существование в борьбе с киргизскими князьями» [1, с. 219].

Материалы каких исторических источников послужили основанием для данных утверждений – умалчивается. Тем не менее пафосные дефиниции о месте казачьего острога в сибирской истории стали общим местом огромного публицистического массива. Какое-либо сомнение по этому поводу сейчас уже может быть сочтено за моветон. И все же прибегнем в некотором смысле к анализу «само самой разумеющейся» исторической легитимации туристического объекта.

Вполне функциональный постмодернистский образ из деревенского прошлого действительно является благоприятным импульсным условием привлечения туристических потоков. Атрибутивно-историческое сопровождение туристической деятельности подразумевается по определению, но, «как правило», верх в этом деле над идеалом объективно-истинного исторического знания берет идеал прагматический, согласно которому истинными считаются знания, позволяющие эффективно решать поставленную практическую задачу. Другими словами, востребованным становится исторический дискурс как таковой, призванный воспроизвести выгодное с маркетинговой точки зрения гипотетически возможное прошлое с использованием манипулятивных и оценочных суждений.

Нераспакованные исторические смыслы существуют, история располагает к тому, чтобы адекватно реконструировалось семантическое поле прошлого не только силами профессионального исторического сообщества, но также краеведами-любителями и образующими с ними смычку представителями туриндустрии. Понимание дискурса как

текста, погруженного в жизнь, делает его инструментом преодоления нерешаемого в принципе вопроса о том, «как там было на самом деле». Рефлексивный запрос на локальное прошлое побуждает ретроспективно на максимальную хронологическую глубину выводить новое историческое знание из повседневных текущих жизненных практик. Однако исторический дискурс научно компетентен в случае, если он не только доказателен, но и красив, т. е. мировоззренчески, духовно состоятелен.

Итак, по поводу обстоятельств гипотетически допустимого основания острога в 1609 г. Вне всякого сомнения, тема енисейских киргизов и в территориальном, и в хронологическом плане уместна. Только вот в каком историческом контексте и какой интерпретационной парадигме должен формулироваться логический допуск о начальной истории села Семилужки? Тезис о вынужденной обороне от якобы агрессивных кочевников применительно к первым годам после основания Томска не выдерживает критики. Форпост, если он и был возведён, нужен был как средство выдавливания киргизов из северной периферийной зоны их военно-хозяйственного влияния.

Вероятнее всего, исторический расклад был таков. Сразу после основания Томска, в 1605 г., в устье речки Большая Киргизка, на месте, где киргизы ставили свои походные шатры, был основан мужской монастырь Пресвятой Богородицы, тем самым был заблокирован традиционный доступ киргизов на Эуштинское торжище. Это было сделано в рамках выполнения русскими обязательств перед эуштинским князьком Тояном по освобождению его от ясака и предоставления ему свободы действий по сбору ясака с кыштымов в междуречье Томи и Оби в пользу русского царя. В более ранний период эуштинцы обязаны были, как известно, передавать ясак киргизам – монопольным сборщикам ясака в пользу западно-монгольских Алтын-ханов, что, кстати, и было основным занятием енисейских киргизов.

Первоначально, надеясь освободиться от даннической зависимости монголов, енисейские киргизы также проявили лояльность к русскому царю. По одним известиям, в 1606 г., по другим – в 1608 г., в Томск приезжали киргизские князья Номча и Кочербай со своими служилыми людьми; их привели к присяге и отпустили, оставив за-

ложниками в Томске «Номчину жену да Кочebaева сына». Однако произошел разрыв, ибо новый томский воевода отнял у жены Номчи соболью шубу, «вследствие чего Номча пришел в такое огорчение», что сделался врагом русских и взялся мстить за предательство чулымским татарам за то, что те без всякого сопротивления отдавали ясак русским служилым людям из Кетского острога. Так началась «Столетняя война в Сибири», по крайней мере, так воспринимает ее историческое сознание хакасов. На переднем фронте этой войны должен был быть и оказался Томск. Ну а подразумеваемая семилуженская засека – застава или острожек, одновременно стала играть двоякую роль. Первая – защитить монастырь, расширяя ареал его хозяйственной деятельности на земле, которую киргизы считали своей (свидетельство тому – названия рек). Вторая – заблокировать киргизам запасную юрточную стоянку в устье реки Каменка. Место было выбрано чуть выше по течению Каменки, на её излучине, посреди логов и оврагов. Так томские служилые люди на 20 вёрст выдвинулись навстречу киргизам, которые, собрав ясак с чулымских татар, действительно постоянно выдвигались к зуштинскому торжищу с целью поменять часть пушнины на другие жизненно необходимые товары вдоль рек Итатка, Омутная, Большая Киргизка.

Несмотря на то, что киргизы эпизодически проявляли лояльность русскому царю и пополняли томскую воеводскую избу мягкой рухлядью, татар Среднего Причулымья оставлять в качестве кыштымов енисейским киргизам уже было нельзя. К тому же томским служилым людям крайне важно было перехватить инициативу сбора ясака с чулымцев у Кетского острога. Как-никак за счёт ясака кормились и сами служилые люди. В 1609 г. был организован поход служилых людей Томска непосредственно против енисейских киргизов, не желавших платить ясак. Добычей стало стадо в три тысячи голов рогатого скота, которое, пустившись в погоню, киргизские войны в окрестностях Томска сумели отбить. На этом инцидент в этот год был исчерпан. (Впервые по-настоящему енисейские киргизы напали в составе коалиции с другими инородцами на Томск в 1614 г., но были рассеяны и обращены в бегство, был убит киргизский князёк Наян.) Именно такими исторические обстоятельства образования гипотетического

Семилуженского острожка и обретения им функции защиты государственной пашни представляются согласно данным источников. Соблазна же создателей туристического объекта в поисках прототипа максимально хронологически углубиться можно правдоподобно объяснить превентивными действиями томских служилых людей, но это – не более чем произвольные логические умозаключения.

К слову, устные рассуждения о том, что Семилуженский острог мог начинаться как пункт-стоянка казаков, разъезжавших с дозором, также с трудом проходят верификацию на историческую достоверность. Максимальное расстояние, на которое мог удаляться дозор от томской крепости, составляет 20 км. Даже если допустить маловероятный вариант маршрута казачьего разъезда по прямой, т. е. по лесу, то данная локация находится значительно дальше. Тем более в действительности первоначальное движение на восток от Томска осуществлялось мимо Богородицкого монастыря, что ещё больше увеличивает расстояние.

Экспертных умозаключений профессиональных историков по поводу того, что в истории имел место Семилуженский острог и именно в год, когда енисейские киргизы впервые «восстали», до сих пор нет, так как случайно или специально к ним не обратились. А креативные представители местного сообщества, вышедшие на ниву туристического бизнеса, в этих и других сюжетах вынужденно пошли по пути допустимых в жанре исторической художественной литературы домыслов и вымыслов. Кстати, идентификация великолепного туристического объекта как симулякра никоим образом не девальвирует его. Напротив, повышенным и устойчивым спросом на туристический продукт может быть только тогда, когда в его обоснование заложено прочное историческое знание, привлекательное эмоционально и не разочаровывающее когнитивно.

Кроме того, если место и заявленное время основания острога будет все же подтверждено, например, на основании археологических данных, то тогда Семилужки и «повзрослеют». Дело в том, что методологически верным принято считать датой основания русского поселения, независимо от того острог или деревня это, время возникновения места пребывания русских людей в капитальных круглогодичных строениях пусть даже вахтовым способом, что могло иметь место в случае с Семилуженским острогом. А дальше уже рассматривается эво-

люция в рамках хозяйственной специализации, системы управления и социокультурного развития.

Пока же солидаризируемся с мнением Н. Ф. Емельянова о том, что деревня Семилужная появилась в 1664 г. [2, с. 73]. Это было связано с тем, что для продвижения в Причулымье возникли необходимые и благоприятные условия. В окрестностях Томска сложился дефицит земли, она стала предметом спекуляции служилых людей. После того как в 1652 г. в низовье реки Яи конными казаками Дороховыми была основана первая в Причулымье русская заимка-зимовье – своеобразный военно-организационный пункт сбора ясака с чулымских татар собственными силами, богатые еланями земли бассейна этой реки стали использоваться русскими людьми для расширения хлебопашества. И что важно отметить, деревня Семилужная сразу же стала перевалочной базой движения населения на земли Причулымья.

Примечательно, что в этот период вновь обострилась военная фаза конфликта с енисейскими киргизами. Вплоть до начала XVIII в. периодическим разорительным набегами подвергались русские селения междуречья Яи и Томи и юрты чулымских татар. Именно в эти годы образовалась основная масса деревень, организационно объединённых в Яйский стан. Это уже был тип населённых мест, в которых совмещалась и военно-охранительная функция, и сельскохозяйственная.

Таким образом, если Семилуженский острог исторически существовал как своеобразные восточные томские ворота, то он сначала перекрыл свободный доступ киргизов к Томску, а спустя более полувека деревня Семилужная уже точно стала транзитным пунктом для колонизации Причулымья и окончательного выдавливания киргизов оттуда. Благодаря этому Среднее Причулымье перестало быть периферийной территорией киргизов и перешло полностью под русский социальный контроль.

#### **Список источников**

1. Бондаренко Е. С., Филандышева Л. Ф. Семилуженский острог как объект экскурсионного показа (с. Семилужки Томского района Томской области) // Актуальные вопросы географии и геологии. Томск, 2010. С. 218–220.
2. Емельянов Н. Ф. Заселение русскими Среднего Приобья в феодальную эпоху. Томск, 1981. 181 с.

**Тема революции и Гражданской войны  
в советской мультипликации**

**The theme of revolution and civil war in the animation soviet**

**Ада Казимировна Бернатоните**

**Ada Kazimirovna Bernatonite**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

ada\_bernaton@inbox.ru

***Аннотация.*** Дан развернутый анализ мультфильмов советского периода, посвященных теме революции и Гражданской войны, сделан акцент на стилистических и сюжетных особенностях. По принципу разворачивания нарратива мультфильмы разделены на четыре группы. Для каждой характерны особые принципы визуализации различных аспектов культурно-исторической памяти.

***Ключевые слова:*** советская мультипликация, Гражданская война, коллаж, карикатура, иллюстрация, визуальный ряд, Октябрьская революция

***Key words:*** animation soviet, war civil, collage, caricature, illustration, visual series, October Revolution

Советская мультипликация берет свое начало с мультфильма Дзиги Вертова «Советские игрушки» (1924 г.), который считал, что природа мультипликации имеет агитационную составляющую и восходит к стилистике плаката. История сохранила трагикомический факт, когда мультипликатор Александр Бушкин скоропостижно скончался в 33 года, потому что не справился с поставленной перед ним задачей. Он должен был перевести речь Кирова на язык мультипликации, но один из окуляров фиксирующей камеры оказался закрытым [1]. На примере этой ситуации можно понять, какую важную роль изначально играла мультипликация в идеологическом контексте.

У мультипликации совершенно особый механизм воздействия на сознание зрителя как ребенка, так и взрослого. Это связано с тем, что

анимированные образы считаются единым и неделимым смысловым потоком, а акценты расставляются уже потом, включая порождаемые анимацией ассоциации: «Кино – синтетическая знаковая система, основанная на использовании множества изобразительных средств, а именно: движущегося изображения, музыки, речи, текста. Чтобы случилось восприятие произведения, необходим акт конституирования его предметно-смысловой структуры: множество изображений и звуков надо “оживить” единым актом понимания» [2, с. 16].

Данное утверждение касается художественного кинематографа, но аспект конструирования связей является ключевым и для мультипликации. Таким образом, в силу символичности и понятийной доступности мультипликации с помощью мультфильма можно визуализировать любое понятие, превратить его в образный ряд, что с неизбежностью воспримется зрителям как некая безусловность. Вот почему анимация, наполненная структурными кодами, становится идеологической проекцией культурной памяти.

Специфика советской мультипликации еще заключается и в том, что большинство режиссеров и художников-мультипликаторов прошли школу Высших художественных технических мастерских (ВХУТЕМАСа), где готовили карикатуристов и иллюстраторов. Это привело к тому, что советская анимация была пропитана визуальной идеологией при яркой индивидуализации творческого почерка и видения. Сегодняшнее обращение к мультфильмам советского периода связано с тем, что они отражали события страны в том аспекте, который хранит в себе общекультурный код. Как указывает И. П. Иванов-Вано, «основное преимущество ожившего рисунка заключается в беспредельной свободе творческого видоизменения действительности в рамках идейных и образных задач, стоящих перед художником» [3, с. 90].

Тема Гражданской войны и революции особенно актуальна была для кинематографа 60–70-х гг. XX в. Мультфильмы создавались не рядовыми режиссерами: это, в частности, Р. Качанов (создатель Чебурашки), И. Ковалевская (среди самых популярных ее персонажей – Бременские музыканты и Львенок и Черепаха), В. Котеночкин и В. Тарасов, прославившиеся прежде всего проектом «Ну, погоди!» и другие

знаковые для истории мультипликаторы. Их работы по-настоящему эпичны и историчны, связаны с культурными традициями и исторической памятью. Не исключено, что данная тема имела развитие «на фоне увеличения выпуска мультипликационной продукции и появления новых студий и объединений происходило ужесточение контроля за выпускаемой продукцией, проявляющееся в прекращении работ творческих групп, безапелляционном вмешательстве в творческий и съемочный процесс с целью внесения тех или иных корректив. Во время приемки фильмов чиновники, входящие в художественный совет при Госкино, во всем искали двойные смыслы и подтексты...» [4, с. 74]. Но для современного зрителя эти мультфильмы остаются документами эпохи и истории, они могут служить материалом в образовательных процессах на уроках истории и литературы.

Тематически мультфильмы можно разделить на несколько групп, каждая выдержана в определенном стиле и с формальной, и содержательной точки зрения.

К *первой группе* относятся мультфильмы, отражающие память поколения, где центральные персонажи – дети, которые путем общения со своими героическими предками или даже ровесниками расставляют акценты в собственном отношении к истории Гражданской войны. Сюда можно отнести следующие мультфильмы: «Дедушкин бинокль» (1982 г., режиссер В. Данилевич), «Аврора» (1973 г., режиссер Р. Качанов), «Мы рисуем Октябрь» (1977 г., режиссеры Е. Гамбург, О. Захер). Два первых мультфильма имеют общую стилистическую природу. Они разделены на две части. Одна часть кукольная, в ней действуют современные персонажи; вторая часть – рисованная в условно графическом стиле, она имеет отношение к истории Гражданской войны. В мультфильме «Дедушкин бинокль» сам бинокль служит возможностью объективно посмотреть в революционное прошлое нашей страны, поскольку ребенок, заглянувший в него (кукольный персонаж), видит хронику времен Гражданской войны и революции в формате негатива, где события представлены в виде своего рода единого героического эпоса, а потому персонажи предельно условны.

В мультфильме «Аврора» маленький мальчик приходит к композитору с просьбой написать песню о великом крейсере. Таким обра-

зом, этот мультфильм снят не потому, что существует песня «Дремлет притихший северный город», а именно к этому мультфильму она и была написана. История крейсера «Аврора» показана в черно-белом графическом пространстве с использованием красного флага (по принципу «Броненосец “Потемкин”» С. Эйзенштейна).

Мультфильм «Мы рисуем Октябрь» создан в форме коллажа с использованием полиэкрана, где анимированы некоторые элементы детских рисунков, взятых из фондов советских музеев и с международных выставок, посвященных 60-летию Октября. В фильме использованы рисунки детей из стран соцлагеря, а также детей, которые жили в эпоху революции. Рисунки современных детей – цветные, их ровесников из эпохи героического прошлого – черно-белые. За счет этого контраста достигается внутренняя динамика фильма, а образы мира постигаются во всем многообразии. Анимированные падающие с детских рисунков листья, капли дождя, воздушные змеи и цирковые акробаты контрастируют с фигурами людей эпохи революции, идущими на штурм под разрывы снарядов. На протяжении всего мультфильма звучит песня на двух языках – русском и немецком, поскольку это совместный проект со студией «Дефа».

Ко *второй группе* можно отнести мультфильмы, снятые по песням, связанным с определенными героическими личностями и событиями времен революции и Гражданской войны: это «Песня о юном барабанщике» (1972 г. режиссер В. Котеночкин), «Песни огненных лет» (1971 г., режиссер И. Ковалевская), «Орлёнок» (1968 г., режиссер В. Борзиловский). Поскольку они имеют отношение к героизации, то к этой категории можно присовокупить и «Сказ о Чапаеве» (1958 г., режиссер М. Цехановский), «Сказка о Мальчише-Кибальчише» (1958 г., режиссер А. Снежко-Болоцкая), в связи с тем, что песня и сказка имеют близкую семантическую природу, связанную с приданием символических аспектов определенным людям и обстоятельствам истории. Мультфильмы В. Котеночкина и И. Ковалевской по мотивам песен о героях Гражданской войны сделаны в близкой стилистической манере с использованием плакатно силуэтной условной системы образности, только в контексте «Песен огненных лет» зритель видит на фото лица современников, готовых повторить подвиг и встать на защиту Родины.

ны. Кроме того, сами песни разделены мотивом колосющейся пшеницы, что делает развитие сюжета менее условным, связывая его с мирной жизнью, тогда как в «Песне о юном барабанщике» героизм становится универсальной чертой времени. В обоих мультфильмах использована контурная стилизованная графика, где персонажи разделены по цветовому признаку, т. е. те, кто сражаются за советскую власть и воплощают силы добра, могут быть красными, белыми, черными в зависимости от контекста, те, кто выступает на стороне зла – только черными, и они вне какого-либо контекста, связанного с жизненными реалиями. Интересно, что блеск штыков в этих мультфильмах визуально зафиксирован одинаково, также в каждом использованы одни и те же средства эстетического воздействия, т. е. плакат, хроника, фотографии, условно-силуэтный рисунок.

Мультфильм «Орлёнок» имеет несколько иную визуальную природу. Враги предстают перед зрителем в сугубо карикатурной манере, тогда как герои Гражданской войны представлены в скульптурном, объемном изображении. Визуальный ряд мультфильма дополняют плакаты и рисунки, имеющие отношение к героическим событиям прошлого. В. Бродзиловский на основе песни создает историю особой повествовательной структуры: пионер в 1967 г. посещает музей революции и переносится на тачанке в прошлое, пытается спасти Орлёнка от гибели. Хранителями времени оказываются монументальные три богатыря: рабочий, колхозник, моряк. Таким образом, режиссер показывает в интересной детскому сознанию форме, что связь времен нерушима.

В основе «Сказа о Чапаеве» лежит песня на стихи М. Светлова, которая является сквозным мотивом мультфильма. Режиссер выдерживает его в стилистике книжной иллюстрации с уже устоявшейся манерой изображения врагов – они силуэты и условны, но их эмоции изображаются крупным планом, индивидуализируя их страх перед могучей фигурой Чапаева, который в контексте наращивания этого нарратива превращается в былинного персонажа. История гибели героя Гражданской войны обрастает сказочными деталями – он спасается с помощью природных сил, т. е. ветра, травы, реки, а дуб становится волшебным стариком-бедняком, дарующим Чапаеву меч и коня.

Повествование ведется от имени орла – свидетеля славных событий. Герой-богатырь на коне исполинских размеров побеждает врагов, скидывая их с обрыва. Данный мотив становится сквозным для обозначения победы.

В мультфильме «Сказка о Мальчише-Кибальчише» Красная армия также скидывает буржуинов с обрыва, а Мальчиш помогает деревьям и птицам, с которыми вступает в дружественный диалог на основе взаимопомощи. Мультфильм также выдержан в стилистике книжной иллюстрации, где образы отрицательных персонажей выражены в карикатурно сатирической манере.

В *третью группу* можно выделить мультфильмы, созданные к различным юбилейным датам Октябрьской революции 1917 г.: «Воплощенная мечта» (1957 г., режиссер Н. Федоров (к 40-летию революции)), «Пророки и уроки» (1967 г., режиссер В. Котеночкин (к 50-летию)), «25-е – первый день» (1968 г., режиссеры Ю. Норштейн, А. Тюрин (к 50-летию Великого Октября), в названии – часть строки из стихотворения В. Маяковского). У всех перечисленных мультфильмов плакатная природа, только стилистика различна, в зависимости от поставленной задачи. Так, картина Н. Федорова посвящена электрификации страны: исторические образы (Ленин, карта страны, документ о планах страны на ближайшее историческое будущее) соотнесены с карикатурными персонажами тех, кто желает Советской России гибели в короткие сроки. Хроника времен становления советской экономики представлена на рисованном фоне и выстраивается с помощью фрейминга (прием обрамления ключевого объекта для большей концентрации внимания). В мультфильме также использованы фотодокументы, графики, реальные газеты разных временных отрезков, схемы, показывающие процесс увеличения выработки электроэнергии с 1920 по 1955 г.

Мультфильм В. Котеночкина создан по циклу карикатур Б. Ефимова и построен на повторяющихся приемах. Карикатурные персонажи, предсказывающие скорый конец Советской страны, сдаются под натиском молота рабочего, визуализированного в классическом плакатном стиле. Его действия являются началом кинохроники, которая

опровергает планы злопыхателей. Данный прием повторяется и является основой как развития сюжета, так и структурным элементом формы.

Мультфильм Ю. Норштейна выдержан в стилистике коллажа, где «серая» жизнь соотнесена с «красными» революционными порывами. Именно на этих двух цветах построена его визуальная природа. В структуре фильма анимируются и соотносятся между собой различные картины художников первых лет революции (Н. Альтмана, К. Петрова-Водкина и др.). На протяжении всего мультфильма звучит музыка Дмитрия Шостаковича, символизирующая стихию революции, а в финале зритель видит хронику новой жизни на фоне голоса Ленина, произносящего речь о единственной стране в мире, где у власти тот, кто был угнетаем.

Наконец, *четвертая группа* – мультфильмы, созданные по революционным поэтическим текстам: это «Летающий пролетарий» (1962 г., режиссеры И. Иванов-Вано, И. Боярский (по мотивам произведений В. Маяковского)), «Время, вперед!» (1977 г., режиссер В. Тарасов (по мотивам стихотворений В. Маяковского)), «Музыка революции» (1987 г., режиссер И. Аксенчук (по мотивам поэмы А. Блока «Двенадцать»)). К этой же группе можно отнести и мультфильм «Юноша Фридрих Энгельс» (1970 г., режиссеры В. Курчевский, Клаус Георги, Катя Георги, Ф. Хитрук (совместно с ГДР)) – по материалам переписки Ф. Энгельса, где в качестве визуальной основы анимированы его рисунки.

Мультфильмы, визуализирующие символистскую природу и образную структуру поэзию В. Маяковского, отличаются яркой системой аллюзий, ассоциаций, парадоксальными сравнениями и сопоставлениями. Это превращенный в зримый поток стихотворный ритм поэта с использованием принципов коллажа, плаката, карикатуры, образов советской графики и живописи. В мультфильме «Летающий пролетарий» мир состоит из простых, но условных образов, сами персонажи созданы по принципу оригами и вырезаны их бумаги, а действующее пространство выглядит как детали плакатных рисунков. Еще один интересный прием, использованный в этом мультфильме, – анимированная фотография внутри газетного текста, а также образ самого Маяковского (в технике фотоколлажа), который наблюдает за

предсказанными изменениями в обществе. В мультфильме «Время, вперед!» поэт также оказывается свидетелем исторических событий и прошлого, и будущего. Приемы и принципы воссоздания реальности поэтического слова поэта совпадают с предшествующим мультфильмом, только в этом есть еще вставки репродукций картин советских художников. Мультфильм «Музыка революции» по поэме А. Блока «Двенадцать» решен в монохроме, это практически однообразное цветовое решение (исключение – только красный флаг, ставший уже традиционным киносимволом). Анимированный рисунок воссоздает экспрессию блоковских строк за счет однообразного движения, метели, трансформирующихся образов (например, бездомного пса в буржуя и наоборот). Техника коллажа сочетается с техникой контурной иллюстрации, что соответствует ритму поэмы. В мультфильме «Юноша Фридрих Энгельс» оживают письма и рисунки этого деятеля истории. Карандашная графика и отсутствие цветового решения позволяют авторам не отходить от первоисточников, а сам Энгельс предстает очень многогранной личностью: он пишет статьи о философии и поэзии, знает 25 языков, занимается фехтованием и плаванием в свои 18 лет. Но главное – он понимает, что мир далек от справедливости.

В целом мультфильмы, созданные в советский период, отличает историчность и глубина анализа происходящих событий, оригинальность и смелость творческой подачи, совмещение различных техник. Тема Гражданской войны и революции именно с помощью проанализированных мультфильмов может быть донесена до современного зрителя.

#### **Список источников**

1. Асенин С. В. Мир мультфильма. М., 1986. 288 с.
2. Куренной В. А. Философия фильма: упражнения в анализе. М., 2009. 232 с.
3. Иванов-Вано И. П. Особенности рисунка в мультипликации // Мудрость вымысла / под ред. С. В. Асенина. М., 1983. 207 с.
4. Кривуля Н. Г. Лабиринты анимации. М., 2002. 295 с.

**Корпоративная культура вуза и формирование «локального патриотизма» (на примере студенческих проектов Института философии человека РГПУ им. А. И. Герцена)<sup>1</sup>**

**The corporate culture of the university and the formation of “local patriotism” (on the example of student projects of the Institute of human philosophy of Herzen State Pedagogical University of Russia)<sup>2</sup>**

Татьяна Валентиновна Шоломова<sup>1</sup>, Алина Дмитриевна Шерстобитова<sup>2</sup>  
Tatiana Valentinovna Sholomova<sup>1</sup>, Alina Dmitrievna Sherstobitova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>, <sup>2</sup>Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup>, <sup>2</sup>Herzen State Pedagogical University, Saint-Peterburg, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Татьяна Валентиновна Шоломова, tatyasholomova@yandex.ru

***Аннотация.*** Рассматриваются современное понимание корпоративной культуры вуза, ее основные ценности, а также «локальный патриотизм» и пути его формирования. На примере студенческих проектов, реализуемых в последние пять лет в Институте философии человека РГПУ им. А. И. Герцена, показано, как совместная деятельность студентов по изучению истории родного вуза и разработке разных способов ее хранения, трансляции и презентации заметно повышает уровень корпоративной культуры, способствует созданию и поддержанию профессионального сообщества действующих студентов и выпускников, их активному взаимодействию и взаимопомощи в разных областях образования, научно-исследовательской работы, музейной и выставочной практики.

---

© Шоломова Т. В., Шерстобитова А. Д., 2025

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 38ВГ «Региональный историко-педагогический контент в содержании и организации научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов»).

<sup>2</sup> The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 38VG)

**Ключевые слова:** корпоративная культура, локальный патриотизм, ценности, студенческий проект

**Key words:** corporate culture, local patriotism, values, student project

Актуальность темы обусловлена не только возросшим в последнее время интересом к корпоративной культуре высшего учебного заведения и способам ее формирования, но также проблемами сохранения и трансляции культурных ценностей и важности воспитания «локального патриотизма». В статье описываются теоретические основания обоих явлений и на конкретных примерах реализованных студенческих проектов демонстрируется, что представляет из себя корпоративная культура студентов Института философии человека (ИФЧ) РГПУ им. А. И. Герцена, а также, каким образом на практике можно наблюдать проявления так называемого локального патриотизма в повседневной жизни вуза.

Результаты, полученные в ходе исследования, послужат основой для дальнейших научных изысканий в данной области, а также могут быть использованы при организации научно-исследовательской и внеучебной работы студентов различных направлений подготовки в ИФЧ РГПУ им. А. И. Герцена.

Задача формирования патриотизма, в том числе локального, сегодня ставится широко. Необходимость формирования локального патриотизма обсуждается в последнее время наряду с необходимостью формирования патриотизма как такового. Одним из наиболее часто упоминаемых методов является рассказ о героическом прошлом (как страны в целом, так и отдельных населенных пунктов и конкретных организаций). При этом нельзя сбрасывать со счетов сохранение культурного наследия, в том числе локального [1, с. 187; 2, с. 26], играющего заметную роль в формировании современного человека [3, с. 240]. Огромную роль в деле сохранения и трансляции регионального наследия играют музеи высших учебных заведений [4, с. 224], а оживлению процесса помогают экскурсии, поскольку экскурсионная деятельность является важным образовательным и воспитательным фактором [5, с. 52; 6, с. 141].

Локальный патриотизм определяется как «любовь к родине в масштабах незначительных географических объектов» [7]. Дело, разуме-

ется, не в величине географического объекта, а в чувствах, которые испытывает по отношению к нему человек. С точки зрения этологии локальный патриотизм является естественным чувством (это любовь к малой родине, к местам, в которых прошло детство), которое складывается у ребенка в возрасте 2–12 лет [8, с. 13]. Любовь к малой родине как естественно возникающая отличается от любви к большой Родине как сознательно проявляемой и сознательно воспитываемой [8, с. 12].

Корпоративная культура – это ценности, правила, установки и модели поведения, принятые в коллективе. Эти ценности должны быть разделяемы всеми участниками процесса не только на словах, но и в повседневной практике. Публикации по корпоративной культуре, в том числе по корпоративной культуре современного вуза, многочисленны (согласно ресурсу «Киберленинка», более ста публикаций за последние пять лет), поэтому сразу перейдем к обобщениям.

Среди функций корпоративной культуры современные авторы выделяют следующие (заметим, что все наличествующие перечни необходимых функций или базовых ценностей корпоративной культуры в целом сходны по смыслу и содержанию):

«– функция внутренней интеграции (обеспечивает слаженность, взаимодействие, организационную сплочённость коллектива);

– функция внешней адаптации (формирует имидж образовательного учреждения с точки зрения внешних потребителей);

– аксиологическая функция (способствует закреплению корпоративных ценностей);

– стимулирующая функция (усиливает чувство преданности общему делу и принадлежности коллективу);

– регламентирующая функция (регламентирует модели поведения в организации);

– информационная функция (обеспечивает адаптацию новых членов сообщества к традициям университета);

– коммуникационная функция (обеспечивает взаимодействие между членами университетского сообщества)» [9, с. 179].

В проекте этического кодекса РГПУ им. А. И. Герцена прописаны следующие базовые ценности и принципы профессиональной этики герценовцев:

«– понимание и принятие национально-культурной, государственной, просветительской, гуманистической миссии университета <...>;  
– уважение достоинства личности как условие сотрудничества <...>;  
– свобода и ответственность каждого <...>;  
– открытость общения, корректность и тактичность, соблюдение делового этикета <...>;  
– взаимопомощь и взаимная поддержка <...>;  
– установка на профессиональное и личностное совершенствование <...>» [10, с. 56].

При этом, несмотря на обилие теоретических построений в области корпоративной культуры, в любом случае мы можем убедиться в существовании тех или иных ее норм и правил, только наблюдая практическое поведение людей.

Теперь – о реализованных студенческих проектах, направленных на формирование и сохранение как корпоративной культуры вуза, так и локального патриотизма.

Корпус № 27 РГПУ им. А. И. Герцена находится по адресу ул. Малая Посадская, 26 (архитектор М. М. Чижов, гражданские инженеры В. В. Старостин, А. И. Зазерский). В здании располагаются два института – Институт философии человека (ИФЧ) и Институт дефектологического образования и реабилитации (ИДОиР). Корпус № 27 – это памятник архитектуры регионального значения с богатой историей, изучение, сохранение и трансляция которой, как показала практика, способны сплотить студентов ради совместного дела и повысить их интерес и привязанность к вузу и к получаемому образованию.

Студенты ИФЧ достаточно активны, являются инициаторами нескольких проектов, связанных не только с успешной организацией внеучебной деятельности по приобретению и развитию дополнительных профессиональных навыков (каковым является, например, выставочно-лекционный проект «Пространство на Малой Посадской», реализуемый с декабря 2018 г. студенческим объединением «Эстетика: арт-бизнес» [11]), но и проектов по благоустройству территории [12, с. 51] и сохранению истории вуза («Учителями славится Россия, ученики приносят славу ей» [13]; «InMemoriam» – выставка виртуальных

мемориальных досок выдающимся деятелям науки и культуры, обучавшимся и работавшим в РГПУ им. А. И. Герцена [14]).

Чрезвычайно значимым во многих смыслах является студенческий проект «Под крылом пеликана», направленный на сохранение и актуализацию культурного наследия; сохранение традиционных семейных ценностей; популяризацию историко-педагогического знания; адаптацию обучающихся первых курсов ИФЧ и ИДОиР к новым условиям учебной и внеучебной деятельности. В основе проекта лежит историко-архивное и историко-биографическое исследование выпускницы ИФЧ 2013 г., ныне научного сотрудника научной библиотеки Государственного историко-художественного дворцово-паркового музея-заповедника «Гатчина» Е. М. Григорьевой, результаты которого частично опубликованы [15].

В команду проекта «Под крылом пеликана» вошли студенты, выпускники и сотрудники разных подразделений РГПУ им. А. И. Герцена, в частности, авторы данной статьи.

Для решения поставленных задач и достижения обозначенной цели командой проекта были организованы выставочный проект «Диалог поколений» (выставка скульптора Константина фон Рибена, потомка Э. В. фон Рибена – владельца кабельного завода, часть здания которого в 1896 г. была передана для нужд Женского педагогического института [16]) и сопровождающие его культурно-просветительские мероприятия (медиация по выставке и мастер-класс «Семейный портрет» [17]), а также театрализованные экскурсии по корпусу.

Театрализованная экскурсия «По следам миновавших времен» представляет собой пешую экскурсию по корпусу продолжительностью 1,5–2 часа с театральными этюдами. Цель проекта – познакомить обучающихся и абитуриентов с учебным корпусом при помощи помещения их в исторический контекст.

Проект «Образовательный компас» включает в себя интерактивную карту и аудиогид, которые предоставят возможность всем, передвигающимся по корпусу, познакомиться не только с аудиторным фондом, но и историей развития высшего педагогического образования в России, а также выдающимися учеными, талантливыми преподавателями, творивших ее.

Таким образом, совместная деятельность очевидно сплачивает студентов, заметно повышает уровень студенческой (и не только) корпоративной культуры. Знание истории учебного заведения приводит к большому уважению к нему, и учиться становится интереснее. Также совместная внеучебная деятельность студентов создает «чувство локтя», способствует формированию профессионального сообщества, простирающегося далеко за пределы учебного заведения: наши действующие студенты и наши выпускники разных лет между собой хорошо знакомы, они активно общаются, успешно взаимодействуют в самых разных областях: в образовании, научно-исследовательской деятельности, музейной и выставочной практике, галерейном деле и в других сферах арт-бизнеса. Взаимодействие самое разное – от научных консультаций по интересующим вопросам до помощи в трудоустройстве. Все это свидетельствует о сформированности на практике и корпоративной культуры, и локального патриотизма в ИФЧ РГПУ им. А. И. Герцена.

#### Список источников

1. Никифорова А. А. Вопросы этики в исторической реконструкции // Этика: история и современность: материалы Междунар. науч. конф. в честь 100-летия профессора Владимира Георгиевича Иванова, Санкт-Петербург, 23 марта 2022 г. СПб., 2023. С. 186–197.
2. Летягин Л. Н. «Человек поступающий»: опыт эстетической аналитики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2004. Т. 4, № 7. С. 25–33.
3. Воронова Н. И. Эволюция социально-исторического самосознания субъекта в контексте современности: новая модель «эффективного человека» или «фиктивная эффективность» // Философия и методология истории: сб. науч. ст. VI Всерос. науч. конф., Коломна, 27–28 ноября 2015 г. Коломна, 2015. С. 234–247.
4. Шоломова Т. В., Шмыкова О. А. Музеи высших учебных заведений: вопросы истории и идеологии // Этика: история и современность: материалы Междунар. науч. конф. в честь 100-летия профессора Владимира Георгиевича Иванова, Санкт-Петербург, 23 марта 2023 г. / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2023. С. 222–229.
5. Сазонова Н. И., Райкова О.А. Экскурсионная работа в преподавании религиозных дисциплин: опыт Томского государственного педагогического университета // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 2 (30). С. 52–59.

6. Сазонова Н. И., Райкова О. А. Экскурсии на религиозную тематику: к проблеме коммуникативной стратегии экскурсовода (опыт Томского государственного педагогического университета) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 6 (34). С. 140–151.
7. Меркель И. С. Локальный патриотизм в исследовательской деятельности школьников // Ratio et Natura. 2023. № 1 (7). URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_54060637\\_65009591.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54060637_65009591.pdf) (дата обращения: 02.11.2024).
8. Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей. М., 1994. 207 с.
9. Сагирян И. Г. Богуславская В. В., Чубова Е. П., Комахидзе М. Г. К вопросу о формировании корпоративной культуры вуза в рамках СМК // Вестник ДГТУ. 2013. № 3-4 (72-73). С. 177–182.
10. Кодекс профессиональной этики герценовца // Вестник Герценовского университета. 2008. № 8 (58). С. 56.
11. Пространство на Малой Посадской. Студенческое объединение «Эстетика: арт-бизнес». URL: [https://vk.com/one\\_hundred\\_and\\_first](https://vk.com/one_hundred_and_first) (дата обращения: 10.11.2024).
12. Шоломова Т. В. Современный кампус и его воспитательный потенциал (по результатам анкетирования студентов РГПУ им. А. И. Герцена) // Этика в системе ценностей современного высшего образования: материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Санкт-Петербург, 17 мая 2024 г. / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб., 2024. С. 41–53.
13. В День учителя в РГПУ им. А. И. Герцена открылась выставка «Учителями славится Россия, ученики приносят славу ей». URL: [https://www.herzen.spb.ru/news-events/news/?ELEMENT\\_ID=25146](https://www.herzen.spb.ru/news-events/news/?ELEMENT_ID=25146) (дата обращения: 10.11.2024).
14. Открытие выставки «Inmemoriam». URL: [https://www.herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT\\_ID=36910](https://www.herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT_ID=36910) (дата обращения: 10.11.2024).
15. Григорьева Е. М. Из истории здания на Малой Посадской, 26: новые архивные находки // Общество. Среда. Развитие. 2023. № 1 (66). С. 84–89.
16. Закрытие выставки Константина фон Рибена и арт-медиация по выставке «Диалог поколений». URL: [https://www.herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT\\_ID=34666&sphrase\\_id=133926](https://www.herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT_ID=34666&sphrase_id=133926). (дата обращения: 10.11.2024).
17. Мастер-класс «Семейный портрет». URL: [https://herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT\\_ID=34663&sphrase\\_id=133926](https://herzen.spb.ru/news-events/events/?ELEMENT_ID=34663&sphrase_id=133926) (дата обращения: 10.11.2024).

## Раздел 2. Формирование культурно-исторической памяти в современной школе

УДК 371.322.2

**Организация процесса формирования культурно-исторической памяти в современной школе (на примере литературных музеев при изучении биографии и творчества М. Булгакова)**

**Organization of the process of formation of cultural and historical memory in a modern school (using the example of literary museums in the study of the biography and work of M. Bulgakov)**

Татьяна Александровна Тужикова<sup>1</sup>, Мария Николаевна Крюкова<sup>2</sup>

Tatyana Alexandrovna Tuzhikova<sup>1</sup>, Maria Nikolaevna Kryukova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1</sup>Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>2</sup>Средняя образовательная школа № 32 г. Томска, Томск, Россия

<sup>2</sup>Secondary School No. 32 of Tomsk, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Татьяна Александровна Тужикова, tta@tspu.ru

***Аннотация.*** Актуальность сохранения культурно-исторической памяти, организация процесса по ее формированию в современной школе не вызывает сомнений. Обобщены основные подходы, методы и приемы работы со школьниками на уроках литературы на примере изучения биографии и творчества М. А. Булгакова. Раскрыто значение литературных музеев в обучении и воспитании обучающихся.

***Ключевые слова:*** культурно-историческая память, культурный код, литературное образование, образовательная организация, музейная педагогика, литературный музей, школьники, педагог, виртуальные экскурсии

***Key words:*** cultural and historical memory, cultural code, literary education, educational organization, museum pedagogy, literary museum, schoolchildren, teacher, virtual excursions

В наше время, когда особенно значимо формирование культурно-исторической памяти, «урок литературы все более отчетливо обретает

характер диалога со учащимися, временем и эпохой. Педагогический и управленческий опыт убеждает, что наиболее действенно вести его на трех уровнях диалогического построения: культурологическом, мировоззренческом и нравственном. Учитывая незначительное число часов (5 уроков) на изучение творчества М. Булгакова, учителю, прежде всего, необходимо укрепить культурологическую основу урока, расширить осмысление его творчества как словесного мастерства, диалога культур или диалога в культуре, диалога с историей» [1, с. 122]. Достичь данной цели при изучении по выбору учителя произведений М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» или «Белая гвардия» в рамках школьной программы возможно в интеграции с уроками истории и внеурочной деятельностью, с включением в диалог ресурсов литературных и других видов музеев, архивных и фотоматериалов, раскрывающих факты биографии и творческого наследия писателя.

Для школьника писатель остается загадочной личностью, имеющей свой взгляд на историю и события. В. А. Доманский пишет: «Очевидно, что для М. А. Булгакова, современника революции и Гражданской войны, это время, как и для многих его соотечественников, стало временем определения своей культурной и гражданской идентичности. История любой гражданской войны полна трагизма, так как речь идет о братоубийственном противостоянии. Для Михаила Афанасьевича Булгакова опыт Гражданской войны стал и его личным опытом. В этот период он оказался в одной из ее «горячих точек» – в Киеве, где власть, начиная с февральских событий 1917 г. до окончания Гражданской войны, многократно переходила из рук в руки» [1, с. 123].

Литературный музей М. А. Булгакова в Киеве, в котором удалось побывать в 2013 г., сохранил в экспозиции память о далеких событиях, определивших культурный код писателя. Фотоматериал данного музея и музея писателя в Москве актуален для широкого использования в образовательном процессе в современной школе. Сам музей и его экспозиции интересны диалогичностью во времени и истории, интерпретацией миропонимания писателя и средой вокруг его имени. Взгляд «из форточки» по-особому открывает мир писателя Булгакова, его видение героев «Белой гвардии», происходящих событий. По словам В. А. Доманского, «у Булгакова, врача по специальности, не было

шансов остаться вне этих событий. Вопрос личных симпатий и антипатий к власти имел подчиненное значение. По прошествии времени, после победы Советской власти М. Булгакову не всегда хотелось вдаваться в детали тех дней. Так позднее, в октябре 1936 г., заполняя анкету при поступлении в Большой театр, М. А. Булгаков писал: “В 1919 году, проживая в городе Киеве, последовательно призывался на службу в качестве врача всеми властями, занимавшими город”. События тех дней отразились в романе “Белая гвардия”, где главный герой романа Алексей Турбин твердо отстаивает позицию Булгакова – он врач, не может становиться на сторону противоборствующую. Над врачом один начальник – Бог, а остальное – от лукавого» [1, с. 124; 2].

Актуальна в постижении картины мира, культурного кода М. Булгакова синергетика литературы, истории, педагогики в музейно-педагогическом процессе, в целом в преподавательской работе. В основу педагогики, как исторической, так и культурной памяти, положена концепция активного обучения, что сегодня отвечает требованиям обновленного федерального стандарта системы общего образования России. Она предполагает широкое использование проектной и диалоговой технологий, интервьюирования в синтезе с искусством, музыкой, театром. Для нашего региона таким синтезом является проект Томской филармонии «М. Булгаков в музыке», значительно расширяющий представления о писателе, использующий архивные и научно-исследовательские материалы, ресурсы литературных музеев страны, произведения композиторов для создания диалога. Данный проект не только знакомит с писателем, страницами его произведений, но и открывает широкий простор для исследовательской и проектной деятельности, выполнения школьниками и студентами заданий проблемного типа, курсовых и дипломных работ.

Учитывая концепты активного обучения, важным компонентом являются материалы ученых-исследователей. В данном случае нами предлагается использовать книгу российского литературоведа, доктора филологических наук Мариэтты Омаровны Чудаковой «Жизнеописание Михаила Булгакова» [3], материалы литературного музея М. Булгакова в Москве. К примеру, экспозицию в квартире писателя на Большой Пироговской улице, в доме 35а, посвященную

его творчеству, письму, способам прочтения его произведений, их тексту и контексту, и, конечно, биографии Булгакова, которую так часто смешивают с историями его персонажей. Это позволяет избежать фрагментарности и поверхностности в освоении мировоззрения, взглядов, дружеского круга писателя, в котором он оказался в середине 1920-х гг. [2].

В качестве формата для современного урока литературы при культурологическом подходе оптимальным является урок-диалог. Выделенные В. А. Доманским особенности урока-диалога синтезируются нами с ресурсами музея. Они состоят в общении «одного субъекта с другим субъектом» (учитель – критик – литературовед), в сотрудничестве и сотворчестве учителя и учеников, в учете характерной «спиралевидности» и «опрокинутости» в культуру, «во взаимодействии двух текстов (подготовленной учителем режиссуры урока и текста, рождаемого в результате коллективной работы участников диалога)» [1, с. 122–123], в использовании разных видов деятельности.

Как видим, в контексте диалога претерпевает изменения и сама функция музея – от носителя информации до активного участника образовательного процесса при активной его роли. Сегодня «главная цель деятельности музеев видится в формировании способности к осмысленному восприятию того или иного феномена истории и культуры, органичное освоение и присвоение ценностей, установок на близком и реально видимом материале» [4].

При рассмотрении сущности и основных форм музейной коммуникации интересен возникающий диалог современников с М. Булгаковым, временем и эпохой, воспроизводимый с помощью музейных экспонатов, фотоматериалов, переписки писателя, того духа истории и творчества, который мотивирует на осмысленное прочтение текстов писателя, исследовательских работ ученых.

Среди средств, используемых современным педагогом, выделяются виртуальные экскурсии по музеям. По словам Е. В. Александровой, «такие экскурсии, как показала практика, являются одной из эффективных форм организации образовательного процесса, в том числе в нашем сибирском городе Томске ввиду его отдаленности от культурных центров России. Они могут быть размещены как на порталах

самых музеев (“Пречистенка М. Булгакова” и др.), так и подготовлены педагогами и учащимися как исследовательские работы. Виртуальные экскурсии включают путешествие по залам музея, портреты писателя, фотоматериалы, личную переписку, позволяют расширить диапазон восприятия учебного материала через зрительный ряд, способствуя повышению эффективности усвоения учебного материала» [5, с. 22–24]. Применительно к творчеству М. Булгакова, используя классификацию Е. В. Александровой [5], «все виртуальные литературные экскурсии можно разделить:

– *на литературно-биографические* – это экскурсии, связанные с жизнью и биографией писателя (литературный музей писателя в Москве и других городах);

– *литературно-краеведческие* – это экскурсии по местам, которые хранят память о жизни и творчестве писателя (Москва, Владикавказ и др.);

– *литературно-художественные* экскурсии по мировым выставочным залам (где хранятся картины и иллюстрации к произведениям писателя, выполненные художниками и так или иначе причастные к сюжетам его произведений);

– *обзорные сайты*, где собрано несколько виртуальных экскурсий в рамках знакомства с одним писателем» [5, с. 24].

Стоит отметить, что эта классификация в значительной мере условна. Например, литературно-биографические экскурсии, которые могут проводиться в начале изучения творчества писателя, могут включать краеведческий компонент, позволяющий показать исторический контекст времени писателя, его жизненный мир. Например, на виртуальной экскурсии по Москве перед зрителями предстает место действия романа «Мастер и Маргарита» – Патриаршие пруды. Мы проходим по аллее, где герои романа, Михаил Берлиоз и Иван Бездомный, беседовали с Воландом на одной из скамей. Но одно временно мы узнаем и о том, каким образом пересеклись судьбы Михаила Булгакова, Максима Горького, Владимира Маяковского.

Путешествия писателя часто изучаются на уроках и во внеурочной работе при помощи карт-схем, позволяющих установить связь событий его жизни с этапами творчества. Особенно плодотворно, когда

такие карты составляют сами учащиеся – это часть их исследовательской деятельности, которая может проходить в рамках литературного кружка.

Интересны и педагогические практики осмысления творческого наследия М. А. Булгакова, обсуждаемые на научно-методических конференциях по формированию культурно-исторической памяти, его культурного кода и вклада в литературу. Так, примечательно осмысленное прочтение учителем литературы Н. А. Рипп (Томск) совместно с учащимися библейских глав романа «Мастер и Маргарита», в котором он представляется защитником «культуры как великой общечеловеческой ценности». Педагог одним из центральных аспектов выделяет личную ответственность человека перед жизнью, требующую постоянной сверки своих поступков с теми духовными ориентирами, которые выработало человечество на протяжении многих тысяч лет. Отмечается, что булгаковская трактовка евангельского сюжета весьма неканонична. Сын профессора богословия с уважением относился и к церковной истории, и к некоторым сторонам церковной обрядности» [6].

Подводя итоги, стоит сказать, что разнообразные формы «погружения» в творчество Михаил Булгакова через знакомство с его историческим контекстом при помощи исследовательской деятельности, экскурсионной работы (включая виртуальные экскурсии) являются результативными в формировании культурно-исторической памяти у школьников, так как делают культуру прошлого живой и близкой современному человеку.

#### Список источников

1. Доманский В. А. Урок-диалог по роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // М. А. Булгаков. Русская и национальные литературы: материалы Международ. науч.-практ. конф., 9–11 окт. 2011 г. Ереван: Антарес, 2017. С. 121–133.
2. Музей Михаила Булгакова. URL: <https://bulgakovmuseum.ru/> (дата обращения: 11.10.2024).
3. Чудакова М. О. Жизнеописание Михаила Булгакова. М., 1988. 492 с.
4. Кириллов В. В., Малышева О. Г., Токарев Е. А. Гражданская война в жизни и творчестве М. Булгакова // М. А. Булгаков. Русская и национальные

литературы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 9–11 окт. 2011 г. Ереван: Антарес, 2017. С. 217–227.

5. Александрова Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы // Литература в школе. 2010. № 10. С. 22–24.

6. Рипп Н. А. Библейские главы романа «Мастер и Маргарита»: ересь или откровение // М. А. Булгаков: русская и национальные литературы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 9–11 окт. 2011 г. Ереван, 2017. С. 450–457.

**Педагогические классы как инструмент формирования  
кадрового состава сельских школ: традиции прошлого  
и вызовы настоящего**

**Pedagogical classes as a tool for the formation  
of personnel in rural schools: traditions of the past  
and challenges of the present**

**Любовь Валерьевна Гаврилова**

**Lyubov Valerievna Gavrilova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

[gavrilova.dir@mail.ru](mailto:gavrilova.dir@mail.ru)

***Аннотация.*** Рассматривается эффективный опыт прошлого по организации педагогических классов для ранней профориентации и воспитания будущих учителей. В современном контексте восстановление педагогических классов является перспективным направлением в преодолении дефицита кадров в сельской школе и представляется важным инструментом формирования устойчивого кадрового потенциала сельских образовательных организаций.

***Ключевые слова:*** сельская школа, отдалённая сельская школа, кадровая политика, педагогический класс

***Key words:*** rural school, remote rural school, personnel policy, pedagogical class

Результативная кадровая политика образовательной организации играет ключевую роль в обеспечении устойчивого и качественного образовательного процесса. Особого внимания заслуживает данная проблема в контексте формирования кадрового состава сельских школ, которые испытывают острый дефицит педагогических кадров. Привлечение и удержание молодых специалистов в сельских населённых пунктах остаётся одной из самых сложных задач современной системы образования.

В условиях, когда необходимость реформирования кадровой политики становится очевидной, всё чаще обращают внимание на опыт прошлого. Педагогические классы могут стать важным инструментом модернизации кадровой политики в сельских школах, помогая преодолеть дефицит специалистов и развивая систему воспитания будущих учителей, основанную на преемственности и местных образовательных традициях. Исторический опыт существования педагогических классов в советской образовательной системе показывает их эффективность в подготовке учителей, которые после профессионального обучения возвращались работать в свои школы. Современные инициативы по восстановлению педагогических классов направлены на формирование устойчивого кадрового потенциала сельских образовательных организаций с учетом современных вызовов, тенденций в образовании.

Цель данной статьи – обосновать потенциал педагогических классов как одного из механизмов кадровой политики сельской школы, проанализировать исторический опыт их использования и оценить перспективы возрождения этой системы для решения современных проблем сельских школ. Применение опыта прошлого в современном контексте может стать ключевым фактором в обеспечении сельских школ квалифицированными кадрами, что, в свою очередь, повысит качество образования и укрепит социально-экономическое развитие сельских территорий.

Педагогические классы возникли в советской образовательной системе в середине XX в. как ответ на острую нехватку квалифицированных учителей, особенно в сельских районах. Эта инициатива была частью общей государственной стратегии по обеспечению качественного и доступного образования. Принцип работы педагогических классов был основан на ранней профессиональной ориентации. Основная цель педагогических классов, создаваемых на базе общеобразовательных организаций, заключалась в подготовке учащихся старших классов к выбору профессии педагога, продолжению образования в педагогических вузах или училищах. В старших классах школьники обучались по специальным программам педагогической направленности: основы педагогики, психологии, методики преподавания. Это

позволяло будущим учителям уже на этапе школьного обучения осознать специфику своей профессии, развить необходимые навыки и интерес к педагогической деятельности.

Большую роль в формировании будущих педагогов играла практика: ученики активно участвовали в жизни школы, помогали проводить занятия, работали с младшими школьниками, вели внеклассные мероприятия. Этот опыт способствовал как развитию личностных качеств (чувства ответственности, педагогического такта), так и постижению основ будущей профессии.

Одним из ключевых аспектов работы педагогических классов было их влияние на кадровую политику сельских школ. Выпускники этих классов, как правило, возвращались и становились учителями именно в тех школах, где они учились. Школы получали не только квалифицированных специалистов, но и педагогов, которым были близки местные условия и традиции, что повышало их лояльность и мотивацию. Однако, несмотря на успехи, существовали проблемы с качеством преподавания, нехваткой методических материалов и подготовленных педагогов-наставников. В конце XX в. в связи с изменением образовательных приоритетов и переходом к рыночной экономике система педагогических классов постепенно исчезла из практики школ. Тем не менее исторический опыт педагогических классов показывает, что данная система эффективно решала кадровые проблемы, особенно в сельской местности, имела долгосрочные позитивные последствия: сельские школы до 85–90% были укомплектованы педагогами – бывшими учениками.

Кадровая политика в сельских школах сегодня сталкивается с целым рядом вызовов, которые существенно влияют на качество образовательного процесса: дефицит педагогических кадров, высокий коэффициент совмещения, «старение» кадров [1]. Молодые специалисты неохотно соглашаются на работу в сельской местности, что связано с несколькими факторами: низкой заработной платой, отсутствием или непониманием перспектив карьерного роста, ограниченным доступом к современным образовательным ресурсам и инфраструктуре, а также удалённостью от крупных городов, что затрудняет профессиональное и личностное развитие. Ситуация усугубляется высоким

уровнем текучести кадров. Даже те молодые специалисты, которые приезжают на работу в сельскую местность, часто не задерживаются там надолго. Это связано с недостаточной социальной поддержкой: существуют нехватка жилья, проблемы с транспортной доступностью, а также социальная изоляция. В результате школы оказываются в ситуации постоянного поиска новых педагогов, что негативно сказывается на стабильности образовательного процесса. Кроме того, в сельских школах часто наблюдается дефицит учителей по таким дисциплинам, как иностранные языки, физика, математика, крайне трудно найти узких специалистов – логопедов, дефектологов.

Одной из ключевых проблем кадровой политики сельских школ является недостаток мотивационных механизмов для привлечения и удержания учителей. Несмотря на реализуемые государственные программы поддержки педагогов, эти меры часто оказываются недостаточными для решения проблемы в долгосрочной перспективе. Учителя часто выбирают городскую местность, где условия труда, инфраструктура для саморазвития и повышения квалификации лучше, а уровень жизни значительно выше.

В современных условиях возвращение к практике педагогических классов может стать одним из решений для обновления кадровой политики и обеспечения стабильного педагогического состава сельской школы.

Педагогические классы сочетают в себе как образовательную, так и социальную функции, предлагая будущим педагогам уникальные возможности для ранней профессиональной ориентации и личностного развития. Обучение осуществляется посредством курсов внеурочной деятельности по педагогике, психологии и методике преподавания. Это позволяет не только получить базовые знания о профессии учителя, но и развить навыки, которые помогут им в будущем – умение работать с детьми, организовывать учебный процесс и управлять классом.

Кроме этого, воспитывается личная заинтересованность в развитии своей школы и сельского сообщества через привлечение к мероприятиям. Воспитанники педагогического класса, как и в прошлом веке, активно участвуют в школьной жизни через участие в Дне само-

управления в День учителя, организации внеклассных мероприятий и перемен, работают с младшими учениками. Новыми формами работы, прошедшими успешную апробацию, являются следующие:

- посещение уроков опытных педагогов в рамках «Фестиваля педагогических идей», участие в обсуждении и заполнение Карты анализа урока;

- работа вожатыми в пришкольном лагере;

- участие в «Педагогическом квизе»;

- организация Профессиональных проб;

- выработка атрибутики (галстук, эмблема), соблюдение стиля одежды;

- киноклуб с просмотром и обсуждением фильмов о школе, педагогах;

- создание социальных роликов о профессии педагога;

- взаимодействие с педагогами-ветеранами;

- тьюторское сопровождение;

- концертные номера в ДК.

В результате формируется более сплочённая образовательная среда, где будущие учителя уже на этапе школьного обучения становятся активными участниками не только педагогического процесса, но и жизни поселения.

Возможность сотрудничества с педагогическим вузом и колледжем реализуется через поддержку в виде специализированных образовательных программ, посещения семинаров и мастер-классов, Дней открытых дверей, встреч со студентами, участия в «Открытом педагогическом классе» при ТГПУ.

Организация деятельности в современных условиях опирается на тренды современного образования: геймификацию, цифровизацию, персонализацию, анализ поведения и мотивации [2].

Воспитание будущих педагогов внутри школьной системы способствует созданию устойчивого кадрового потенциала, который не зависит от внешних факторов. Более того, выпускники педагогических классов будут иметь сильные личные и профессиональные связи со своей школой, что поможет повысить их лояльность к месту работы. Таким образом, возрождение педагогических классов представляется

перспективным направлением для решения проблемы кадрового дефицита в сельских школах.

Исторический опыт педагогических классов показывает, что ранняя профессиональная ориентация школьников и подготовка будущих учителей уже на этапе школьного образования позволяли эффективно решать проблему нехватки учителей, особенно в сельских районах. Опираясь на традиции прошлого и используя современные образовательные технологии, система педагогических классов представляет собой механизм ранней профессиональной ориентации и социального воспитания будущих учителей, мотивированных специалистов, готовых работать в своём сообществе, способствовать укреплению социальных связей.

#### **Список источников**

1. Старкова Е. А. Проблемы реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Science Time. 2014. № 11 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-realizatsii-prioritetnogo-natsionalnogo-proekta-obrazovanie> (дата обращения: 14.10.2024).

2. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Педагогические классы как один из механизмов профессионального выбора // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 4 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-klassy-kak-odin-iz-mehanizmov-professionalnogo-vybora> (дата обращения: 13.10.2024).

**Традиционные подходы к воспитанию и их роль в развитии  
мягких компетенций молодого специалиста в условиях  
современной образовательной организации**

**Traditional approaches to education and their role  
in the development of soft competencies of a young specialist  
in a modern educational organization**

**Борис Эдуардович Кузьмин**

**Boris Eduardovich Kuzmin**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Научный руководитель:** Надежда Александровна Ефремова-Шершукова.  
канд. ист. наук, доцент, Томский государственный педагогический университет,  
Томск, Россия, shna16@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Актуализирована проблема формирования мягких компетенций у молодых специалистов в условиях образовательной организации. Представлены результаты полуструктурированного интервью практикующих педагогов школ со стажем работы до 5 лет и результаты исследований в сфере выделения проблем молодых педагогов, выявления сущности мягких компетенций, реализации мягких навыков в рамках традиционных подходов.

**Ключевые слова:** мягкие компетенции, молодые педагоги, традиционные подходы к обучению и воспитанию

**Key words:** soft skills, young teachers, traditional approaches to teaching and upbringing

На сегодняшний день в контексте реализации компетентностного подхода, внедрения профессиональных стандартов, трансформации системы образования и становления экономики, основанной на знаниях, все большее внимание уделяется профессиональному развитию и совершенствованию навыков молодых специалистов. Непрерывное образование является условием профессионального роста и ре-

зультативности педагогической деятельности. «Мягкие» навыки, «гибкие» навыки (soft skills), в противовес предметно-ориентированным, «жестким», «твердым» навыкам (hard skills), необходимы не только для успешной академической деятельности на этапе получения образования и профессиональной деятельности, но также важны для всестороннего развития личности, повышения качества жизни.

При этом вопрос развития мягких навыков остается актуальным в научной повестке, особенно это значимо для представителей педагогической сферы. Актуальность проблемы связана также с отсутствием общепринятой таксономии мягких навыков и трудностью их измерения, оценки сформированности, усложнением профессии педагога. Отмечается, что «мягкие навыки должны способствовать тому, чтобы выпускник смог «разместить» себя в широком образовательном пространстве, не теряя своей индивидуальности, но осознавая высочайшую профессиональную ответственность и гуманистический пафос педагогической деятельности» [1, с. 266]. В научной литературе мягкие навыки рассматриваются в контексте их формирования в образовательном процессе, важности для представителей преподавательской сферы. При констатации значимости мягких навыков для формирования профессионального развития важность и необходимость мягких навыков у учителей, их формирования у обучающихся по педагогическим направлениям пока недостаточно осознаются многими участниками образовательного процесса [2].

В настоящей работе обозначим результаты проведенного нами полуструктурированного интервьюирования молодых педагогов со стажем работы до 5 лет и представим результаты исследований в рассматриваемой сфере.

И. А. Мавланов отмечает, что причиной оттока молодых кадров из образовательных организаций является слабая практическая готовность к профессиональной деятельности как нерешенная проблема профессиональной адаптации [3]. Н. И. Нагимова, Р. Р. Багаутдинов, М. А. Фахретдинова указывают, что молодые педагоги, стаж которых составляет менее 5 лет, могут испытывать ряд затруднений, сказывающихся на психоэмоциональном состоянии педагога, качестве преподавания, ухудшении ключевых показателей эффективности [4].

В исследовании Н.М.N.D. Kumari, P.R.K.A. Vitharana выявлено, что для учителя наиболее важными среди мягких навыков являются ком-

муникативные навыки [5]. Мягкие навыки педагога предопределяют его профессиональный успех.

Наиболее значимыми проблемами в педагогической работе молодые учителя указывают проблемы самоменеджмента, тайм-менеджмента, трудности управления детьми в процессе обучения, проблемы коммуникации с педагогическим коллективом (табл. 1).

*Таблица 1*

### Оценка интервьюруемыми проблем в работе

Номинация	Цитата
Наиболее значимые проблемы в педагогической работе	<p>Мне очень сложно удерживать внимание класса. Есть два-три мальчика, которые нарушают дисциплину постоянно. Это какой-то кошмар. Наверное, это самая большая сложность на данный момент. Еще меня раздражает работа с бумагами, их становится больше и больше. Понимаю, что мне самой не хватает навыков самоменеджмента. (Юлия, 30 лет, учитель биологии. Стаж работы педагогом 2 года).</p>
	<p>С детьми у меня все прекрасно. Я могу и держать внимание, и общаться с разными категориями детей. Единственное, я поняла, что у меня есть проблема с планированием своего времени. Я пробовала вести разные ежедневники, недельные планы, вести заметки в телефоне, но все равно что-то упускаю все время. (Анна, 27 лет, учитель истории. Стаж работы педагогом 4 года).</p>
	<p>Мне трудно коммуницировать с большинством коллег. Педагогический коллектив уже устоялся, когда я пришла сюда работать. Это женщины в возрасте, со своими интересами, нравами и обычаями. Постоянно говорят, что я делаю не так. Критикуют. Очень устала от этого. А других проблем нет, вроде. (Валентина, 23 года, учитель начальных классов. Стаж работы педагогом 2 года).</p>
	<p>Наверно, мне не хватает гибкости и терпения. Понимаю, что не могу сорваться на крик, когда дети плохо себя ведут. Я раздражаюсь и порчу себе настроение. Успокойся,</p>

	<p>говорю я себе, а потом испытываю чувство вины, что я педагог и не могу с собой даже справиться. (Сергей, 28 лет, учитель математики. Стаж работы педагогом 5 лет)</p>
--	--

В числе наиболее весомых проблем в области мягких навыков отмечены недостаточный учет формирования надпрофессиональных компетенций при разработке образовательных программ, незначительное привлечение работодателей к проектированию образовательных программ при констатируемом несовпадении ожиданий работодателей и сформированных навыков во время обучения, трудность наблюдения и измерения мягких навыков [7]. Понимание мягких навыков отличается от сферы деятельности специалиста, имеет разные характеристики в национальных и культурных контекстах [8]. Интервьюируемые педагоги знакомы с понятием «мягких навыков», но в недостаточной мере раскрывают их сущность. На этапе вузовской подготовки формированию мягких навыков недостаточно уделено внимания (табл. 2).

*Таблица 2*

#### **Определение интервьюируемыми сущности мягких навыков**

Номинация	Цитата
Определение сущности мягких навыков	<p>Да, я знакома с понятием гибких навыков. Нам говорили об этом в вузе. Но в вузе одно, на практике – другое. Там делали ставку на коммуникацию, а мне вот, как уже я говорила, нужны навыки планирования и управления временем. Вот этого не хватает. (Юлия, 30 лет, учитель биологии. Стаж работы педагогом 2 года).</p>
	<p>Я мало знакома с понятием мягких навыков из вузовской программы. Сама интересовалась этим. Мне кажется, нет у самих доцентов и профессоров знания и понимания мягких навыков, их значимости. Нас «кормили» какими-то педагогическими теориями, высокопарными концепциями. А практических умений, навыков как действовать нет. Было бы супер, если бы в вузе преподавало больше практиков с реальным опытом в обозначенной сфере. (Анна, 27 лет, учитель истории. Стаж работы педагогом 4 года).</p>

	<p>Хорошо знакома. Но могу смело заявить, что на этапе вузовской подготовки этого не было. Тотальный авторитаризм со стороны преподавателей, совершенное непонимание психологии современной молодежи. Такой разрыв между поколениями, мне кажется, и старшее поколение не стремится понять молодежь. Я это вижу и как бывшая студентка, и как практикующий педагог. (Валентина, 23 года, учитель начальных классов. Стаж работы педагогом 2 года).</p>
	<p>Я скажу честно, что знаю на уровне «что-то слышал». Понимаю, что это гибкость, лидерство... Но общими мазками. (Сергей, 28 лет, учитель математики. Стаж работы педагогом 5 лет)</p>

А. В. Гизатуллина и О. В. Шатунова указывают на непротиворечивость понятия мягких навыков, несмотря на имеющееся терминологическое разнообразие. Согласно данным исследования, только порядка 60% мягких навыков отражены в компетенциях ФГОС высшего образования педагогических направлений подготовки. В частности, в образовательном стандарте отсутствуют значимые для педагогов мягкие навыки – эмоциональный интеллект, способность осуществлять переговоры. У учителей и педагогов системы среднего профессионального образования являются наиболее сформированными такие мягкие навыки, как управление обучающимися и умение вести диалог [9].

Практикующие молодые педагоги отмечают важность реализации специальных курсов, направленных на формирование мягких навыков, внедрения практико-ориентированных занятий, повышение квалификации преподавателей в сфере мягких навыков для улучшения качества преподавания. В этом случае мягкие навыки можно вписать в рамки традиционных подходов (табл. 3).

Отмечается, что не все преподаватели и студенты понимают сущность концепции мягких навыков, основным источниками получения информации о ней выступают коллеги по работе, однокурсники, СМИ, программы повышения квалификации [8].

Л. В. Оренбурова и Р. А. Валеева на основании контент-анализа научных работ выделяют три группы мягких навыков: когнитивные,

## Оценка перспектив мягких навыков в рамках традиционных подходов

Номинация	Цитата
Реализация мягких навыков в рамках традиционных подходов	Нет в вузовской программе отдельных курсов по мягким навыкам. Может, в каких-то ведущих вузах – да. И внутри самой программы, я имею в виду в ходе обучения по дисциплинам этого не предусматривалось. (Юлия, 30 лет, учитель биологии. Стаж работы педагогом 2 года).
	Я считаю, что в рамках традиционного обучения невозможно сформировать мягкие навыки. Если бы практические занятия были реально практико-ориентированными, то да. А лекции, бесконечные доклады ничего не дадут, поверьте. (Анна, 27 лет, учитель истории. Стаж работы педагогом 4 года).
	Если будут инновационные подходы к преподаванию, то возможно. Если сами педагоги прокачают навыки в этой сфере и будут готовы транслировать такую повестку в рамках обучения, то даже традиционные подходы вполне могут закрыть потребность формирования мягких навыков. (Анна, 27 лет, учитель истории. Стаж работы педагогом 4 года).
	Мне сложно судить. Наверно, методы проектов были бы здесь очень уместны. И вообще, изменение подхода к практическим занятиям. (Сергей, 28 лет, учитель математики. Стаж работы педагогом 5 лет)

деятельностные, личностные. Когнитивными навыками определены критическое мышление, креативное мышление и проектное мышление. К деятельностным навыкам отнесены лидерские качества, организаторские и ораторские способности, умение выстраивать контакт с людьми и выслушивать оппонента. В структуру личностных навыков входят самопрезентация и навыки публичных выступлений, умение работать в команде и вести переговоры, тайм-менеджмент [10].

И. Е. Девятовой предложен сценарный подход к моделированию образовательного события, предполагающий развитие гибких навы-

ков педагогов. Результатом такого подхода является формирование у учителей личностных установок о важности развития гибких навыков, включение учителей в разные форматы активности и взаимодействия для расширения возможностей практического применения мягких навыков, что обусловлено тенденциями необходимости командной работы и коллаборации. Также делается акцент на необходимости переноса фокуса к интегрированной модели в рамках непрерывного повышения квалификации с технологиями и техниками деятельностной активности, что позволяет более результативно сформировать мягкие навыки в отличие от лекционно-семинарской модели [6].

По мнению зарубежных исследователей, обучение на основе проектов разовьет навыки решения проблем, навыки критического мышления и лидерские качества [5]. Обозначается также значимость тренингов, в том числе в режиме онлайн, по формированию мягких навыков. Программа такого тренинга должна включать в себя ставку на развитие мягких навыков в сфере мышления, отношений, поведенческой сфере [4].

Н. Н. Суртаева и О. Н. Суртаева отмечают перспективность «мягких навыков» учителя в разработке стратегий их формирования, создании научно обоснованной системы мониторинга развития мягких навыков, проектировании и апробации программ научно-методического сопровождения обучающихся, формировании лидерских качеств молодого учителя в рамках проведения конкурсов профессионального мастерства [11].

Таким образом, определена значимость и потенциал мягких навыков для преподавательского сообщества, особенно для молодых педагогов. Навыки самоменеджмента и коммуникации выходят на первый план по значимости. Вместе с тем перспективы традиционного подхода в формировании мягких навыков ограничены рамками вузовской программы, применяемыми образовательными технологиями и т. п., что требует расширения практико-ориентированных компонентов, пересмотра позиции преподавателей вузов в этом вопросе.

## Список источников

1. Алмазова А. А., Ерохина Е. Л., Чертов В. Ф., Шаронова О. В. Ключевые аспекты формирования «мягких навыков» у будущих педагогов // Наука и школа. 2022. № 6. С. 259–268.
2. Sydorenko V., Dzhus O., Kozenko R., Ivanenko O. & Zavadskа T. The Model of Soft Skills Development of a Teacher under the New Educational Paradigm: Competencies, Values, Behavioral Indicators, Results. Studies of Applied Economics. 2021. 39. DOI: 10.25115/eea.v39i9.5774.
3. Маланов И. А. Проблемы профессионального становления и развития современных молодых учителей // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 32–36.
4. Нагимова Н. И., Багаутдинов Р. Р., Фахретдинова М. А. Развитие softskills-компетенций молодого педагога профессиональной образовательной организации: роль и значение в профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29759> (дата обращения: 02.10.2024).
5. Kumari H.M.N.D., Vitharana P.R.K.A. The Perception of Teacher Educators on Developing Soft Skills among Prospective Teachers // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2024. July. 23. P. 3065–3072.
6. Девятова И. Е. Техники развития гибких навыков у учителей начальной школы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 4 (49). С. 146–156.
7. Цаликова И. К., Пахотина С. В. Научные исследования по вопросам формирования softskills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. № 8. С. 187–207.
8. Ermakov D., Amantay Z. Soft-Skills Model Of University Graduate: Opinions Of Students And Teachers. In: N. L. Shamne, S. Cindori, E. Y. Malushko, O. Larouk, & V. G. Lizunkov (Eds.), European Proceedings of Social and Behavioural Sciences Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment. 2020. Vol. 99. P. 29–35.
9. Гизатуллина А. В., Шатунова О. В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 14–20.
10. Оренбурова Л. В., Валеева Р. А. Образ современного педагога в контексте навыков XXI века // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32316>
11. Суртаева Н. Н., Суртаева О. Н. Формирование «мягких» компетенций в процессе непрерывного образования // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С. 82–86.

## Изучение истории Великой Отечественной войны как элемент гражданско-патриотического воспитания в современной школе

### The study of the history of the Great Patriotic War as an element of civil and patriotic education in a modern school

Александр Дмитриевич Толстик<sup>1</sup>, Евгений Александрович Корейбо<sup>2</sup>

Aleksandr Dmitrievich Tolstik<sup>1</sup>, Evgeniy Aleksandrovich Koreybo<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1,2</sup>Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Научный руководитель:** Павел Леонидович Нестеренко, канд. ист. наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, nesterenko@tspu.ru

**Аннотация.** История Великой Отечественной войны и память о ней имеют огромное значение для современного российского государства, поэтому проводятся многочисленные гражданско-патриотические мероприятия в поддержку исторической памяти, функционируют музеи и регулярно проводятся встречи с ветеранами. Несмотря на это, интерес и желание воспринимать информацию о самом тяжелом периоде истории нашей страны у школьников уменьшается. В статье рассматриваются проблемы изучения истории Великой Отечественной войны в школе, существующие на данный момент, и причины их возникновения.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, гражданско-патриотическое воспитание.

**Key words:** Great Patriotic War, civic and patriotic education.

Актуальность темы настоящей статьи заключается в значимости для России истории Великой Отечественной войны, особенно с учётом приближающегося празднования 80-летия со дня Победы над нацистской Германией и фашизмом в целом. Память о тех днях, на основании которой строится современная система образования, является элементом культурного базиса российского общества, но, к огромному

сожалению, под влиянием времени и событий, внешних и внутренних, она начинает медленно расшатываться, несмотря на все старания по предотвращению развития данных негативных тенденций. Данная статья нацелена на более детальное освещение причин и последствий угасания исторической памяти о Великой Отечественной войне.

Обучающиеся старшей школы нередко практически не демонстрируют интереса к истории и, в частности, к Великой Отечественной войне. Так, несмотря на функционирование различных кружков, посвященных исторической памяти, и наличие школьных музеев, качество знаний большинства обучающихся остается на низком уровне.

Отчасти это можно объяснить разделением обучающихся на профильные классы и сдвигом интересов исключительно на изучение предметов, которые им предстоит сдавать в рамках Единого государственного экзамена. Отметим, что эта ситуация наблюдается и в профильных гуманитарных классах, где военная история нашей страны также воспринимается без интереса и заучивается исключительно для успешного прохождения тестирований и итогового экзамена. Тенденцию эту можно увидеть и при проведении проверочных и контрольных работ по истории, в частности, Великой Отечественной войны. Более того, часто проблемы выявляются даже при проведении профильных олимпиад, предполагающих серьезную предварительную подготовку школьников. Примером здесь являются множественные ошибки, которые были обнаружены в 2024 г. при проверке Всероссийской олимпиады школьников (ВСОШ) по истории для обучающихся 10-х классов, проводившейся в Томске. Обучающимся были даны задания по карте контрнаступления советских войск в битве за Москву. Один из обучающихся указал Жукова командующим немецкой группой армий «Север», кроме того, им были сделаны ошибки при указании одного из сражений (вместо обороны столицы была указана Сталинградская битва) и в определении его хронологических рамок (вместо декабря 1941 – января 1942 гг. был указан февраль 1944 г.).

Авторами данной статьи была проведена историческая кругосветка, посвященная битве за Москву. Во время прохождения станции «карта» ученикам нужно было указать правильное местоположение

городов и оборонительных позиций. Одиннадцатиклассники совершенно не ориентировались в географии, не знали, где какой город находится. Например, по мнению одной из команд, Тула находится под Курском. Единственное, что у всех было верным – это расположение Москвы. Они с трудом включились в работу, не проявляли активности, невнимательно смотрели документальный видеоролик, поэтому плохо выполняли задания станций. На вопросы станции «Викторина» ученики правильных ответов практически не давали.

Показательным примером является также проведенная осенью 2024 г. входная контрольная работа по истории у обучающихся 11-го класса МАОУ гимназия № 24 г. Томска. Она состояла из 25 заданий для каждого варианта: 18 тестовых (в одном нужно было расположить события в правильной последовательности, в следующем – соотнести даты и события), 2 с развернутым ответом, 1 по работе с источником (включало в себя 3 подпункта), 2 с заполнением пропусков в тексте и 2 по карте (по 4 подпункта в каждом). Контрольная работа была проведена после трех занятий по изучению Великой Отечественной войны. По ее итогам обучающиеся показали низкие результаты: незнание географии (Москва и Ленинград «оказались» около Азовского моря), культуры, незаинтересованность в предмете (о чем многие прямо говорили). Из 22 человек лишь один получил оценку «5», 7 – «4», остальные – «3».

Представляется, что серьезные пробелы в подготовке школьников вызваны не только незнанием фактов, но и нежеланием воспринимать информацию. Часть школьников к истории Победы относятся со скептицизмом, не проявляют эмоций при разговоре о тяжелом периоде нашей страны. С чем это может быть связано? При попытке выяснить причину нежелания обучающихся школ узнавать больше об отечественной истории оптимально обратиться к ним самим. Мы смогли выяснить, что обучающиеся испытывают сильную «усталость» от разговоров о войне, которые ведутся у них с начальных классов на непрерывной основе. Они воспринимают это как пропаганду, с установкой «мы уже это знаем и слышали». Большую роль играет и Специальная военная операция на Украине, которая заполняет собой весь информационный фон, практически не оставляя места для разговоров о Ве-

ликой Отечественной, Афганской, Чеченской войнах и других конфликтах, в которых наша страна принимала участие. Нельзя забывать о том, что ветераны Великой Отечественной войны по естественным причинам покидают нас, оставляя память об их героизме и тех событиях исключительно в виде видеохроник, памятников, различных мемуарных источников, литературы.

Минуло почти 80 лет со дня Великой Победы, и для нынешнего поколения, выросшего в совершенно других экономических и социальных условиях, она не является важной частью их мировоззрения и жизни. При этом попытки нашего государства вырастить из школьника потребителя, а сферу образования превратить в сферу услуг дали свои негативные плоды. С каждым новым поколением у обучающихся стирается память о героизме, который для современного подростка часто совершенно непонятен, ведь как можно идти погибать за какую-то непонятную Родину или за Сталина? Их ценности противоположны тем, которые были у прошлых поколений, и полностью «завязаны» на материальном достатке. Безусловно, есть и школьники, не разделяющие современную потребительскую парадигму, как правило, благодаря влиянию своих родственников. Но представляется, что общая тенденция такова: с каждым годом интерес к Великой Отечественной войне будет угасать. Этому способствует и наша политика в сфере образования. Увеличение часов на изучение истории не приведёт к изменению ситуации, связанной с патриотическим воспитанием, поскольку часть времени будет тратиться на различные школьные мероприятия, а оставшаяся неравномерно разделится из-за необходимости подготовить учеников к предстоящим формам контроля и экзамену. А на фоне ведущихся споров об отражении в учебном процессе тех или иных исторических событий, а нередко даже попыток переписать историю, сама историческая наука начинает восприниматься обучающимися как нечто исключительно зависимое от воли государства, как «пропагандистская» и ненужная сфера знаний.

Можно ли изменить ситуацию? Да, для этого необходимо как минимум изменить подход к образованию и прекратить превращать образование в «образовательную услугу». Нужно привлекать молодых специалистов, потому что благодаря знаниям возрастной психологии

они лучше понимают обучающих и воспринимаются ими. Их работа будет иметь высокую результативность, если проделать работу по повышению престижа профессии. Необходимо, чтобы молодые специалисты получали достойную заработную плату не только в городах федерального значения, но в регионах, потому что она позволяет любому человеку успешно строить семью и помогает решить проблему нехватки кадров.

Но, к сожалению, мы вынуждены признать, что и такие меры могут дать лишь временный эффект, и с течением времени история Великой Отечественной войны станет на один ряд с историей Отечественной войны 1812 г., Крымской войны или Первой мировой войны. Это связано как с потребительским нежеланием узнавать новое и оставаться в зоне комфорта, так и с наличием запроса у патриотической части населения нашей страны на героев настоящего времени: героев Афганской войны, Первой и Второй чеченских войн, Пятидневной войны и Специальной военной операции. Нельзя не признать, что государство заинтересовано в продвижении новых героев в информационном поле, используя такие средства в рамках гражданско-патриотических мероприятий, как встречи со школьниками, интервью в рамках новостных изданий, проведение памятных вечеров. Для большей эффективности проводится сравнение в том числе и с героями предыдущих войн, для чего используются образы Великой Отечественной войны, проводятся аналогии в рамках борьбы с неонацизмом, что немного, но оживляет интерес к событиям XX в. на краткий период времени.

## Раздел 3. Становление тьюторских практик как составляющей педагогической культуры

УДК 378.1

### Разнообразие форматов организации тьюторских практик в вузах России

#### Different types of formats for organization tutor practices in Russian universities

Наталья Николаевна Балясова

Natalia Nikolaevna Balyasova

Томский государственный университет, Томск, Россия

Tomsk State University, Tomsk, Russia

balyasovanatalia@yandex.ru

*Аннотация.* Затрагивается тема разнообразная становящейся тьюторской практики в высших учебных заведениях России, приводится обобщенный анализ встречающихся форматов.

*Ключевые слова:* тьюторские практики вузов, типология тьюторского опыта, тьюторство в России, тьюторская служба

*Key words:* tutor practices of universities, typology of tutor experience, tutor practice in Russia, tutor service

10 января 2017 г. введена в действие первая редакция профессионального стандарта тьютора. 30 января 2023 г. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 53н утверждён последний (действующий) стандарт [1]. Из данного профессионального стандарта следует, что тьютор – это специалист по воспитательной работе, в обязанности которого входит:

– организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;

– организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов.

---

© Балясова Н. Н., 2025

Не подвергая сомнению данный круг профессиональных обязанностей тьютора, ряд исследователей (В. А. Углев, Сибирский федеральный университет (Красноярск), Т. М. Ковалева, Московский городской педагогический университет, Т. К. Беляева, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, О. А. Никишина, Нижегородский институт развития образования) выделяют следующие задачи тьютора в рамках работы именно в вузе, связанные в большей степени с психологической поддержкой обучающихся.

По их мнению, тьютор должен:

– содействовать в организации собственной индивидуальной учебной программы, соответствующей психологическим особенностям студентов;

– осуществлять консультирование студентов в случае смены целевых установок обучения;

– осуществлять помощь в затруднительных ситуациях;

– содействовать раскрытию потенциала обучающихся;

– осуществлять работу по рефлексии образовательного пути;

– адаптировать студентов к обучению в высшей школе [2].

В ходе эмпирического исследования были изучены реальные тьюторские практики 12 вузов: Сибирского института управления (филиал РАНХиГС), г. Новосибирск, Московского городского педагогического университета, Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Национального исследовательского Томского государственного университета, Тюменского государственного университета, Донского государственного технического университета, Пермского государственного национального исследовательского университета, НИТУ «МИСиС», Белгородского государственного национального исследовательского университета, Башкирского государственного медицинского университета, Благовещенского государственного педагогического университета, Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

После проведения основной части исследования была проведена апробация результатов: проведено анкетирование представителей 18 вузов, в которых в той или иной степени встречается тьюторская работа.

В ходе работы были изучены нормативные документы университетов, проведены интервью как с действующими тьюторами, так и с руководителями тьюторских служб либо с вдохновителями тьюторской работы в конкретном вузе, также не остались без внимания социальные сети и сайты университетов.

Обобщающий анализ изученных кейсов позволил сделать вывод о том, что в настоящее время не существует какой-либо единой, принятой всеми, модели организации тьюторской работы. Соответственно, существует большое разнообразие форматов тьюторской работы. Рассмотрим различные признаки тьюторских практик вузов, которые удалось выделить в ходе исследования.

Так, например, тьюторская работа может быть организована:

- как профессиональная или волонтерская позиция;
- в форме службы вуза, или службы факультета, или же как дополнительная компетенция педагога.

В данном случае понятие «профессиональная» подразумевает под собой наличие оплачиваемой ставки в штатном расписании учебной организации. Встречается вариант организации работы, когда у тьютора в трудовом договоре обозначена иная должность «лаборант», «методист» и т. п. Волонтерскую позицию, как правило, занимают студенты-старшекурсники. В ряде вузов организуется тьюторская служба, которая может регулировать работу как трудоустроенных сотрудников, так и студентов-волонтеров. Так, по типу субъекта тьюторского сопровождения 9% респондентов ответили, что в их университете тьютор трудоустроен на штатную единицу «тьютор», 24% отметили, что тьютор трудоустроен как-то ещё, 67% пояснили, что тьюторской работой занимаются волонтеры.

Работа тьюторов может организовываться через:

- обязательное общение с тьютором (встроено в расписание);
- самообращение;
- первый акт работы (обязателен), дальнейший – на усмотрение студента.

В 11% случаев была отмечена обязательная работа с тьютором, 22% опрошенных представителей вузов отметили исключительно добровольное обращение студентов к тьюторам. Применяют смешен-

ный формат 67% вузов: первые встречи обязательны, на них студенты знакомятся с тьюторами, узнают о том, с чем и как работают тьюторы, как к ним можно обратиться и с какими проблемами, запросами. В дальнейшем такие встречи с тьютором становятся добровольными.

Также встречаются различные ключевые задачи, с которыми работает тьютор:

- адаптация в вузе (25% респондентов выделили такую задачу в работе);

- профориентирование/карьерное консультирование (8%);

- академическое консультирование (18%, чаще всего его оказывают студенты-старшекурсники, помогая в освоении той или иной дисциплины);

- научное консультирование (6%, над данной задачей работают обычно представители кафедр из числа профессорско-преподавательского состава);

- навигационное консультирование (23%, выполняют профессиональные тьюторы либо студенты-старшекурсники);

- составление индивидуальной учебной программы (маршрута обучения) / культурно-личностное развитие (20%, это задача тьютора профессионала).

Работать тьютор может со студентами любого курса и любой ступени обучения. Так, респонденты отмечают, что в их вузах тьютор работает:

- со студентами младших курсов (1–2-й курс) – 22%;

- студентами старших курсов (3–5-й курс) – 17%;

- студентами любых курсов – 56%;

- магистрантами – 5%.

Очень интересные практики работы разворачивают тьюторы со студентами, русский язык для которых не является родным (Сибирский институт управления (филиал РАНХиГС) г. Новосибирск [3], Национальный исследовательский Томский государственный университет). Тьюторы, принявшие участие в исследовании, смогли выделить следующие типы тьюторов:

- тьютор, работающий с нерусскоговорящими студентами (в основном это работа по адаптации культурной, бытовой, языковой) – 5%;

– тьютор, работающий только с русскоговорящими студентами, – 78%;

– тьютор, который выполняет одинаковые задачи как с иностранными студентами, так и с российскими, – 17%.

По способу организации тьюторской работы удалось выделить следующие вариации:

– тьюторская служба вуза – 22%;

– тьюторская служба подразделения (института/факультета) – 22%;

– студенческое объединение – 45%;

– без организации какой-либо структуры работают в 11% вузов.

В 30% случаев встречается работа тьютора «без запроса». Это те случаи, когда работа с тьютором носит обязательный характер. При этом практикующим тьюторам хорошо известно, что запрос – это одна из основных составляющих успешной работы с тьюторантом.

Тьюторы вузов, как и тьюторы других сфер, в своей работе используют тьюториалы, образовательные события, тренинги, консультации. Здесь процентное соотношение не будет приведено, так как в ходе интервьюирования стало ясно, что нет единого понимания в терминах форм работы. Одну и ту же форму тьюторы разных вузов понимают по-разному.

В 63% вузов применяется групповая работа с тьюторантами и лишь в 37% встречается индивидуальная работа.

По периодичности тьюторских встреч удалось выделить такие форматы работы, как:

– систематические (регулярные) – 28%;

– особые точки (выбор специализации, определение темы НИР, изменения образовательного маршрута и других, где появляется выбор, неопределённость) – 25%;

– случайные встречи (студенты обращаются с небольшими запросами, решение которых происходит за одну-две встречи с тьютором) – 47%.

Анализ ответов всех 18 опрошенных представителей вузов позволил составить обобщённую схему наиболее популярных форм тьюторской работы в вузе: тьюторы-студенты, работающие в студенческих объединениях, используют смешанный формат, включающий в себя как

обязательные встречи студента с тьютором, так и добровольные встречи. На таких встречах чаще всего решаются такие задачи, как адаптация первокурсников к студенческой жизни и их навигация по возможностям, предоставляемым вузами своим студентам. Студенты любого года обучения нуждаются в тьюторской поддержке. При этом в основном работа ведется с русскоговорящими студентами. Наиболее популярными формами работы являются тьюториал и консультация [4, с. 76; 5].

### Список источников

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005> (дата обращения: 01.11.2024).
2. Челнокова Е. А., Набиев Р. Д. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 23.
3. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 1. С. 156–165.
4. Балясова Н. Н. Типологизация форм тьюторской работы в высшем образовании России: дис. ... магистр. 44.04.01 Педагогическое образование. МГПУ, М., 2022. 105 с.
5. Балясова Н. Н. Вариации тьюторских практик в вузах России // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика: сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. (XXVI Всерос. науч.-практ. конф.), Москва, 26–27 октября 2021 г. М., 2021. С. 63–68.

**Тьюторская практика работы с обучающимися  
психолого-педагогических классов**

**Tutorial practice of working with students  
of psychological and pedagogical classes**

**Юлия Александровна Никитенко<sup>1</sup>, Инга Юрьевна Степанова<sup>2</sup>  
Yulia Aleksandrovna Nikitenko<sup>1</sup>, Inga Yuryevna Stepanova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

<sup>1,2</sup>Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Юлия Александровна Никитенко,  
ya.nikitenkoy@yandex.ru

***Аннотация.*** Представлено описание тьюторской практики работы с обучающимися психолого-педагогических классов. Рассмотрены ключевые составляющие тьюторской практики. Раскрыты преимущества организации подобного вида деятельности для обучающихся психолого-педагогических классов. На конкретном примере обозначены возможности реализации данной практики в образовательной организации с психолого-педагогическим классом.

***Ключевые слова:*** обучающиеся психолого-педагогических классов, личностно-профессиональное самоопределение, тьютор, тьюториал, рефлексивное обсуждение, личностное вопрошание

***Key words:*** students of psychological and pedagogical classes, personal and professional self-determination, tutor, tutorial, reflective discussion, personal questioning

Необходимость увеличения количества психолого-педагогических классов в стране обуславливается, с одной стороны, направленностью государственной политики, заключающейся в создании и сохранении человеческого капитала, развитии персонализированной помощи в области образования. С другой стороны, это обусловлено возможностью восполнить дефицит профессионально подготовленных педагогических

кадров в перспективе и снизить долю отсева студентов, обучающихся на педагогических направлениях. Посредством создания психолого-педагогических классов на базе общеобразовательных организаций предполагается активное выявление педагогически одаренных обучающихся и формирование у них готовности к личностно-профессиональному самоопределению.

На сегодняшний день одной из ключевых проблем является отбор учащихся в такие классы. Основной формой пока еще остается собеседование, которое в полной мере не позволяет оценить реальный уровень педагогических способностей учащихся, в связи с чем часто в такие классы попадает превалирующая часть с низкой мотивацией на дальнейшее освоение не только профессии учителя, но и в целом профессий педагогической направленности. Помимо этого, наблюдается сведение смысла работы психолого-педагогических классов только лишь к профориентационной деятельности, что не позволяет обучающимся продвинуться в личностно-профессиональном самоопределении.

Вместе с тем, согласно Концепции профильных психолого-педагогических классов [1, с. 26], обучение в них предполагает не только освоение обучающимися профессиональных навыков (*hard skills*) и качеств личности, или «мягких навыков» (*soft skills*), но и навыков «построения себя» (*self skills*), цифровых навыков (*digital skills*). Важно отметить обязательное включение рефлексивного компонента во все виды деятельности, мероприятия учащихся в особенности при освоении «мягких навыков» и навыков «построения себя». Соответственно, подразумевается, что у самих педагогов общеобразовательных организаций данные навыки развиты на достаточном уровне.

При создании психолого-педагогического класса образовательные организации чаще всего выбирают модель внутришкольной профилизации «класс», это можно объяснить удобством организации работы с целым классом, чем в условиях других форм (удобство в составлении расписания, планировании мероприятий, задействовании обучающихся). Нередко при такой модели образовательная организация, заключив партнерский договор с профильным вузом, колледжем или техникумом, передает им ответственность за формирование профессиональных навыков у обучающихся психолого-педагогического

класса. Именно поэтому на основании проведенных мониторингов уже выявлена проблема наличия в содержании учебных планов психолого-педагогических классов заметного количества разделов, которые дублируют содержание психолого-педагогических дисциплин начальных курсов педагогических вузов [2, с. 14].

Работа с психолого-педагогическими классами в течение последних нескольких лет показывает, что организации-партнеры достаточно хорошо помогают школам выстроить предметную подготовку обучающихся с ориентацией на самоопределение в предметной области. Но при этом у кураторов таких классов остается непонимание, как выстраивать работу по формированию «мягких навыков» и «навыков построения себя» у обучающихся, в связи с чем возникают трудности. Освоение данной группы навыков невозможно без постановки обучающегося в рефлексивную позицию по отношению к самому себе, собственным действиям и опыту. В этом педагоги обнаруживают собственный профессиональный дефицит.

Практика показывает, что продуктивной помощью обучающимся психолого-педагогических классов в познании себя, своих способностей, склонностей, обнаружении собственных затруднений в различных жизненных ситуациях является выстроенное взаимодействие со студентами педагогического направления, профиль «Тьютор».

Современное поколение школьников характеризуют как поколение Z. Для них в доступе много возможностей для саморазвития, но при этом они теряются в больших потоках информации и боятся ошибиться в выборе жизненного пути. Поэтому возрастает значимость помощи им в выстраивании собственной профессионально-образовательной траектории. Перевести обучающегося в субъектную позицию по отношению к собственной образовательной деятельности, показать ему образцы поиска знаний и самоопределения является первоочередной задачей тьютора [3, с. 9]. В процессе взаимодействия с ним тьютор помогает:

- понять собственные интересы и намерения, адекватно оценить себя и ситуацию, научиться расставлять приоритеты;
- осознать, что образование шире, чем только лишь процесс обучения в школе; включиться в разные социальные группы;

– адаптироваться к изменяющейся ситуации и обрести субъектную позицию.

За счет выстроенного контакта со студентами-тьюторами у обучающихся расширяются представления о мире педагогических профессий и появляются образцы выстраивания взаимодействия педагога с подопечным без конкретного предметного содержания. Такой тандем позволяет совместно проектировать и исследовать то содержание, которое интересно осваивать, в первую очередь, самим обучающимся.

Поскольку педагогическая деятельность имеет свою специфику, обучение в психолого-педагогических классах целесообразно направлять на формирование у школьников особых компетенций:

- использование стратегий и способов выстраивания продуктивной коммуникации;
- эмпатия и социальная наблюдательность;
- самоконтроль, рефлексия. навык принятия решения, навыки поддержки, убеждения и осуществления влияния;
- навыки самопрезентации и презентации собственного продукта; навыки социального проектирования;
- навыки работы в группе и с группой и др.

Эмпирические данные подтверждают актуальность развития данных компетенций у обучающихся психолого-педагогических классов.

При взаимодействии со студентами-тьюторами они обозначают необходимость в понимании того, как сделать свое общение с другими продуктивным, как научиться делать осознанный выбор в жизни, как понять и определить, что тебе нравится, как научиться распознавать собственные эмоции и управлять ими, как справиться с тревогой и волнением перед выступлениями и др. Характер реально занимающих их вопросов в большей степени инструментальный. Он обозначает важность освоения способов действия, приемов, посредством которых они смогут, в первую очередь, помочь себе сами в различных жизненных ситуациях уже сейчас. Действенным форматом для освоения обозначенных выше компетенций является тьюториал. Тьюториал по своей сути является совместной деятельностью тьютора и тьюторантов, направленной на решение их образовательных задач, выявление и реализацию индивидуальных познавательных интересов,

прояснение проблем тьюторов, связанных с процессами обучения, социализации, функционирования. В рамках него определяются возможности для решения проблемной ситуации, планируется образовательная деятельность. Сообразно с этим, при работе с обучающимися психолого-педагогических классов организовывать тьюториалы в формате «станций»/мини-тьюториалов с применением активных и интерактивных методов обучения.

За определенный промежуток времени обучающиеся имеют возможность интенсивно знакомиться и осваивать разнообразное содержание, которое объединяет одна сквозная смысловая линия (тезис/тема). Тьюториалы включают в себя практико-ориентированные задания разного плана, погружающие обучающихся в активный процесс изучения себя в процессе тренировки разных аспектов рассмотренных выше компетенций, обмен опытом с другими обучающимися. Практика показывает, что в процессе одного такого тьюторского занятия обучающиеся способны удерживать четыре логически разных направления работы. Интенсивное погружение подобного плана интересно и привлекательно для обучающихся психолого-педагогических классов. Особо ими отмечается результативность от процесса обучения, выстраиваемого на уровне ученик-ученик.

Приведем пример выстраивания тьюториала при освоении обучающимися психолого-педагогических классов «мягких навыков». Единая смысловая линия, объединяющая каждый мини-тьюториал, – «Конструктивные проявления себя в мире». В логику каждого из четырех мини-тьюториалов закладывается освоение конкретного содержания, рассматриваемое с точки зрения проявления себя в мире. Один из мини-тьюториалов посвящен освоению инструментов выстраивания продуктивной коммуникации с другими людьми (алгоритма обратной связи, я-высказывания, алгоритма оптимального отказа и др.). Второй мини-тьюториал преследует цель осознание обучающимися важности расстановки приоритетов в собственной жизни и проигрывание ими модельных ситуаций, требующих расстановки приоритетов здесь и сейчас. Проблематизация обучающихся на предмет задействования критического мышления в жизни происходит на третьем мини-тьюториале, с решением практических задач. Оpoznание способа

принятия решения и осуществление выбора в различных жизненных ситуациях являются целью четвертого мини-тьюториала. Каждый из этих тьюториалов предполагает конкретный результат для обучающегося. Обязательным элементом каждого из них является рефлексивное обсуждение. На этом этапе студенты-тьюторы анализируют вместе с обучающимися осуществляемые ими действия, возникающие трудности, изменения в их эмоциональном состоянии, возможные осознания про само себя и других.

При таком формате взаимодействия с обучающимися работа студентов-тьюторов выстраивается ситуативно, может быть перепроектирована в моменте реализации мини-тьюториала. Это напрямую зависит от того, как обучающиеся отвечают на поставленные студентами проблемы, как реагируют на предлагаемые способы, приемы, инструменты для их решения. Основной инструмент, который используют студенты-тьюторы, – это вопрос. И посредством сформулированных вопросов в рамках мини-тьюториалов их задача перевести обучающихся на уровень личностного вопрошания [4, с. 37], позволяющего актуализировать позицию «познающего себя», спровоцировать у них поле непонимания, порождающее дальнейший внутренний поиск ответа на возникшие вопросы, помощи у другого, а также через проблематизирующие вопросы помочь обучающимся обнаружить наличные способы действия у них в различных жизненных ситуациях, запустить анализ на предмет их продуктивности, актуальности в современной социокультурной ситуации. Проблематизирующие вопросы нужны и как способ проблематизации сознания учащихся в целом.

Содержание каждого из описанных ранее тьюториалов может варьироваться, изменяться под запрос обучающихся и кураторов психолого-педагогических классов. Такую работу сообразно выстраивать студентам-тьюторам в рамках производственных, педагогических практик. Важна включенность каждого участника в проектирование подобного рода событий. Активность группы студентов при разработке и реализации тьюториалов будет определяться тем, насколько преподаватель (руководитель практики) смог выстроить продуктивно-творческий характер образовательного взаимодействия [5, с. 172]. Описанная тьюторская практика работы с обучающимися психолого-пе-

дагогических классов видится результативным способом для их продвижения в личностно-профессиональном самоопределении. Подобного рода тьюторские практики реализуются на базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.

#### Список источников

1. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. М., 2021. 392 с.
2. Профильные классы психолого-педагогической направленности: особенности организации, кадровое обеспечение, модели работы (пилотное исследование): Аналитическая записка. URL: <https://kbsu.ru/wp-content/uploads/2023/03/profilnye-klassy-psihologo-pedagogicheskoy-napravlennosti-kbr-v-pilotnom-issledovanii-sotrudnikov-rao.pdf> (дата обращения: 09.11.2024).
3. Ветров С. В., Хомченко Н. Е. Тьюторство – педагогика XXI века. М., 2024. 208 с.
4. Данилова В., Карастелев В., Rogozin В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться. М., 2022. 282 с.
5. Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. Организация работы с учебной группой как субъектом образовательного взаимодействия // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 171–173.

## Раздел 4. Новая философия воспитания: вчера, сегодня, завтра

УДК 372.881.111.1

### Типология образовательных практик (в контексте педагогического наследия Г. Н. Прозументовой)

### Typology of educational practices (in the context of the pedagogical heritage of G. N. Prozumentova)

**Сергей Николаевич Колпаков**

**Sergey Nikolaevich Kolpakov**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия  
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

ksn@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Предложенная Г. Н. Прозументовой типология образовательных практик (традиционные, практики развития, антропо-практики и инновационные) получает дополнительное обоснование на основе базового процесса организации образования (унификация, самоопределение, диалогизация), базового способа совместной деятельности и их соорганизации. На основе этой типологии восстановлен исторический аспект развития образовательных практик и предложены эмпирические условия сохранения и развития инновационного потенциала образовательных практик: внимание к прецедентам, направленность на самоизменения в организации образования, создание сообщества как условия появления образовательных прецедентов.

**Ключевые слова:** типология образовательных практик, традиция, развитие, инновации в образовании, способы совместной деятельности, унификация, самоопределение, диалогизация, образовательный прецедент, образовательное сообщество

**Key words:** typology of educational practices, tradition, development, innovations in education, methods of joint activity, unification, self-determination, dialogization, educational precedent, educational community

Прежде чем перейти к обсуждению основной тематики, хотелось бы сделать несколько предварительных замечаний. Стоит сделать

комплимент в сторону организаторов конференции за принцип историзма в описании и обсуждении педагогических смыслов, идей, инициатив. Как это ни странно звучит, но большее понимание возникает не от ответов на вопрос, каким должно быть образование, а от рассмотрения того, какое оно есть в настоящее время.

Не менее интересно в образовательном контексте обсуждать вопрос, как возникла и становилась общекультурной та или иная образовательная практика. Этот посыл обусловлен участием автора в разработке и работе школы гуманитарного исследования и управления в образовании, в рамках которой предметом исследования становятся процессы становления [1, 2].

На проблематику типологии образовательных практик мы будем смотреть через призму такой образовательной идеологии, как педагогика Совместной деятельности (СД), основные положения которой сформулированы Г. Н. Прозументовой. А точнее – через такое «окошко», как *способы совместной деятельности*. Напомню, что Галиной Николаевной было актуализировано пять таких способов: *поляризация, отождествление, ценностная идентификация, сопереживание и диалогизация* [3, с. 116–124]. Нам представляется, что типология и разная образовательная направленность опосредованы тем, как выглядит картина многообразия способов совместной деятельности и какой из них является базовым. Представленная типология не нова, она приводилась Галиной Николаевной в ее работах. Но как сегодня выглядит картина разнообразия тех школ, которые номинировали себя в 1990-е гг. как инновационные? Многие участники этих школ говорят, что сильно изменился внешний контекст в сторону унификации образования, и объясняют этим постепенное «схлопывание» инновационных процессов. И такая логика имеет обоснование. Но все-таки представляется, что часть причин проблемы сохранения и возобновления инновационного режима жизни школ кроется в нежелании (или неспособности) заниматься инновационным содержанием. Сегодня сохранение и развитие школ, которые «работали не так», требуют переосмысления методологических основ такой работы. В настоящей статье мы попробуем это сделать.

У школы как образовательного института есть два типа задач. Одна из них является стационарной, как говорится, на все времена –

передача накопленных человечеством знаний и опыта новому поколению. Назовём их учебными задачами. А второй тип задач – меняющийся. Используя терминологию теории нелинейных уравнений в математике, это задачи, решение которых зависит от граничных условий. Сформулируем их суть так: школа – это модель той жизни, которая сегодня и сейчас за окном. И школа должна готовить именно к этой жизни. Неслучайно в советские времена аттестат об окончании средней школы назывался аттестатом зрелости. Конечно, это было не всегда так, есть немало подтверждений тому факту, что хороший аттестат не означал достижения зрелости. Но изменения в реальной жизни, несомненно, должны сказываться и на содержании образования, и на формах, в которых оно живёт, и, конечно, нормах образования. Такие задачи будем именовать образовательными задачами (хотя сегодня их называют воспитательными). Тем более что универсальное учебное действие как единица содержания образования продолжает присутствовать в нормативных документах, регламентирующих школьную жизнь. Взаимоотношения этих двух типов задач также может быть явленным и интересным основанием для понимания и различения разных стратегий образования.

Теперь перейдем к главной части этого материала. Первый тип практик назовём *традиционными* практиками. Слово «традиция» здесь нами употребляется не во временном контексте («старая школа», «советская школа» и т. д.), а как *принцип организации* образования в них. Прежде всего, это отказ от всякой субъектности в вопросе определения целей и форм образования. Субъект влияния в таких системах находится извне, и стратегия построения образования в таких практиках сводится к нормоусвоению [4, с. 15–16].

Второй момент связан с тем, что образовательные задачи в таких школах находятся либо на глубокой периферии, либо вообще игнорируются. То есть образование равно обучению. Базовыми способами совместной деятельности (способами смыслообразования) являются отождествление и поляризация. Таким образом, все участники совместной деятельности в таких школах либо отождествляют себя с заданным внешним содержанием реально или формально, либо находятся в открытой или закрытой ситуации протеста и агрессии по от-

ношению к тому, что и как происходит в таких школах. И, конечно, базовым процессом здесь является *унификация* или стремление к ней. Единый экзамен, единые программы, единая форма и т. д. – явленные признаки школ, основанных на принципе традиций, каковы бы они (традиции) ни были. Конечно, во всем этом легко узнать сегодняшний тренд развития массовой школы – тренд стремления к традициям.

Второй тип школ назовем *школами развития*. Здесь картина выглядит сложнее. Можно выделить два типа педагогов, которые себя номинируют как нетрадиционные школы. Одни из них образовались как экспансия каких-то идей из сопредельных к педагогике наук, прежде всего, психологии и философии. Квинтэссенцией психологической природы образования является культура педагогики развивающего обучения (РО), созданная В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним и продолженная в работах и практике Б. Д. Эльконина. Примерами педагогических идеологий, появившихся из философских оснований, можно назвать такие направления, как Вальдорфская педагогика, модель трудовой школы С. И. Гессена, модель школы диалога культур В. С. Библера и практику эмоционального образования А. Г. Сайбетдинова.

Представители этих направлений также не признают за педагогикой своего особого предмета, который позволяет ей быть самостоятельной наукой. В сфере психологической педагогика рассматривается как инженерное приложение психологии, а философы, вслед за С. И. Гессеном, рассматривают педагогику как практику философии [5]. Казалось бы, все эти направления в педагогическом сообществе признаются как педагогики, качественно изменяющие предмет образования: переход от знаниевой парадигмы к деятельностной. Так оно и есть. Но мы в контексте предварительных замечаний попробуем показать, что в таких практиках также проявляются признаки традиционного подхода в организации образования.

Во-первых, вопрос о содержании образования и способах его организации лежит вне контекста конкретной школы. Да, в этом случае его задаёт не государство, а научное сообщество, но актор в придании смысла образования и методического обеспечения лежит вовне, а участники совместной деятельности (педагоги, дети, родители)

во многом остаются объектом воздействия. Да, учебная задача, с одной стороны, гениальное изобретение В. В. Давыдова, задающего другой предмет образования (деятельность) и другое содержание образования (развитие мышления) [6, с. 59–74]. Но ведь для детей в классе он остаётся единственным и *унифицированным*. Любая попытка задать содержание извне, не включая в этот процесс детей, делает последних объектом воздействия. Это можно смягчать, но объектность участников образования сохраняется в сильной форме. Да и в плане разнообразия разных способов совместной деятельности картина такая же бедная, как и в традиционном подходе. Попробуем проиллюстрировать это несколькими эмпирическими наблюдениями.

Во-первых, со стороны практиков развивающего обучения часто слышится оценочный негатив относительно алгоритмического подхода, который царит в массовой школе. Но в любом реальном человеческом сообществе есть разные люди, которые отличаются по способу жизни. А если школа – модель реальной жизни, то многообразие должно культивироваться и в каждом классе. Да и в реальной жизни у каждого отдельного человека есть ситуации, когда нужно действовать точно по алгоритму, а есть ситуации, когда решение проблемы требует обсуждения и мышления. Поэтому отказ от решения учебной задачи рассматривается практиками развивающего обучения как неспособность мышления и вызывает неприятие у педагогов. А с нашей точки зрения этот отказ может интерпретироваться (чаще всего так и бывает) как проявление своего отношения к тому, что происходит. Аналогично строится и подготовка педагогов этого направления. Недавно в случайном разговоре автору пришлось услышать историю группы молодых педагогов, которых отправили обучаться технологии РО. Их рассказ оказался показательным. Сначала им долго говорили, что то, что они делали раньше в своей профессиональной деятельности и в своём образовании, просто вредно для здоровья и бессмысленно. Затем им дали задачу, которую они не поняли и не смогли решить (а в духе РО не вмешиваться в решение пока ученик или педагог не сделает своего самостоятельного шага). В конце концов им сказали, что они пока не готовы к РО. Когда через некоторое время был организован второй шаг повышения квалификации, то эта группа от-

казалась ехать, так как они по результату поездки идентифицировали себя как педагоги точно не развивающего направления. Для того чтобы педагоги отправились на курсы, потребовалось административное воздействие со стороны директора. Негодование и возмущение проявлялись и в эмоциях, и в словах, которыми эти педагоги описывали данный случай. Агрессия и поляризация детей, которые не приняли поставленную в рамках РО задачу, такова же, как и у педагогов в описанном примере.

Еще один показательный пример – со школой эмоционального образования [7], в которой созданы замечательные программы по изобразительному искусству в разновозрастных параллелях, за которыми стоит доказанный и проявленный образовательный результат, связанный не только с освоением этого вида искусства, но и с влиянием деятельности освоения искусства на качественное освоение школьных предметов математического и естественнонаучного направления. Да и вообще, развитие эмоционального интеллекта – это одно из «модных» направлений современного образования [8]. Вместе с тем приходилось «встречаться» с мнением мамы, у которой дети учатся в этой школе. В разговоре ею было сказано: «Мы рисуем и рисуем. И когда мы высказались о дифференциации этого действия, то нам прочитали лекцию о том, как это проявится потом, и в конце концов предложили поменять школу, хотя школа общеобразовательная». Этот пример также показывает, что любая унификация, какой бы результативной она ни была, порождает и уникальный образовательный результат, и сильно выраженную агрессию, и отрицание, т. е., с одной стороны, отождествление, с другой же – поляризацию. И поэтому, повторимся ещё раз, по способу организации образования такие образовательные практики можно отнести к традиционным. Практиками развития их делает акцент на *образовательной* составляющей задач, а не на *учебной*. Более того, учебная составляющая содержания образования сильно проблематизируется и даже иногда исключается из реальности таких практик. Нередко это ведет к маргинализации таких школ.

Но есть примеры практик развития, которые возникали не как экспансия извне, а как реагирование на проблемные ситуации, возника-

ющие непосредственно в педагогической практике, т. е. граничными условиями выступали активности (или неактивности) детей, педагогов, родителей. Например, к таким практикам можно отнести свободную педагогику Л. Н. Толстого, который увидел, что образование в деревне и в городе должно быть построено по-разному. К ним также относится педагогика М. Монтессори, для которой объектом размышления стали дети с отклонениями, не попадающие в образовательный процесс, унифицированный тогда в школах. Примером того же рода может быть также весь опыт педагогики сотрудничества 1990-х гг., который стал основой для инновационного бума в образовании этого периода. Помимо другого истока появления таких педагогов и практик, надо отметить ещё два важных их отличия.

Во-первых, в практиках развития первого типа, по замечанию Б. Д. Эльконина, очень многое держится на учителе. И делегирование участия в ответе на вопрос, чему и как учиться на школьных занятиях детям, он рассматривал как одну из линий развития развивающего обучения. Он расширил возможности учебной задачи, заложив в нее процесс позиционирования. Но отказаться от того, что называется учебной задачей, в рамках развивающего обучения невозможно. А вот в практиках развития второго типа базовым условием изменения содержания образования в разных аспектах становится *организация разнообразия*. В педагогике Л. Н. Толстого – это зонирование, в педагогике Монтессори – образовательная среда, а в педагогике сотрудничества – пространство совместной деятельности. То есть появляется основание для *выбора и самоопределения* педагога и ребёнка как новый механизм смыслообразования. Включение участников совместной деятельности в вопрос определения для себя смысла и форм образования позволяет отнести эти практики к *антропопрактикам*. Экстраполяцией такого подхода к организации образования стал пример школы индивидуализации, или практика полисистемной школы, построенной в стенах школы «Эврика-развитие» г. Томска [9, с. 25–31]. Сформулируем главные признаки инаковости такого подхода к организации образования:

– субъектом образования частично становятся участники совместной деятельности в рамках реальной практики;

– важным отличием становится не унификация, а *разнообразие* со- держаний, способов работы, норм критериев оценивания и т. д.;

– базовым способом совместной деятельности становится *цен- ностная идентификация* с сохранением отождествления и поляриза- ции; поляризация существенно сглаживается, но продолжает локаль- но существовать; обогащение картины способов совместной деятель- ности для нас является существенным показателем качественно иного подхода к организации образования и качественно иного результата;

– сохраняется акцент на образовательном типе задач, но в рамках самоопределения алгоритмический подход сохраняется, как точка са- моопределения ребёнка; такие практики легче вписываются в работы массовой школы.

Чтобы перейти к характеристикам *инновационных* практик, я по- пробую описать свой и практический, и теоретический опыт взаимо- действия с педагогикой развивающего обучения. Все практики этого педагогического направления отмечали, что при решении конкретно- практической задачи вовлеченность детей высокая. А вот вовлечён- ных внутренне в решение и постановку собственно учебной задачи оставалось 5–6 человек. Первоначально вовлечение большего количе- ства детей связывалось с профессионализмом педагога. Затем эта си- туация воспринималась как недоразумение, которое несложно пре- одолеть. Например, тем, кто не вовлечен, можно было бы предложить сделать реферат или какую-то другую нормативную работу. Но стре- миться нужно к тому, чтобы все дети, пусть в разной степени, были вовлечены в решение учебной задачи.

Только в последних работах Б. Д. Эльконина в структуру про- дуктивного действия, как результата образования был включен эф- фект [10; 11, с. 116–122]. То есть помимо той задачи, которую запла- нировал педагог, нужно обращать внимание на прецеденты, которые возникают за пределами границы учебной задачи, в том числе и отказ от её решения. Несложно понять, что следующим шагом станет пред- ложение детям разных учебных задач. Включение эффекта в структу- ру действия, с одной стороны, включает детей и педагогов в разра- ботку содержания учебной задачи, на основе того, что случилось здесь и сейчас. С другой стороны, делает невозможным включение

в содержание занятий задач неучебных, так как это будет означать выход за пределы рамки развивающего обучения. Да и очень сомнительно, что педагог, выстроивший учебную задачу, будет «отвлекаться» на эффекты и прецеденты. Внимание к последним, как к главному результату совместной деятельности, задаёт принципиальную особенность инновационных школ.

Главное отличие организации образования в инновационных школах – это внимание к прецедентам, как к тому, что возникает в совместной деятельности, а не только к тому, что предполагается по замыслу одним из его участников. Более того, в концепции педагогики совместной деятельности авторская позиция педагога, как главное условие изменение содержания образования, заключается в том, что он результат своей деятельности видит в появлении множества прецедентов – ситуаций понимания [4]. Эти прецеденты возникают как совместное переживание точки встречи (появление такого способа совместной деятельности как *сопереживание*), а затем через различение и отождествление разных мнений позиций, норм и т. д. создаются условия для построения совместных форм жизни (*диалогизация*), которые начинают жить как новые прецеденты. И это бесконечный, циклический процесс саморазвития и самоорганизации. Главный принцип таких школ в плане участия в выработке ответа на вопросы «чему?» и «как?» учиться на школьных занятиях хорошо выражен словами Г. Н. Прокументовой: «Богу богово, педагогу педагогово» [12, с. 7]. Это означает, что все участники совместной деятельности, педагоги, родители, дети на равных участвуют в процессах смысло-, формо- и нормообразования и становления [13, с. 114]. Если ребёнок выбрал традиционный алгоритмический способ изучения материала, то это имеет такую же образовательную ценность, как если бы он выбрал проектный или какой-то иной способ. Более того, качественное образование связывается нами с использованием разных моделей (авторитарной, лидерской, партнёрской) и способов совместной деятельности и их соорганизации в своей жизни. Не может человек творить или выбирать всегда и везде: это неизбежно породит формализацию и профанацию. Умение занимать позицию организатора и участника совместной деятельности является и главной характеристикой педагоги-

ческой позиции [14, с. 7–8], а главным результатом образования становится организация разных способов совместной деятельности в образовательном процессе и повседневной жизни. В этой связи достаточно сомнительным представляется решение задачи формирования субъектности в практиках развития, когда учеников вынуждают постоянно занимать активную мыслительную позицию. Получается, что подходит человек и предлагает подумать над чем-то, но совершенно не принимается во внимание, интересно или неинтересно думать над этой проблемой или задачей, нужно ли это мне делать или нет, могу ли я это сделать. Поэтому отказ от решения проблемы или задачи, предложенной учителем в контексте антропопрактик, заставляет задуматься об обогащении пространства совместной деятельности другими способами освоения учебного материала. А в контексте инновационных практик – обогащением разными способами смыслообразования (разными способами совместной деятельности).

Как меняются в этой связи характеристики организации учебного процесса? Первая особенность связана с тем, что базовым результатом образования должно стать создание образовательных прецедентов, связанных с появлением вопросов, обобщений и разных пониманий изучаемых явлений, т. е. прецедентов, где актуализируется разнообразие мнений, пониманий, представлений, способов работы и так далее. В отличие от предыдущего подхода, это разнообразие не задается педагогом или системой извне, а представляет собой разнообразие, которое родилось в процессе совместного исследования разного личного опыта участников по поводу изучаемой реальности. Такие ситуации Г. Н. Прокументова называла ситуациями функционально-смысловой неопределённости [15, с. 15–24]. Нужно помнить мысль, что неопределённость, хотя и несет в себе «шок будущего», разрушительный стресс, дезориентацию, тем не менее, является условием инновационного развития общества, реальным условием активизации жизненных сил и сил развития и создания человеком авторского текста собственной жизни [1]. Ситуации функционально-смысловой неопределённости заставляют меняться, и только в этом случае возможны изменения вовне: «И человек, и бытие есть лишь в каком-то смысле движение: нужно двинуться, и потом мы можем говорить о предметах

в бытии» [16]. Лишь самоизменение есть условие встречи с другим, условие со-бытия, результатом которой является успешная и интересная жизнь, как в профессии, так и вне её. Как сказал О. П. Табаков, «быть живым – это означает время от времени разрушать свой собственный стереотип и создавать его заново, т. е. пересобирать себя» [17]. Таким образом, есть три важнейших компетенции управленца, педагога и детей, характеризующих авторскую позицию и как условие становления инновационного режима, и как его результативность: внимание и опора на прецеденты, создание ситуаций неопределённости и их расшифровки для самого себя, пересборка себя. И, конечно, постоянное стремление к со-бытию с другим, в котором порождаются новые прецеденты и новые смыслы [18].

Ещё одно важное отличие инновационных школ от других состоит в следующем: помимо того, что разнообразие не привносится извне, а образуется в совместной деятельности взрослого и ребёнка, важно, что оно рассматривается не только как результат, но и как условие для появления новых образовательных прецедентов. Встреча разного (взрослого и ребёнка, разных мнений позиций, разных образовательных практик, традиций и инноваций) всегда прецедентна, и расшифровка этих прецедентов задаёт новую карту совместной деятельности. Тем самым базовым процессом образования становится *диалогизация*, соответственно, и базовыми способами совместной деятельности – сопереживание и *диалогизация*. Но это означает, что остальные способы также входят в содержание образования как отдельного человека (качество образования связано с организацией в своей жизни разных способов смыслообразования), всех участников совместной деятельности в школе, будучи своего рода точкой самоопределения.

Именно этим объясняется мысль Г. Н. Прокументовой, что педагогика имеет особые основания для формулировки своего научного предмета, и этот предмет звучит как совместность [18, с. 12–13]. Долгое время, участвуя в работе разных педагогических практик одновременно, приходилось слышать мысль, что идея совместности как основа смыслопорождения используется во всех нетрадиционных практиках, что это мысль естественна, если не сказать банальна. На что звучал ответ Галины Николаевны, что ни в одной из них он не

рассматривался как основополагающий, базовый, и мы пытались это понять, формулируя тезисы этого материала.

Обобщим материал данной статьи по типологии образовательных практик (таблица).

### Типология образовательных практик

Основания для типологии	Типы практик		
	традиционные	развивающие(ся)	инновационные
Место субъектности	Извне (государство или научные сообщества)	Извне (педагогические сообщества) частично внутри	На равных извне и внутри
Базовый процесс	Унификация	Самоопределение	Диалог
Базовые способы совместной деятельности	Отождествление и поляризация	Ценностная идентификация	Сопереживание и диалогизация
Соотношение учебных и образовательных задач	Опора на один тип задач (либо учебных, либо образовательных)	Опора на образовательные задачи, ситуативно (как выбор) учебные задачи	Соорганизация учебных и образовательных задач

Многие инновационные педагогические практики, которые утвердились в 90-е гг. XX в. и которые продолжают себя номинировать таковыми до наших дней, инновационными уже не являются. Для нас постулирование отличия в содержании и подходах от алгоритмического подхода массовой школы отнюдь не является показателем развития антропологизма практики и её инновационности. Инновация умирает в норме, и многие когда-то инновационные практики и школы развития превратились в обычные традиционные, если учесть, что они воспроизводят из года в год одно и то же содержание, порождая вокруг себя поляризацию и отождествление. И если посмотреть на реальность этих школ сегодня через призму типологии образовательных практик, то они стали уже в большей степени традиционными по тем основаниям, которые мы привели в начале этой статьи. В некоторых из них обсуждаются основания отказа от инновационного содержания, и опора идёт только на внешние акторы. В других «преданность» идее формализуется и только сохраняется локально, на тех

«ненормальных» педагогах, которые не могут жить иначе. Но очень редко можно встретить в современной школе ситуации появления новых смыслов и образовательных направлений, новых имен, новых апологетов разных образовательных задач. Более того, даже если таковые появляются, то они не рассматриваются как предельная ценность, которую нужно лелеять и культивировать. Такие процессы возможны будут только в том случае, если управлением и педагогами будет создаваться в школах и других практиках инновационный режим жизни.

Снова вспомним Г. Н. Прозументову, которая так определила признаки развивающейся школы: создание новых форм совместной деятельности, разнообразие качества связей, форм организации и совместной деятельности, взаимная дополнительность и полисистемность педагогической практики в развивающейся школе [18, с. 20–21].

#### Список источников

1. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2. Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 2009. 448 с.
2. Прозументова Г. Н. Как же образуется совместная деятельность или форма организации педагогов и воспитанников в практике? // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1997. С. 15–17.
3. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
4. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. СПб., 2002. 832 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. М., 1995. 447 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
7. Сайбетдинов А. Г. Эмоциональное образование – взгляд в будущее // Учительская газета. 2023. № 17.
8. Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монографический сборник / под общ. и науч. ред. С. В. Ивановой. М., 2022. 203 с.
9. Ковалева Т. М. Экосистемный подход в образовании: начало пути // Непрерывное образование в контексте Будущего: сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. М., 2021. С. 25–31.
10. Школа Совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3 / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1999. 135 с.

11. Эльконин Б. Д. Продуктивное действие. М., 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122.
12. Колпаков С. Н. К вопросу о становлении образовательного содержания совместного действия в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 340. С. 187–190.
13. Прокументова Г. Н. Ситуация функционально-смысловой неопределённости как область гуманитарной практики и исследования // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: коллективная монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2002. С. 244–258.
14. Колпаков С. Н. Понятие «авторская позиция» в профессии школьного учителя в контекст педагогики совместной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 172–189.
15. Прокументова Г. Н. Образовательная роль и функция взрослого в совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 1997. Кн. 5. С. 7–8.
16. Прокументова Г. Н. Первый шаг: от авторитаризма – к авторству // Школа совместной деятельности. Кн. 4. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности» / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2001. С. 15–24.
17. Табаков О. П. Цитаты. URL: <https://bbf.ru/quotes/author/42469/> (дата обращения: 12.11.2024).
18. Прокументова Г. Н. Что есть педагогическое, педагогическая практика? // Школа Совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 1 / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 1995. С. 20–21.

**Социальное партнерство – путь оптимизации и эффективности преобразований в воспитательной практике советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями**

**Social partnership is a way to optimize and effectively transform the educational practice of the adviser to the director of education and interaction with children's public associations**

**Юлия Владимировна Боярская<sup>1</sup>, Татьяна Федоровна Асафова<sup>2</sup>  
Iuliia Vladimirovna Boiarskaia<sup>1</sup>, Tatyana Fedorovna Asafova<sup>2</sup>**

<sup>1, 2</sup>Российский детско-юношеский центр, Москва, Россия

<sup>1, 2</sup>Russian Children and Youth Center, Moscow, Russia

iboarskaia@sfnedu.ru

**Автор, ответственный за переписку:** Юлия Владимировна Боярская,  
iboarskaia@sfnedu.ru

***Аннотация.*** Рассмотрен вопрос организации советниками по воспитанию эффективного социального партнерства. Представлены данные анкетирования советников по воспитанию по вопросам выстраивания социального партнерства. Выделены профессиональные шаги советников по воспитанию по выстраиванию взаимодействия с организациями-партнерами и условия, позволяющие эффективно выстроить взаимодействие.

***Ключевые слова:*** советники по воспитанию, социальное партнерство, воспитание, воспитательная среда

***Key words:*** parenting advisers, social partnership, upbringing, educational environment

Одной из национальных целей государства, обозначенных в Указе о национальных целях развития России до 2030 г., является «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах

справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [1].

Жизнь требует от педагогических коллективов, советников по воспитанию быстро реагировать на все изменения, быть открытым к сотрудничеству и взаимодействию, которое охватывает все отношения в современной школе. Социальное партнерство мы рассматриваем как один из эффективных путей формирования новой философии воспитания, который связан с выстраиванием в образовательной организации взаимодействия с общественными организациями, родительским сообществом, бизнес-организациями и др.

Социальное партнерство является именно тем ресурсом, который позволит современной школе реализовать стратегические цели воспитания и образования. На сегодняшний день социальное партнерство в образовательной среде рассматривается как инструмент консолидации не только всех участников образовательного процесса, но и общественных организаций, предприятий-партнеров и др.

О.М. Дементьева и Г. Н. Ковалев трактуют социальное партнёрство, как «организованную совокупность социальных действий, согласованных по целям, задачам, формам, средствам, задачам и методам между заказчиками и исполнителями образовательных услуг по актуальным проблемам социально-экономической и социально-политической жизни социума» [2, с. 34]. И. Н. Гаврилова отмечает, что «социальное партнерство подразумевает под собой конструктивное взаимодействие всех общественных секторов по развитию системы образования в стране, созданию благоприятных условий для различных видов образования, включая самообразование» [3, с. 3]. По мнению Н. А. Дроздова, социальное партнерство можно рассматривать как способ решения вопросов повышения воспитательного потенциала школы и выделяет следующие компоненты:

- «– участники партнерства (индивидуальные, групповые);
- цель партнерства (добровольные и взаимовыгодные отношения и взаимная поддержка субъектов партнерства);
- принципы партнерства (добровольность; принятие решений на основе переговоров, соглашений, компромиссов; ответственность субъектов; открытость, “прозрачность” отношений);

– содержание деятельности (взаимное обучение; соуправление воспитательным процессом; разработка и осуществление совместных проектов, носящих воспитательный характер; профессиональные консультации);

– формы организации партнерства (советы, комиссии, коллективы, группы и т. д.);

– механизм партнерства и его реализация (включает методы и технологии, в основном связанные с менеджментом как с наукой об управлении организацией, ведущие к развитию партнерских отношений)» [4, с. 70].

На сегодняшний день важную роль в воспитательной системе школы играют советники директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советники по воспитанию). В самом названии новой должности в профессиональном стандарте «специалиста по воспитанию» заложена необходимость реализации эффективного социального партнерства в образовательной организации [5, с. 334].

Традиционно основным социальным партнером школы являются родители, во взаимодействии с которыми активно участвуют в том числе и советники по воспитанию [6, с. 193]. Как отмечают А. В. Богдашин и Т. О. Соловьева, «если семьи участвуют в образовании, то школьники лучше учатся и лучше ведут себя в школе; больше любят школу и с удовольствием ходят на уроки; строят реалистичные планы на дальнейшее образование и карьеру; легче адаптируются к взрослой жизни» [7, с. 141]. Но стоит отметить, что деятельность советников по воспитанию по развитию социального партнерства гораздо шире. Развитие воспитательной среды, организация актуальных воспитательных событий, открытость современных школ требуют привлечения партнеров к организации воспитательного процесса.

На сегодняшний день инициатива по налаживанию социального партнерства перешла к образовательным организациям, именно они оказывают значительное влияние на происходящие изменения в обществе, на консолидацию социума для решения актуальных проблем.

Вопрос организации эффективного социального партнерства обсуждался со специалистами по методическому сопровождению в рамках проведения августовской Всероссийской конференции «Нацио-

нальный приоритет – воспитание: стратегии и профессиональные инструменты Навигаторов детства». На дискуссионной площадке «Новые форматы взаимодействия “Навигаторов детства” с социальными партнерами: вопросы, задачи, предложения» шел коллективный поиск путей эффективного взаимодействия с социальными партнерами «Навигаторов детства». Принятые методистами решения опирались на опрос советников по воспитанию. В опросе приняли участие 156 советников из различных регионов Российской Федерации. Были предложены следующие вопросы:

– От чего зависит эффективность взаимодействия советников по воспитанию с социальными партнерами?

– На чем основывается ваше взаимодействие и социальное партнерство?

– Какие условия эффективного взаимодействия вы можете предложить?

Результаты опроса представлены в виде диаграмм на рис. 1–3.



Рис. 1. Результаты ответа на вопрос «От чего зависит эффективность взаимодействия советников по воспитанию с социальными партнерами?»



Рис. 2. Результаты ответа на вопрос «На чем основывается ваше взаимодействие и социальное партнерство?»



Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «Какие условия эффективного взаимодействия вы можете предложить?»

В процессе работы дискуссионной площадки были выделены профессиональные шаги советника в организации эффективного взаимодействия с социальными партнерами, которые могут лечь в основу массовой воспитательной практики:

- определить педагогические задачи и мероприятия, в реализацию которых могут/должны быть вовлечены социальные партнеры;
- выделить содержательный ориентир совместного проекта, отражающий потребность школы в решении наиболее актуальной проблемы;
- разработать с социальными партнерами алгоритм совместных действий детей и взрослых в рамках совместного проекта;
- подготовить информацию о совместной деятельности, возможностях сотрудничества, направлениях совместной деятельности, ресурсах;
- создать информационное поле предстоящего проекта с партнерами, показать направления совместной деятельности, возможности сотрудничества, ресурсы;
- выстроить и подкрепить конкретными делами систему партнерского сотрудничества.
- зафиксировать решение о взаимном сотрудничестве;
- обеспечить информационную поддержку на всех этапах взаимодействия.

Участники дискуссионной площадки отметили условия для эффективного взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами:

- формирование положительного образа, имиджа, образовательной организации;
- информационная открытость образовательной организации;
- сотрудничество с коллегами из других образовательных учреждений, обмен педагогическим опытом;
- организация единой площадки для демонстрации конкретных достижений участников проекта, партнеров.

Социальное партнерство основано на реализации воспитательных и социально-педагогических целей в деятельности советника по воспитанию. Условия для развития личности ребёнка в зависимости от его интересов и потребностей формируются совместно с различными уч-

реждениями и организациями на основе возможностей организаций – субъектов воспитательного пространства. Внешние интегрированные проекты и программы сотрудничества – одно из условий развития образовательной организации.

Таким образом, создание новых форматов эффективного социального партнерства является одной из приоритетных задач советников по воспитанию, способствующей расширению воспитательного пространства образовательной организации. Подключая к реализации проектов, социально значимых и добровольческих акций общественные организации, бизнес-сообщества, родителей, советники по воспитанию обеспечивают разновозрастное взаимодействие детей и взрослых, которое помогает обеспечить диалогичность общения, формирование партнерских отношений и способствует гуманизации образования в целом.

#### Список источников

1. Указ о национальных целях развития России до 2030 года. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>
2. Дементьева О. М., Ковалев Г. Н. Социальное партнёрство в образовании: учеб.-метод. пособие. М., 2019. 264 с.
3. Гаврилова И. Н. Социальное партнерство и образование // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. 2007. № 3. С. 226–247.
4. Дроздов Н. А. Социальное партнерство в образовании: сущность и содержание понятия // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. № 180.
5. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62).
6. Метелица В. И., Недбала К. В. Некоторые аспекты социального партнерства семьи и школы в воспитательной сфере // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. 2021. С. 190–197.
7. Богдашин А. В., Соловьёва Т. О. Специфика взаимодействия советников директоров по воспитанию с родительским сообществом // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 2 (39). С. 140–145.

## Ценностные ориентиры государства как основа формирования школьного воспитательного пространства

### The value orientations of the state as the basis for the formation of the school educational space

Анна Владиславовна Шепелева

Anna Vladislavovna Shepeleva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

a.galtzova@yandex.ru

**Аннотация.** Представлена триада: семья, общество и государство, определяющая качества и навыки, которые необходимо развивать у подрастающего поколения. Раскрыты ценности, которые создают основу для формирования гармонично развитой личности. Описаны ключевые аспекты базовых ценностных ориентаций в современном обществе и роль школы в воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** ценностные ориентиры, семья, общество, государство, воспитание, родители, дети, педагогические проблемы

**Key words:** value orientations, family, society, state, upbringing, parents, children, pedagogical problems

*Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить,  
обращаться к человеческому сердцу.*

В. А. Сухомлинский

Россия в своем историческом развитии переживала разные периоды, которые отличались не только формой государственного управления, но и ценностными ориентирами. В современном обществе ценность – это устойчивые убеждения, которые определяют, что приоритетно для исторической реалии.

В системе воспитания можно выделить триаду: семья, общество и государство. Они определяют, какие качества и навыки важно развивать у подрастающего поколения:

– уважение – важность уважительного отношения к другим людям, их мнениям и чувствам;

– ответственность – формирование у подрастающего поколения чувства ответственности за свои действия либо бездействия и их последствия;

– сострадание – умение сопереживать и проявлять заботу о других;

– честность – привитие ценности правдивости и открытости в общении;

– трудолюбие – формирование привычки и потребности в деятельности для достижения целей;

– семья – осознание значимости семейных связей и поддержки близких людей.

– толерантность – уважение и принятие разнообразия разных культур, традиций и мнений;

– критическое мышление – развитие способности анализировать информацию и принимать обоснованные решения.

Ценности семьи, общества и государства переплетаются и создают базу для формирования гармонично развитой личности.

Семья – институт, который закладывает основу моральных и этических норм, передает традиции и устанавливает эмоциональный фон. Поддержка семьи играет важную роль в формировании уверенности и ответственности ребенка.

Общество способствует расширению горизонтов ребенка, знакомя его с многообразием социальных норм и культур. Помогает осваивать навыки сотрудничества, критического мышления и эмпатии, что является частью социальной интеграции.

Государство создает условия для воспитания, устанавливает образовательные стандарты, защищает права детей и поощряет инициативу.

Ценностные ориентации – установки личности на какие-либо ценности духовного и материального порядка, определяющие поведение и отношение индивида к окружающему миру. Ценностные ориентации в воспитании играют важную роль в формировании личности ребенка и его мировоззрения. Они определяют, какие идеи и нормы будут восприниматься как значимые и правильные. Базируются на знании об

обществе, его структуре, нормах и правилах, отношении к базовым общественным установкам и полученном опыте.

Ключевые аспекты ценностных ориентаций в современном обществе.

*Семейные ценности.* Семья – не только ячейка общества, но и институт, где закладывается фундамент для формирования ценностей. Уважение к родителям и другим членам семьи, забота о близких и стремление к семейному согласию – одни из ключевых ориентиров, которые передаются из поколения в поколение.

*Культурные традиции.* Заключаются в знании и соблюдении культурных норм и традиций, способствующих укреплению национальной идентичности. Это может включать изучение культуры и истории своего народа, а также соблюдение национальных традиций.

*Этические нормы.* Воспитание направлено на привитие детям таких норм, как честность, доброта ответственность и трудолюбие. Эти ценности формируют нравственные ориентиры, необходимые для гармоничного развития ребенка.

*Образование.* Ценности, связанные с образованием, научным познанием и саморазвитием, играют большую роль в современном обществе.

*Социальная ответственность.* Воспитание у детей чувства ответственности за свою деятельность и ее последствия. Это может включать вовлеченность в социальные проекты, волонтерские движения и активное участие в жизни общества.

Ценностные ориентации в воспитании создают основу для будущей жизни детей, способствуют их успешной социализации и формированию устойчивой идентичности.

Рассмотрим общие и частные ценностные ориентации государства.

К общим ценностным ориентирам относятся: семья и традиции, справедливость и законопослушность, национальная безопасность, духовность и патриотизм, экономическое развитие, социальная ответственность.

К частным ценностным ориентирам относятся: жизнь и достоинства каждого человека (ребенка), права и свободы, патриотизм и гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу,

высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память.

Все ценностные ориентации государства связаны с воспитанием подрастающего поколения и несут в себе целеполагание воспитательного процесса.

Родительские убеждения и ценности играют ключевую роль в выборе методов воспитания. Эти факторы формируют у родителей представление о том, что такое хорошее воспитание и как следует вести себя с детьми.

Обобщенные ценностные ориентации родителей заключаются:

- в соблюдении культурных и семейных традиций;
- убеждении о решающей и часто авторитарной роли родителей в воспитании ребенка, основанном на личном жизненном опыте;
- следовании психологическим теориям или подходам, оказывающих влияние на выбор методов воспитания;
- социальных и экономических факторах, которые заключаются в уровне образования и социальном окружении, также влияющих на родительские установки и, соответственно, методы воспитания.

Таким образом, родительские убеждения и ценности становятся основополагающими факторами, определяющими подход к воспитанию в семье.

Ценностные ориентиры детей включают ряд ключевых аспектов, отличающихся от ценностных ориентиров родителей:

- любовь и поддержка, многие дети подчеркивают важность эмоциональной привязанности к родителям, чувству заботы и поддержки;
- свобода выбора, способность принимать собственные решения и высказывать свое мнение, что несомненно способствует развитию самостоятельности и ответственности;
- честность и доверие, которые заключаются в гармоничной обстановке в семье, где можно делиться своими мыслями и знать, что не будешь осужден;
- образование и развитие определяют в важность и значимость получения знаний и навыков, востребованных в будущем.
- уважение к другим, как к сверстникам, так и взрослым;

– семейные традиции, участие в жизни семьи позволяют укрепить связи и создать чувство принадлежности к семье.

Перечисленные базовые ценности помогают детям формировать свои представления о мире и взаимодействии с окружающими людьми.

Роль школы в воспитательном процессе заключается в объединении ценностных ориентиров детей и родителей, в согласовании смыслов, целей и ценностей семейного и школьного воспитания. Это позволяет семье и школе находить совместные решения педагогических и социальных проблем в интересах ребёнка.

Здоровье общества зависит от осознанного и целенаправленного подхода к воспитанию подрастающего поколения. Лишь согласованное взаимодействие всех участников процесса даст возможность каждому ребёнку почувствовать уверенность в необходимости придерживаться совместно установленных, принятых ценностей и стать полноправным членом сообщества.

УДК 37.035.6

**Актуальные вопросы патриотического воспитания  
школьников в контексте укрепления  
национальной безопасности России**

**Current issues of patriotic education of schoolchildren  
in the context of strengthening national security of Russia**

**Елизавета Викторовна Чернова**

**Elizaveta Viktorovna Chernova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

elizabethchernova@mail.ru

**Научный руководитель:** Надежда Александровна Ефремова-Шершукова, канд. ист. наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, shna16@tspu.edu.ru

***Аннотация.*** Рассматриваются вопросы гражданско-патриотического воспитания школьников в контексте национальной безопасности страны. Школа является социальным институтом, который призван как сформировать у учеников знания по основным дисциплинам, так и осуществлять воспитательную функцию. Последнее осуществляется через влияние на сознание учащихся, формирование заинтересованности историческим прошлым страны, укрепление патриотизма, привитие гордости за подвиги героев страны. Особое внимание уделяется раскрытию вопросов реализации патриотического воспитания в школе.

***Ключевые слова:*** патриотизм, национальная безопасность, социализация, духовно-нравственное воспитание, школа

***Key words:*** patriotism, national security, socialization, spiritual-moral education, school

В реалиях современного мира, когда национальная безопасность государства подвергается различным вызовам и угрозам, особенно актуальным становится вопрос гражданско-патриотического воспитания школьников. Школа как социальный институт играет ключевую

---

© Чернова Е. В., 2025

роль в этом процессе, чтобы не только передавать знания по основным учебным дисциплинам, но и формировать у учащихся мировоззрение, соответствующее ценностям гражданственности и патриотизма.

В условиях кризиса духовных и нравственных ценностей наука обязана находить способы его преодоления. Свободное развитие, экзистенциальные права, автономия и биосоциальная целостность личности нуждаются в защите от внешних идеологических угроз и неблагоприятного информационного воздействия. Для обеспечения безопасности человека важно развивать социальную ответственность и внедрять этико-правовые нормы в повседневную практику [1, с. 90].

Патриотическое воспитание школьников является важной задачей современного образования в России. В условиях глобализации и информационных угроз необходимо формировать у молодежи гордость за свою страну и уважение к её истории и культуре [2, с. 258]. Патриотизм укрепляет сплоченность общества и развивает активную гражданскую позицию, что критично для безопасности государства. Воспитание включает мероприятия, направленные на осознание учащимися своей принадлежности к России и понимание её ценностей [3, с. 201].

Патриотическое воспитание способствует:

1. Формированию идентичности: чувство связи с родиной и осознание её истории и культуры являются ключевыми элементами национальной идентичности.

2. Развитию гражданской ответственности: патриотизм подразумевает не только любовь к своей стране, но и ответственность за её будущее, что является необходимым для развития активных граждан.

3. Укреплению социальной сплоченности: патриотическое воспитание помогает сплотить людей вокруг общих ценностей, что имеет особое значение в многонациональном обществе.

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на развитие у школьников чувства принадлежности к своей стране и уважения к её богатой истории и культуре. Этот процесс способствует формированию активной гражданской позиции, что делает учащихся более сознательными и ответственными членами общества. Ключевым аспектом этого воспитания является создание исторической памяти, которая помогает молодежи понять важнейшие события, оказавшие значительное влияние на развитие страны [2, с. 250].

Важно, чтобы учащиеся не только знали факты о значимых исторических событиях, но и осознавали их контекст, последствия и роль в становлении современного общества. Это способствует более глубокому восприятию истории и пониманию личной ответственности за будущее своей страны. Кроме того, гражданско-патриотическое воспитание включает изучение культурного наследия, традиций и ценностей, что помогает укреплять национальное самосознание и единство среди молодого поколения [4, с. 116]. Подвиги героев, праздники и традиции национальной истории должны становиться основой для гордости любви к Родине [5, с. 83]. Помимо этого, гражданско-патриотическое воспитание развивает критическое мышление и учит школьников анализировать полученную информацию, различать исторические факты и мифы, оно помогает формировать собственный взгляд на мир и свою страну, собственную точку зрения в вопросах справедливости тех или иных событий [6, с. 135]. Также вырабатывается активная гражданская позиция, учитель, посредством уроков, помогает ученикам сформировать любовь к стране, ответственность за её будущее, готовность участвовать в жизни общества.

Школа реализует патриотическое воспитание, интегрируя *патриотические темы в учебные программы*. «Разговоры о важном», профориентационные уроки, уроки истории, обществознания и литературы способствуют формированию патриотических чувств и вызывают интерес и желание глубже изучать политические процессы, историческое прошлое страны [7, с. 289].

*Военно-патриотические клубы и секции*, где школьники могут получить знания о военном деле, истории Вооруженных Сил России и основах гражданской обороны, играют важную роль в патриотическом воспитании. Такие мероприятия позволяют ребятам не только физически развиваться, но и формируют уважение к защитникам Отечества, демонстрируя в таком спортивном аспекте гражданские ценности [8, с. 100].

*Внедрение активных методов обучения*, таких как дебаты, круглые столы, ролевые игры, научно-практические школьные конференции, помогают ученикам не только усваивать знания, но и осмысливать их, применяя на практике. Ученикам предоставляется возможность для

самовыражения и развития социальной активности, развития собственных убеждений и выработке новых точек зрения в ходе дискуссий и выступлений. Проектные и исследовательские работы на тему отечественной истории также способствуют глубокому пониманию и осмыслению патриотизма [9, с. 81].

Также важную роль в вопросах патриотического воспитания играет *внеклассная работа*. Экскурсии, тематические недели, конкурсные мероприятия, посвященные праздникам и памятным датам, соревнования, праздники и акции патриотической направленности способствуют формированию у школьников чувства гордости за свою страну [8, с. 101]. Важны также мероприятия, приуроченные к памятным датам: Дню Победы, Дню России, что помогает сохранить память о значимых событиях и людях, сделавших вклад в историю страны. Всё это создаёт мотивирующую атмосферу и способствуют развитию чувства единства, сопереживания подвигам и героям прошлого. Вовлечение в такие мероприятия местного сообщества и родителей помогает укрепить связи и патриотическую основу семьи. Всё это влияет на позитивное развитие общества [2, с. 259].

Гражданско-патриотическое воспитание также затрагивает вопросы реализации собственного потенциала. Ведь в ходе изучения жизни и достижений выдающихся личностей, которые сыграли ключевую роль в развитии страны, помогает учащимся сформировать собственные ценности, наметить свой путь достижения целей и в целом формирует уважение к своему народу [3, с. 271].

Актуальные вопросы патриотического воспитания школьников в контексте укрепления национальной безопасности России требуют комплексного подхода, включающего модернизацию образовательного процесса, активное участие учеников, родителей и общества. Формируя у подрастающего поколения чувство патриотизма и гражданской ответственности, мы не только способствуем их личностному развитию, но и укрепляем основы национальной безопасности, способствуя тем самым стабильности и процветанию нашей страны. Патриотическое воспитание – это не просто задача образования, это задача всего общества, призванная объединить усилия в воспитании ответственных и активных граждан.

В условиях повышенной экономической и социальной напряженности школа должна выполнять свою воспитательную функцию, формируя у учащихся уважение к истории и культуре России. Важно помнить, что патриотизм – это не только чувство любви к Родине, но и активная гражданская позиция, готовность защищать интересы страны.

#### Список источников

1. Спиридонов А. П., Шаповал Г. Н. Актуальные вопросы патриотического воспитания молодёжи в контексте укрепления национальной безопасности России. М., 2016. 94 с.
2. Орлова А. В., Шагбанова Х. С. Проблемы патриотического воспитания в современной школе и пути его оптимизации. М., 2022. 260 с.
3. Воронкова Е. С. Индивидуалистические ориентации ценностной сферы современной молодежи. М., 2012. 275 с.
4. Агеева Н. А. Духовные скрепы как важный фактор становления и развития гражданского общества. СПб., 2015. 117 с.
5. Шаповал Г. Н. Поддержание высокого уровня мотивации обучения в ходе социализации личности иностранного студента медицинского вуза. М., 2015. 84 с.
6. Шаповал Г. Н. Профессиональная и этническая идентификация студентов-медиков в контексте интернационального обучения. М., 2015. 164 с.
7. Орлова А. В., Шагбанова Х. С. Формирование патриотических чувств молодежи в условиях глобализации. М., 2022. 325 с.
8. Сабодаш О. А. Патриотическое воспитание дошкольников. СПб., 2016. 101 с.
9. Шаповал Г. Н. Роль социально-полезной деятельности в ходе становления гражданско-правовой активности у студентов-медиков. М., 2015. 90 с.

*Научное электронное издание*

**«КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ  
И СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ»**

Сборник статей участников IV Всероссийской  
научно-практической конференции

*Томск, 28–29 октября 2024 г.*

*Электронное издание сетевого распространения*

Ответственный за выпуск: *Ю. Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю. П. Готфрид*

Технический редактор: *Ю. А. Ворошилова*

Подписано к использованию: 27.03.2025

Гарнитура Times. Объем издания: 6,3 Мб

Заказ № 060/Н.

На обложке используются изображения,  
сгенерированные при помощи нейросети PicLumen

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: [izdatel@tspu.edu.ru](mailto:izdatel@tspu.edu.ru)

