

ОТДЫХ И УЧЕБА  С РАДОСТЬЮ

ЛАГЕРЬ ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВУ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Коллективная монография



Посвящается

*100-летию Всесоюзной
пионерской организации*

95-летию МДЦ «Артек»

*25-летию Московского
государственного
психолого-педагогического
университета*

Московский государственный психолого-педагогический университет
МДЦ «Артект»
НКО «Международный фонд «Дорогами открытий»»

ЛАГЕРЬ ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВУ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ

Коллективная монография

Под общей редакцией д-ра биол. наук, профессора А. Н. Камнева
и д-ра психол. наук, профессора, чл.-корр. РАО В. И. Панова

Москва
2022

УДК 371.398
ББК 74.200.58
Л14

Авторы:

Антопольская Т. А., Гайфуллин А. В., Григорьев Г. В., Гусева А. Я., Камнев А. Н., Камнев О. А., Колодицкая Н. Г., Кольнер А. Е., Красноурецкий Л. П., Кузьмина С. В., Кучерова Е. Ю., Макарова С. А., Манукян Е. Л., Панов В. И., Покагашкина М. В., Полосина А. А., Пушкина А. С., Рубцов В. В., Свиридок М. И., Семенцов Е. А., Фадеев В. В., Федоренко К. А., Хахуля А. П., Хохорина В. П., Царькова Н. Н., Шилина И. Б.

Рецензенты:

Невская С. С., доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории научной экспертизы, проектов и программ ФГНУ «Институт стратегии развития образования»;
Лисовская Т. В., доктор педагогических наук, профессор Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка
Девятайкина Н. И., доктор исторических наук, профессор МПГУ
Луговской А. М., доктор географических наук, кандидат биологических наук, профессор Московского государственного университета геодезии и картографии
Сайкина Е. Г., доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена

Л14 **Лагерь школе и обществу: история развития, психолого-педагогические и социально-коммуникативные возможности детского лагеря.**
Коллективная монография / Под общ. ред. д-ра биол. наук, профессора МГППУ А. Н. Камнева и д-ра психол. наук, чл.-корр. РАО В. И. Панова. — М.: Народное образование, 2022. — 448 с., ил.

ISBN 978-5-87953-632-4

Монография освещает вопросы, связанные с работой системы дополнительного образования и детских лагерей. Показаны парадигмы психолого-педагогического обеспечения этой области образования. Дана классификация детских оздоровительных лагерей, показаны их образовательные функции. Рассмотрено становление МДЦ «Артек» как уникальной модели детского отдыха. Большое внимание уделено вопросам образования для устойчивого развития. Дана характеристика деятельного экологического образования как модели для устойчивого развития. Представлен краткий очерк истории развития лагеря, эволюции его задач и принципов. Показаны педагогические возможности лагеря.

Издание предназначено для педагогов, организаторов различных программ детского отдыха и развития, исследователей и специалистов сферы экологического образования и образования в интересах устойчивого развития, аспирантов, студентов и всех, кому интересны вопросы современного образования и воспитания.

ISBN 978-5-87953-632-4

ББК 74.200.58

© Коллектив авторов, 2022

© Народное образование, 2022

Оглавление

Вместо предисловия

Взгляд на современный лагерь глазами педагога-психолога (<i>В. В. Рубцов, академик, президент МГППУ</i>).....	12
Артек как модель лагеря будущего и его значение для России (<i>К. А. Федоренко, директор МДЦ «Артек»</i>).....	14
«Отдых и учёба с радостью»: миф или реальность (<i>А. Н. Камнев, профессор МГППУ</i>).....	19

Глава 1. Дополнительное образование и детский лагерь

1.1. Образовательная среда учреждений дополнительного образования для детей (<i>В. И. Панов</i>).....	26
1.1.1. Учреждение дополнительного образования как субъект современного образования	27
1.1.2. Функции дополнительного образования для детей.....	31
1.2. Современный лагерь и образование (<i>А. Н. Камнев, Н. Г. Колодицкая, С. В. Кузьмина</i>)	62
1.2.1. Классификация детских оздоровительных лагерей	63
1.2.2. Образовательные функции лагеря	66
1.3. МДЦ «Артек»: история, развитие, перспективы (<i>К. А. Федоренко</i>).....	70
1.3.1. Будущее зарождается в прошлом	70
1.3.2. Зиновий Петрович Соловьёв	71
1.3.3. Фёдор Фёдорович Шишмарёв.....	76
1.3.4. Сергей Иванович Метальников	80
1.3.5. Как организовали Артек	85
1.3.6. Артек XXI века — концептуальный выбор пути	90
1.3.7. Планы на будущее или перспективное развитие?	93
1.4. Детский лагерь и современное образование для устойчивого развития (<i>А. Н. Камнев, О. А. Камнев</i>).....	97
1.4.1. От экологического образования к образованию для устойчивого развития.....	98

1.4.2. Эмпирическое образование как наиболее эффективная форма образования для устойчивого развития	110
1.4.3. Что такое эмпирическое образование	113
1.4.4. Деятельное экологическое образование как модель образования для устойчивого развития.....	117

Глава 2. История возникновения, эволюция идей, задач и принципов развития детского лагеря

2.1. Краткий очерк об истории возникновения и развития коллективного военизированного воспитания детей и подростков (А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина)	120
2.1.1. Спарта как формат первых военизированных детских лагерей	120
2.1.2. Военизированная подготовка подрастающего поколения в царской России	127
2.1.3. Военизированная подготовка детей в предреволюционной России.....	136
2.2. Возникновение спортивных, туристических и оздоровительных детских лагерей в конце XIX — начале XX века в Европе и Америке (А. Н. Камнев, Е. Л. Манукян)	140
2.2.1. Зарождение оздоровительных лагерей в конце XIX — начале XX века в Европе	143
2.2.2. Формы организации детского отдыха в Европе в конце XIX — начале XX века	146
2.2.3. Отношение общественности и власти европейских стран к созданию системы детских летних каникулярных колоний	149
2.2.4. Зарождение детских лагерей в конце XIX — начале XX века в Америке	150
2.3. Исторические предпосылки возникновения детских оздоровительных колоний в России в конце XIX — начале XX века (А. Н. Камнев, Е. Л. Манукян)	154
2.3.1. Примеры возникновения и развития организаций, занимающихся обустройством детского отдыха в России во второй половине XIX века	154
2.3.2. Выбор баз для организации отдыха детей в России	157
2.3.3. Рост численности и расширение географии детских колоний и пути их финансирования в России	159

2.3.4. Кадровое обеспечение детских летних колоний в России в конце XIX — начале XX века.....	161
2.4. Пример первых просветительских, общеразвивающих и трудовых лагерей России начала XX века (А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина)	162
2.5. Пионеринг и скаутинг конца XIX — начала XX века как прообразы современных приключенческих и экологических лагерей (А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина)	167
2.5.1. Пионеринг как форма первых экологических лагерей в XIX — начале XX века	167
2.5.2. Скаутинг как форма первых военизированных приключенческих лагерей в XIX веке и начале XX века	169
2.5.3. Развитие скаутинга в России XX века.....	174
2.6. Развитие лагерного пионерского движения в Советской России в XX веке (А. Н. Камнев, Н. Г. Колодицкая, С. В. Кузьмина, А. А. Полосина).....	180
2.6.1. Н. К. Крупская и её вклад в развитие педагогики пионерской организации	183
2.6.2. История развития пионерских лагерей в России в начале 20-х годов XX века	192
2.6.3. Основные принципы функционирования советского пионерского лагеря.....	195
2.7. Профессия «вожатый» и изменение особенностей его деятельности на разных исторических этапах развития нашей страны (А. Н. Камнев, А. Е. Кольнер, Е. Ю. Кучерова, А. А. Полосина).....	200
2.8. Эволюция идей выдающихся педагогов, посвятивших свою жизнь развитию лагерного движения в советское и постсоветское время (А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина)	213
2.8.1. Игорь Петрович Иванов	213
2.8.2. Сталь Анатольевич Шмаков.....	217
2.8.3. Анатолий Николаевич Лутошкин.....	219
2.8.4. Олег Семёнович Газман	222
2.8.5. Алексей Константинович Бруднов	224
2.9. Деятельное экологическое образование как вариант новой лагерной педагогики (А. Н. Камнев).....	226
2.9.1. Экологические научно-приключенческие программы как форма деятельного экологического воспитания и образования	230

2.9.2. Цели и задачи деятельного экологического воспитания и образования	234
2.9.3. Пример регламента программы деятельного экологического воспитания и образования	240
2.9.4. Как же всё началось.....	244
2.9.5. Команда и надёжная поддержка.....	246
2.9.6. Развитие программы	247
2.9.7. От программ «Всеми учит море» и «Океания» к созданию системы детского и юношеского морского экологического образования.....	251

Глава 3. Лагерь как площадка для воплощения современных педагогических технологий воспитания и образования подрастающего поколения

3.1. Лагерь как площадка для формирования субъектности школьника во взаимодействии с природной средой и его развития в сфере экологической культуры (Т. А. Антопольская, А. Н. Камнев, С. А. Макарова).....	254
3.1.1. Теоретические аспекты проблемы формирования субъектности подростка во взаимодействии с окружающей средой	255
3.1.2. Что такое экологическая культура	257
3.1.3. Стадии становления субъектности подростка во взаимодействии с природной средой	261
3.1.4. Исследование формирования субъектности подростка во взаимодействии с природной средой	262
3.2. Программы деятельного образования в лагере как важный элемент неназидательного воспитания гражданской ответственности и любви к отечественной истории и культуре (А. Н. Камнев, А. Я. Гусева).....	266
3.3. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости (А. Н. Камнев, С. А. Макарова).....	281
3.3.1. Проблемы школьной дезадаптации	282
3.3.2. Детский лагерь — мощный педагогический инструмент профилактики школьной неуспеваемости	285
3.3.3. Просто, но эффективно: утренняя гимнастика — профилактика школьной неуспеваемости	290

3.4. Детский лагерь как площадка для детей с ограниченными возможностями социализации и здоровья (<i>А. Н. Камнев, С. А. Макарова, В. П. Хохорина</i>)	297
3.4.1. Инклюзивный подход в образовании.....	297
3.4.2. Цели и задачи инклюзивного образования.....	300
3.4.3. Проблемы реализации инклюзивной практики в России.....	301
3.4.4. Детский оздоровительный лагерь как форма дополнительного образования и его инклюзивные возможности для детей с ОВС	303
3.4.5. Специальные условия, необходимые для реализации инклюзивной практики в детском лагере	305
3.4.6. Развитие субъектности подростка с ограниченными возможностями социализации на базе летнего оздоровительного лагеря.....	308
3.4.7. Детский оздоровительный лагерь как площадка для социализации детей-инвалидов	315
3.5. Организация профилактики девиантного поведения в оздоровительных лагерях, федеральных детских центрах и на других образовательных площадках дополнительного образования (<i>А. Н. Камнев, А. С. Пушкина, А. П. Хахуля, В. В. Фадеев</i>)	318
3.5.1. Девиантное поведение детей и подростков и современные факторы, влияющие на его появление	318
3.5.2. Выявление и профилактика различных форм проявления девиантного поведения подростков на различных площадках дополнительного образования	322
3.5.3. Пример профилактики моббинга в детских коллективах на разнообразных образовательных площадках	329
3.6. Система дополнительного образования и детские лагеря — площадка ранней профориентации, проектной деятельности и научно-исследовательской работы (<i>А. Н. Камнев, А. А. Полосина, Е. А. Семенцов</i>)	336
3.6.1. Что такое профориентация сегодня.....	336
3.6.2. Важность деятельного экологического образования в процессе мотивации и профориентации	345
3.6.3. Проектная деятельность в лагере как важный элемент для выбора будущей профессии.....	348

3.6.4. Локальный биологический мониторинг как педагогический метод естественного вовлечения школьников и студентов в процесс создания и функционирования непрерывной системы глобального биологического мониторинга.....	357
3.7. «Смена как пазл»: особенности проектирования смены в МДЦ «Артек» (Н. Н. Царькова)	361
3.8. Лингвистический лагерь как оптимальная форма организации языкового обучения детей (А. Н. Камнев, Г. В. Григорьев, С. А. Макарова, А. С. Пушкина, М. И. Свиридок).....	375
3.8.1. Чем интересен лингвистический лагерь	375
3.8.2. Как мотивировать детей изучать иностранный язык	379
3.8.3. Основные способы повышения мотивации у учащихся к изучению иностранного языка.....	380
3.8.4. Организационно-педагогические условия, принципы и формы обучения иностранным языкам в лингвистическом лагере.....	382
3.8.5. Пример обучения фонетике (постановка произношения) английского языка в детском языковом лагере.....	388
3.9. Лагерь и подготовка педагогических кадров для работы в лагере (А. Н. Камнев, Е. Л. Манукян, М. В. Покаташкина).....	397
3.9.1. Принципы профессионального подбора, отбора и обучения кадров для детских оздоровительных лагерей	398
3.9.2. Программа «Новый опыт»: подготовка вожатых (педагогов) для работы в профильных программах проекта деятельного экологического образования «Отдых и учёба с радостью»	399
3.9.3. Ещё один взгляд на студенческие практики	404
3.10. Работа в детском оздоровительном лагере как наиболее эффективный способ социализации и воспитания будущих педагогов (А. В. Гайфуллин, Л. П. Красноулицкий).....	407

Послесловие

Лагерь как уникальная площадка экологического воспитания и социализации подростка (И. Б. Шилина, декан факультета социальной коммуникации МГППУ, профессор)	412
---	-----

Вместо заключения	416
--------------------------------	-----

Библиография	418
---------------------------	-----

*Навстречу Лету! Солнечный девиз!
Полёт стрижей и ласточек круженье,
И росных трав к ступням прикосновенье!
Навстречу Лету! Ты не постарел!
Ты также верен Детству и вожатству!
Круговорот забот, эмоций, дел
И преданность неугомонных братству!
Навстречу Лету! Вечное стремленье!*

О. Миронец

Вместо предисловия

Взгляд на современный лагерь глазами педагога-психолога

Что может сплотить российскую молодёжь, прошедшую через кризис ценностей? Какая идея способна увлечь наших детей? Если задуматься, такая идея давно существует — это реальный, востребованный и плодотворный труд и настоящая учёба, раскрывающая тайны знаний, чтобы вернуть им утраченные смыслы. Множество молодых людей объединены стремлением учиться, получить хорошее образование и развивать себя. Они мечтают о созидательной деятельности, полезной стране и людям.

Какое же образование мы можем им предложить? Сейчас во всём мире образование переходит в новое качество, осваивая современные технологии и ставя перед собой цели устойчивого развития человечества, где ребёнок становится не только получателем знаний, но и творцом, продуцирующим идеи и оказывающим помощь педагогу. Уникальной площадкой для этих целей становится система дополнительного образования, включающая разнообразные детские лагеря.

Авторы книги, которую Вы держите в руках, а точнее, серьёзного экологического образовательного проекта «Отдых и учёба с радостью — лагерь школе и обществу», опираются именно на эту модель — образование для устойчивого развития, но дополняют её особыми отечественными подходами практико-ориентированного, деятельного, развивающего, экологического, научно-приключенческого обучения и обязательно — воспитания, добиваясь большей эффективности в конкретных условиях нашего времени и состояния общества. В этой книге отражён опыт применения нового направления педагогики — деятельного экологического образования — в форме программ для системы дополнительного образования, в частности для детских и молодёжных лагерей и экспедиций. Общение с молодыми учёными и специалистами

разный профессий, постижение азов научной работы и новых видов деятельности увлекает детей, ориентирует их на науку, выбор своей дороги в жизни, а главное, на получение серьёзного образования. А молодые учёные и специалисты, участвуя в этой работе в качестве вожатых и инструкторов, находят своё призвание в преподавательской работе. Особенно актуально то, что деятельное экологическое образование нацеливает детей на здоровый образ жизни, отказ от вредных привычек, расширение жизненного опыта и развитие системного мышления, прививает любовь к природе, учит любить и уважать родную землю.

Педагогика проекта «Отдых и учёба с радостью» основан на природосообразном подходе, внимании к потребностям ребёнка, стремлении к гармоничному развитию его субъектности, а в целом воспитанию ответственной личности. Особыми инструментами обучения и воспитания становятся труд, учёба и приключение, а также погружение в мир природы. В основу проекта авторы заложили университетские традиции образования, принципы биоэтики и охраны природы, дополнив их методиками опытно- и практико-ориентированного обучения, которые используются при подготовке подводников, космонавтов, путешественников-исследователей и др. В процессе обучения дети приобретают академические знания, чередуя это с тренировкой таких практических навыков исследователя, как подводное плавание, управление малыми судами, скалолазание, туристическая практика.

Книга может послужить справочным пособием, в котором объединены сведения по развивающим технологиям, опытно- и практико-ориентированному обучению, деятельному экологическому образованию и развитию экологической культуры, истории и методологии жизни в лагере, нормативно-правовым основам организации развивающего детского отдыха в России. Авторы взяли на себя труд поделиться собственным опытом, дать конкретные рекомендации по организации различных занятий, чрезвычайно полезных для практикующих педагогов и организаторов детского отдыха и образования.

Виталий Владимирович Рубцов,
доктор психологических наук, академик РАО,
президент МГППУ

Артек как модель лагеря будущего и его значение для России

16 июня 2020 года Международный детский центр «Артек» отмечал своё 95-летие. Сегодня это название обрело широчайшую известность, его знают во всём мире. Для детей Артек — это награда за достижения. Для педагогов Артек — это бренд уникальной системы детского отдыха, оздоровления и образования, с яркими традициями и историей. Для общества Артек — это символ лучшего детского центра, а для России — важная часть истории. В первый год своего существования лагерь-санаторий в урочище Артек представлял собой только четыре большие палатки, рассчитанные на 70 человек. А теперь Международный детский центр «Артек» задействует уже 305 зданий и сооружений общей площадью 240 472 кв. м. В 2020 году в нём побывали почти 17 тысяч учащихся. А каким он станет в будущем, спустя годы и десятилетия? Может быть, здесь будет уже тысяча сооружений? Зелёные небоскрёбы, аэротакси, подводное метро? Или, наоборот, постапокалиптические руины, морское дно, лес? Но руководство не должно гадать, фантазировать и отрываться от реальности, а обязано представлять будущее Артека прагматично, в рамках конкретных программ развития, принципов управления территорией и менеджмента крупного образовательного учреждения.

Не следует забывать, насколько сложна эта организация. У неё и название сложное: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Международный детский центр "Артек"». Оказывается, было непросто учредить даже первый Артек, маленький палаточный лагерь в 1925 году. Чтобы он заработал, потребовалась масса усилий на всех уровнях: от посёлка до страны. Ещё труднее было развивать лагерь, сделать его стационарным, круглогодичным, выстраивать и отстаивать уникальную педагогическую систему, поддерживать репутацию Артека.

Восстановление Артека осуществлялось решительно, но взвешенно, концептуально и последовательно. На федеральном уровне было создано юридическое лицо: распоряжением Правительства РФ от 16 июня 2014 г. № 1061-р учреждено ФГБУ «МДЦ «Артек»». Затем последовала разработка концептуальных основ реконструкции и развития. Было принято основное решение: Артек должен быть не санаторием, не кузницей политических кадров, не местом развлечений и отдыха, не спортивной базой, а ультрасовременным образовательным центром. После этого, согласно законодательству РФ в сфере детского отдыха, оздоровления и образования, МДЦ «Артек» получил статус образовательного учреждения (ФГБОУ) — приказом Минобрнауки РФ от 27 апреля 2015 г. № 427. При этом статус нетиповой образовательной организации давал ему значительную творческую свободу.

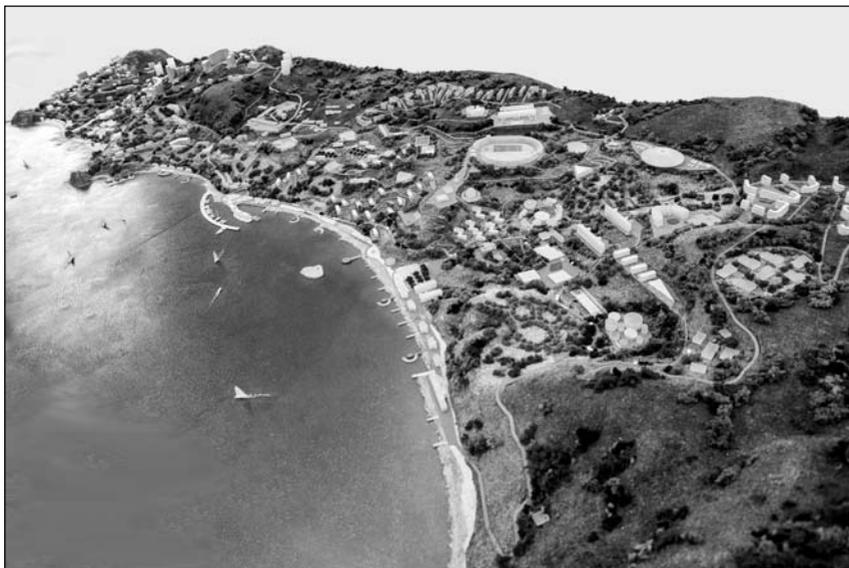
В соответствии с поручением Правительства РФ от 3 июня 2014 г. была оперативно разработана Концепция развития МДЦ «Артек» под названием «Артек 2.0. Перезагрузка». Проект Концепции был опубликован для открытого обсуждения, в ходе которого было получено 894 экспертных заключения, в том числе в рамках очных сессий, где приняли участие 213 специалистов: руководители образовательных проектов, центров, институтов, лагерей и объединений, руководители педагогических подразделений и сотрудники МДЦ «Артек». Размещение интернет-версии Концепции в социальных сетях позволило получить отклик от 379 тысяч участников дискуссии из России и за её пределами. Тем самым стал выполняться важный принцип — информационной открытости Артека.

Каково будущее Артека? В чём заключаются его цели и задачи? Руководству МДЦ «Артек» следует рассуждать об этом обоснованно и объективно, без прожектерства и футурологии. Мечты и смелые идеи — это, конечно, интересно и важно. Однако нельзя забывать, что нас ограничивают определённые рамки: концептуальные и программные, нормативно-правовые, инфраструктурные, финансовые, пространственно-временные, морально-этические,

технологические, экологические, санитарно-гигиенические и т. д. Они усложняют факторную картину, поэтому любое решение требует многомерных расчётов, коррекции менеджмента. Руководство МДЦ «Артек» должно заниматься как развитием инфраструктуры лагеря, так и обеспечением текущей работы, весьма напряжённой круглый год. Нужно чётко соблюдать планы и графики, не допускать задержек или скрашивать неизбежные ожидания, оперативно решать разнообразные проблемы и детей, и взрослых, порой совершенно непредвиденные.

Международный детский центр «Артек» — сложнейшее учреждение, работа которого должна быть тщательно просчитана и строго регламентирована. Администрация Артека не загадывает на будущее, а получает прогнозы из актуальных документов. Наша обязанность — знать нормативно-правовую базу, опираться на Конституцию Российской Федерации и Конституцию Республики Крым, соблюдать законодательство и выполнять приказы вышестоящей организации, придерживаться устава, работать в соответствии с локальными нормативными актами, не нарушая предусмотренные нормы и технологии, не срывая программы и планы. На этом малозаметном фундаменте мы выстраиваем то, что наши гости видят и ценят как интересные занятия, яркие события, качественный сервис, красивые сооружения.

Артек — это не лагерь, а целая группа лагерей и других организаций. Его можно было бы сравнить с университетским кампусом, но там взрослые студенты и преподаватели живут годами, привыкая к распорядку и расположению. А в Артек приезжают на недолгую смену, приезжают граждане несовершеннолетние, но с амбициями, новички и бывалые. Поэтому его работа должна быть чёткой, динамичной, корректной, индивидуальной. По сложности управления (особенно в нынешних политических реалиях) МДЦ «Артек», вероятно, лучше сравнить с маленьким прибрежным государством, а по функциям — с наукоградом. Это как целая образовательная страна — место, где выражение «республика детства» является



План-макет Международного детского центра «Артек»

не символом, не фигурой речи, а реальной системой. В структуре МДЦ «Артек» — четыре службы и 15 управлений, 10 детских лагерей, школа, детский сад, хозяйственные подразделения, морской комплекс и флотилия, киностудия и медсанчасть. Здесь имеются функциональные подразделения, отделы, комплексы, студии, группы, секторы, базы. А внутри — ещё целый мир подструктур, программ, мероприятий, событий, помещений. Пресс-центр регулярно размещает на сайте пресс-релизы новых мероприятий. Статьи специалистов и научно-педагогические исследования публикуются в информационно-методическом журнале «АРТЕК — СО-БЫТИЕ».

МДЦ «Артек» является модельным лагерем будущего — но не как экспериментальный, сверхновый или футурологический объект, а как учреждение, которое имеет солидный возраст, но применяет современные образовательные технологии, апробирует и внедряет инновации, учитывает достижения цифровой цивилизации. Артек

как модель интересен и тем, что функционирует в условиях повышенной и многофакторной сложности. Как выстраивать лучший в мире лагерь — в курортной зоне, не имеющей больших производств и автострад? Как эксплуатировать тонкую аппаратуру — во влажном морском воздухе? Как сохранить у гостей ощущение свободы и простора, но обеспечивать их охрану и безопасность, находясь при этом у открытого берега моря? Как действовать при чрезвычайных ситуациях, природных стихийных бедствиях? Как обеспечить энергичную работу и позитивный настрой в условиях пандемии?

Подобные вызовы и вопросы можно перечислять бесконечно. Они не иссякают, потому что усложняется всё: информационное общество, структура государств, система противоэпидемических мероприятий, регламент работы образовательных учреждений, требования к безопасности и т. д.

Вдобавок Артек — это символическое учреждение, флагман, достояние страны и всего русского мира. Значит, к нему приковано всеобщее внимание, и всякий инцидент будет затравкой для информационной атаки, развёрнутого «хайпа». Поэтому от его организаторов и сотрудников требуется особая ответственность, профессионализм, контроль. МДЦ «Артек» находится на переднем крае в отношении множества вызовов, преодоление которых позволяет наработать уникальный опыт. И в перспективе, учитывая нарастание требований, в таком опыте будет нуждаться практически каждое учреждение, осуществляющее отдых, оздоровление и дополнительное образование детей и молодёжи.

*Константин Альбертович Федоренко,
директор МДЦ «Артек»*

«Отдых и учёба с радостью»: миф или реальность

Всемирный информационный взрыв, глобализация, нескрываемая циничная борьба за власть и ресурсы, демографический провал, ухудшение экологической обстановки порождают нездоровое настроение во всех слоях населения планеты. Средства массовой информации пропагандируют потребительский образ жизни, поддерживают, с одной стороны, стремление к обогащению, материальному благополучию и комфорту, независимо от того, какой ценой они достигнуты (в ущерб природе), а с другой — культивируют иждивенчество, инфантилизм, а соответственно, безответственность как перед обществом, так и перед природой. Всё это особенно негативно отражается на идеологии молодёжи.

Более того, в сложившейся в России обстановке, в течение последних 30 лет, у большинства молодых людей нет реального интересного и значимого дела, с элементами романтики, трудностей и даже риска, что очень важно с психолого-педагогической точки зрения для правильного физического и психического развития человека. Отсутствие этих важных элементов в жизни подрастающего поколения порождает новые дополнительные проблемы в обществе. Молодёжь начинает искать физическую и эмоциональную разрядку в драках, криминале, спиртных напитках и наркотиках.

Как можно решить эти проблемы? Один из возможных путей — разумная и правильная организация досуга детей и молодёжи в учебное время и, что не менее важно, более мудрое использование каникулярного времени. «Свободное время» не должно означать «пустое времяпрепровождение», ведь развивающий досуг и дополнительное образование оказывают не меньшее воздействие на развитие личности, чем школа и семья. Однако в силу обстоятельств работающие родители не могут уделять полноценное внимание детям в каникулярное время. Это становится задачей общества и соответствующих учреждений:

организовать каникулярный досуг детей, насытить его интересными, развивающими занятиями, обеспечить отдых, оздоровление и воспитание подрастающего поколения, равно как и обезопасить его от дурного влияния. Особое место среди структур, способных эффективно выполнять такую задачу, занимают детские лагеря отдыха, оздоровления и развития. Именно в лагере, в условиях новизны информации, проживания различных ситуаций и деятельного обучения можно восполнить пробелы воспитания и образования, особенно в сфере экологического мышления, здорового образа жизни, профилактики вредных привычек. Однако воспитание в условиях лагеря должно осуществляться не стихийно, а системно и на научной основе.

В соответствии с пониманием этих проблем мы в течение многих лет работали над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью». Этот проект включил в себя научно-приключенческие программы «ОкеаниЯ» и «Лес полон знаний — сделай их своими», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце»; «Ligvocamp»; «Ямайка» и программу профессиональной подготовки молодёжи «Новый опыт», детские научно-исследовательские экспедиции на Японское, Красное, Белое, Чёрное моря и Мексиканский залив, и другие программы. Постепенно у нас сформировался ряд принципов, целей и задач, которые были обобщены в виде концепции деятельного экологического образования, методик и программ, представленных в этой книге.

Организацию проекта «Отдых и учёба с радостью» осуществляют Международный некоммерческий фонд развития индустрии детского и молодёжного отдыха, оздоровления и досуга «Дорогами открытий» (краткое название Международный фонд «Дорогами открытий») и региональная общественная организация «Новый культурный и экономический опыт».

Основные цели нашей работы в программах соответствуют целям любого детского лагеря: развлечь и увлечь детей, укрепить их здоровье, дать новые ориентиры в жизни. Или, иными словами, вкусно накормить, обеспечить комфорт, гигиену и соблюдение режима, наполнить



«Океания» — экологический приключенческий лагерь на море в Анапе

день движением, закаливающими процедурами, эмоциональными переживаниями. Вместе с тем научно-приключенческие программы проекта «Дорогами открытий» имеют и особые цели:

- воспитание у подрастающего поколения ответственности за свои поступки перед обществом и природой;
- непрерывное экологическое образование, воспитание экологической нравственности, развитие экологической культуры;
- ранняя профориентация детей;
- популяризация современной науки;
- неназидательная профилактика вредных привычек;
- последовательное духовно-нравственное воспитание.

С помощью программ, реализованных в профильных лагерях, мы стараемся предоставить нашей молодёжи участие в реальном и очень ответственном деле, то есть именно в том, чего им не хватает, а в итоге порождает проблемы в обществе.

В работе над программами мы опирались на принципы и методы деятельного образования и эмпирического (или практико-ориентированного) обучения, осуществляя их апробацию и развитие. Занятия и курсы наших программ, как и весь набор материального и методического обеспечения, составляют психолого-педагогический инструментарий разностороннего развития личности ребёнка и подростка.

Программы деятельного образования оказывают позитивное воспитательное влияние не только на детей, но и на молодёжь, студентов, которые участвуют в них в качестве вожатых и инструкторов. Такое участие способствует самоактуализации молодых людей, даёт им возможность проявить себя с разных сторон, в необычных условиях, в разнообразных сферах деятельности.

Важнейшей целью наших программ является развитие экологической культуры в самом широком смысле. В настоящее время экологическое воспитание уже не является чем-то особенным, оно вошло в самую плоть образовательного процесса. Наряду с воспитанием физическим, патриотическим, духовно-интеллектуальным в любом детском учреждении осуществляется и экологическое воспитание. Без обязательного экологического воспитания уже невозможно представить себе нормальное будущее человечества. Именно нацеленность в будущее определило необходимость изменить парадигму образования, шагнуть на новую ступень — образования в интересах устойчивого развития. Вместе с тем образование для устойчивого развития не может быть эффективным в условиях «кабинетной учёбы». Современным учащимся необходимы деятельность, приключения, позитивные эмоции, радость открытия, самостоятельность и многие другие элементы, которые мы постарались включить в концепцию деятельного экологического образования.

Наши программы предоставляют широкие возможности самореализации для детей и подростков. Это и элементы научных экологических исследований с использованием настоящего научного оборудования. Это и написание первых самостоятельных работ, и погружения с аквалангами (в том числе для сбора проб при мониторинге), управление катером, парусами, байдарками, каноэ, освоение азов туризма и альпинизма, конные походы, знакомство со звёздным небом и основами астрономии, работа в стекольной мастерской, на гончарном круге и на кузнечной наковальне, а также многое другое. В результате реального прикосновения к этим дисциплинам дети



«Вождь краснокожих» — этнокультурный приключенческий детский лагерь

и подростки по-другому начинают смотреть на школьные предметы и их значение, и в целом на смысл жизни.

В программах ребят привлекают романтика, приключение, возможность попробовать то, что было недоступно раньше. Более того, природные факторы, такие как вода, песок, морское дно, прибрежные скалы, ночное небо, деревья и травы, а также физическая нагрузка, ежедневная усталость, эмоциональная разрядка, масса новых впечатлений, совершенно новых знаний, которыми можно будет поделиться, а иногда и блеснуть (что тоже важно) перед сверстниками, элементы часто недостающего детям риска и «экстрима» — меняют детей на глазах. Они взрослеют. Для кого-то новое увлечение становится профессией и смыслом жизни. Ребята делятся своими впечатлениями и полученными знаниями с друзьями, которые затем приходят к нам, чтобы пройти такую же школу. На следующий год ребята уже могут попробовать себя в более серьёзном деле. Они могут поехать в реальную научную экспедицию, например в Египет, Болгарию, на Камчатку или в Крым. Это тоже элементы нашей программы.

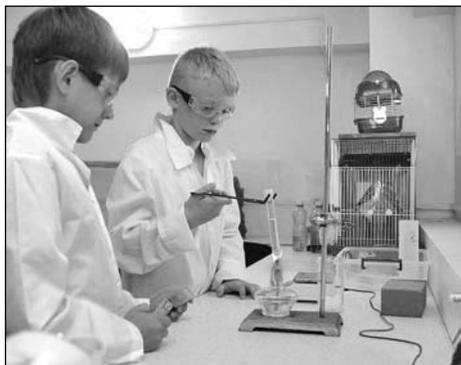
Студенческой молодёжи через участие в данных программах мы попытались дать возможность участия в реальном и очень ответственном деле — воспитании подрастающего поколения. Студенты различных вузов, готовясь к летней работе с детьми, в течение всего учебного года занимаются плаванием, погружениями с аквалангом,

изучают моторы, учатся управлять парусами, ходят в походы, где отрабатывают и туристические, и альпинистские элементы подготовки. Так у них появляется интересная мотивированная деятельность, которой они могут занять свой досуг. Более того, обучение в течение года построено таким образом, что практически каждый студент успевает как поучиться, так и поучить, приобретая навыки руководства. Работая инструкторами, студенты сами готовят дидактический материал, планируют преподавание, разрабатывают программы своих курсов. Таким образом, программы способствуют профессиональной ориентации, обеспечивают продуктивное трудоустройство учащейся молодёжи, организуют пространство для педагогической практики. Это тоже одна из целей программы — профессиональная ориентация и развитие молодёжи.

В целом наши программы учат работать в коллективе и отвечать за свои поступки, быть человеком-защитником, а не вандалом — и не только детей, подростков, но и студентов, которые также являются полноценными участниками данных программ.

С 1995 года научно-приключенческие программы проекта «Отдых и учёба с радостью» были реализованы в крупнейших детских центрах России, в них приняло участие более 50 тысяч детей, подростков и студентов. Дети из самых разных социальных слоёв и регионов имели возможность близко познакомиться с удивительным миром моря и живой природы, общаться с уникальными людьми: учёными, космонавтами, деятелями культуры, путешественниками, попробовать множество интересных и необычных видов деятельности. Многим из них программы дали возможность вести настоящую исследовательскую работу, участвовать в конференциях, готовиться к поступлению в ведущие вузы и вообще найти свой путь в жизни. Сотни детей и подростков приняли участие в зарубежных исследовательских экспедициях, погружениях и туристических походах повышенной сложности, получили сертификаты подводника и туристические разряды.

В данной серии книг — «Лагерь школе и обществу», посвящённых жизни современного лагеря, выходящих в цикле «Отдых и учёба



«Открытие» — научный лагерь для подростков

с радостью» — мы постарались раскрыть обоснование и возможности реализации деятельного экологического образования как инновационного направления педагогики, посредством эмпирического обучения и научно-приключенческих программ. В основу книг положен анализ обширной литературы и результаты собственной исследовательской, организационно-методической и педагогической работы авторов. Здесь рассматриваются концептуальные основы и практические возможности деятельного экологического образования, эмпирического (практико-ориентированного) обучения и развития экологической культуры детей и молодёжи, в том числе в условиях современных профильных лагерей. Также в книге представлены детальные методические рекомендации по организации программ, включая почасовые планы и регламенты.

Мы надеемся, что эта серия книг будет полезна педагогам, преподавателям, организаторам детского отдыха, методистам, организаторам различных образовательных и развивающих программ, исследователям и практикам педагогической науки — всем, кто работает в сфере экологического образования и образования в интересах устойчивого развития.

Александр Николаевич Камнев,

*доктор биологических наук, профессор МГППУ,
автор и научный руководитель проекта «Отдых и учёба с радостью»*

Глава 1

Дополнительное образование и детский лагерь

В. И. Панов

1.1. Образовательная среда учреждений дополнительного образования для детей

Сегодня структурно и содержательно детские оздоровительные лагеря относятся в России к системе организации отдыха и оздоровления детей, в которой могут реализовываться каникулярные дополнительные общеобразовательные программы (распоряжение Правительства РФ от 22 мая 2017 г. № 978-р «Об утверждении Основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей»). Качественные изменения этого сегмента отдыха и оздоровления детей привели к усилению его востребованности, индивидуализации, дифференциации, расширению функциональной составляющей (Антопольская, 2018; Антопольская, Камнев, 2020; Миронова, 2016; Моногарова, 2006; Умярова, 2009).

Детский лагерь — это важный компонент образовательного пространства, который уже нельзя отделять от системы образования, он интегрирует общее и дополнительное образование в специфических условиях каникулярного отдыха. Как указывают исследователи, около половины детей сочетает летний организованный отдых с дополнительным образованием (Организованный летний отдых и оздоровление детей в России, 2016).

1.1.1. Учреждение дополнительного образования как субъект современного образования

Принципиальное отличие дополнительного образования от общего и специального заключается в том, что благодаря отсутствию жёстких образовательных стандартов работающие в его системе педагоги имеют возможность творчески трансформировать передаваемые учащимся способы деятельности (знания-умения-навыки) из **цели** обучения в **средство** развития способностей учащихся. Необходимым условием для этого выступает создание **развивающей образовательной среды**, которая обеспечивала бы каждому учащемуся возможность проявить заложенное в нём от природы творческое начало, т. е. обрести способность быть **субъектом** своего развития: телесного, познавательного (сейчас чаще говорят — когнитивного), личностного, духовно-нравственного (Панов, 2007).

При этом мы обращаем внимание на различие в понимании образовательной среды (там же):

- как фактора, оказывающего определённое влияние на развитие ученика и педагога;
- как условия, обеспечивающего возможность познавательного, личностного и физического развития детей, а также экологичность и психологическую безопасность учебно-воспитательного процесса;
- как объекта проектирования, экспертизы и моделирования в соответствии с особенностями данного контингента детей, данной образовательной технологии, концепции данного образовательного учреждения и т. д.;
- как «технологического» средства развития его субъектов (не только детей, но и педагогов) и/или образовательного учреждения как субъекта развивающегося образования. В этом смысле образовательная среда выступает как средство управления развитием образовательного учреждения,

которое, в свою очередь, выступает в роли объекта управленческих действий, с одной стороны, и в роли субъекта развивающегося образования, с другой.

Понятно, что этому должна предшествовать разработка концептуальной модели образовательной среды, которая должна включать уточнение общего определения образовательной среды (как совокупности образовательных условий и влияний, обеспечивающих (или ограничивающих) возможность удовлетворения потребности детей в развитии своих познавательных, личностных, физических (телесных) способностей) в соответствии с возрастными особенностями развития детей и спецификой данного образовательного учреждения.

При этом необходимо учитывать:

- индивидуально-типологические особенности контингента детей, обучающихся в данном образовательном учреждении и на данном этапе обучения, а также их индивидуальные склонности и интересы;
- различие в функциях и целях различных образовательных учреждений, в частности общего и дополнительного образования;
- различие в функциях, целях и методах обучения на каждом из основных этапов обучения (начальное обучение, предпрофильная подготовка, профилированное обучение);
- особенности дидактической, дидактико-психологической и психолого-дидактической (психодидактической) парадигм современного образования;
- психологические особенности возрастных этапов развития обучающихся.

Наименее изученным при этом остаётся управленческий аспект данной проблемы (Богатырева и др., 2006). Хотя совершенно ясно, что осуществление именно управленческих действий по организации образовательной среды как фактора и условия обучения

и развития детей в соответствии с целями модернизации российского образования требует определения того:

- что следует понимать под образовательной средой, какова её структура и типология;
- к какому типу относится данная образовательная среда и к какой образовательной парадигме;
- обеспечивает или, напротив, не обеспечивает образовательная среда достижение образовательных целей и задач, заявленных в концепции данного образовательного учреждения;
- какова необходимость её изменения и в каком направлении, а также каких управленческих действий это потребует и т. д.

Следовательно, целенаправленное и осознанное использование образовательной среды как понятия и как средства управления развитием образовательного учреждения требует методологического анализа самого понятия «образовательная среда», структуры образовательной среды, её типологии, а также психолого-педагогических методов её проектирования и экспертизы.

При этом следует учитывать неопределённость словосочетания «образовательная среда» как термина и как понятия:

- как описательного термина (синоним: «образовательное пространство»), с помощью которого обозначают совокупность условий обучения, развития и воспитания безотносительно к типу образовательного учреждения, педагогической технологии или концепции (парадигмы, системы) обучения и воспитания, т. е. вне рефлексивного отношения к исходным основаниям определения этого термина;
- как психолого-педагогического понятия, разработанного в рамках определённой образовательной парадигмы и потому выражающего условия, необходимые для реализации определённой технологии (системы) обучения, развития и социализации обучающихся в условиях образовательного учреждения данного вида. В этом случае возникает необходимость

анализа (рефлексивного отношения) тех целей и методов обучения, реализацию которых должна обеспечивать данная образовательная среда.

Разработка управленческих действий по проектированию и экспертизе образовательной среды как средства управления развитием образовательного учреждения включает в себя (Панов, 2001, 2007):

- *проектирование*, что предполагает разработку концепции развития данного образовательного учреждения (цели, содержание и методы работы) и образовательной среды соответствующего вида (локальная среда). При этом должны быть сформулированы позиции: кого обучать (контингент детей), зачем (цели и задачи), чему (содержание), как (методы), кому (требования к педагогам), где (тип образовательного учреждения)?
- *моделирование*, т. е. приведение проектируемой образовательной среды в соответствие с конкретными условиями и возможностями каждой ступени обучения и каждого класса, а также с возможностями педагогического коллектива и т. д. (микросреда);
- *психолого-педагогическую экспертизу* образовательной среды с целью выявления соответствия (несоответствия) его актуального и проектируемого состояния;
- *разработку схемы* управленческих действий по проектированию образовательной среды в учреждениях общего и дополнительного образования.

Образовательную среду УДО можно с организационной точки зрения рассматривать как своеобразную матрицу. Она состоит из нескольких направлений, каждое из которых, в свою очередь, распадается на отдельные структурные единицы. При этом как УДО в целом, так и отдельные его структурные элементы описываются сочетанием компонентов: *предметно-пространственного* (помещение, оборудование, материалы и т. п., материально-техническое,

информационно-коммуникативное обеспечение занятий и т. п.), *коммуникативного* (социальное пространство межличностного взаимодействия между учащимися, педагогами, психологами, администрацией и родителями), *технологического* (совокупность учебных программ и учебно-воспитательных технологий, включая рефлексивную оценку психологических и дидактических целей, содержания и методов обучения), *субъектного компонента* (совокупность участников учебно-воспитательного процесса: воспитанники, педагоги, администрация, обслуживающий персонал, родители). Упорядоченная совокупность этих компонентов образует образовательную среду УДО (Панов, 1997, 2007; Панов, Хисамбеев, 2010).

Такой подход требует от **учреждения дополнительного образования** для детей (далее — УДО) рефлексивного анализа своих целей, функций и методов как в развитии учащихся, так и в развитии самого УДО как **субъекта развивающегося образования** (В. И. Панов, 1997).

1.1.2. Функции дополнительного образования для детей

На современном этапе развития образования проектирование образовательной среды в УДО невозможно без обращения к парадигме развивающегося образования, что, в свою очередь, требует предварительного уточнения функций дополнительного образования (Асмолов, 1997; Давыдов, 1996; Панов, 2000).

Социальная функция УДО направлена на удовлетворение:

- а) *социального спроса* (требования социума, формирующиеся на стыке культуры, образования и здоровья населения);
- б) *родительского спроса* (представления о том, что необходимо или что недостаёт их ребёнку: занятость по времени, допрофессиональная подготовка, образование по дополнительным предметам, решение проблем неполной семьи, престижность занятий, здоровье);
- в) *детского спроса* — удовлетворение потребности в развитии своих способностей и предпрофессиональной подготовки, а также

- потребности в досуге и времяпрепровождении по своим интересам. Детский спрос динамичен, поскольку он меняется в зависимости от возраста и соответствующего ему типа ведущей деятельности, а также от общей социально-экономической ситуации;
- г) *экономического спроса* — возможность заработка (основного, дополнительного, с неполным рабочим днём и т. д.) для взрослых, а также реализации предпринимательской активности;
- д) *правоохранительного спроса* — профилактика девиантного и асоциального поведения детей.

Таблица 1

Мотивация субъектов образовательной среды в УДО

	Мотивация
Контингент детей	Родители заставили, простое времяпрепровождение — тогда надо заинтересовать его чем-то через проживание успеха, удовлетворение неудовлетворяемой на уроке познавательной потребности, желание научиться чему-то важному для себя, желание пообщаться с другими, просто за компанию, с ребятами
Педагоги	Проявить свой творческий потенциал, получить дополнительный заработок, дополнительные возможности продлить школьные занятия, дать возможность способным ученикам получить обучение по расширенной программе, уделить особое внимание воспитательным целям — эстетическим, нравственным и т. п.
Родители	Семейная необходимость — не с кем дома оставить после школы, родительские амбиции — мой ребёнок должен знать и уметь всё, собственный интерес учащегося

Психологическая функция УДО:

- а) *развивающая* — создание образовательной среды, способствующей проявлению и развитию способностей и одарённости детей в разных видах внешкольной деятельности. Ребёнок, не имея возможности проявить себя в семейной и в школьной среде, может проявить себя в УДО и в плане развития, и в плане самодтверждения, и в плане самоактуализации;

- б) *компенсаторная* — психологическая компенсация неудач в семье, в школе;
- в) *релаксационная* — возможность отдохнуть от жёсткой регламентации поведения в семье и в школе;
- г) *консультационная* — для родителей и детей.

Образовательная функция:

- а) *образование по дополнительным предметам*, т. е. предметам, дополнительным к стандартному перечню учебных предметов общеобразовательных учреждений. Например, судо- и авиамоделирование, спортивные секции, хореография и т. д. Это могут быть также и «школьные» учебные предметы, если по каким-либо причинам в рядом расположенных школах отсутствуют учителя по этим предметам;
- б) *пропедевтика профессионального образования* (например, дизайн-студия или детская телестудия);
- в) *профессиональное самоопределение* и предпрофессиональная подготовка;
- г) *обучение*, которое удовлетворяет познавательный интерес данного ребёнка;
- д) *социализирующая* — общение со сверстниками, самоутверждение, индивидуальное самоопределение, в том числе опробование себя в разных видах деятельности, обогащение общественным опытом, становление как личности, приобретение возможности и способности быть не только объектом, но и субъектом социальных взаимодействий,

Укажем на важнейшие различия общего и дополнительного образования для детей.

Обучение в школе удовлетворяет государственный (социальный) заказ на определённый уровень знаний и определённый тип личности своих граждан. Поэтому школьное образование обязано ориентироваться на достижение образовательных стандартов обученности. По этой причине познавательный интерес, присущий детям от природы, достаточно часто затормаживается и даже уничтожается

именно в силу обязательности и стандартизованности программ, методов и критериев обучения. В условиях же дополнительного образования дети обучаются главным образом «по интересам». Отсутствие обязательного образовательного стандарта в УДО даёт возможность преподавателю не ставить акцент на результативной стороне учебного процесса, а строить обучение по принципу — процесс ради процесса, учение ради развития, т. е. следовать природе творческого развития ребёнка. Поэтому акцент в обучении естественно смещается в сторону удовлетворения и активизации творческого потенциала и познавательного интереса у учащихся.

В школьном обучении используются чаще всего стандартные учебные программы, адаптированные учителем. Для дополнительного же образования характерно преимущественное использование авторских учебных программ.

В школе индивидуализация обучения осуществляется со стороны учителя, а в УДО — ещё и со стороны самого учащегося. Реализуется свободный выбор учащегося, что может рассматриваться как важнейший этап его самоактуализации и становления его субъектности.

В УДО процесс обучения носит более неформальный характер, чем в школьной традиции, и потому он ближе к природным основам развития детей, когда акцент ставится не на информационном способе обучения, а на совместной деятельности, на общении, на передаче опыта от старшего к младшему. При этом более сильное, чем в школе, имеет личностное влияние педагога на учащихся.

Таким образом, мы приходим к выводу, что по самой образовательной специфике УДО учебно-воспитательный процесс в нём должен строиться в парадигме **развивающего образования**. При этом следует заметить, что объектом развития в этом случае выступают (Панов, 2000, 2007):

- *учебные программы*. Они становятся программами нового типа, т. к., в отличие от традиционных программ дополнительного образования, их разработка и практическое воплощение

требуют от педагога рефлексии (выявления для себя и осознания) целей и исходных оснований их построения;

- *учащиеся*, т. е. раскрытие (проявление, пробуждение) творческой природы как исходной психологической основы для развития физических, познавательных, личностных и духовно-нравственных способностей;
- *педагоги* дополнительного образования, которые должны научиться вставать в рефлексивную позицию к тому: кого они обучают, чему они обучают, как обучают и зачем обучают;
- *руководители* (управленцы), которые должны определять и создавать условия для практической реализации учебных программ нового типа;
- *родители*, в смысле изменения их социальных установок и отношений к функциям дополнительного образования и ценностным ориентациям в обучении их детей;
- *образовательная среда* (пространственно-предметный, коммуникативный, технологический и управленческий компоненты);
- *социальная макросреда* (район, окружающий социум);
- *УДО как объект саморазвития* (и в этом смысле он становится субъектом своего развития и системы образования, частью которой он является).

Изменяя себя, таким образом, данное УДО изменяет образовательную среду в региональной системе образования. Тем самым УДО, наряду с другими экспериментальными площадками системы образования, превращается в одного из субъектов развития этой системы образования (поселения, города, региона). С этой точки зрения **УДО представляется нами как субъект развивающего образования.**

Разработка рабочей концепции предполагает ответ на следующие базовые для любой образовательной концепции вопросы (Панов, 2007):

- **кого** учить (психологические особенности контингента учащихся УДО)?

- ▶ **зачем** учить (стратегические и тактические учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом)?
- ▶ **чему** учить (содержание дополнительного образования)?
- ▶ **как** учить (особенности используемых образовательных технологий)?
- ▶ **кому** учить (определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога)?

Рассмотрим эти позиции подробнее.

КОГО УЧИТЬ?

Выделение психологических особенностей контингента учащихся в качестве системообразующего фактора психолого-педагогической модели (системы) УДО предполагает определение таких особенностей их развития, которые составляют проблему их обучения и социализации и потому требуют создания специальных условий для обучения и воспитания (особой образовательной среды) и которые тем самым позволяют рассматривать их как субъекта данной образовательной среды.

Мы исходим из того, что с психологической точки зрения в УДО:

- ▶ обучаются дети с разными видами способностей и с различным уровнем их развития;
- ▶ приходят дети по разным мотивам: а) у одних уже проявились интересы и склонности к каким-то видам внешкольной деятельности (художественной, спортивной, технической и т. п.), а у других, напротив, нет, они ещё ищут, пробуют себя; б) одни дети пришли сами, других привели родители, третьи пришли из любопытства, «за компанию» и т. д.
- ▶ достаточно часто обучение происходит в разновозрастных группах, где дети отличаются по возрасту, по готовности к обучению, по умению учиться, по мотивации и т. д.;
- ▶ особо одарённых детей мало, потому что они, в силу своей явной одарённости, чаще всего проходят обучение в специали-

зированных образовательных учреждениях (математические, музыкальные, спортивные и т. п. школы);

- вместе с тем возможен больший, чем в школе, процент детей со скрытой одарённостью, в работе с которыми важно создать условия для проявления их природных задатков и развития этих задатков в соответствующие склонности, интересы и способности.

Итак, в целом для УДО характерна *разнородность контингента* учащихся по таким индивидуально-психологическим различиям, как явные и потенциальные (скрытые) способности, возраст, мотивы, физические возможности, гендерные (социально-половые) и другие стороны индивидуального развития. Это предъявляет к организации учебно-воспитательного процесса в УДО особые требования. Учебные программы и методы педагогической работы, за небольшим исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определённый вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия и для развития детей, как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и для проявления способностей у детей, которые ещё «не нашли себя», не проявили своих интересов и способностей.

Учитывая разнообразие способностей учащихся УДО, мы исходим из того, что каждая из них является *проявлением творческой природы психики* человека и, соответственно, творческого потенциала каждого учащегося. Речь идёт не только об отдельных способностях (художественных, спортивных, технических), но и об интегральной личностной сфере ребёнка, что обусловило нашу ориентацию на парадигму развивающего образования (Панов, 2000).

Ведущими для раскрытия и всестороннего развития творческих возможностей ребёнка являются, по нашему мнению, три генеральных фактора: познавательная активность, личностная включённость, «творческая». В этом мы опираемся на разработанную специалистами Психологического института РАО «Рабочую

концепцию одарённости» (2003) и экопсихологический подход к одарённости (Панов, 1998, 2005, 2007, 2020).

Имеющийся в литературе коллективный психолого-педагогический опыт показывает, что наилучший успех в обучении и социальном развитии учащихся может быть достигнут лишь тогда, *когда учебная программа и методы её реализации «соответствуют интеллектуальным и творческим потребностям этих детей, а также особенностям их личностного развития»* (там же).

ЧЕМУ УЧИТЬ?

С педагогической точки зрения ответ на этот вопрос предполагает определение предметного содержания учебно-воспитательного процесса в УДО. И в этом смысле проблемы как бы нет, т.к. УДО имеют традиционно широкий спектр образовательных, художественно-творческих, культурно-досуговых, технических, спортивных и других учебных предметных областей. В зависимости от кадровых, материально-технических, финансовых и т. п. возможностей каждое УДО определяет свой спектр предлагаемого им предметного содержания дополнительного образования.

Однако с психологической точки зрения не всё так просто, потому что в психологическом отношении целью любого образования, в том числе и дополнительного, является передача исторически сложившихся социокультурных способов человеческой деятельности от одного поколения (или индивида) к другому. Способы человеческой деятельности представлены в культуре и обществе в таких видах, как:

- знания, умения, навыки;
- способы познания от подражания до самостоятельной научно-исследовательской и культурной деятельности;
- способы социальных (межличностных и коммуникативных) взаимоотношений и взаимодействий;
- способы творческого самовыражения и самоактуализации: художественного, технического, спортивного и т. д.

Соответственно, передача и усвоение способов человеческой деятельности, например способов умственной деятельности, предполагает учёт разных уровней и аспектов соответствующего психического процесса и/или способности.

Это означает, что с психологической точки зрения вопрос «чему обучать?» естественно влечёт за собой вопрос: какую сторону (аспект, уровень) психики учащегося должно развивать содержание нашего обучения? Например:

- ▶ результативную сторону мышления, выраженную в виде усвоенных знаний-умений-навыков по данной учебной дисциплине;
- ▶ процессуальную (оспособленную) сторону мышления, формируемую, в частности, на основе эмпирического или теоретического типа обобщения (Давыдов, 1996; Панов, 2007; Рубцов, 1997);
- ▶ способность быть субъектом своих умственных действий (Давыдов, 1996; Менчинская, 1989).

Исходя из этого, а также из воспитательных и социализирующих функций УДО, мы полагаем, что дополнительное образование должно иметь не только предметное содержание, направленное на развитие знаний-умений-навыков, но и психологическое — направленное на психологическое развитие учащегося, его способностей, личности и сознания в целом (Панов, 2001, 2007; Панов, Хисамбеев, 2010). С этой точки зрения в целом содержание дополнительного образования может быть представлено как:

- а) предметное содержание, представленное в соответствующем наборе знаний-умений-навыков, дающих возможность быть субъектом знаний-умений-навыков, характерных для данной социокультурной области человеческой деятельности (художественное и техническое творчество, спортивная и досуговая деятельность и т. д.);
- б) способы учения и представленная в них способность учиться, т. е. быть субъектом умственной и вообще учебной деятельности,

когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности, в какой бы предметной области она ни проходила. Тогда знания-умения-навыки превращаются из цели обучения в средство развития этой способности;

- в) способы социализации, представленные в способности к межличностному и социальному взаимодействиям, столь необходимой для успешного вхождения и активной жизни в условиях современного общества. Это включает в себя формирование способности быть субъектом своего развития в целом (включая физическое и психологическое здоровье, познавательные, личностные и коммуникативные способности, а также присвоение общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей). Тогда и знания-умения-навыки, и способность учиться превращаются в средство раскрытия творческого потенциала учащегося как его «природной» способности к саморазвитию.

ЗАЧЕМ УЧИТЬ?

Ответ на этот вопрос предполагает определение стратегических и тактических целей учебно-воспитательного процесса (соответственно, учебных программ и педагогического взаимодействия) и образовательной среды в целом.

Учитывая социальную динамику функционала дополнительного образования: от досугового к образовательному и от образовательного к социализирующему (Панов, 1997), мы полагаем целесообразным различить социальные и психолого-дидактические цели обучения.

С *социальной* точки зрения такими целями могут быть обучение по дополнительным (к общему образованию) учебным предметам, допрофессиональная подготовка, культурный досуг, укрепление здоровья, участие в конкурсах и фестивалях и т. п., а также развитие детского творчества, воспитание и социализация подрастающего поколения. В настоящее время можно видеть эволюцию функционала дополнительного образования: на первом этапе — от досугового к образовательному, на втором — от образовательного к социализирующему.

С психолого-дидактической точки зрения мы полагаем, что дополнительное образование может преследовать следующие цели (Панов, 2007):

- развитие *знаний-умений-навыков*, необходимых для овладения тем или иным видом деятельности и тем самым для вхождения в профессию. С психологической точки зрения знания-умения-навыки представляют результативную (продуктивную) сторону развития музыкальных, художественных, интеллектуальных и иных способностей учащихся. Организация учебно-воспитательного процесса в этом случае не предполагает целенаправленного воздействия на процессуальную сторону развития способностей. Здесь важен результат, а не его психологическая основа. Поэтому при подобной целевой установке развитие способностей происходит стихийно, вслед за достижением заданного уровня знаний-умений-навыков;
- развитие *специальных способностей* учащегося (творческих, художественных, музыкальных, интеллектуальных, технических, спортивных и т. д.). В этом случае акцент ставится на такой организации учебно-воспитательного процесса, когда целью обучения становится развитие способностей именно данного вида посредством обучения знаниям-умениям-навыкам соответствующего вида деятельности (музыкальной, интеллектуальной, технической, спортивной и т. п.). Знания-умения-навыки соответствующего вида по-прежнему остаются целью обучения, но не только как стандартный уровень обученности, но и как педагогическое средство развития способностей этого вида. Однако с психологической точки зрения подобное развитие способностей происходит стихийно, т. к. при этом не используются собственные психологические закономерности развития этих способностей;
- развитие *способности учащегося к учению* как необходимого условия обучения любым видам деятельности. С психологической точки зрения это предполагает развитие способности

учащегося быть *субъектом учебной деятельности* на основе приоритетного использования для построения дидактического компонента обучения тех психологических закономерностей, которые лежат в основе формирования учебной деятельности (Давыдов, 1996; Панов, 2000, 2007). В этом случае обучение строится таким образом, что предметом развития становится психологическая структура учебной деятельности, общая для освоения разных видов деятельности. В то время как знания-умения-навыки и способности учебного предмета превращаются в педагогические средства развития общей способности учиться (самообучаться), которая при необходимости может быть применена самим учащимся для освоения и других видов деятельности;

- ▶ развитие *социальных и личностных способностей* учащегося. Это предполагает в первую очередь развитие мотивационной и ценностной сфер личности учащихся, их коммуникативных способностей, т. е. способности к межличностному взаимодействию со сверстниками и взрослыми в разных видах деятельности, в первую очередь учебной. В качестве примера можно привести лично-ориентированное обучение «по Амонашвили». При развитии социальных способностей целью образования является присвоение учащимися способов социального и межличностного взаимодействия, необходимых для успешного вхождения и функционирования в современной социальной среде. Это особая задача, учитывая социальную, экономическую, этническую и конфессиональную неоднородность современного российского общества, а также многополюсность духовно-нравственных ориентиров и жизненных ценностей. Решение такой задачи требует создания условий для формирования у учащегося способности быть субъектом процесса своего социального развития, что включает в себя овладение социокультурными способами межличностного

взаимодействия в социальных общностях разного вида и в разных видах совместной деятельности (учение, общение, труд, спорт, искусство и т. д.).

В совокупности перечисленные цели составляют содержание и методы социализации как базовой функции дополнительного образования.

КАК УЧИТЬ?

Ответ на этот вопрос требует краткого обзора и, соответственно, анализа исходных (базовых) позиций, характерных для основных образовательных парадигм, образовательных технологий (под образовательной технологией мы понимаем единство парадигмы, концепции и метода), используемых в дополнительном образовании.

В настоящее время в отечественном образовании сосуществуют разные парадигмы обучения и воспитания детей (Панов, 2007). А именно:

- традиционное обучение;
- развивающее обучение;
- личностно-ориентированное обучение;
- развивающее образование;
- практико-ориентированное обучение.

Изменение социально-экономической ситуации в стране привело к изменению **социального запроса** к обучению и воспитанию детей в условиях общего и дополнительного образования.

Осознан и принят социальный заказ на формирование такой личности, которая способна к вхождению в социум, характеризующий сосуществованием различных социальных общностей и экономических систем.

Это потребовало переосмысления самой парадигмы образования и перехода от традиционной, так называемой адаптивно-дисциплинарной, модели обучения на развивающие образовательные технологии. Изменение парадигмы образования здесь заключается в следующем. Традиционная парадигма обучения

построена на принципе трансляции знаний учителем и воспроизведении его учениками. Правда, обычно к «знаниям» добавляют «умения» и «навыки», но с психологической точки зрения это спорный вопрос. Дело в том, что образовательные технологии, построенные на принципе трансляции (передачи), **провоцируют преимущественное развитие репродуктивных способностей** учащегося (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения). В то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности и личность развиваются, по сути, стихийно.

Более того, в настоящее время остро встал вопрос **социализации** детей и юношества. Естественно, социализация включает в себя такое развитие, обучение и воспитание ребёнка, в результате которого он будет подготовлен к активной самостоятельной жизни в обществе, имея в виду, как минимум, семейный, профессиональный и социальный (личностный и межличностный) аспекты жизнедеятельности индивида.

Однако эта общая цель, за небольшим исключением, остаётся только **лозунгом**, потому что подготовку к активной жизни понимают чаще всего как подготовку к активной **профессиональной** деятельности — это, во-первых, и во-вторых — как подготовку к жизни во **взрослом** возрасте, в обществе взрослых людей. Как будто до момента вступления в самостоятельную взрослую жизнь ребёнку активно и полноценно жить не надо. Любой педагог скажет: конечно же, надо! Но на практике он будет строить учебно-воспитательный процесс с ориентацией на достижение максимально высоких результатов. В то время как личностное развитие и даже развитие познавательных способностей будет рассматриваться как вспомогательное, как помогающее достигать более высокого уровня обученности.

Осознавая противоречие между социальным запросом на образование и традиционными методами обучения и воспитания, педагоги — учёные и практики — стали обращаться к поиску

образовательных технологий, построенных на иных принципах, и прежде всего к развивающим и личностно-ориентированным подходам к обучению.

В настоящее время, в соответствии с **целями обучения**, и в этом смысле с точки зрения **дидактических оснований** выделены три категории таких образовательных парадигм:

- а) **образовательные** (ускоренное и/или обогащённое обучение);
- б) **образовательно-развивающие**, и
- в) **развивающие** (мышление и/или личность).

При этом кроме традиционного фронтального метода работы активно используются методы групповой и индивидуальной (индивидуальная программа обучения) работы.

Однако, за небольшим исключением, соотношение обучения и развития остаётся прежним. Обучение влечёт за собой развитие учащихся в той мере, в какой мере предметная логика учебной дисциплины соответствует логике психологического развития способностей и личности учащихся. Понятно, что чаще всего эти логики не совпадают друг с другом, что заставляет педагогов обращаться к психологии за коррекционной поддержкой. Поэтому возникла необходимость выявления и анализа психологических исходных оснований построения традиционных и современных образовательных парадигм.

С точки зрения **психологических оснований** в настоящее время используются три основных подхода к обучению и развитию:

- а) **дидактический** — углубление и расширение предметного обучения;
- б) **дидактико-психологический** — сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержкой со стороны психологической службы;
- в) **психолого-дидактический /психодидактический/** — приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения образовательной технологии. При этом достижение

определённого уровня знаний-умений-навыков превращается из цели обучения в психолого-педагогическое средство не только для развития, но и для проявления скрытых способностей и личности учащихся. Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании занятия, необходимо осуществить его **психологическое проектирование** (Панов, 2000, 2007).

Это проектирование может осуществляться двумя путями (там же). Один из них это так называемые теории **развивающего обучения**, наиболее известной из которых является концепция Эльконина-Давыдова, хотя есть и другие: концепция умственного развития «по Менчинской», школа диалога культур «по Библеру», «школа Шаталова», «школа Амонашвили», проблемно-диалогическое обучение «по Матюшкину», развивающее обучение «по Гилфорду», личностно-ориентированное «по Якиманской» и т. д. Их объединяет и в то же время отличает друг от друга использование в качестве исходного основания построения дидактического компонента обучения той или иной психологической теории, определяющей закономерности развития определённой (обычно мыслительной, реже — личностной) способности ребёнка.

Другой путь психодидактического проектирования образовательной технологии, который, в отличие от **развивающего обучения**, мы обозначаем как развивающее образование, ориентирован:

- во-первых, на создание образовательной среды (условий), создающей возможность для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей и развития уже проявившихся способностей и личности каждого учащегося, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и творческим потенциалом;
- во-вторых, на комплексное развитие различных видов способностей и сторон личности (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных), в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.

Таким образом, проектирование учебной деятельности в русле развивающего образования становится комплексной **психолого-дидактической (психодидактической) проблемой**. Принципиально, что при этом базовый (или повышенный) уровень «знаний-умений-навыков» превращается из **цели обучения в средство развития** его познавательных, творческих и личностных возможностей. Соответственно, меняются роли ученика и учителя, т. к. в идеале они должны теперь образовать единую развивающуюся систему «учебный материал — педагог — ученик». Причём ученик превращается из «объекта» педагогического воздействия в «субъекта»-партнёра по педагогическому взаимодействию с педагогом и, кстати, со своими одноклассниками, что является необходимым условием для его социализации. Учитель же из «транслятора» учебного материала превращается в «организатора» познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которым он образует совместного субъекта познавательного развития.

Однако в этом случае возникает **новая проблема**: каким образом построить учебную программу и сам процесс обучения и социализации, если речь идёт о дополнительном образовании, для которого характерны разная готовность детей к обучению, разная мотивация, а также разные виды и уровни развития способностей и личности?

Именно в этом случае на первый план выходит понятие **развивающей образовательной среды**, как необходимого условия для раскрытия и развития творческого потенциала как учащихся, так и педагогов, их способности быть субъектом своего познавательного и личностного развития (самореализации), а также формирования позитивной «Я-концепции».

Учитывая разнообразие контингента детей, педагогического состава и предметного содержания УДО, становится ясно, что в зависимости от конкретной студии, уровня способностей детей, от профессионального и личностного уровня педагога в дополнительном образовании могут использоваться разные методы обучения и социализации.

Например, для хореографической студии характерны предварительный отбор, **традиционные методы** отработки навыков (показ учителем, повторение учеником, закрепление). В работе шахматной секции проявляются важнейшие особенности **развивающего обучения** — ученик становится субъектом, способным видеть проблемную ситуацию, выработать план действий, осуществлять контроль.

Дизайн-студия может служить примером реализации **лично ориентированного** дополнительного образования. Атлетическая гимнастика, ушу — примеры **развивающего** образования, где нет предварительного отбора (если только не противоречит показаниям по здоровью) и где целью становится создание условий для проявления и развития (саморазвития), благодаря чему создаются условия для самоактуализации и раскрытия творческого потенциала каждого ребёнка.

Отсюда вытекает необходимость создания в УДО образовательной среды такого развивающего типа, когда имеет место сочетание как традиционных, так и развивающих методов обучения и социализации ребёнка.

Для развивающего образования предметом развития выступает психическое развитие учащегося в целом. Оно включает в себя кроме мышления и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и телесную сферы психики. В психологическом отношении развивающее образование должно обеспечивать формирование и у ученика, и у педагога способности быть субъектом своего развития, как компонента системы «ученик(и) — педагог». Эта система также должна быть развивающейся и потому, что помимо традиционного субъект-объектного типа взаимодействия должна иметь (обрести) субъект-субъектный тип взаимодействия, когда каждый её компонент становится условием и средством развития другого. Необходимым условием этого является формирование у ученика и у учителя рефлексивного отношения к самому себе.

В итоге понятно, что с психолого-дидактической точки зрения учебно-воспитательный процесс в УДО должен:

- 1) иметь **развивающий** характер, т. е. должен быть направлен прежде всего на развитие природных задатков, на реализацию интересов детей и на развитие у них общих, творческих и специальных способностей (Панов, 1997б). Соответственно, достижение учащимися определённого уровня знаний-умений-навыков должно быть не самоцелью построения учебного процесса в УДО, а **средством** многогранного развития личности ребёнка и его способностей;
- 2) быть **разнообразным** как **по форме** (разные типы занятий: групповые и индивидуальные, теоретические и практические, исполнительские и творческие, «строгие» и игровые), так и **по содержанию**, т. е. способствующие развитию разных способностей детей (физических и интеллектуальных, эмоциональных и личностных);
- 3) обеспечивать **такое многообразие видов деятельности и форм их осуществления**, которое позволило бы разным детям с разными интересами и проблемами найти для себя занятие по душе, проявить свой творческий потенциал и развить свои способности.

Только при указанных условиях достижима такая парадигма, или доктрина образования, которая во главу угла ставит **развитие личности** ребёнка, его познавательных, физических, художественных и в итоге — творческих — способностей, а не просто достижение определённого уровня тех или иных знаний, умений, навыков.

Однако нетрудно заметить, что при этом происходит изменение взаимоотношения между дидактическим и психологическим компонентами организации учебного процесса. Приоритет переходит от дидактики к психологии. Речь, конечно же, не идёт о том, чтобы учебно-воспитательной работой теперь стали бы заниматься не педагоги, а психологи. Речь идёт о том, что при разработке учебных программ, а также при проектировании и реализации их

воплощения на конкретных занятиях сначала должны ставиться задачи **психического развития** учащихся. В то время как дидактическое содержание этих занятий должно быть использовано **как средство** личностного, художественного, физического развития ребёнка.

Для этого, как отмечалось выше, у учащегося необходимо формировать способность быть субъектом процесса своего развития (социализации).

Соответственно, в качестве исходной парадигмы для разработки базовой концепции психолого-педагогического обеспечения проектирования и моделирования образовательной среды в учреждениях дополнительного образования мы выбираем парадигму развивающего образования. Методом же её реализации — создание развивающей образовательной среды (*табл. 2*).

Несколько слов о психологических требованиях к учебным программам дополнительного образования

Важнейшее требование — это соответствие учебных программ и конкурсных мероприятий психологическим закономерностям и особенностям развития способностей и личности учащихся. Это требует организации психолого-педагогической экспертизы и мониторинга эффективности и экологичности (физиологической и психологической безопасности) этих программ. Поэтому авторские учебные программы должны проходить и **психолого-педагогическую экспертизу** до их включения в учебный процесс, и психолого-педагогический **мониторинг** в ходе их применения в учебном процессе, дабы их использование не принесло вред физическому и психическому (психологическому) здоровью учащихся.

КОМУ УЧИТЬ?

Специфика педагогического контингента в УДО отражает как разнообразие, так и факт отсутствия специального педагогического образования у многих педагогов УДО, а также специфический характер функционирования УДО, которое часто отнесено ко второй половине дня, свободной от школьных уроков.

Таблица 2

Сравнение образовательных парадигм, используемых в дополнительном образовании

	Парадигма		
	Дидактическая	Дидактико-психологическая	Психодидактическая
Функция дополнительного образования	Аддитивное дополнение к общему образованию	Удовлетворение потребности в дополнительном обучении в соответствии с индивидуальными запросами детей и/или их родителей	Создание условий для проявления и развития творческого потенциала и способностей учащихся
Цель	Формирование предметных знаний-умений-навыков в контексте предпрофессиональной подготовки. Приобщение к культурным ценностям	Использование индивидуально-психологических особенностей и способностей учащихся для повышения эффективности обучения	Личностное развитие на основе реализации творческого потенциала учащихся и педагогов
Принцип обучения учащегося	Воспроизведение учебного действия-образца в соответствии с требуемым уровнем обученности	Воспроизведение учебного действия-образца в соответствии с актуальным уровнем развития и индивидуальными особенностями учащихся	Развитие способности быть субъектом индивидуальных и групповых учебных действий с акцентом на актуализацию ближайшего развития

Таблица 2 (окончание)

Парадигма			
	Дидактическая	Дидактико-психологическая	Психодидактическая
Метод	Трансляция (передача) культурно-исторических способов человеческой деятельности от педагога к учащимся с ориентацией на «среднего» ученика	Трансляция (передача) культурно-исторических способов человеческой деятельности от педагога к учащимся с учётом индивидуальных интересов и способностей учащихся	Педагогическое использование культурно-исторических способов человеческой деятельности в качестве средства личностного развития и способностей учащихся
Критерий успешности обучения и развития	Достижение базового уровня обученности	Индивидуальные достижения; профориентация	Самоактуализация творческих способностей
Образовательная среда	Обучающая с ориентацией на среднего ученика	Дифференцированно и индивидуализированно обучающая и развивающая	Развивающая творческие возможности и личность учащихся и педагогов
Роль психологии	Эпизодическая	Вспомогательная для повышения эффективности обучения	Определяющая цели и технологии обучения развивающего образования
Психологическое обеспечение	Профориентационная диагностика отбора (по необходимости)	Диагностика общих и специальных способностей учащихся с целью индивидуализации и дифференциации обучения и развития	Диагностика, прогноз и развитие творческих способностей. Организация развивающей образовательной среды творческого типа

Исходя из вышесказанного, становится ясно, что переход к развивающему образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие психологические закономерности и особенности развития школьника они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских учебных программ. В данном случае речь идёт о создании авторских программ «психодидактического» типа, т. е. программ, построенных на осознанном (отрефлексированном) использовании психологических оснований обучения и развития учащегося. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической грамотности и компетентности.

В этом случае мы считаем, что кроме предметной подготовка педагога дополнительного образования должна включать в себя, как минимум (Панов, 2000, 2007):

- ▶ понимание того, что представляет собой развивающее образование, в чём его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от того, что такое развивающее обучение;
- ▶ знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различной образовательной среды;
- ▶ знание о том, что такое образовательная среда и её разновидности (семейная, школьная, внешкольная дополнительная и стихийная), её субъекты, типы образовательной среды (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между её субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и т. д.);
- ▶ знание методов дидактического проектирования учебного процесса, а для этого — умение выделить дидактические цели, выбрать адекватную дидактическую форму учебно-методического материала;
- ▶ умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды (с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, с коллегами-учителями, со своим руководством);

- умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому: **чему** учить, **как** учить и **зачем** учить? «Чему учить» — тем знаниям, которые в результате прогресса информационных технологий через несколько лет станут никому не нужными, или же способам освоения новых видов деятельности, умению работать с мощными информационными потоками? «Как учить» — традиционными методами передачи знаний по принципу «делай, как я», или по принципу «давай делать вместе, в сотрудничестве». «Зачем учить» — чтобы вырастить высокопрофессионального, но «узкого» специалиста или же специалиста широкого профиля, способного гибко перестроить свою деятельность при изменении социально-экономических условий и собственных жизненных установок, личность с общечеловеческими жизненными ценностями или же личность, ограниченную профессиональными, конфессиональными, этническими и т. п. стереотипами?

Однако здесь имеется трудность. Дело в том, что формирование мышления у человека, в том числе и педагога, происходит через освоение той деятельности, которой в основном занимается данный человек. Большинство из нас занимается главным образом такими видами деятельности, основным содержанием которых является решение конкретно-практических (эмпирических) задач. А это естественно и неизбежно приводит к формированию мышления по эмпирическому стереотипу. Поэтому способы обучения, основанные на эмпирическом типе мышления, легко принимаются сознанием большинства педагогов. И по этой же причине внедрение в педагогику способов обучения, основанных на теоретическом типе мышления, требует перестройки способа мышления (по теоретическому типу обобщения) и даже самой личности педагога (способности самому быть субъектом учебной деятельности).

Так, одним из основных психологических принципов развивающего образования является принцип «принятия другого». Согласно данному принципу, учитель должен изначально принимать ученика

как индивидуальность, имеющую право быть личностью со своими уже сложившимися особенностями. Каждый ребёнок имеет право на индивидуальность, т. е. воспринимать, понимать, переживать и делать не так, как другие, а по-своему. Это означает, что оценивать работу учащегося необходимо не с целью установления соответствия его результатов образовательному стандарту, а с целью понимания того, что это несоответствие является следствием попытки учащегося проявить свою творческую природу или же следствием отсутствия знания (навыка), необходимого для выполнения данного задания. Отсюда следует **индивидуальный** характер оценивания, когда учащегося оценивают не относительно **других**, а относительно себя самого «вчерашнего». В случае отрицательной оценки это естественно влечёт задачу выявления **причин** таких результатов.

Из этого следует, что отношение «педагог — учащийся» уже не может строиться по логике объект-субъектного взаимодействия, потому что ученик и учитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнёров, со-товарищей (т. е. субъектов) по совместной деятельности в образовательном, учебно-воспитательном процессе. Заметим, что этот же принцип является базовым также не только для парадигмы развивающего образования, но и для гуманистической психологии в целом. Именно благодаря ему «знания-умения-навыки» превращаются из цели образовательного процесса в средство развития познавательных, личностных и духовно-нравственных способностей учащегося.

Необходимым условием для практической реализации принципа «принятия другого» является принятие самого себя, своего Я. Образ Я складывается по меньшей мере из трёх видов представлений: а) Идеал Я — такой, каким бы я хотел быть, б) Я — такой, каким меня воспринимают другие, в) Я — такой, каков есть на самом деле.

Как известно, профессиональная (преподавательская, учебная, административная и т. п.) деятельность и индивидуальный жизненный путь (опыт) формируют у каждого человека достаточно

жестко воспроизводимые способы поведения в стандартных (повторяющихся) ситуациях. Такие способы, называемые также стереотипами, неосознанно предопределяют наше восприятие, мышление, поведение и общение. С одной стороны, это позволяет наработанными методами быстро и без чрезмерных усилий решать проблемы, возникающие в стандартных ситуациях, в том числе и при обучении. С другой стороны, в нестандартной ситуации указанные стереотипы индивидуального сознания не позволяют увидеть проблемность такой ситуации и всё поле возможностей для её разрешения.

Психологическая практика работы с учителями показывает, что преодоление указанной стереотипности восприятия, мышления и поведения является очень трудной задачей, которую нельзя решить традиционными (лекционными, семинарскими) методами профессиональной подготовки. Более эффективными здесь являются психологические тренинги, позволяющие учителю (или иному специалисту) осознать и изменить собственные стереотипы восприятия, мышления и поведения (Панов, 2007; Ясвин, 1997).

Из вышеизложенного следует, что **ключевым звеном** разработки рабочей концепции развития УДО как субъекта развивающегося образования является **создание образовательной среды развивающего типа**, т. е. создающей условия для раскрытия и развития творческого потенциала всех учащихся, обеспечивающие возможность удовлетворения и/или проявления их склонностей и интересов. При этом образовательная среда включает в себя четыре компонента: пространственно-предметный (пространственное и предметное окружение, а также техническое обеспечение), коммуникативный (межличностные взаимодействия между субъектами образовательной среды), субъектный (совокупность участников учебно-воспитательного процесса: учащиеся, родители, преподаватели, методисты, администрация и др.) и технологический (совокупность видов деятельности, в которые могут быть включены обучающиеся, педагоги и родители).

Образовательная среда оценивается как **развивающая**, если эта среда обеспечивает возможности и создаёт условия: во-первых, для проявления и развития творческого потенциала учащихся и педагогов в процессе обучения по разным предметным дисциплинам; во-вторых, для актуализации зоны ближайшего развития; в-третьих, для усвоения личностью социальных ценностей и органичной их трансформации в личностные ценности. Весь комплекс таких возможностей, обеспечиваемых конкретной образовательной средой, и составляет её развивающий психолого-педагогический потенциал.

1. Функции практического психолога в УДО

Отдельно следует выделить вопрос о функциях психолога, работающего в УДО.

Как показывает наш опыт, функции практического психолога, работающего в образовании, включая дополнительное образование, не могут ограничиваться только психодиагностикой при отборе детей и оценке развития способностей (тем более что надёжность и прогностическая ценность тестирования спорны) или оказанием консультационной помощи, а должны включать в себя психолого-педагогическое проектирование и обеспечение развивающей образовательной среды в учреждениях дополнительного образования. Для этого нужно произвести:

- ▶ определение совместно с руководителем психологической и дидактической специфики данного учреждения дополнительного образования и соответствующей цели учебно-воспитательного процесса. В качестве такой цели (и специфики УДО) мы полагаем создание развивающей образовательной среды, т. е. среды, способствующей развитию творческих способностей детей как проявления психической природы их развития: участие в проектировании и реализации образовательной среды, способствующей раскрытию творческих способностей учащихся;
- ▶ определение (совместно с руководством и педагогами) образовательной парадигмы УДО, т. е. ориентация учебно-

воспитательного процесса на личностное развитие учащихся, на формирование у них способности к саморазвитию, т. е. способности быть субъектом процесса своего развития, если речь идёт о парадигме развивающего образования;

- ▶ психологическое сопровождение и поддержку детей, обучающихся по программам с различным предметным содержанием и с разной степенью сложности;
- ▶ отбор и психолого-педагогическую экспертизу имеющихся авторских программ и помощь в их разработке или усовершенствовании, в первую очередь для выявления и осознания (рефлексии) психологических и дидактических методов, на которых построена данная программа;
- ▶ организацию психолого-педагогического мониторинга эффективности выбранных программ, включая разработку критериев и диагностических методик такого мониторинга;
- ▶ повышение психологической и дидактической квалификации педагогов и администрации УДО (включая лекции, семинары, тренинги, индивидуальная работа);
- ▶ выявление и диагностику уровня развития творческих способностей у детей, пришедших в УДО, включая изучение мотивации детей и родителей (табл. 3).

Таким образом, УДО как подсистема развивающегося образования должно стать одним из его субъектов, т. е. учреждением, которое существует благодаря тому, что оно практически воплощает в своей деятельности основные принципы и закономерности развивающего образования и тем самым обеспечивает создание условий для проявления и развития потенциальных и реальных способностей учащихся и педагогов. При этом УДО, выстраивая систему отношений с другими образовательными и не образовательными учреждениями окружающего социума, становится одним из субъектов социального развития этого социума — муниципального, окружного и городского уровня.

Таблица 3

Функциональная схема компонентов образовательной среды в УДО

Субъект образовательной среды	Функция	Способ
Социум	<ul style="list-style-type: none"> ● Воспитание подрастающего поколения; ● развитие способностей детей в дополнение к общему образованию; ● личностное самоопределение детей и их предпрофессиональная подготовка; ● организация содержательного досуга детей; ● профилактика асоциального поведения детей 	<ul style="list-style-type: none"> ● Бюджетное финансирование УДО и помощь в поисках внебюджетного финансирования; ● юридическое обеспечение функционирования УДО как объекта государственного управления и как субъекта развивающегося образования; ● оказание поддержки в организации олимпиад и т.п. конкурсных мероприятий
Учащийся	<ul style="list-style-type: none"> ● Удовлетворение потребности в саморазвитии «по интересам»; ● личностный рост и самоутверждение; ● продуктивное времяпровождение; ● самоопределение — попробовать себя в разных видах деятельности; ● образование по дополнительным учебным дисциплинам; ● дополнительное образование по обязательным учебным дисциплинам; ● психологическая компенсация неудач в школе, проблем в семье; ● отдых от жёсткой регламентации поведения в семье и в школе 	<ul style="list-style-type: none"> ● Учебные занятия в УДО; ● участие во внутренних и внешних конкурсных мероприятиях; ● совместная деятельность и общение со сверстниками и значимыми взрослыми

Таблица 3 (продолжение)

Субъект образовательной среды	Функция	Способ
Педагоги	<ul style="list-style-type: none"> ● Творческое самовыражение и самоутверждение; ● в некоторых случаях, возможность дополнительной работы 	<ul style="list-style-type: none"> ● Воспитание и обучение детей, опираясь на свои знания и опыт в соответствии со своими профессиональными и внепрофессиональными интересами
Психологи	<ul style="list-style-type: none"> ● Профессиональная и личностная самореализация в практическом применении психологических знаний и методов; ● в некоторых случаях, возможность дополнительной работы 	<ul style="list-style-type: none"> ● Участие в проектировании, экспертизе и реализации развивающей образовательной среды УДО; ● психологическая поддержка в организации коммуникативных взаимодействий (общения) индивидуальной и совместной формах учебно-воспитательной деятельности УДО; ● повышение психологической грамотности субъектов УДО, включая консультирование администрации, педагогов, родителей и детей
Администрация	<ul style="list-style-type: none"> ● Обеспечение функционирования УДО как подсистемы региональной и федеральной системы образования 	<ul style="list-style-type: none"> ● Разработка и реализация рабочей концепции развития УДО с акцентом на создание развивающей образовательной среды: её пространственно-предметного, социально-коммуникативного, технологического (деятельностного) и субъектного компонентов

Таблица 3 (окончание)

Субъект образовательной среды	Функция	Способ
	<ul style="list-style-type: none"> ● Создание развивающей образовательной среды, т.е. способствующей пробуждению творческого потенциала, удовлетворению потребности в развитии способностей и воспитании детей и педагогов 	<ul style="list-style-type: none"> ● Формирование и развитие педагогического коллектива как субъекта развивающей образовательной среды УДО
Родители	<ul style="list-style-type: none"> ● Получить дополнительное обучение и воспитание для ребёнка в соответствии с его интересами и/или своими представлениями о том, что ему нужно; ● занять ребёнка, чтоб «не болтался по улицам» или «не проводил всё время за компьютером» 	<ul style="list-style-type: none"> ● Выбор УДО вида учебных занятий и преподавателя для дополнительного обучения и воспитания ребёнка в соответствии с его интересами и/или своими представлениями о том, что ему нужно; ● оплата дополнительного обучения ребёнка, если оно платное

Развивающая образовательная среда в УДО должна проектироваться и выстраиваться, предвидя будущее и готовясь к нему, а не реагируя «задним числом» (Панов, Патраков, 2020). Это предполагает выделение форвардных зон (направлений со значительным потенциалом ближайшего развития), психолого-педагогическую и научно-методическую интервенцию и целевое инвестирование ресурсов в эти зоны. Напрашивается параллель с идеей Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда ребёнок в сотрудничестве с взрослым и под его руководством всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно. Значит, образовательная среда УДО должна опираться не столько на созревшие, сколько на созревающие психические функции и качества детей, а педагогика дополнительного образования должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

А. Н. Камнев, Н. Г. Колодицкая, С. В. Кузьмина

1.2. Современный лагерь и образование

Детский **оздоровительный** лагерь существует для отдыха и оздоровления детей. Согласно Федеральному закону «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации», отдых детей и их оздоровление — это «совокупность мероприятий, обеспечивающих развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований».

Другими словами, главная задача лагеря — оздоровление детей. И поэтому основной ценностью, закладываемой в детском оздоровительном лагере, является приобретение опыта здоровьесбережения или, иначе говоря, формирование здорового образа жизни (Фролов, 2011).

Вероятнее всего, родиной лагерей (местом социализации в закрытой системе и приобретения детьми определённых навыков, но в большей степени военных) можно считать античную Грецию. Аналогичный подход при организации потешных полков в России использовал Пётр I. Родиной же детских оздоровительных летних лагерей (колоний), послуживших прообразом сегодняшних детских оздоровительных лагерей и центров, в Европе является Швейцария. Именно в этой стране идея о необходимости организовывать летний детский отдых, десятилетие носившаяся в воздухе, была реализована в 1876 году пастором Вальтером Бионом. Его заслуга перед мировым сообществом была настолько велика, что коллеги со всего мира впоследствии назовут его **отцом детских оздоровительных колоний**.

1.2.1. Классификация детских оздоровительных лагерей

В настоящее время существует большое количество детских оздоровительных лагерей, которые условно можно разделить по направлению деятельности.

1. Детские оздоровительные лагеря — работающие только в летний период или только в период всех детских каникул (лето-осень-зима-весна). Принадлежат как к государственным органам образования и управления, так и предприятиям. Имеют достаточный минимум санитарно-гигиенических и бытовых удобств, простыми условиями размещения, принимающие детей в летних корпусах, часто не имеющие современных систем водоснабжения, канализации, отопления и т. д.
2. Детские санаторно-оздоровительные лагеря круглогодичного действия — оказывают услуги по оздоровлению и профилактическому лечению детей в течение всего года. Совершенно очевидно, что в период учебного года помимо лечения и досуга дети осваивают основные школьные предметы — в таких лагерях работают школы. Хороший организованный досуг занимает в таких лагерях не последнее место. При определении приоритетов в деятельности выбор делается как в пользу оздоровления (профилактического лечения), так и в пользу организованного досуга примерно в равных долях (в отличие от детских санаториев).
3. Детские санатории (в том числе круглогодичные) — профильные лечебные детские учреждения, в которых основной упор делается на лечение детей. Как правило, эти санатории отличаются друг от друга направлением (профилем) лечения: опорно-двигательная система, бронхолёгочная система, заболевания нервной системы и т. д. При необходимости в них организуется работа, где дети занимаются основными предметами. В связи с особенностями деятельности в них минимально организован досуг детей. Основной штат таких детских учреждений — медицинский, в отличие от детских лагерей, где преобладают педагогические работники.

4. Лагеря дневного пребывания. Организуются в летнее время как школьные лагеря, дети пребывают в них в рабочие дни в дневное время. Обеспечивают детей организованным досугом, питанием, экскурсиями, посещением кинотеатров, цирка, спектаклей, парков культуры и отдыха и т. д.
5. Детские оздоровительные лагеря специальных детских учреждений: детских домов, интернатов (в том числе детей инвалидов, умственно отсталых детей) и т. д. Организуют оздоровление своих воспитанников в летний период, как правило, силами своих педагогов или с привлечением минимального количества дополнительного педагогического персонала.
6. Спортивные лагеря, базирующиеся на специальных площадках, имеющие возможность обеспечить тренировочный процесс. Основным направлением деятельности является спорт. Часто спортивные лагеря организуются на базе детских лагерей или на территории баз отдыха, домов отдыха, пансионатов, санаториев. Организуются как комитетами по физической культуре, так и спортивными школами, отдельными секциями или спортивными клубами. Процесс тренировок и организации жизнедеятельности детей организуется тренерским составом с минимальным привлечением педагогических кадров. Встречаются так называемые спортивные отряды в рамках стационарных детских лагерей, работающих по своим спортивным программам.
7. Военно-спортивные или военно-патриотические лагеря, организованные для знакомства детей с навыками армейской службы, подготовке их к службе в армии. Как правило, создаются на базе кадетских корпусов, общественными организациями бывших военнослужащих разных родов войск или общественными движениями. Большое внимание уделяется военно-спортивной, туристической, физической подготовке. Организован также и досуг воспитанников.
8. Языковые лагеря — достаточно характерное явление в современной жизни. Работают в период всех школьных каникул.

Продолжительность смен от четырёх до 14 дней (в зависимости от продолжительности каникул). Основная цель — изучение одного (английского) языка или его совершенствование. Зачастую в них работают носители языка — иностранцы (как правило, приглашённые специалисты или волонтеры). В последнее время всё чаще встречаются различные по уровню языковой программы даже в рамках одного лагеря (начальный, базовый, продвинутый уровень). Редко, но встречаются лагеря с изучением иностранных языков российскими детьми за рубежами Российской Федерации.

9. Палаточные лагеря — независимо от тематики, профиля смен и организации основным критерием для их определения является категория проживания — палатки.
10. Креативно-творческие лагеря — специальные программы организации развивающего детского досуга и личностного роста детей.
11. Трудовые лагеря (лагеря труда и отдыха). Организуются для помощи сельскохозяйственным предприятиям: посадка овощных, ягодных культур, обработка полей, сбор урожая. В связи с неполной занятостью подростков в данных лагерях осуществляются другие виды деятельности: спорт, досуг, туризм. Как правило, в них выезжают дети одной школы (или одного городского района).
12. Туристические лагеря — специально организованные программы, предназначенные как для развития познавательного интереса детей, так и для их физического развития. Организуются, как правило, на базах отдыха, в кемпингах, палаточных лагерях. Подразделяются на:
 - стационарные (с организацией туристических выходов);
 - тренировочные (основное время отводится туристической подготовке и обучению навыкам туриста, в конце проводится 3–5-дневный поход);
 - профильные (вольные виды спорта — сплавы, водные походы; конные, смешанные, альпинистские и т. д.).

В эту категорию можно отнести и палаточные лагеря, но на практике встречаются случаи, когда палаточные лагеря не являются туристическими, следовательно, их можно выделить в отдельную категорию.

13. Тематические лагеря, или лагеря по интересам. Специально организованные программы для развития познавательной активности детей, расширения их интересов и объединения по направлению деятельности. Встречаются лагеря сюжетно-ролевых игр; исторические (посвящённые отдельным литературным произведениям, например хоббиты), культурно-исторические (имитация жизни в определённые исторические эпохи, с воспроизведением культуры, обычаев, обрядов, ремёсел), школы лидеров, КВН-школы и т. д. Многообразие тематик данных лагерей не позволяет рассмотреть все их формы существования.
14. Креативно-творческие лагеря — специальные программы организации развивающего детского досуга и личностного роста детей. Включают в себя творчески направленные программы (художественное творчество, танец, вокал, журналистику, театр и т. д.), психолого-педагогические программы (тренинги, психологические и коммуникативные игры, программы личностного роста и т. д.), лагеря прикладного творчества, лагеря-школы (компьютерные, изобретательные, математические и т. д.). Причём последние два типа можно отнести как к тематическим, так и к креативно-творческим лагерям (в зависимости от сложности решаемых задач) (Граевская, 1979).

1.2.2. Образовательные функции лагеря

В связи с этим можно выделить функции, которые выполняет лагерь в системе современного образования.

1. *Воспитательная* — формирование и закрепление свойств личности, черт характера, норм поведения, особенностей и культуры межполового взаимодействия.

2. *Образовательная* — просвещение, дополнительное образование, профильное образование, практико-ориентированное обучение.
3. *Развивающая* — развитие конструктивных личностных качеств, навыков жизни и работы в команде сверстников, развитие способностей, освоение новых видов деятельности, личностный рост.
4. *Оздоровительная* — укрепление и повышение иммунитета организма, повышение сопротивляемости к болезнетворным и неблагоприятным факторам, развитие силы, выносливости и двигательных способностей, устранение последствий стрессовых и болезненных состояний (реабилитация), восполнение дефицита физиологических потребностей, улучшение физического и психического самочувствия.
5. *Социализирующая* — усвоение норм и правил общественного поведения, эффективного общения и коммуникации, развитие общей культуры и основ субкультур (молодёжных), этических эталонов, нравственности.
6. *Адаптивная* — развитие навыков организации взаимодействия в новом коллективе, установление отношений с новыми детьми и новыми взрослыми, нахождение без присмотра и воздействия родителей, включение в новую деятельность.
7. *Рекреационная* — релаксация, восстановление и развитие физических и душевных сил, мобилизующая смена обстановки, компенсация за счёт перераспределения активности, освоение новых видов деятельности.
8. *Корректирующая* — коррекция и исправление негармоничного развития, дефектов поведения, компенсация недостающих возможностей, личностный рост.
9. *Смыслообразующая* — формирование и развитие у детей представлений о себе, окружающем мире, о своём месте и предназначении в жизни.
10. *Экологическая* — формирование экологического мышления и бережного отношения как к себе, так и окружающему миру.

В связи с этим необходимо отметить, что ряд исследователей лагерного движения правомерно считает детские лагеря наиболее перспективной и эффективной формой организации каникулярного отдыха детей и их оздоровления. Воспитательный и развивающий потенциал детского оздоровительного лагеря на современном этапе развития российской педагогики (в том числе школьной) является более мощным и эффективным, чем воспитательный и развивающий потенциал школьной системы образования (Данилков, 2010).

В целом эволюция развития системы социализации и приобретения детьми определённых навыков на базе лагерей шла несколькими путями. *Создание военных, а позднее военно-приключенческих лагерей. Создание системы закрытого оздоровительного детского отдыха. Создание экологических и общеразвивающих лагерей.* В России на определённом этапе эти пути, связанные с развитием и реализацией детского отдыха, способствовали созданию пионерских лагерей различного формата, которые, трансформируясь, стали давать начало формированию новых векторов развития системы социализации, оздоровления и возможностей приобретения нового опыта подрастающему поколению. В двадцатом столетии в мире была сформирована целая отрасль детского отдыха, которая способствовала развитию, оздоровлению и социализации подрастающего поколения.

В экономических условиях конца 90-х — начала 2000-х привычная система организации летнего детского отдыха, в частности в России, претерпела радикальные изменения.

В России на смену традиционной системе пионерских лагерей, сложившейся и функционировавшей на протяжении 72 лет (с 1922 по 1994 год), когда детские лагеря организовывались по территориально-производственному принципу, находились на балансе предприятий, финансировались и укомплектовывались кадрами и силами общественных организаций: комсомола и профсоюзных организаций «Вожатый» (1971), «Дружина пионерская»

(1972), «Пионерский лагерь» (1972), пришло новое направление: «индустрия детского отдыха».

Трансформировалось и само понятие «лагерь». Оно стало иметь два значения: *лагерь как самостоятельный хозяйствующий субъект и лагерь как форма работы: выездной тренинг, психолого-педагогическая программа, организуемая на специально подобранной базе.*

Ушли в прошлое типовые проекты застроек лагерей, единые планы работы. В условиях жёсткой конкуренции на рынке педагогических услуг каждый лагерь стал создавать свой неповторимый стиль, ибо в числе главных заказчиков стало выступать не только государство, но и родители, а главное — сам ребёнок. Организаторы лагерей начали стремиться к тому, чтобы их лагеря были неповторимы по ландшафтному дизайну, по архитектуре, а самое главное, программами и педагогическими кадрами.

Профильные лагеря и программы могут делать упор на развитие физической, интеллектуальной, творческой, социально-психологической сферы, на лечение и реабилитацию или на трудовую деятельность. Однако гармоничная программа должна сочетать все эти направления. Широкий спектр программ детского отдыха, оздоровления и обучения, которые реализуются в детских центрах и лагерях, можно представить в виде следующего списка: программы с преобладанием физического воспитания, *программы с преобладанием интеллектуальных занятий, программы творческого развития, программы с преобладанием социально-психологического развития, конкурсные программы, программы профессиональной подготовки и труда, оздоровительные программы, скаутские, пионерские, православные, мусульманские, этнические и экологические.*

Таким образом, специализированные лагеря предоставляют большой спектр возможностей для обучения, развития, воспитания, а главное — для того, чтобы восполнить ограниченность школы, в стенах которой дети воспринимают всё разнообразие человеческих занятий сквозь рамки нескольких дисциплин и занимаются однотипной учебной деятельностью. В профильном лагере

появляются дополнительные возможности давать детям не только знания и умения, но и мотивации, ориентиры саморазвития, стимулировать интерес к данной области знаний, повышать самооценку. Особый эффект оказывают новизна обстановки, погружение в информационную среду, сглаживание барьера между преподавателем и учеником, возможность применить на практике полученные знания. А для выполнения задач экологического воспитания загородный лагерь является одним из наиболее эффективных мест.

К. А. Федоренко

1.3. МДЦ «Артек»: история, развитие, перспективы

1.3.1. Будущее зарождается в прошлом

16 июня 2020 года Международный детский центр «Артек» отметил своё 95-летие. Сегодня это название обрело широчайшую известность, его знают во всём мире. Для детей Артек — это награда за достижения. Для педагогов Артек — это бренд уникальной системы детского отдыха, оздоровления и образования, с яркими традициями и историей. Для общества Артек — это символ лучшего детского центра, а для России — важная часть истории. В первый год своего существования лагерь-санаторий в урочище Артек представлял собой только четыре большие палатки, рассчитанные на 70 человек. А теперь Международный детский центр «Артек» задействует уже 305 зданий и сооружений общей площадью 240 472 кв. м. В 2020 году в нём побывали почти 17 тысяч учащихся, а в 2021-м Артек принял уже 32 тысячи посланцев из всех регионов России. А каким он станет в будущем, спустя годы и десятилетия? Может быть, здесь будет уже тысяча сооружений?

Зелёные небоскрёбы, аэротакси, подводное метро? Или, наоборот, постапокалиптические руины, морское дно, лес? Но руководство не должно гадать, фантазировать и отрываться от реальности, а обязано представлять будущее Артека прагматично, в рамках конкретных программ развития, принципов управления территорией и менеджмента крупного образовательного учреждения.

Не следует забывать, насколько сложна эта организация. У неё и название сложное: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Международный детский центр "Артек"». Оказывается, было непросто учредить даже первый Артек, маленький палаточный лагерь в 1925 году. Чтобы он заработал, потребовалась масса усилий на всех уровнях: от посёлка до страны. Ещё труднее было развивать лагерь, сделать его стационарным, круглогодичным, выстраивать и отстаивать уникальную педагогическую систему, поддерживать репутацию Артека. Нас как администраторов в первую очередь интересуют организационные аспекты: какой была политическая и бюрократическая подоплёка, какую конкретно работу проделали основатели Артека, и что вообще это были за люди. Поэтому сделаем детальный экскурс в те годы, когда будущий МДЦ «Артек» только зарождался.

1.3.2. Зиновий Петрович Соловьёв

В начале XX века название урочища Артек между Гурзуфом и Аюдагом было мало кому известно. Создать здесь детский оздоровительный лагерь решил Зиновий Петрович Соловьёв (1876–1928). В глазах пионеров это был «покровитель Артека», «друг пролетарской детворы», большой и самоотверженный человек. Так он и вошёл в историю. Мало кто знает, что З. П. Соловьёв — выдающийся государственный деятель, организатор и теоретик гражданского и военного здравоохранения, который справлялся с решением сложнейших медицинских, организационных и политических задач, проявлял огромную волю и самообладание. Ряд исторических исследований и публикаций (Жизнь и деятельность

Соловьёва, 1980; Соловьёв, 1952; Петров, 1967; Богатырева, 2016) позволяет подробно ознакомиться с деятельностью этого замечательного человека — чтобы лучше понимать предысторию Артека.

З. П. Соловьёв родился 10 ноября 1876 году в Гродно, в семье землемера (чиновника губернского правления по межевому отделению). В 1881 году семья Соловьёвых переехала в Уфу, затем в Симбирск. В 1887 году Зиновий был принят в Симбирскую гимназию (где некоторое время учился в одном классе с Д. И. Ульяновым). В 1897 году он поступил на медицинский факультет Казанского университета. Ещё в гимназии З. П. Соловьёв начал революционную работу: печатал на шапирографе нелегальную литературу. В 1898 году вступил в социал-демократическую партию. За революционную пропаганду подвергся аресту и высылке из Казани. Но всё-таки в 1904 году Соловьёв сумел окончить университет и получить диплом, а с 1905 года устроился санитарным земским врачом в Симбирске.

В это время в Симбирске работал Д. И. Ульянов, который тоже прошёл через арест, тюрьму и высылку и тоже получил диплом врача, только в Дерптском университете. Соловьёв и Ульянов стали членами Симбирского комитета РСДРП и выпускали двухнедельный журнал «Врачебно-санитарный-листок», где акцентировалась политика, необходимость коренных изменений в стране. Это сотрудничество — важная деталь, потому что Д. И. Ульянов с 1917 года вёл активную борьбу за советскую власть в Крыму, а в 1920–21 годах стал членом Крымского обкома РКП(б) и Ревкома. Следовательно, в начале 1920-х Соловьёв не «открывал» Артек на прогулке, а целенаправленно вёл поиск места для лагеря-санатория в Крыму, опираясь на рекомендации Д. И. Ульянова и других медиков, а также на декрет В. И. Ульянова-Ленина. К этому мы ещё вернёмся.

На Русско-японскую войну Соловьёв отправился добровольцем общества Красного Креста. В 1909 году за революционную деятель-

ность был в очередной раз арестован и выслан в Усть-Сысольск (Сыктывкар), откуда в 1912 году переведён в Великий Устюг. В ссылке он заболел туберкулёзом. Отбыв срок, был направлен в Казань, но решил переехать в Москву, где устроился работать секретарём в общественной организации «Лига борьбы с туберкулёзом» (для этого не требовалось разрешения градоначальника). Тогда же З. П. Соловьёв начал сотрудничать с Пироговским обществом русских врачей и вскоре вошёл в состав его правления.

В 1916 году, как секретарь врачебно-санитарного отдела Всероссийского земского союза, Соловьёв занимался организацией здравницы Красного Креста в Ай-Даниле в Крыму для лечения воинов, больных туберкулёзом. Санаторий этот был открыт в 1913 году к 300-летию дома Романовых на земле удельного ведомства для больных детей из бедных семей. С началом Первой мировой войны до 1916 года он использовался как лазарет для раненых. С 1916 года в Ай-Даниле открылась «климатическая станция для слабых и выздоравливающих детей в возрасте от 7 до 15 лет».

Из этих фактов становится понятнее, почему Соловьёв так настойчиво занимался вопросом оздоровления детей-туберкулёзников и считал надёжным товарищем Ф. Ф. Шишмарёва, который в начале 1920-х руководил санаторием в Ай-Даниле, а затем стал бессменным руководителем Артека.

После Февральской революции З. П. Соловьёв был избран от Пироговского общества членом Совета рабочих депутатов, где стал председателем Хамовнической районной управы, а в дни Октябрьской революции — членом ревкома Хамовнического района Москвы. 22 ноября 1917 года правление Пироговского общества приняло декларацию, призывающую врачей к саботажу; врачам-большевикам объявили бойкот. Соловьёв порвал с обществом и стал работать с новым советско-большевистским правительством над созданием структур здравоохранения. 24 января 1918 года Декретом СНК Рабочего и Крестьянского Правительства был учреждён временный орган, объединяющий медицинские коллегии

всех народных комиссариатов — Совет врачебных коллегий. После того как в марте 1918 года правительство переехало из Петрограда в Москву, З. П. Соловьёв и М. А. Семашко (будущий нарком здравоохранения) вошли в его состав. С этого момента Соловьёв курировал разработку проекта Народного комиссариата здравоохранения, который представил в докладе на I Всероссийском съезде медико-санитарных отделов Советов рабочих и солдатских депутатов, проходившем 16–19 июня 1918 года. Доклад вызвал ожесточённые споры, однако большинство делегатов присоединилось к тезисам докладчика. Решение съезда подписал В. М. Бонч-Бруевич, а 11 июля 1918 года СНК выпустил Декрет об учреждении Наркомздрава, причём руководителем был назначен М. А. Семашко, а его заместителем — З. П. Соловьёв. На этом посту Зиновию Петровичу приходилось решать сложнейшие текущие проблемы, когда катастрофически не хватало материальных ресурсов, а население страдало от военных действий, эпидемий, голода, разрухи. При этом он успевал работать и над организацией работы конкретных медицинских учреждений, и над развитием всей системы здравоохранения на годы вперёд.

Помимо службы в Наркомздраве Соловьёв занимал и другие важные посты, связанные с ответственностью за жизнь и здоровье граждан. С 1919 года он был избран председателем исполкома Российского общества Красного Креста. А в труднейшую зиму Гражданской войны 1919/20 года был назначен руководителем Военно-санитарного управления РККА. На этом посту З. П. Соловьёву (после 1924 года) было присвоено высшее звание служебной категории К-14 для начальствующего состава медицинской службы РККА. Четыре ромба в петлице — это уровень командующего фронтом! Из этих фактов становится понятнее, насколько обширным был круг обязанностей Соловьёва, как велика ответственность, как много информации ему приходилось держать в голове, и какой важной фигурой он представлялся окружающим (особенно в гурзуфской глубинке).

Наряду с государственной службой Зиновий Петрович активно занимался педагогической и просветительской работой: с 1923 года он организовал и возглавил кафедру социальной гигиены медицинского факультета сначала 3-го, а потом 2-го МГУ, с 1918 года был редактором журнала «Известия советской медицины». Отметим, что З. П. Соловьёв был не просто начальником-назначенцем, а участвовал в создании всех этих учреждений и становился бессменным руководителем.

Особенно острым для Соловьёва (как для туберкулёзника и врача) всегда оставался вопрос: как поправить здоровье пролетарских детей, которые пострадали за годы войны и разрухи. Зиновий Петрович мечтал создать такие учреждения, где врачи имели бы дело не только с отдельным ребёнком, а с организованным детским коллективом, где санаторный режим сочетался бы с основами пионерской жизни, где проводилось бы и оздоровление, и воспитание детей — но без «лагерной индейщины и пошлого мещанского скаутизма». Вот как он сам говорил об этом:

«Структура, обстановка и жизнь лагеря должны быть основательно продуманы с точки зрения правильно понимаемой гигиены детского возраста. Вместе с тем в лагере надо найти наиболее жизненные и в то же время не нарушающие его основной оздоровительной задачи формы проявления пионерской самодеятельности. Такие мысли приходили мне в голову, когда тишина и уединённость Артека перенесли меня на шумные и пыльные улицы московских окраин. Когда я тотчас же поделился этими мыслями с будущим организатором Артецкого лагеря Ф. Ф. Шишмарёвым, то мы быстро, поняв друг друга с двух слов, сошлись на плане устройства в Артеке опытного пионерского лагеря, который мог бы послужить образцом для работников на местах» (Соловьёв, 1926).

Под руководством З. П. Соловьёва РОКК и Наркомздрав развивали целую систему детских оздоровительных учреждений, куда входили и лагеря, и «служба здоровья» юных пионеров, где решались вопросы пропитания и оздоровления детей. Как видим, с самого

начала «лагерь-санаторий в Артеке» являлся модельным проектом, нацеленным на большое будущее, но появился он как элемент общей политики по оздоровлению детей и развитию пионерского движения в Российской республике. И продвигал его выдающийся государственный деятель РСФСР — Зиновий Петрович Соловьёв.

1.3.3. Фёдор Фёдорович Шишмарёв

Повествуя о возникновении Артека, источники обычно ограничиваются цитированием З. П. Соловьёва: «Мысль об организации пионерского лагеря-санатория в Артеке возникла у меня года два тому назад. Я как-то в тихий осенний вечер бродил по берегу моря около Аю-Дага. Золотились вершины гор, тихо шумели дубы и сосны, поступь шагов моих заглушалась плеском волны. Давно не чувствовал я такой тишины, покоя и красоты.

Мысленно перенёсся я на улицы московских окраин — увы, всё ещё по старинке носящих название «фабричных», — где пролетарская детвора проводит быстротечные летние дни в пыли, в злобности заднего двора, среди городского шума и гама...

Оздоровление пролетарских пионерских кадров — в этом смысл и назначение «службы здоровья». Красный Крест РСФСР вступил на этот путь, зная, что наша молодёжь чутко откликнется на его инициативу».

На самом деле это не документальное свидетельство, не репортаж, а выдержка из художественного предисловия для книги «Лагерь в Артеке» (Соловьёв, 1926; Макарухина, 2016). Второе предисловие написала Клара Цеткин, а основной текст — Ф. Ф. Шишмарёв, непосредственный руководитель лагеря-санатория, который там щедро делится своим опытом. Отметим, кстати, что в этой книге Соловьёв выступает только как руководитель ЦК РОКК (не указывая, что с 1918 года эта организация стала государственной и подконтрольной Наркомздраву), и Артек обозначается как «лагерь-санаторий Красного Креста РСФСР». В Крыму 1920-х для этого имелись политические резоны.

С первых же строк Зиновий Петрович старается увлечь читателя, упоминая романы Дюма, «мистически настроенных дам аристократок», рассказывает про полуразрушенный домик, «Калиостро и всякую чертовщину». Затем — прогулка по берегу моря: приведённый выше лирический пассаж. Её вдруг прерывает речь советского организатора о принципах оздоровления в пионерском лагере, о его отличиях от трудового и скаутского лагеря. Затем автор снова возвращается в Артек: «Такие мысли приходили мне в голову, когда тишина и уединённость Артека перенесли меня на шумные и пыльные улицы московских окраин. Когда я тотчас же поделился этими мыслями с будущим организатором Артекского лагеря Ф. Ф. Шишмарёвым, то мы быстро, поняв друг друга с двух слов, сошлись на плане устройства в Артеке опытного пионерского лагеря, который мог бы послужить образцом для работников на местах. Нам думалось, что Красный Крест должен выступить в роли организатора здорового пионерского быта в лагерной его форме».

Насколько удачно был осуществлён этот план, читателю предоставляется судить по тем данным, которые сообщает Ф. Ф. Шишмарёв в своём на редкость беспристрастно и объективно составленном очерке жизни лагеря.

Как видим, Соловьёв использовал литературные приёмы, а не документировал события. Внимательный читатель замечал ляпсус: на титульном листе указан 1296 год издания. Это добавляло рассказу фантастичности.

Реальная же картина была несколько иной. В 1924 году З. П. Соловьёв посещал Артек, но не в качестве туриста. Правительство направило товарища замнаркомздрава укреплять ослабленное туберкулёзом и работой здоровье в Гурзуфское отделение Крымской военно-курортной станции, или, как его ещё называли, «Санаторий красных командиров». Начальником санатория тогда был Фёдор Фёдорович Шишмарёв. По совместительству он заведовал Райздравотделом Гурзуфа и был главным врачом детского санатория

в бывшем имении Ай-Даниль (где, напомним, в 1916 году организовывал лазарет Соловьёв). Очевидно, они были неплохо знакомы и по роду занятий, и по службе, поэтому без лишних слов обсудили такой проект детского лагеря, который сумел бы реализовать Шишмарёв. Таким образом, появление палаточного лагеря в Артеке было обусловлено не только его природно-климатическими достоинствами, но и присутствием там надёжного человека.

Биография Ф. Ф. Шишмарёва достаточно глубоко изучена (Марухина, 2016). Он родился 16 мая 1879 года в Петербурге, в семье бухгалтера Таможенного ведомства надворного советника Ф. А. Шишмарёва. В 1903 году Фёдор Шишмарёв окончил с отличием Императорскую Военно-медицинскую академию, где специализировался на кафедре педиатрии под руководством знаменитого детского врача, профессора Н. П. Гундобина. Однако служба потребовала, чтобы он стал не детским, а военным врачом. С началом Русско-японской войны Шишмарёв был отправлен в действующую армию, старшим врачом в артиллерийскую бригаду. Во время боя 25 февраля 1904 года он получил тяжёлую контузию, попал в госпиталь в Харбине, затем был эвакуирован. В июле 1906 года по состоянию здоровья Шишмарёв покинул военную медицинскую службу и перешёл в медицинское ведомство Министерства народного просвещения. С 1906 по 1919 год он служил врачом Андреевского городского училища в Петербурге (позднее известное как ВНУ), врачом гимназии и реального училища Г. К. Штемберга, директором Петербургской школы Императорского Женского патриотического общества, ординатором Санкт-Петербургской Елизаветинской клинической больницы. То есть к 1925 году это был человек с огромным опытом.

Также Ф. Ф. Шишмарёв вёл большую работу в медицинских общественных организациях. В 1907 году он начал службу в РОКК, где преподавал и принимал больных детей в поликлинике общины. А в Союзе для борьбы с детской смертностью, куда входили известнейшие врачи, он был избран секретарём провинциального отдела. С началом Германской войны, как непригодный для службы

на фронте, Фёдор Фёдорович преподавал на курсах медсестёр и вёл приём в амбулатории общины. Революционные события забросили Шишмарёва на юг, где он работал военно-полевым врачом и участвовал в ликвидации сыпного тифа по линии Красного Креста. В 1919 году он сам заболел тифом и отправился долечиваться в Гурзуф, где, как опытный медик-организатор, получал руководство санаторными учреждениями.

Таким образом, у Ф. Ф. Шишмарёва и З. П. Соловьёва было много общих интересов. Хотя не следует забывать, что Соловьёв как начальник Военно-санитарного управления РККА был в «Санатории красных командиров» не рядовым пациентом, а высшим руководителем всей этой системы. Даже находясь в формальном отпуске, он продолжал службу: подыскивал места для детского санатория, подбирал кадры, общался с коллегами, расспрашивая о деталях работы. От них он и узнал о потенциале урочища Артек. Вот как писал об этом Ф. Ф. Шишмарёв: «В разговоре с З. П. я упомянул Артек, очень красивое и запущенное место у западного склона горы Аю-Даг, к тому же изолированное от населённых мест, куда я часто с детьми из Аю-даниля совершал экскурсии... З. П. сначала в обществе своих друзей посетил Артек, а затем, как-то утром мы вдвоём подробно осматривали Артек, исходив его вдоль и поперёк. В результате осмотра пришли к заключению, что ничего более подходящего, как Артек, для лагеря не найдётся и что Артек обладает к тому же огромными запасными площадями, которые могут понадобиться в случае будущего расширения лагеря, что на самом деле впоследствии и произошло». (Воспоминания Ф. Ф. Шишмарёва из архива Артека; цит. по: Макарухина, 2016.)

Фёдор Фёдорович Шишмарёв внёс неоценимый вклад в непосредственную организацию работы Артека — сначала в качестве уполномоченного, затем главного врача, затем директора. В 1933 году в связи с ухудшением здоровья он получил инвалидность II группы и вынужден был переехать в Ленинград, но и там ещё в течение пяти лет продолжал работу врачом детской поликлиники № 5.

Все эти детали помогают понять: в те сложные времена Артек мог функционировать только при организационной поддержке местных представителей (в частности, райздравотдела) и при материально-технической поддержке санатория Ай-Даниль (где, например, осуществлялась стирка белья). Поэтому Соловьёв охотно уполномочил надёжного товарища руководить обустройством и работой палаточного лагеря. Таким образом, Ф. Ф. Шишмарёв выступил не только первым руководителем Артека, но и в какой-то мере его основателем и даже «первооткрывателем».

1.3.4. Сергей Иванович Метальников

Рассказ об основании Артека будет неполным без упоминания Сергея Ивановича Метальникова (1870–1946). Выдающиеся медики Шишмарёв и Соловьёв обязаны были знать о деятельности Метальникова, знаменитого зоолога, иммунолога, последователя П. Ф. Лесгафта и И. И. Мечникова, изучавшего, в частности, цитотоксические сыворотки, фагоцитоз у беспозвоночных, а впоследствии — проблемы омоложения и бессмертия на клеточном уровне. До революции Метальников успел сделать большую научную карьеру и в России, и за рубежом (Ульянкина, 2010). В 1900 году он был избран членом Совета Петербургской биологической лаборатории П. Ф. Лесгафта, после смерти которого, в 1909 году возглавил её. В 1911 году он стал профессором зоологии на Высших женских (Бестужевских) курсах. В 1917–1918 годах С. И. Метальников принял участие в организации Таврического университета в Симферополе, где читал курс биологии.

В Гражданскую войну 1919 года Метальников с семьёй был вынужден эвакуироваться в Константинополь, а вскоре переехал в Париж. Директор знаменитого Института Пастера (где Метальников в юности прошёл стажировку) предложил ему пост руководителя одной из лабораторий в Гарше, в знак признания научных заслуг. Метальников был незаурядным философом, интеллектуалом. В числе его друзей — философ Н. О. Лосский,

художник Н. К. Рерих, режиссёр К. С. Станиславский, историк Н. Г. Тарасов.

С 1880-х семья Метальниковых-Виннеров владела большим имением Лаутербруннер («Звонкий источник») в урочище Артек, рядом с имением Первушиных. Говорят, что Сергей Иванович мечтал организовать в Артеке детский санаторий. Очевидно, Метальников не просто «мечтал» о санатории, но уже создал его, только на семейном уровне. Об этом косвенно свидетельствуют следующие факты. Его супруга, Ольга Владимировна (1872–1952), родила четверых детей, которых надо было оздоравливать. Её отец, В. Н. Дмитриев, был известным ялтинским врачом-климатологом. У Сергея Ивановича было трое братьев и сестра, Вера Метальникова-Келлер, совладелица имения Партенит у подножия Аю-Дага. Все они получили серьёзное естественнонаучное образование и обзавелись семьями. Следовательно, летом артековский дом был полон детей и всевозможных гостей. А его взрослые владельцы как знатоки науки и медицины могли оценить оздоровительный потенциал Артека со всей объективностью. (Заметим, что в те годы туберкулёз был настоящим бичом для северных детей и что организация лёгочного санатория требовала мужества: местные жители противились этому, считая такие учреждения рассадником опасной заразы.) Наконец, известно, что, когда Метальников устроился в Институт Пастера, он написал советскому правительству письмо с предложением создать в его имении детский санаторий. Такое письмо должны были направить в Наркомздрав, непосредственно З. П. Соловьёву.

Не исключено, что С. И. Метальников известен в нашей стране гораздо лучше, чем может показаться, поскольку стал одним из образов яркого литературного персонажа. Документально известно, что в начале 1925 года в майских номерах (№ 19–24) журнала «Красная панорама» ещё один врач и великий писатель Михаил Булгаков опубликовал повесть «Луч жизни», впоследствии переименованную в «Роковые яйца». Главный герой этой остроумнейшей повести —

гениальный профессор Персиков, который открыл загадочный «красный луч» в «цветном завитке», вызывающий необычайно быстрое деление микроорганизмов, рост и активность всего живого. Булгаковеды сочли, что один из прототипов Персикова — В. И. Ленин, а другой — патологоанатом А. И. Абрикосов (<http://www.bulgakov.ru/r/goskeggs/2/>). Однако этот персонаж (несомненно, вымышленный и собирательный) имеет с Метальниковым куда больше совпадений. Совпадают многие детали биографии — если знать, что Сергей Иванович постоянно работал с микроскопом, изучал пищеварение инфузорий, открыл бессмертие непрерывно делящихся простейших, поражал окружающих своими философскими идеями о жизненной энергии и вызвал ожесточённую критику со стороны К. А. Тимирязева. Персиков — профессор зоологии и директор зооинститута, Метальников тоже профессор зоологии и директор биостанции. Абрикосов же занимался патологоанатомией и был выдающимся прозектором. Действительно, плод абрикоса похож на персик. Но садоводы знают, что дерево персик похоже не на абрикос, а на миндаль. Булгаков, очевидно, применил чисто крымский ассоциативный код: Персиков — Миндальников — Метальников. Булгаков намекает читателю, что совпадение не идеальное: «Фамилия, конечно, была перевернута, и напечатано: Певсиков».

Авторский шифр в повести достаточно прозрачен: седьмая глава просто называется «РОКК». Там является некий Александр Семёнович Рокк (в костюме времён Гражданской), заведующий показательным совхозом «Красный луч». Он-то и заварил всю кашу, похитив секрет профессора.

— Я с яйцами ещё ничего не делал!.. Только собираюсь!

— Ей-богу, выйдет, — убедительно вдруг и задушевно сказал Рокк, — ваш луч такой знаменитый, что хоть слонов можно вырастить, не только цыплят.

Похоже, под «Роковыми яйцами» автор отчасти подразумевал те самые «яйца РОККа — Красного Креста», которые курицу не учат. Но тщательно замаскировал шараду.

Есть и хронологические знаки. Действие повести перенесено в 1928 год, и сказано, что 16 апреля Персикову ровно 58 лет. И Сергею Метальникову в апреле 1928 года тоже было ровно 58 лет. «Намерения своего относительно заграницы Персиков не выполнил, и 20-й год вышел ещё хуже 19-го». А Метальников за границу перебрался именно в 1919 году. Что касается А. И. Абрикосова (06.01.1875 — 09.04.1955), он в эту фактологию практически не вписывается.

Отметим и совпадения дат за пределами текста. Булгаков начал работу над повестью «Луч жизни» осенью 1924 года и закончил к апрелю 1925 года. Как раз тогда тема лагеря-санатория в Артеке муссировалась по линии РОККа и Наркомздрава. Причём пропагандисты оздоровления детей в лагерях делали упор на целительное действие морского загара и полемизировали по поводу солнечных лучей (инфракрасных, красных, ультрафиолетовых). Эти медицинские вопросы врача Булгакова, конечно, интересовали.

А писатель Булгаков должен был сдать рукопись «Луча жизни» в редакцию «Красной панорамы» заблаговременно. Возможно, он сознательно приурочил этот момент ко дню рождения и Метальникова, и Ленина. Дело в том, что они ровесники и даже земляки! В. И. Ленин родился 22 апреля 1870 года в Симбирске, а Метальников — днём позже, 23 апреля 1870 года, и тоже в Симбирской губернии, но чуть южнее, в селе Кротково (<https://www.geni.com/people/Сергей-Метальников/6000000028299019821>). Литераторы придают большое значение подобным совпадениям (особенно М. А. Булгаков, с его историческим и мистическим уклоном). Похоже, Булгаков как-то подгадал, чтобы окончание повести в № 24 вышло 13 июня 1925 года, следовательно, добралось из Ленинграда до Крыма аккурат к открытию лагеря в Артеке. И в этом номере кто-то изменил название повести: она уже озаглавлена «Роковые яйца». Очевидно, автор желал, чтобы хоть кто-то догадался о скрытом смысле. Представим, что неглупый руководитель совхоза «КрымВинТрест», раздражённый появлением на своём участке палаток Красного Креста

и стриженных яйцеголовых пионеров, открывает этот журнал (кстати, очень интересный), и видит... рокковые яйца!

Данная версия открывает любопытные возможности истолкования «Роковых яиц». Становится понятен скрытый авторский замысел, его рефлексия вокруг Гражданской войны и кузницы «нового человека». Концовка повести тоже символична: истребить чудовищных животных сумел только мороз, а точнее, «двое суток по восемнадцати градусов». Это число повторено автором дважды не случайно, а как аллегория совершеннолетия. Отсюда мораль: «РОККовым яйцам» надо сохранить детскую чистоту души (-18), а не вырасти в озверевших гадов.

Конечно, сейчас мы позволили себе изрядное «лирическое отступление». Однако не нужно забывать, что, во-первых, дом Метальникова «Звонкий источник» сохранился, и там размещались киностудия Артек, различные кружки детского творчества, а ныне — студия «Фитодизайн», «Юный геолог» и экспозиция краеведческого музея. Так что атмосфера вполне творческая. Во-вторых, МДЦ «Артек» — это передовой образовательный центр, собирающий выдающихся школьников. А для учащихся очень важно приобретать навыки работы с текстами: анализировать, интерпретировать, разгадывать авторский замысел, искать корреляции, отбрасывать ложные параллели. Этому посвящены некоторые наши образовательные проекты. В Артеке прекрасная библиотека. Здесь организуются тематические литературные смены, например: «Экология слова», «Ярмарка родного языка», «Книга — корабль мысли» и названная по Булгакову «Рукописи не горят». В Артеке проводится Всероссийская детская книжная ярмарка, финал Всероссийской олимпиады по литературе, творческий конкурс «Мир литературы. Юность». История Гурзуфа и Артека тесно связана с именами многих писателей и поэтов: А. С. Пушкин, Г. Олизар, А. Мицкевич, В. А. Жуковский, А. П. Чехов, А. П. Гайдар, А. Барбюс, С. Я. Маршак — всех и не перечислить. Их творчество и сегодня, в эпоху цифровизации, играет важную роль в становлении личности. Вместе с ребятами мы изучаем книги (в том

числе те, что написаны прямо в Артеке) и надеемся мотивировать наших учеников не только к чтению, но и к внимательному и научному изучению литературного произведения. Это делает книгу интереснее, стимулирует у ребят уважительное отношение к истории и литературе, вдохновляет на собственное творчество и исследовательскую работу. Вот они-то когда-нибудь и доберутся до истины.

1.3.5. Как организовали Артек

Возвратимся теперь «с небес на землю», от вопросов лирических к бюрократическим. На первый взгляд, поставить на пустоши палаточный лагерь-санаторий для оздоровления детей было простым и благим делом. Территория находилась под юрисдикцией СССР, РСФСР и Крымской АССР, то есть принадлежала советскому народу. Летом 1924 года разрешение на организацию лагеря было получено на уровне ЦК РКП(б), Совнаркома и Наркомата здравоохранения РСФСР, поддержано ЦК РОКК и согласовано в губернских комитетах. Запланированный участок с сооружениями был заброшен и не использовался. Пионеры не собирались занять его капитальным строительством. Оставалось поставить палатки и привезти детей. Однако эта свобода — кажущаяся. Основателям Артека пришлось преодолевать изрядные бюрократические и организационные сложности.

Сперва потребовалась политическая поддержка проекта на высшем уровне. Её последовательно осуществлял З. П. Соловьёв. При этом он в точности выполнял Декрет СНК об использовании Крыма для лечения трудящихся (от 20.12.1920) за подписью В. И. Ульянова-Ленина и Н. П. Горбунова. В Декрете говорилось буквально следующее.

Санатории и курорты Крыма, бывшие раньше привилегией крупной буржуазии, прекрасные дачи и особняки, которыми пользовались раньше крупные помещики и капиталисты, дворцы бывших царей и великих князей должны быть использованы под санатории и здравницы рабочих и крестьян.

Для проведения этого в исполнение Совет Народных Комиссаров Российской Социалистической Федеративной Советской Республики по соглашению с Совнаркомом Украинской Социалистической Советской Республики и Ревкомом Крыма постановляет:

Обязать Народный комиссариат здравоохранения открыть в кратчайший срок санатории в Крыму с таким расчётом, чтобы в январе было открыто 5000 коек, весной — 25 000 коек.

Наблюдение за отбором больных рабочих, а также за размещением их в санаториях в Крыму возложить на Всероссийский центральный совет профессиональных союзов совместно с Наркомздравом, поручив им привлечь к этой работе представителей профсоветов Петрограда, Москвы, Иваново-Вознесенска, Харькова и Донбасса.

Как видим, Ленин требовал выполнить всё «в кратчайший срок». Но чистых помещений с большой кубатурой катастрофически не хватало. Именно поэтому летом 1924 года Соловьёв и Шишмарёв, выполняя завет Ильича (который скончался 21 января 1924 года), наметили разместить койки в медицинских палатках РОККа. Вообще с 1921 года был принят целый ряд распорядительных документов, предписывающих создание курортов в Крыму (Крым — всесоюзная здравница. <http://krym.rusarchives.ru>; <http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/mandat-vydannyy-narkomu-zdravoohraneniya-rsfsr-nasemashko-dlya-komandirovaniya-v-yuzhnye>). А 17 августа 1921 года В. И. Ленин как председатель СТО командировал лично Н. А. Семашко «в голодные губернии Юга, на Украину и в Крым для обследования постановки дела военно-санитарных и гражданских лечебных заведений и для принятия экстренных мер по борьбе с голодом и по восстановлению курортов.» (<http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/mandat-vydannyy-narkomu-zdravoohraneniya-rsfsr-nasemashko-dlya-komandirovaniya-v-yuzhnye>). Как следует из ответного письма, З. П. Соловьёв тоже выполнял это поручение, но обследовал Кавказ.

На основании таких решений было разослано циркулярное письмо губкомам РЛКСМ, Оздравдетам губздравов и отделениям РОКК

Московской, Ленинградской, Иваново-Вознесенской и Самарской губерний, которое подписали зам. Наркомздрава [З. П.] Соловьёв, руководитель отдела охраны здоровья детей и подростков Наркомздрава РСФСР [Е. П.] Радин и секретарь ЦК РЛКСМ [Н. Я.] Терёшина. Там подробно разъяснялось, как организовать подбор детей, нуждающихся в оздоровлении, причём детей рабочих от станка и крестьян от сохи. Планировалось отправлять четыре партии пионеров по 70 человек в сопровождении трёх руководителей-комсомольцев к 15-му июня, июля, августа и сентября — поочерёдно из Московской, Самарской, Ленинградской, Иваново-Вознесенской губерний (<http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/pismo-zamestitelya-narkomazdravoohraneniya-rsfsr-i-predsedatelya-centralnogo-komiteta>).

Велась предварительная работа и с пионерским активом. Пятого ноября 1924 года на празднике Московской пионерии, которую организовал РОКК совместно с ЦБ юных пионеров, З. П. Соловьёв выступил с докладом о необходимости создать «службу здоровья» и пионерскую здравницу в Крыму. В эти же дни он направил в газету «Правда» статью (которая после редактуры была напечатана 30.11.1924), где сообщалось, что ВЛКСМ и юные пионеры принимают на себя несение «службы здоровья пионеров». Всё это требовало времени, а ведь Соловьёв имел огромную занятость в Наркомздраве и ВСУ РККА.

К 3 февраля 1925 года было направлено ходатайство в СНК Крымской АССР с просьбой отвести в Артеке безвозмездно участок земли для организации предстоящим летом пионерского санаторного лагеря, имеющего не только крымское, но и общегосударственное значение. Однако СНК Кр.АССР ответил отказом, мотивируя тем, что в Артеке находятся не «дачи капиталистов», а виноградники и дома совхозов КрымВинТреста, которые, по заявлению руководства совхоза, могут пострадать от соседства пионеров. 24 февраля Управления РОКК по Кр.ССР направило повторное ходатайство в СНК Кр.ССР с разъяснениями, что ЦК уже наметил отвод участка, а совхоз согласился сдавать на выгодных условиях пустующие

дома, однако отказывается передавать участок безвозмездно для дела, имеющего целью обслуживание здоровья юных ленинцев. «Если КрымВинТрест видит препятствие в том, что Артек граничит с виноградником, то РОКК даёт письменное обязательство, что виноградники будут целы — ведь вся Ай-Данильская ДетСанатория буквально вклинена в виноградники и никаких неприятностей в смысле порчи лоз или хищения винограда детьми не наблюдается» — так убеждали авторы ходатайства: уполномоченный А. А. Биркенгоф и заведующий медицинским отделом Фукс (<http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/pismo-upolnomochennogo-rossiyskogo-obshchestva-krasnogo-kresta-po-krymskoj-assr-aa>).

Действительно, в урочище Артек существовало давнее винодельческое хозяйство. В 1875 году известный винодел московский купец I гильдии Иван Первушин приобрёл имение Потёмкиных в Артеке. Фирма «Первушин и сыновья» наладила здесь производство лучших вин, построила посёлок Первушино, занималась благоустройством территории. В 1920-х годах, когда в Крыму установилась Советская власть, а в республике объявлен НЭП, это наследие перешло к КрымВинТресту. И его работники (не без оснований) опасались, что «серьёзно больные» пионеры из детской колонии нанесут ущерб виноградникам или репутации продукции.

Требовалось дополнительно договариваться с руководством СНК Крыма и заручиться решениями более высоких инстанций, причём делать это в спешном порядке. Вино или пионеры? Там шла нешуточная риторика: крымское вино считалось оздоровительным средством, его тоже применяли в санаториях. Двадцать первого апреля 1925 года вопрос о лагере в Артеке был вынесен на заседание СНК Кр.ССР. Там по представлению Крымвинделправления (от 08.04.1925 № 1482) и РОКК (от 26.03.1925 № 754) было принято постановление «предложить Крымвинделправлению сдать участок в совхозе Артек РОККу на арендных началах».

Так было получено формальное одобрение, хотя и не окончательное разрешение. Очевидно, ещё неделю пришлось «пробивать»

согласование в Гурзуфском районе и КрымВинТресте. 28 апреля Биркенгоф и Фукс «спешной почтой» послали в ЦК РОКК письмо, запрашивая деньги на ремонт и оборудование Артека согласно заранее отправленной смете. Для получения этих денег требовались дополнительные документы. Материальным ответственным был назначен Ф. Ф. Шишмарёв.

Тем временем в Москве заведующего медицинским отделом РОКК А. С. Пучкова вызвал З. П. Соловьёв и приказал сделать всё возможное и невозможное, чтобы 1 июня Артекский лагерь на 60 пионеров был открыт. Он распорядился, чтобы завснаб выделил палатки, а тот потребовал, чтобы их вернули, причём в целости и сохранности (что было крайне обременительно). Об этом Пучков писал 14 мая 1925 года Шишмарёву и добавил: «Сегодня Вам переводится по телеграфу 18.000 рублей и пишется письмо, что под Вашей личной ответственностью всё было готово к 1 июня». (<http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/pismo-zaveduyushchego-medicinskim-otdelom-rossiyskogo-obshchestva-krasnogo-kresta-0>).

Денег было в обрез, поэтому сэкономили на всём. Для ремонтно-строительных работ весной в Артек были направлены молодые рабочие по комсомольской путёвке ЦК ВЛКСМ и РОКК. Но как изыскать средства для арендной платы тресту? Вероятно, собирались изыскать средства или компенсировать работой в совхозе. Через несколько лет этот меркантильный вопрос всплыл для руководства Артека с новой остротой.

Следует учесть, что в тот период система администрирования и снабжения была развита очень слабо, ведь прошло всего пять лет с момента провозглашения на территории Крыма Советской власти (28.04.1919), установления юрисдикции РСФСР и Крымской АССР (18.10.1921). Работники Артека, руководители и кураторы сталкивались со множеством проблем и опасностей, преодолевали массу препятствий, рисковали. Дети приехали ослабленные, нездоровые, неграмотные, многие перенесли психические травмы. Всё тогда было проблемой: чем кормить воспитанников, где брать воду,

топливо, свет, как приучать к дисциплине и гигиене, как не допустить острых заболеваний и несчастных случаев. А ведь Артек принимал только небольшую и организованную группу из одной губернии и мог найти поддержку в стационарном санатории. О перевозке детей, которая тоже была непростым делом, составлялся отчёт — из которого видно, что дети активно пользовались базой санатория в Ай-Даниле, где была «медицински-роскошная обстановка» (<http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/otchet-o-perevozke-gruppy-detey-iz-moskvy-i-leningrada-na-krymskie-kurorty-i-obratno>).

Эти подробности, эта страничка истории позволяет пролить свет на сложность организационных мероприятий, благодаря которым Артек начал работу и превратился в крупнейший международный лагерь. А вся история Артека представляет собой целое направление краеведения, исторической науки и музееведения. Ценные материалы для исторических исследований сохраняются и исследуются в архиве Артека и Музейно-образовательном комплексе МДЦ «Артек», который включает в себя целый ряд структур: Музей истории Артека (1965), Мемориальный домик и музей основателя Артека З. П. Соловьёва (1928), Краеведческий музей (1928), Музей Военно-морского флота (1945), Музей «Космос» (1967), выставка «Сокровища Чёрного моря» (2012). Для музейного комплекса выделен отдельный корпус, где совмещаются исторические реликвии и самое современное оборудование. Что касается исторических документов, то к 95-летию Артека был подготовлен большой сборник, показывающий в исторической перспективе процесс создания, становления и деятельности МДЦ «Артек» (Крым. Артек, Страницы документальной истории, 2020).

1.3.6. Артек XXI века — концептуальный выбор пути

Мы сделали подробный экскурс в прошлое Артека, чтобы показать, в каких непростых условиях возникал этот лагерь: бюрократические препоны, нехватка материальных средств, последствия Гражданской войны, разруха, реваншистские планы врагов

молодого Советского государства, политическая борьба в руководстве страны и республик. Сегодня система администрирования неизмеримо сложнее и обязана учитывать массу проблем и вызовов. Главным политическим вызовом для МДЦ «Артек» является конфликт России и Украины по вопросу независимого выбора жителей Крыма, в который вмешались сторонние правительства и межгосударственные объединения. На сакраментальный вопрос: «Чей Крым?» — можно ответить вполне логично, документально и обоснованно, однако здесь требуется готовность оппонентов выслушивать аргументы.

Впрочем, тех, кто в 2014 году посещал Артек, беспокоили совсем другие вопросы: «Во что превратился некогда лучший лагерь крупнейшей страны мира? Как его реконструировать? На какие средства?» Тогда Артек, скажем прямо, не производил впечатления международного детского центра XXI века. Взору открывались обветшавшие сооружения, заброшенные бассейны, деградация территории. В 2000-х в прессе озвучивались многочисленные проблемы Артека: недостаток финансирования, управленческие и имущественные споры, нарушение целостности участка, захват земель, скандалы с руководством и персоналом, жалобы клиентов. Противоречия и осложнения в Артеке казались бесконечными. Может быть, проще построить новый лагерь — и где-нибудь в другом месте? Нет, другого такого места больше нет нигде в мире.

Восстановление Артека осуществлялось решительно, но взвешенно, концептуально и последовательно. На федеральном уровне было создано юридическое лицо: распоряжением Правительства РФ от 16 июня 2014 года № 1061-р учреждено ФГБУ «МДЦ “Артек”» (Распоряжение № 1061-р. <https://artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr-org/dokumenty/0rasporyazhenie-o-sozdanii-fgbu-artek.pdf>). Затем последовала разработка концептуальных основ реконструкции и развития. Было принято основное решение: Артек должен быть не санаторием, не кузницей политических кадров, не местом развлечений и отдыха, не спортивной базой, а ультрасовременным

образовательным центром. После этого, согласно законодательству РФ в сфере детского отдыха, оздоровления и образования, МДЦ «Артек» получил статус образовательного учреждения (ФГБОУ) — приказом Минобрнауки РФ от 27 апреля 2015 года № 427. При этом статус нетиповой образовательной организации давал ему значительную творческую свободу.

В соответствии с поручением Правительства РФ от 3 июня 2014 года была оперативно разработана Концепция развития МДЦ «Артек» под названием «Артек 2.0. Перезагрузка». Проект Концепции был опубликован для открытого обсуждения, в ходе которого было получено 894 экспертных заключения, в том числе в рамках очных сессий, где приняли участие 213 специалистов: руководители образовательных проектов, центров, институтов, лагерей и объединений, руководители педагогических подразделений и сотрудники МДЦ «Артек». Размещение интернет-версии Концепции (https://static.artek.org/static/file/razvitie_vert.pdf) в социальных сетях позволило получить отклик от 379 тысяч участников дискуссии из России и за её пределами. Тем самым стал выполняться важный принцип — информационной открытости Артека.

Данная Концепция основана на нормативно-правовой базе РФ, в частности, на положениях, сформулированных в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р) и Концепции развития дополнительного образования в России (распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р). Артек в ней позиционируется прежде всего как субъект системы образования и рассматривается как самооценная образовательная система, как инновационная площадка российской системы образования и как социальный институт. Предусмотрено, что Артек должен сохраняться и развиваться в нескольких качествах: как пространство, инфраструктура, культурно-историческое наследие, территория детства. Разработана концептуальная формула-акроним принципов Артека — три «О»: Образование, Оздоровление, Отдых. В блоке образования необхо-

димо развивать особую «артековскую педагогику» и использовать технологии «образовательного события». Ребёнок заранее выбирает направление по системе EAST (Eco, Art, Sport, Techno). Оздоровление в Артеке имеет активный модус: это формирование мотивации к ведению ЗОЖ, создание условий и практических примеров ведения ЗОЖ, организация целостной образовательно-оздоровительной среды, популяризация культуры здорового питания, профилактика вредных привычек. Отдых в Артеке также активный: рассматривается как палитра разнообразных видов деятельности, постоянно сменяющих друг друга, и обеспечивается за счёт сбалансированного распорядка дня, постоянной смены видов деятельности, соблюдения режима питания, пляжных процедур, посещения бассейна и профессионального контроля со стороны персонала.

Концепция стала основой для Программы развития МДЦ «Артеке», которая разрабатывается экспертами, обновляется каждые пять лет и утверждается Правительством РФ, на основании чего получает финансирование. Недавно была разработана и утверждена (распоряжение Правительства РФ от 31 мая 2021 года № 1412-р) очередная Программа развития ФГБОУ «МДЦ «Артеке» на 2021–2025 годы.

1.3.7. Планы на будущее или перспективное развитие?

Каково будущее Артека? В чём заключаются его цели и задачи? Руководству МДЦ «Артеке» следует рассуждать об этом обоснованно и объективно, без прожектерства и футурологии. Мечты и смелые идеи — это, конечно, интересно и важно. Однако нельзя забывать, что нас ограничивают определённые рамки: концептуальные и программные, нормативно-правовые, инфраструктурные, финансовые, пространственно-временные, морально-этические, технологические, экологические, санитарно-гигиенические и т. д. Они усложняют факторную картину, поэтому любое решение требует многомерных расчётов, коррекции менеджмента. Руководство МДЦ «Артеке» должно заниматься как развитием инфраструктуры лагеря, так и обеспечением текущей работы, весьма напряжённой

круглый год. Нужно чётко соблюдать планы и графики, не допускать задержек или скрашивать неизбежные ожидания, оперативно решать разнообразные проблемы и детей, и взрослых, порой совершенно непредвиденные.

Международный детский центр «Артек» — сложнейшее учреждение, работа которого должна быть тщательно просчитана и строго регламентирована. Администрация Артека не загадывает на будущее, а получает прогнозы из актуальных документов. Наша обязанность — знать нормативно-правовую базу, опираться на Конституцию Российской Федерации и Конституцию Республики Крым, соблюдать законодательство и выполнять приказы вышестоящей организации, придерживаться устава, работать в соответствии с локальными нормативными актами, не нарушая предусмотренные нормы и технологии, не срывая программы и планы. На этом малозаметном фундаменте мы выстраиваем то, что наши гости видят и ценят как интересные занятия, яркие события, качественный сервис, красивые сооружения.

Артек — это не лагерь, а целая группа лагерей и других организаций. Его можно было бы сравнить с университетским кампусом, но там взрослые студенты и преподаватели живут годами, привыкая к распорядку и расположению. А в Артек приезжают на недолгую смену, приезжают граждане несовершеннолетние, но с амбициями, новички и бывалые. Поэтому его работа должна быть чёткой, динамичной, корректной, индивидуальной. По сложности управления (особенно в нынешних политических реалиях) МДЦ «Артек», вероятно, лучше сравнить с маленьким прибрежным государством, а по функциям — с наукоградом. Это как целая образовательная страна — место, где выражение «республика детства» является не символом, не фигурой речи, а реальной системой. В структуре МДЦ «Артек» четыре службы и 15 управлений, 10 детских лагерей, школа, детский сад, хозяйственные подразделения, морской комплекс и флотилия, киностудия и медсанчасть. Здесь имеются функциональные подразделения, отделы, комплексы, студии, группы,

секторы, базы. А внутри — ещё целый мир подструктур, программ, мероприятий, событий, помещений.

Обеспечивая менеджмент территории и работу такого учреждения, приходится учитывать и соблюдать сотни регламентирующих документов различного уровня. МДЦ «Артек» придерживается принципа информационной открытости, поэтому не препятствует доступу его гостей к индивидуальным средствам коммуникации для обмена мнениями и публикует основные документы о деятельности лагеря на соответствующей странице официального сайта <https://artek.org> (<https://artek.org/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizacii/dokumenty/>). Открывает этот список Устав ФГБОУ МДЦ «Артек», утверждённый постановлением Правительства РФ от 10 мая 2019 года № 579 (<https://artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr-org/dokumenty/ustav-2019.pdf>). В этих документах содержится огромное количество сведений, осветить которые в рамках данной статьи невозможно даже вкратце, поэтому просто адресуем читателя на страницу интернет-ресурса. Особый интерес представляют ежегодные отчёты о результатах самообследования, которое проводится в соответствии с приказами Минобрнауки РФ «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией» (от 14 июня 2013 года № 462) и «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию» (от 10 декабря 2013 года № 1324). В этих отчётах содержится обширная и точная информация о том, как работает и развивается МДЦ «Артек» в настоящий момент (<https://media.artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr->). Пресс-центр регулярно размещает на сайте пресс-релизы новых мероприятий. Статьи специалистов и научно-педагогические исследования публикуются в информационно-методическом журнале «АРТЕК — СО-БЫТИЕ».

МДЦ «Артек» является модельным лагерем будущего — но не как экспериментальный, сверхновый или футурологический объект, а как учреждение, которое имеет солидный возраст, но применяет современные образовательные технологии, апробирует и внедряет

инновации, учитывает достижения цифровой цивилизации. Артек как модель интересен тем, что функционирует в условиях повышенной и многофакторной сложности. Здесь масса вызовов, больших и малых, множество текущих проблем и риторических вопросов. Например, как обеспечивать работу международного детского центра на территории, где права и свободы граждан ущемляются несправедливыми санкциями, а их выбор игнорируется? Как выстраивать лучший в мире лагерь в курортной зоне, не имеющей больших производств и автострад? Как эксплуатировать тонкую аппаратуру во влажном морском воздухе? Как сохранить у гостей ощущение свободы и простора, но обеспечивать их охрану и безопасность, находясь при этом у открытого берега моря? Как действовать при чрезвычайных ситуациях, природных стихийных бедствиях? Как обеспечить энергичную работу и позитивный настрой в условиях пандемии?

Подобные вызовы и вопросы можно перечислять бесконечно. Они не иссякают, потому что усложняется всё: информационное общество, структура государств, система противоэпидемических мероприятий, регламент работы образовательных учреждений, требования к безопасности и т. д. И особенно усложняются требования к работе с несовершеннолетними гражданами, с людьми нового поколения. Усложняется и само это поколение, требует особых подходов. Вдобавок Артек — это символическое учреждение, флагман, достояние страны и всего русского мира. Значит, к нему приковано всеобщее внимание, и всякий инцидент будет затравкой для информационной атаки, развёрнутого «хайпа». Поэтому от его организаторов и сотрудников требуются особая ответственность, профессионализм, контроль. МДЦ «Артек» находится на переднем крае в отношении множества вызовов, преодоление которых позволяет наработать уникальный опыт. И в перспективе, учитывая нарастание требований, в таком опыте будет нуждаться практически каждое учреждение, осуществляющее отдых, оздоровление и дополнительное образование детей и молодёжи.

16 июня 2020 года Международный детский центр «Артек» отметил своё 95-летие. Сегодня это название обрело широчайшую известность, его знают во всём мире. Для детей Артек — это награда за достижения.

А. Н. Камнев, О. А. Камнев

1.4. Детский лагерь и современное образование для устойчивого развития

К концу XX века произошёл кризис ценностей в сознании людей. Большинство из них стали осознавать всю тяжесть глобальных проблем, вставших перед человечеством. Осознание этих проблем заставило человечество активно искать пути выхода.

В 1970-х годах важнейшим направлением в решении глобальных проблем было признано экологическое воспитание и образование. В 1990-х годах стало очевидно, что экологического образования и воспитания недостаточно для решения глобальных проблем, требуется более мощный инструмент и стратегия. В 1992 году в Рио-де-Жанейро состоялась конференция ООН по проблемам окружающей среды и развития, где была дана оценка глобальной ситуации развития человечества в условиях интенсификации воздействия на природную среду и предложена модель выхода из катастрофического состояния. После конференции в Рио-де-Жанейро стало широко использоваться понятие «устойчивое развитие» (Моисеев, 1996; Марфенин, 2007; Садовничий, Касимов, 2006). Последующие международные конференции, совещания, саммиты на высоком уровне (Торонто-1992, Копенгаген-1995, Салоники-1997, Йоханнесбург-2002, Киев-2003

и др.) способствовали признанию ключевой роли просвещения и образования в достижении устойчивого развития, а также развитию концепции и методологии образования для устойчивого развития, совершенствованию системы образования в этом направлении.

1.4.1. От экологического образования к образованию для устойчивого развития

Известно, что экологическая культура человека формируется под влиянием многих факторов: пропаганды, агитации, информирования, пиара, правоприменительной практики, нормативного давления со стороны референтной группы, семейного воспитания, самовоспитания. Однако наиболее важным фактором является педагогическая работа, осуществляемая системой образования. Современная экологическая культура ориентируется на главную цель: достижение устойчивости человечества и биосферы. Соответственно перед системой образования ставятся две сверхзадачи: научить людей разбираться как в природных процессах, лежащих в основе существования биосферы, так и в социально-экономических процессах, ибо от тех и других зависят благополучие, устойчивость и само выживание человечества. Для решения этих задач образование должно опираться на три компонента: гуманитарный, экологический и экономический, которые сливаются в единое целое — образование для устойчивого развития (ОУР). Без единства этих трёх компонентов и без ориентации на устойчивость развития экологическое образование остаётся малоэффективным, бесплодным или даже порождает негативное отношение к биологическим знаниям и самой природе. Поэтому на современном этапе стратегии экологической психопедагогики следует расширять: от развития экологического мышления до усвоения мировоззренческих принципов устойчивого развития человеческого общества и биосферы, а практика экологического образования должна быть расширена компонентами ОУР.

В 1990-х годах, несмотря на общий кризис, охвативший как всё общество, так и образовательную систему, в России велась активная работа по продвижению принципов экологического образования, по экологическому просвещению, воспитанию и образованию населения. Был принят ряд **нормативных документов**, подчёркивающих важность экологического образования, в частности на федеральном уровне.

- ▶ Указ Президента РФ от 4 февраля 1994 года № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития», который относит экологическое воспитание и образование населения к одному из основных направлений деятельности в целях создания условий, позволяющих реализовать конституционное право граждан на жизнь в благоприятной окружающей среде.
- ▶ Указ Президента РФ от 1 апреля 1996 года № 440 «Об утверждении Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», согласно которому одним из ключевых факторов обеспечения экологической безопасности страны является воспитание населения на принципах понимания необходимости сохранения биосферы и поддержания её равновесного состояния. Вопросы развития экологического сознания рассматриваются в этом документе в числе приоритетных; предусматривается формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения.
- ▶ Федеральный закон от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» (с последующими дополнениями и изменениями) в ст. 2 называет «воспитание любви к окружающей природе» одним из принципов государственной политики в области образования.
- ▶ Федеральный закон от 14 марта 1995 года № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях» вносит экологическое

просвещение в число основных задач национальных парков России и других ООПТ как природоохранных и эколого-просветительских учреждений.

- Федеральный закон от 10 января 2002 года № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», определил необходимость формирования всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающего все этапы дошкольного, школьного, внешкольного образования, профессиональную подготовку специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышение квалификации кадров (раздел XI, ст. 73). Данный Закон возложил задачи по осуществлению экологического воспитания и образования на Правительство Российской Федерации (ст. 6), специально уполномоченные государственные органы в области охраны окружающей природной среды (ст. 7), государственные органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации (ст. 8, 9) и органы местного самоуправления (ст. 10), в состав которых входят органы управления образованием с подведомственными образовательными учреждениями.
- Экологическая доктрина Российской Федерации (принята распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2002 года № 1225-рп) раскрывает актуальность и стратегии экологического образования и просвещения.

Кроме того, принят ряд нормативных документов на региональном уровне, регламентирующий экологическое просвещение и образование, например законы и концепции экологического образования, законы об особо охраняемых природных территориях: в республиках Дагестан, Башкортостан, Вологодской, Иркутской, Ульяновской областях, Приморском крае, Ханты-Мансийском АО, городе Москве и других субъектах Федерации.

Над научной разработкой методологии экологического образования, а затем и образования для устойчивого развития работали многие отечественные специалисты: А. В. Гагарин (2003),

С. Д. Дерябо (1999), А. Н. Захлебный (1981), Д. Н. Кавтарадзе (1998), Н. Н. Марфенин (2006), В. И. Панов (2000), И. Т. Суравегина (1993), А. Д. Урсул, Т. А. Урсул (2015), В. А. Ясвин (2006) и др. Были созданы всевозможные пособия, методики, учебники, проведены научные исследования. В этом процессе приняли участие и авторы данной работы (Камнев, 2014; Камнев и др., 2013; Камнев О. А., Камнев, 2016; Отдых и учёба с радостью, 2016; The Conceptual Framework for Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU), 2017), работая над теоретическим обоснованием и практическим применением деятельного экологического образования — главным образом, в профильных детских лагерях.

Понятие устойчивого развития в его современном значении было сформулировано в Докладе Международной комиссии по окружающей среде и развитию (Комиссия Брундтланд) в 1987 году. Оно было осмыслено мировым сообществом, признано наиболее приемлемым для обозначения стратегии развития человечества и положено в основу документов Конференции по окружающей среде в Рио-де-Жанейро (1992), которые стали базой глобальной экологической политики. На Саммите в Йоханнесбурге (2002) было озвучено, что экологическая проблема неотделима от таких глобальных проблем, как нищета, голод, болезни, неграмотность, увеличивающееся неравенство между бедными и богатыми и др. Возникло понимание, что решать их надо в комплексе, повышая уровень социально-экономического и политического развития общества и нацеливая на это систему образования. Соответственно назрела необходимость разработки новой образовательной парадигмы, соответствующей стратегии устойчивого развития общества, экономики и окружающей среды.

ОУР предполагает переход от узкоспециализированного образования в сфере экологии, экономики либо географии — к социально ориентированной модели обучения, в основе которой должны лежать широкие междисциплинарные знания, базирующиеся на комплексном подходе к развитию общества, экономики и окружающей

среды. Важная особенность ОУР — «проникающее» обучение, охватывающее практически все предметные области естественных, гуманитарных и технических наук (Камнев и др., 2013; Камнев О. А., Камнев А. Н., 2016; Садовничий, Касимов, 2006).

Основываясь на идеях и документах Рио-де-Жанейро и Йоханнесбурга, в 2002 году Генеральная Ассамблея ООН объявила 2005–2014 годы «Десятилетием ООН по образованию в интересах устойчивого развития» — с целью укрепления центральной роли образования в осознании и содействии переходу к устойчивому развитию.

Для обоснования процесса ОУР была разработана «Стратегия образования для устойчивого развития» для региона Европейской экономической комиссии ООН (UNECE), включающего 56 стран Европы, Кавказа и Центральной Азии. Этот важнейший документ создавался в процессе подготовки и реализации решений Конференции министров окружающей среды «Окружающая среда для Европы» (Киев, май 2003 г.) под председательством России и Швеции, и был принят на специальном совещании представителей министерств охраны окружающей среды и образования стран UNECE в марте 2005 года в Вильнюсе. Целью стратегии ОУР является поощрение государств-членов UNECE к развитию и включению ОУР в свои системы образования в рамках всех существующих дисциплин, а также в неформальное образование и просвещение. Там же были приняты Вильнюсские рамки осуществления данной Стратегии (честь оглашения которых была поручена академику РАН Н. С. Касимову), намечающие конкретные этапы и шаги по её выполнению на региональном и национальном уровнях. Прежде всего, государства-участники должны разработать национальные стратегии и планы действия по осуществлению образования в интересах устойчивого развития (Садовничий, Касимов, 2006; Касимов, 2006).

Ключевыми темами устойчивого развития названы, в частности: сокращение масштабов нищеты, гражданственность, мир, этичность, ответственность в локальном и глобальном контексте,

демократия и управление, справедливость, безопасность, права человека, здравоохранение, равноправие полов, культурное многообразие, развитие сельских и городских районов, экономика, структуры производства и потребления, корпоративная ответственность, охрана окружающей среды, управление природными ресурсами и биологическое и ландшафтное разнообразие. Рассмотрение столь разнообразных тем в рамках ОУР требует применения целостного подхода (Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития, 2005).

ОУР требует переориентации основного внимания с обеспечения знаний на проработку проблем и отыскание возможных решений. Таким образом, в образовании следует сохранять традиционный акцент на преподавание отдельных предметов и в то же время открыть возможности для многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни. Всё это может повлиять на структуру учебных программ и методы преподавания, требуя от педагогов отказаться от роли исключительно передаточного звена, а от учащихся — от роли исключительно получателей. Вместо этого им следует действовать совместно (там же, п. 28).

Анализируя историю отечественного развития экологического образования, культуры и предпосылок для образования в интересах устойчивого развития, можно условно выделить несколько этапов, которые связаны с развитием естествознания в целом.

- *Естественноисторический этап* (XVIII — середина XIX веков) — утилитарно-практический, описательный. Основным результатом изучения естествознания было ознакомление с разнообразием живых организмов и их использованием в практической жизни человека.
- *Натуралистический этап* (вторая половина XIX — начало XX веков) — характеризуется религиозно-антропоцентрическими установками, возникает идея деятельностного подхода к изучению природы, а также элементы охраны природы в школьном обучении.

- ▶ *Природопреобразовательный этап* (начало — середина XX века) — носит утилитарно-практический характер, направленный на «борьбу» с природой, её преобразование в интересах социалистического строительства, характеризуется широко-масштабной опытническо-производственной работой учащихся.
- ▶ *Этап природоохранного просвещения* (1950–1970 годы) — преобладание утилитарных установок по отношению к охране природы, которая продолжала рассматриваться в основном как ресурс; массовое участие учащихся в просветительских и практических мероприятиях по охране природы. В это время сформировалась концепция рационального природопользования, близкая идеям устойчивого развития и предвосхитившая их почти на четверть века, которая стала приоритетным направлением развития естественных и технических наук.
- ▶ *Этап становления экологического образования в СССР* (1970–1990 годы) — появление следующих целевых установок: формирование экологической ответственности за судьбу планеты (Н. М. Мамедов); становление коэволюционного мировоззрения (Н. Н. Моисеев); усвоение всеобщей экологии как одной из фундаментальных основ природопользования (Н. Ф. Реймерс); формирование ментальных установок и бережного отношения к природе без нанесения необратимых нарушений (Э. В. Гирусов); формирование экологической культуры (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина).
- ▶ *Этап реализации экологического образования в России* (1990–2000-е годы) характеризуется следующими событиями: принятие и трансляция принципов экообразования, сформулированных на форуме в Рио-де-Жанейро-1992; активная деятельность экологических НПО, которые ведут большую работу по экопросвещению; формирование сети ООПТ, принявших на себя задачу экологического просвещения; развитие законодательной базы в экологической сфере; внедрение

экологических дисциплин в образовательную программу; развитие системы учреждений дополнительного экообразования.

- *Этап становления образования для устойчивого развития* (2000-е годы). В период, когда объявлено Десятилетие образования в интересах устойчивого развития и когда экологический компонент стал неотъемлемым для любого образования, в России происходит определённый кризис экологизации. Наблюдается угасание общественного интереса к экологии, сокращение или формальное преподавание экологических курсов, снижение активности экологических НПО, лишённых финансовой и социальной поддержки, упразднение и переподчинение государственных структур экологического профиля (Минэкологии, ФСЛХ и др.). Сохраняется оппозиция власти, бизнеса и населения за сохранность ценных природных объектов. Вместе с тем развитие экологической культуры становится и в России неотъемлемым атрибутом воспитательной работы с детьми — его элементы, наряду с элементами интеллектуальной, духовной, музыкальной, физической культуры, обязательно присутствуют в учебных программах. Работу по экологическому просвещению и образованию в основном осуществляют государственные учреждения. Переход к модели ОУР происходит медленно и в определённой мере стихийно, поскольку на государственном уровне концепция ОУР не принята и научное обоснование используется недостаточно.

(При построении данной схемы использовались источники: Ермаков, 2009; Зимина, 2004; Садовничий, Касимов, 2006).

В целом в отечественной традиции методологию экологического воспитания и развития экологической культуры, а позднее — образования для устойчивого развития изучали и разрабатывали А. Н. Захлебный, Н. Н. Моисеев, Г. А. Ягодин, В. А. Ясвин, В. И. Панов, Н. С. Касимов, И. Т. Суравегина, С. Д. Дерябо, Д. Н. Кавтарадзе и др.

Ректор МГУ им. М. В. Ломоносова В. А. Садовничий и декан географического факультета Н. С. Касимов обобщили преобразования, которые определяют переход от традиционного подхода к ОУР и затрагивают цели, политику, практику и методологию образования (Садовничий, Касимов, 2006); Касимов, 2006).

Таблица 4

Переход к образованию для устойчивого развития

Традиционное образование	Образование для устойчивого развития
Образование как подготовка для экономической жизни	Образование как основа для создания устойчивого общества, экономики и окружающей среды
Образование как продукт (квалификация и др.)	Образование как процесс создания компетентности
Образование как инструкция	Образование как соучастие в обучении
Специализация	Междисциплинарная широта и гибкость
Внешняя оценка результатов	Внутреннее оценивание
Образовательная система	Система обучения
Преобладание формального образования	Обучение в течение жизни
Учебный план как окончательная схема	Учебный план как опыт, ситуационное обучение
Фиксированное знание	Изменяющееся знание
Абстрактное знание	Реальное знание
Единая модель обучения	Многовариантные модели обучения
Пассивное образование	Активное обучение
Отсутствие концепции устойчивого развития	Обучение идеям развития, принятие концепции устойчивого развития

Педагогический корпус и система российского образования в 2000-х годах осуществляли последовательную работу по развитию и внедрению методологии ОУР. В частности, в 2002 году Учебно-методическим объединением по классическому университетскому образованию был создан Научно-методический совет по экологии и устойчивому развитию, ответственный за включение вопросов, связанных с устойчивым развитием, в новые образовательные стандарты и программы, разработаны необходимые курсы, стандарты, учебники. В Российской академии естественных наук создана секция проблем устойчивого развития России. Большую работу по внедрению идей устойчивого развития в образование ведут МГУ им. М. В. Ломоносова и Российский химико-технологический университет им. Д. И. Менделеева. Позиции устойчивого развития и рационального природопользования введены в программы экологических, экономических, биологических, правовых и других дисциплин учебных заведений разного уровня.

В рамках осуществления глобальной стратегии ОУР, принятой ЮНЕСКО, в России разработана «Национальная стратегия образования для устойчивого развития в Российской Федерации» (2008). Как сказано в этом документе, суть ОУР в том, чтобы перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур. Сформулирована в нём и конечная цель ОУР — как формирование мотивированной гражданской позиции сохранения природы, подлежащей передаче из поколения в поколение в неухудшенном состоянии, и формирование на этой основе всей жизнедеятельности общества.

В 2009 году указом Президента РФ принята «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года»,

уделяющая особое внимание комплексному устойчивому развитию страны и обозначающая стратегическую роль образования.

Таким образом, в России созданы определённые рамочные условия для развития ОУР. Тем не менее при общении с педагогами и методологами часто требуется пояснять суть понятия ОУР и его принципы, поэтому рассмотрим подробнее его дефиницию.

Образование для устойчивого развития направлено на достижение экономической, социальной и экологической устойчивости человечества и всей биосферы.

Достижению этих целей способствуют три направления, из которых складывается ОУР.

1. Образование для развития (development education) как база для устойчивого экономического благосостояния, устойчивого природопользования.
2. Образования для мирного сосуществования (peace ducation) как основа для политического благополучия и социальной устойчивости.
3. Энвайронментальное образование (environmental education) как основа для экологической безопасности, экологического благополучия, сохранения природы и поддержания устойчивости биосферы.

Отметим, что третий блок обозначается не как «экологическое образование», а именно как «энвайронментальное», то есть образование в области окружающей среды. Это более широкое понятие, куда входит не только экологическая грамотность как таковая, но и компетенция в области оздоровления природной среды и образа жизни человека, сохранения и восстановления живой природы, рационального и неистощительного природопользования. Однако термин «энвайронментальный» настолько труднопроизносимый, громоздкий и нерусский, что чаще стараются говорить «экологический». Иногда используются также близкие по смыслу обозначения: природоведческое и натуралистическое образование (или воспитание) (Рекомендации парламентских слушаний... 2006 (с. 64–70); Adams, 2006).

Термин «устойчивое развитие» (sustainable development) неоднократно подвергался критике как некорректный по форме (развитие любой модели априори предполагает её нестабильность) и по существу (развитие человечества неизбежно разрушает биосферу). Вместе с тем у него вполне ясная логика: развитие может быть неустойчивым и сопровождаться взлетами и падениями, кризисами и даже вымиранием — а может быть стабильным. Вдобавок слово development традиционно используется для обозначения процесса эволюции, а sustainable — для обозначения длительного, устойчивого природопользования (в частности, лесопользования, в котором рубки сопровождаются работой по лесовосстановлению). Таким образом, sustainable development носит второстепенный смысл: «длительная эволюция», противодействуя тем прогнозам, что история будущего человечества может стать слишком короткой.

Образование для устойчивого развития направлено на выработку следующих ключевых умений у учащихся (Tilbury, Wortman, 2004).

1. Предвидение, способность представить себе лучшее будущее. Знать, куда идти, чтобы иметь возможность добраться до цели.
2. Критическое мышление и переосмысление. Учиться относиться критически к тому, во что мы верим в данный момент, распознавать предрассудки, задавать вопросы и искать предположения за пределами привычных представлений.
3. Системное мышление. Осознание сложности связей и взаимодействий явлений и процессов; поиск и использование моделей для решения сходных проблем.
4. Установление партнёрских отношений. Развитие способности вести диалог и сотрудничать.
5. Участие в принятии решений. Развитие способности влиять на принятие решений в общих интересах.

Образование для устойчивого развития и экологизация сознания способствуют воспитанию у подрастающего поколения гуманизма, терпимости, препятствуют развитию национальной и религиозной

нетерпимости, что придаёт ему особую актуальность в условиях урбанизации. Однако реализация образования для устойчивого развития обычно осуществляется в рамках традиционного школьного образования на фоне недостатков традиционного обучения (в первую очередь абстрактность и оторванность от практики).

1.4.2. Эмпирическое образование как наиболее эффективная форма образования для устойчивого развития

Научные исследования показали, что наиболее эффективная реализация экологического воспитания и образования в интересах устойчивого развития возможна только с применением **эмпирического** или, по-другому, **опытно- и практико-ориентированного подхода** в педагогике. Об этом косвенно было сказано и в «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» (2005). В рамках «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» была выдвинута идея, что при преподавании отдельных предметов стоит, сохраняя традиционный подход, открывать возможности для многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни. В процессе обучения учащиеся должны уметь прорабатывать разные проблемы и отыскивать пути их решения. Кроме того, педагоги должны отказаться от роли передаточного звена, а учащиеся — от роли получателей. Они должны действовать совместно. В данной педагогической Стратегии были рекомендованы «новые» методы обучения, которые должны быть адаптированы к потребностям учащихся. Помимо традиционных методов было рекомендовано активно использовать: ролевые и имитационные игры, моделирование, информационно-коммуникационные технологии, создание концептуальных карт и карт восприятия, подготовку проектов и сценариев развития событий, выполняемых непосредственно учащимися, анализ передового международного опыта, а также анализ

и изучение опыта, приобретённого на производстве. Важно также проводить дискуссии, связанные с получением навыков философского осмысления мира и возможностью разъяснения ценностных категорий. Наконец, не забывать экскурсии и всевозможные типы внеклассного обучения.

Несмотря на то что все педагогические технологии, предлагаемые в документах ООН, в основном предусматривали реализацию «западного» типа образования, это никак не противоречило и не противоречит принципам нашего традиционного образования и воспитания. Более того, аналогичные подходы всегда существовали в схеме работы нашей школы, а также системы дополнительного образования, в частности работы детских лагерей.

Принципы и подходы западного экспериментального (эмпирического) образования и прагматические тенденции в педагогике наиболее полно были отражены в монографии *The Theory of Experiential Education* ещё в 1995 году и ряде других работ (Bassett, Jackson, 1994; Kolb, Alice & Kolb, David, 2011; *A United Nations Decade...*, 2009). В России оригинальное английское название *Experiential Education* можно перевести как *экспериментальное, опыто-ориентированное, опыто- и практико-ориентированное или, что наиболее привычно, — эмпирическое образование*. Этот термин мы и будем использовать в дальнейшем.

Важно отметить, что термины «экспериментальное образование» (*Experiential Education*) и «образование в интересах устойчивого развития» не получили широкого распространения в России. Прежде всего, это было связано с тем, что термин «образование» в российской ментальности понимается как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности и общества, а базируется на передаче знаний, накопленных культурой многовекового государства. Термины, а вернее, педагогический базис, предлагаемые западной культурой, безусловно, имеют много позитивных педагогических находок, но в большей степени ориентированы на приобретение навыков, а не глубоких знаний. Кроме того, это

отторжение произошло из-за неполной ясности их структуры и дефиниций, а также сложности реализации. В частности, от педагога требовалась специальная подготовка, интеграция материала и широкое использование межпредметных связей, а также тяжеловесности самих терминов. Более того, одной из основных причин является и то, что образование как многоплановый процесс не может базироваться только на практике, оно обязательно должно включать в себя и глубокую теоретическую подготовку. Поэтому в России в большей степени стал использоваться термин *Experiential Learning*, который переводится на русский язык как *обучение через опыт, опытно- и практико-ориентированное, экспериментальное, или эмпирическое, обучение*. На наш взгляд, наиболее приемлемым в понятийном отношении является последний вариант. Этот обособляющий термин от комплексного экспериментального образования подчёркивает эмпирический характер как обучения, так и научно-педагогического анализа, а обучение можно использовать в схеме любого образования.

Интересно отметить, что концепция эмпирического образования разрабатывалась не только в схеме педагогической, но в большей степени глубокой политической философии. За простыми на первый взгляд упражнениями экспериментальных методик обучения усматривается большой эффект в государственном и глобальном масштабе. Одним из авторов экспериментального подхода был Джон Дьюи, философ и общественный деятель, который развивал прагматическую методологию в области логики и гносеологии, а также инструментализма как направление философского прагматизма (Дьюи, 2000). Другой сторонник экспериментального образования, бразилец Паулу Фрейре, разработал систему обучения грамотности бразильских рабочих, которая была принята правительством Бразилии (Фрейре, 2018). Не менее важно вспомнить и Курта Хана, который разработал эффективную педагогику, основанную на приключениях и прохождении испытаний (Hahn K., 1957).

1.4.3. Что такое эмпирическое образование

Эмпирическое (*опыто- и практико-ориентированное*) образование, или, по-другому, обучение через опыт, — это процесс получения информации или приобретения навыка путём непосредственного, самостоятельного изучения объекта или выполнения задачи. Суть обучения через опыт — попробовать сделать что-то самому, даже если ты не умеешь делать этого, методом «проб и ошибок», а не через прямое изучение чужого опыта. Обучение через опыт очень похоже на обучение действием (*action learning*) и коллаборативное обучение (*cooperative/collaborative learning*), но есть и отличия.

Само обучение через опыт внешне происходит без непосредственного участия учителя, но требует рефлексии со стороны обучаемого, а значит, желателен участие в процессе обучения наставника (тренера), который поможет учащемуся проанализировать опыт. Данный метод даёт превосходный результат, если он правильно выстроен. В противном случае он может привести к эффекту «раскалённой печки». Само эмпирическое обучение означает, что в нём участвует любой желающий (независимо от возраста и состояния здоровья). Каждый человек привносит «себя» и свой собственный опыт в среду обучения. Каждый человек помогает в совершенствовании учебных материалов, непосредственно используя их (Medrick, 1977; Bacon, 1983; Marsh, Richards, 2001; Dewey, 2007).

Эмпирическое (опыто- и практико-ориентированное) образование, наверное, более правильно, обучение — имеет глубокие корни, восходя к античным и даже первобытным временам, а также педагогической работе с людьми из самых разных сфер деятельности (Антология педагогической мысли..., 1990; Камнев, Камнев, 2016; Камнев и др., 2013). Вместе с тем в определённый период в педагогике наблюдалось отчуждение от эмпирических методов, и лишь отдельные мыслители (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо и др.) активно продвигали идею практического подхода в педагогике.

К XX веку с развитием психологии практико-ориентированная педагогика была «открыта заново», получив философское и научное методологическое обоснование. Акцент на эмпирическое обучение делали в своей работе и исследованиях Д. Колб, К. Роджерс, Ж. Пиаже, М. Монтессори, Р. Штайнер.

Становление экспериментальной психологии вызвало развитие эмпирического подхода и в самой педагогической науке. Развитие эмпирической педагогики связано с такими именами, как В. Лай, Р. Лохнер, Э. Мейман, П. Петерсен, Г. Рот, Э. Торндайк, А. Фишер, С. Холл.

В настоящее время эмпирический подход доказал свою эффективность и широко применяется в мировой практике образования и обучения, в том числе в целях решения локальных и глобальных задач и проблем современности.

Следует учесть особую, пока ещё недостаточно осознанную глобальную проблему, решению которой способствует эмпирическое обучение, — увеличение возраста учащихся, **образование для взрослых**. В современном мире происходит демографический сдвиг: возрастает продолжительность жизни, снижается количество детей в семье, поэтому человечество «стареет». Особенности организации труда и социальные изменения дали возможность людям обучаться в любом возрасте, которой они активно пользуются. В категории «учащиеся» уже сейчас значительную долю составляют зрелые люди старше 25 лет и даже пенсионеры (что было нонсенсом в прошлых веках). Многие современные пожилые люди стремятся путешествовать и получать новые знания. Такая деятельность существенно продлевает активную жизнь человека. Эта тенденция устойчива, поэтому следует ожидать, что **система образования будет нацелена на обучение (и даже воспитание) не только детей, но и взрослых** (в частности, педагогов, работающих с детьми в системе дополнительного образования).

Однако взрослые люди более требовательны **к компетентностному потенциалу обучения**. Кроме того, им проще учиться через практику и приобретение собственного опыта, нежели заучивая дидактический материал. Таким образом, можно предполагать, что эмпирическое обучение станет всё более востребованным в самой ближайшей перспективе.

Эта тенденция уже не первый год рассматривается на мировом уровне. Так, в ноябре 2002 года в Софии (Болгария) состоялась Международная конференция по образованию взрослых — в рамках выполнения программы ЮНЕСКО «Образование для всех». В Софийской декларации, в частности, говорится: «Конференция выражает озабоченность тем, что нередко понятие базового образования взрослых трактуется узко, что выражается на практике в сокращении финансовой поддержки таких направлений, как культурное образование, обучение здоровому образу жизни, демократическое обучение и образование для устойчивого развития».

Каким образом проявили себя указанные тенденции в отечественной педагогике? В дореволюционной России и СССР существовала широкая традиция практико-ориентированного обучения, потребность в котором была продиктована самой жизнью. Оно применялось в системе среднего специального образования, военных училищах, музыкальных школах, в системе физической культуры и детского спорта, обеспечивая подготовку блестящих спортсменов, музыкантов, цирковых артистов, а также профессионалов в самых разных областях. Для проведения уроков труда в школах оборудовались столярные и слесарные мастерские, классы домоводства, приусадебные хозяйства и фермы. В старших классах целый учебный день выделялся на освоение специальности в учебно-производственных комбинатах. Практическую ориентацию имели уроки начальной военной подготовки и военно-патриотические игры.

В высших учебных заведениях также было много элементов практико-ориентированного образования: лабораторные занятия, производственная практика, экспедиции, морские рейсы. Большим разнообразием отличалось обучение на естественных факультетах. Во время летних практик все студенты, помимо приобретения профессиональных навыков, учились валить деревья, строить плоты, ездить верхом, а также приёмам альпинизма и туризма. Хорошей школой практико-ориентированного образования были студенческие строительные отряды. Не стоит также забывать о развитой сети бесплатных, достаточно хорошо оборудованных спортивных школ и секций, станций юных техников, в основу которых были положены принципы практико-ориентированного обучения.

Практика сопутствовала и экологическому воспитанию. Создавались кружки и станции юных натуралистов, проводились слёты. Школьные уроки биологии проводились на свежем воздухе, на природе. Школьники регулярно ходили в походы. Неотъемлемой частью обучения в большинстве школ являлась туристическая практика, существовала сеть туристических кружков и обществ. Пионерская работа, тимуровское движение, занятия в пионерских лагерях создавали дополнительное поле практического воспитания и обучения детей, приобретения жизненного опыта.

В России научно-методологическую основу практических занятий в педагогической работе развивали В. П. Вахтёров, А. С. Макаренко, С. А. Рачинский, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. А. Рачинский и многие другие. Деятельностный подход в психологии и педагогике изучали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др. Эффективность и полезность опытно- и практико-ориентированного подхода в общеобразовательной школе продемонстрировали работы таких педагогов, как Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Базарный, Е. И. Ильин, И. С. Тихомирова, Л. Е. Тихомирова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин.

1.4.4. Деятельное экологическое образование как модель образования для устойчивого развития

С формальной стороны деятельное образование (Камнев, Камнева, 2001; Камнев и др., 2013) *сбалансированно* сочетает в себе как принципы традиционного дидактического (предметно-ориентированного, объяснительно-иллюстративного) образования, так и различные принципы *опытно- и практико-ориентированного* образования (обучения), или, по-другому, принципы *экспериментального* образования (вероятно, более корректно — *эмпирического обучения*).

Деятельное экологическое образование использует основные достижения и концептуальные основы образования для устойчивого развития, но реализует их в особой образовательной среде, опираясь на ряд специфических принципов и методов, которые мы рассмотрим в разделе 2.9.

В целом *такое образование направлено не только на получение знаний, но и на процесс активного приобретения собственного жизненного опыта, что и является одним из элементов воспитания. С психолого-педагогической точки зрения особенностью деятельного образования и, в частности, **дейтельного экологического образования** является то, что **образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.***

Сами методы деятельного экологического образования предполагают обучение практической деятельности, которая определяется естественными (экологическими) взаимоотношениями Человека и Природы. Неотъемлемым компонентом деятельного экологического образования являются различные **экологические дисциплины**, а преподавание осуществляется в большей степени **экологическими методами** (Камнев, Камнева, 2001; Камнев и др., 2013; Панов, 2000).

В России деятельное образование, в том числе экологическое, имеет свои глубокие корни. Вероятнее всего, одним из первых

отечественных педагогов, пытавшихся соединить в образовательной практике различные педагогические подходы, был Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1871). Он считал, что именно сочетание учения, труда, игры и школьной жизни является основой творческого процесса. Правда, в области практико-ориентированной деятельности он основное внимание уделял труду, считая его основным фактором, увеличивающим воспитательное влияние (Ушинский, 1939). «Не должно бы быть ни одной школы, в которой учитель или учительница не учили бы по возможности разнообразным мастерствам и рукоделиям или при которой не было бы сада, огорода, куска поля, на котором бы могли работать дети».

Учитывая собственный и международный опыт, теоретические знания о том, что эмпирическое образование способствует снижению психических расстройств у людей всех возрастов, а самое главное — у детей и подростков, раскрепощает и развивает личность, закладывает фундамент здоровых взаимоотношений, прививает любовь ко всему живому, имеет преимущество в том, что учащийся сразу видит результаты своего труда, а это способствует изменению социальной позиции от критики и деструкции к созиданию.

Сегодня для большинства стран мира главной стратегической линией развития системы образования является попытка наиболее эффективного сочетания принципов традиционного дидактического образования и эмпирического образования (обучения), что и является важным для образования устойчивого развития.

Можно полагать, что именно при сочетании принципов традиционного дидактического образования и эмпирического образования удастся смягчить кризис в системе образования и воспитания в России. Поэтому в данный момент российское образование, вероятно, может включать элементы эмпирического образования в учебный процесс. **Но очень важно наряду с привлечением международного опыта не потерять собственные находки и традиции эмпирического образования и воспитания, которые широко использовались в России.**

Наиболее удобной площадкой для реализации такого образования могут быть именно детские лагеря, которые являются уникальной образовательной площадкой, сочетающей в себе большое разнообразие учебных пространств, возможностей развития, практики, приключений. Более того, лагерь — это школа социальных качеств. Именно в лагере и ребёнок, и педагог могут начать новую ступень саморазвития «с чистой страницы». Кто-то, будучи в школе «троечником» или неудачником, человеком, не интересным для одноклассников, в лагере может раскрыться с не известной ранее (даже для него самого) стороны, получить новый опыт и вернуться, ощущая себя уже другим человеком.

Глава 2

История возникновения, эволюция идей, задач и принципов развития детского лагеря

А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина

2.1. Краткий очерк об истории возникновения и развития коллективного военизированного воспитания детей и подростков

2.1.1. Спарта как формат первых военизированных детских лагерей

Проблема воспитания подростков была актуальна во все времена и во всех цивилизациях (Князев, 2016; Хайруллин, 2016; Латышева, 2005; История педагогики., 2012; Салова, 2001). Именно воспитания, так как оно является неотъемлемой частью образовательного процесса.

Посмотрим, как справлялись с этой проблемой в разные времена и что с точки зрения наших предков было достойным воспитанием. Вероятно, прежде всего, следует указать на некоторые детали. Необходимо понимать, что такое воспитание. Оно состоит из двух взаимодополняющих частей. Первая часть — это образование, то есть обучение ребёнка социализации и ряду научных дисциплин (школа). Вторая часть — это воспитание нравственное, культурное, духовное и физическое. Читающий настоящий текст может возмутиться и спросить: «Физкультура и воспитание — совершенно разные вещи! И вообще разве можно говорить о спорте в связи с педагогией?!» Да, можно! В системе воспитания важно всё.

Посмотрим, например, как решалась проблема воспитания любви к отечеству в Древней Греции, в частности на площадках, которые впоследствии в какой-то степени стали прообразами современных лагерей. Следует напомнить, что в Элладе существовало две системы воспитания — спартанская и афинская, но в настоящей работе мы рассмотрим лишь воспитание спартиатов (Гаспаров, 2000; Князев, 2016).

Известно, что система воспитания в греческом античном государстве Спарта была обязательна лишь для детей полноправных граждан. Исключением не являлись и царские дети. Для мальчиков из других сословий прохождение через эту систему воспитания являлось особой привилегией и давало шанс на получение гражданства.

С самого момента появления ребёнка на свет он попадал в распоряжение государства. Вопрос о его дальнейшей судьбе решался уже не родителями, а специальной коллегией из самых древних представителей филы (т. е. рода).

Если ребёнок производил впечатление здорового, то его отдавали родителям, где до семи лет он рос под присмотром женщины. Однако, по представлениям спартянцев, до семи лет шло лишь вскармливание, но не воспитание будущего гражданина. (Интересно отметить, что спартанские кормилицы пользовались на рынке постоянно высоким спросом, а особенно ценились в Афинах). По достижении семи лет подросток, а именно юноша (о девушках речь пойдёт ниже), всецело переходил во власть государства. Вот тут-то и начиналось настоящее воспитание, которое продолжалось тринадцать лет — с семи до двадцати.

Следует отметить, что в своей стране спартянцы едва ли составляли и одну двадцатую часть её населения. Подавляющим же большинством являлись порабощённые ими народы. Поэтому Спарта фактически должна была находиться в состоянии постоянной боевой готовности. В связи с этим основной задачей государства было воспитание «гоплита» (т. е. тяжеловооружённого воина), который

мог решать как внутренние проблемы Спарты, так и поддерживать её авторитет на международной арене. Именно ввиду такого положения дел получение государственного образования было непременным условием пользования гражданскими правами.

Начиная с семилетнего возраста воспитание ребёнка поручалось особому человеку — *педоному*, который руководил воспитанием всей молодёжи. Мальчики распределялись по ротам, несколько рот составляли отряд. Во главе каждой роты или отряда стояли наиболее способные юноши старше двадцати лет, своего рода «старшины», выбираемые самими детьми. Они обязаны были руководить играми и гимнастическими упражнениями под надзором педонома. Таким образом, государственное образование в Спарте носило *коллективный характер*. Ребёнка отрывали от родителей и помещали в среду сверстников.

Первые четыре года мальчики собирались педономами лишь для специальных игр и упражнений. И только с двенадцати лет юноша окончательно покидал дом и поселялся в особом военизированном лагере с жесточайшей дисциплиной. И так, около десяти лет юноше предстояло провести в замкнутом обществе, среди военных мужчин.

Чему же обучались там юные спартанцы? Все усилия были направлены, прежде всего, на воспитание воинского духа. С двенадцати лет юноши ходили почти полностью обнажённые, босые и с непокрытой головой. Голову, как правило, обривали наголо. Ту немногую одежду, которую им выдавали раз в год, они носили и зимой, и летом. А помыться, не говоря уже о каких-либо особенных средствах личной гигиены, как, например, различных притираниях, маслах и благовониях, столь популярных в то время в Греции, им дозволялось крайне редко по специально выделенным для этого дням. Спать будущих воинов приучали исключительно на соломе или камыше, которые зимой покрывали пухом от чертополоха. Таким образом, маленькие солдаты закалялись и учились переносить все лишения военной жизни с самого детства.

Пища их была чрезвычайно скудной, что также являлось элементом воспитания. Плюс к этому, выдавалась она с таким расчётом, что утолить ею голод было просто нереально. Поэтому воспитанники вынуждены были воровать, что в принципе поощрялось, но лишь с тем условием, что делалось бы это ловко и незаметно. Пойманного же подвергали суровым телесным наказаниям.

Очень интересен способ возвращивания в ребёнке воинственности и мужественности, применяемый в лагерях, — это постоянные побои. Недаром верным спутником наставника подростков был человек, выполняющий «грязную работу» в воспитательном процессе, — розгоносец. Для того чтобы приучить детей переносить боль, было придумано весьма специфическое испытание — бичевание кнутом. Однако, по мнению некоторых исследователей, оно являлось «находкой» более позднего — несколько веков спустя после расцвета Спарты — римского времени. Экзекуция повторялась ежегодно перед алтарем Артемиды Орфийской. Юноши, дабы не быть опозоренными, не смели подавать признаков испытываемой ими боли или просить прекратить истязание. Наиболее стойкий, определяемый специальной комиссией, объявлялся победителем. Но порой не все участники доживали до окончания «игры».

Физическая подготовка проходила в несколько этапов. Точно известно, что все виды кулачных боёв были исключены из программы. Объяснялось это в основном тем, что кулаки — орудие атлета, но уж никак не воина! Обычный набор упражнений состоял из бега, прыжков, борьбы, метания диска и дротика. Значительное время тратили на обучение владением оружием и на охоту. К разряду физической подготовки в Спарте относились и танцы. Каждый спартаец обязан был разучить целый ряд танцев, в том числе ритуальных и военных. Не менее важным элементом повседневных тренировок являлся марш в сомкнутом строю. Это упражнение во время реальных боевых действий обеспечивало армии спартанцев высокую маневренность, восхищавшую всех без исключения.

Драки, конфликты и порки — вот то, что составляло истинную педагогическую ценность для спартамца. Приобретённые «теоретические» знания воспитанники закрепляли на практике, участвуя в так называемых криптиях — своеобразных террористических актах против «илотов» — зависимого от спартиатов населения. Как правило, группа из нескольких вооружённых мечами подростков нападала на работающих в поле крестьян и расправлялась с ними, мягко говоря, беспощадно. Таким образом, «криптии» устраивали исключительно в воспитательных целях. И, как говорится, «ничего личного». Но в данной ситуации поражает то, что на самом деле спартамцы зависели от этих крестьян более, нежели крестьяне от них. Дело в том, что по закону воины не имели права заниматься какой-либо производительной деятельностью, следовательно, «илот» был их единственным кормильцем (Гаспаров, 2000; Князев, 2016).

Что же касается интеллектуальных способностей, то следует отметить, что умственный кругозор спартиата был весьма узок. Некоторые даже упрекали жителей Спарты в абсолютной безграмотности. И на самом деле письмо и чтение не входили в государственную программу обучения, и большинство граждан обучалось этим премудростям самостоятельно.

Подростка с детства приучали излагать свои мысли как можно более кратко, или «лаконично». Кстати, термин обязан своим происхождением именно спартамцам, или же, по-другому, лакедомонянам (так как Спарта являлась центром области Лакония и как государственное образование именовалось Лакедемон), чья краткость и сдержанность в изъяснении приобрела ещё в древности нарицательный характер (Гаспаров, 2000; Князев, 2016).

Интересно отметить, что даже в столь суровых условиях в число предметов общественного преподавания входила... музыка! Но не в качестве развлечения, а как элемент нравственного воспитания. Детей учили древним песням, поднимающим патриотический и боевой дух. Кроме хорового пения обучали игре на флейте, которая

в те времена заменяла одновременно наши трубы и барабан, задавая ритм общего движения войска.

К вопросу о техническом уровне музыкального образования. Он оставался неизменным довольно долго. Существовало предание, согласно которому некий Фриний был приговорён к смерти лишь за то, что добавил к традиционной лире несколько новых струн.

Ещё одним важным элементом воспитания были так называемые общие обеды мужчин, куда допускались и дети. Здесь обсуждались общественные и личные проблемы, рассказывались поучительные истории и отпускались едкие шутки — национальная черта спартанского народа. Подростки также могли принимать участие в разговорах, задавать вопросы и высказывать своё мнение. На этих трапезах продолжал формироваться их моральный и нравственный облик. Так проходил ещё один этап воспитания — идеологический.

Достигнув восемнадцатилетнего возраста, юноши переходили в разряд «кандидатов» и до двадцати лет несли службу, чем-то сходную с той, что несли афинские «эфебы», то есть исполняли роль своеобразной «подвижной жандармерии». В двадцать лет они должны были вступить в регулярную армию в качестве «гоплита». И только в возрасте тридцати лет спартанцы получали право приобрести хозяйство.

Несколько слов о воспитании спартанских девочек. О нём известно намного меньше, но тем не менее смело можно утверждать, что женское образование также было государственным. Распределение по «классам» проходило по возрастному принципу. Возглавлял учебный процесс всё тот же педоном со своими помощниками. На первом месте в «школьном плане» находилась гимнастика и физическая подготовка и лишь затем — танцы, музыка и пение. Девочек обучали бегу, прыжкам, борьбе (!), метанию диска и дротиков, то есть всему тому, что приличествовало спартанскому юноше (Лукиан Самосатский, 2001).

Часто устраивались публичные испытания, когда мальчики и девочки могли наблюдать достижения друг друга. Это являлось своеобразным стимулом для достижения лучших результатов.

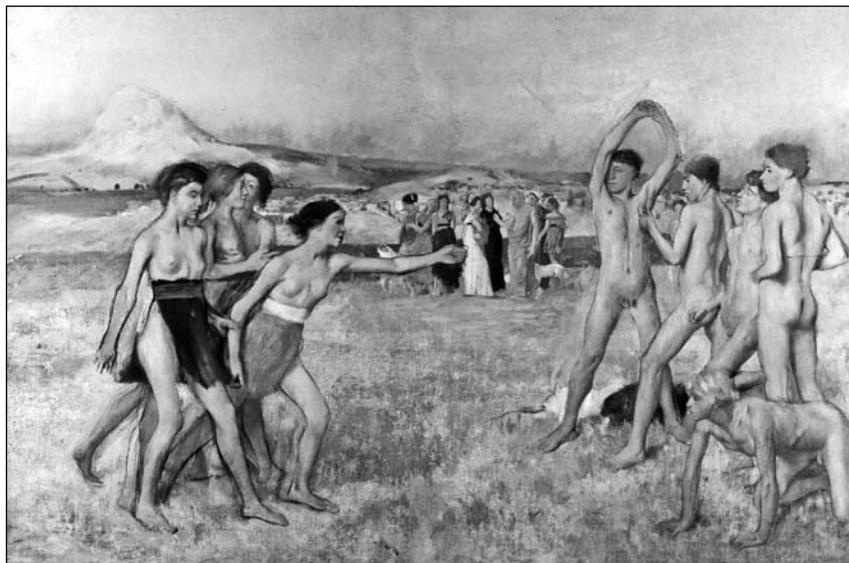


Рисунок 1. «Мужественный» облик спартанских женщин

Одежда девушек состояла лишь из короткой туники без рукавов, которая не прикрывала даже коленок. Это костюм всегда возмущал греческую «общественность», говорившую о безнравственности жителей Спарты. Но не только этот факт смущал большинство населения Эллады. «Мужественный» облик спартанских женщин — вот основная причина смущения. Так как воспитание было подчинено евгеническим целям, из женщины стремились сделать прежде всего плодовитую мать, способную производить на свет здоровое потомство (Плутарх, 1990). Поэтому «изысканность» и «утончённость», присущая, например, афинским девушкам, были совершенно чужды спартанским. В результате женщина с самого своего рождения и душой и телом находится на службе у государства (Гаспаров, 2000; Князев, 2016).

Итак, процесс воспитания шёл непрерывно. Воспитанники ни на час не оставались предоставленными сами себе, без присмотра старших наставников. В то же время требования жёсткой дисциплины и соблюдения иерархии приучало младших к уважению

старших. Всё приносилось в жертву интересам национального единения. Ребёнок должен был понимать с пеленок, что единственным критерием добра является **государственный интерес**. Поэтому справедливым было то, что служило возвышению Спарты. Ввиду этого молодёжь приучали к изворотливости и скрытности, обману и воровству. Впрочем, поощрялись все методы, способствующие процветанию Спарты.

В заключение важно отметить, что, если спартанец умирал от старости, он не получал никаких наград. Его хоронили в безымянной могиле. Заслужить надгробие с именем можно было лишь смертью в бою. Если спартанец погибал во время сражения, его хоронили на месте, где он погиб, со всеми почестями. Женщины, которые не принимали участие в войнах, также могли получить надгробия только при одном обстоятельстве: если мать умирала во время родов.

Таким образом, основной целью, которую ставили спартанцы, воспитывая своих отпрысков, — сформировать личность, всецело преданную и служащую государству. Личность, ставящую национальные интересы выше интересов собственных. Обучение в спартанском лагере было важнейшим элементом такого воспитания.

2.1.2. Военизированная подготовка подрастающего поколения в царской России

Вероятно, первым примером военизированных лагерей в России были Потешные войска (полки), проросшие из так называемого Петрова полка (Дирин, 1882; Глинский, 1912). Этот полк был создан царём Алексеем Михайловичем Романовым для придания играм четырёхлетнего царевича военизированного характера. Для потешного Петрова полка был построен фортификационный город, а царевич Пётр был назначен полковым командиром.

Название эти полки получили из-за места их дислокации. Они располагались в царских потешных сёлах.



Рисунок 2. Алексей Михайлович Романов (1629–1676)

В 1691 году Потешные войска были преобразованы в воинскую организацию и были разделены на два пехотных полка (Преображенский и Семёновский). После разделения Потешных полков детские игры превратились в изучение настоящих воинских дисциплин. Все занятия стали проходить по уставу, написанному самим царём.

Потешный лагерь отличался деятельностью и правилами. Сначала ученья в лагере проходили только в присутствии царя. Затем без него. После этого, прямо из лагеря, Потешные полки направлялись в Троицкую лавру, а оттуда по Ярославской дороге к Переславлю, где учения продолжались на выстроенных там фрегатах.

Учитывая собственный опыт учёбы в Потешных полках, Пётр I со своими сподвижниками разработал первую в истории России



Рисунок 3. Военные учения у села Коломенского и деревни Кожухово. Миниатюра из рукописи первой половины XVIII века «История Петра I» соч. П. Крекишина. Собрание А. Барятинского, ГИМ.



Рисунок 4. Пётр I (Пётр Алексеевич Романов) (1672–1721)

программу профессиональной военной ориентации для юношей, которая включала:

- развитие физической силы и ловкости детей 9–12 лет посредством игр на воздухе и гимнастических упражнений;
- развитие в детях смелости и предприимчивости путём ввода в игры некоторой доли опасности и риска. Для этого использовались лазанье по обрывам, оврагам, переходы по зыбким местам, брёвнам, игры в разбойников. Во время такой игры «потешные» постигали сторожевую службу, разведку. В результате собственного опыта приходили к пониманию того, что «больше побеждает разум и искусство, нежели множество»;

- обучение владению оружием: не только ружейным приёмам, но и умению стрелять и колоть. Интересно отметить, что сам Пётр I уже с 12 лет умел стрелять из пушки;
- ознакомление «потешных» с военной техникой и приучение пользоваться ею;
- выработка дисциплины, чувства чести и духа товарищества;
- познание отечества и уяснение его исторических задач путём ознакомления мальчишек с различными страницами российской истории, а также с силами и стремлениями наиболее опасных соседей;
- развитие любви к государю и отечеству;
- привитие «потешным» любви к армии.

Преображенцы и семёновцы стали предтечей русской гвардии и основой будущей регулярной армии России. В свой первый поход к турецкой крепости Азов они ушли 30 апреля 1695 года. В дальнейшем участие в Северной войне предоставило обоим полкам возможность показать свою боевую подготовку и помериться силами с войсками Карла XII (Павлов В. Потешные войска Петра Первого. <https://histrf.ru/read/articles/potieshnyie-voiska-petra-piervogho>).

Во время правления императрицы Анны Иоанновны (1730–1740), дочери царя Ивана V, брата и соправителя царя Петра I, продолжившей политику Петра I, также уделялось значительное внимание военной подготовке подрастающего поколения. Так, в 1731 году Анна Иоанновна повелела учредить кадетский корпус для обучения шляхетских детей в возрасте 13–18 лет (Анисимов, 2002; Курухин, 2014). В 1732 году этот корпус был открыт в здании бывшего дворца Меншикова на Васильевском острове в Петербурге. Корпус просуществовал до 1917 года.

Более 100 лет спустя, уже во время правления Александра I (годы правления 1801–1825), несмотря на то, что юношеские военные лагеря стали не востребованы, появились первые военные поселения, которые отчасти использовали педагогические приёмы,



Рисунок 5. Анна Иоанновна Романова (1693–1740)

отработанные в Потешных полках. Одними из субъектов образовательного процесса, организованного в этих военных поселениях, стали дети. Основное развитие таких поселений началось в 1815 году. Император России Александр I поставил перед страной задачу соединения труда крестьянина с его военным обучением. Он считал, что это могло изменить как социальный статус крестьянина, так и укрепить мощь государства (Сахаров, 1998).

По мнению императора, с одной стороны, это было некой наградой крестьянам за победу над французами, а с другой такой подход мог бы экономить расходы на армию. Кроме того, в поселениях крестьяне могли бы жить в своих семьях, чего прежние рекруты, служившие 25 лет, были лишены. Создавая военные поселения, Александр I на несколько лет прекратил рекрутские наборы.

Важнейшей целью военных поселений было преобразование сельского хозяйства. Руководителем военных поселений был назначен граф Аракчеев (Граф Аракчеев, 1871). Личное имение графа



*Рисунок 6. Александр I
(Александр Павлович Романов)
(1777–1825)*



и жизнь его крестьян были редким примером идеально устроенного хозяйства, в котором даже уход крестьянок за детьми осуществлялся по инструкциям помещика. Жители его деревень выглядели сытыми, здоровыми и довольными жизнью. Воспитанные и дисциплинированные крестьяне казались императору совершенно необходимым условием для дальнейшего преобразования России. Именно армейская дисциплина, по мнению Александра I, должна была воспитать и сделать русское крестьянство грамотным.

Интересно отметить, что за десять лет число жителей военных поселений выросло до 750 тыс. человек. В деревнях появлялись хорошие дороги, школы и больницы, все дети были одеты и обуты за казённый счёт, не было пьяниц и бродяг, аккуратных поселян и их детей поощряли доступом к бесплатному образованию в военных училищах. Более того, хорошо организованные военные поселения оценивались некоторыми современниками как военные



Рисунок 7. Николай I (Николай Павлович Романов) (1796–1855)

части, превосходящие по качеству военной подготовки даже гвардию. Наконец, самое главное, в духе военной дисциплины и строгого порядка воспитывалось и подрастающее поколение.

Николай I не упразднил военные поселения. К концу его правления поселенцев насчитывалось уже более 800 тыс. человек, но времена менялись, и военные поселения, выполнив свои функции, стали устаревать как некий институт военной подготовки. Более того, в Крымской войне старая система подготовки военных кадров показала свою слабость (Балязин, 2008).

В 1857 году Александр II во время своего правления (1855–1881) ликвидировал военные поселения (Назаревский, 1910, Яковлев, 2018).



Рисунок 8. Александр II (Александр Николаевич Романов) (1818–1881)

Таким образом, вероятно, можно сказать, что именно реализация первой в истории России программы профессиональной военной ориентации юношей на базе Потешных полков, создание и функционирование кадетского корпуса, создание крестьянских военных поселений послужило импульсом для дальнейшего развития практико-ориентированной и психолого-педагогической базы не только системы детских военизированных лагерей, но и всех детских лагерей различных форматов. Более того, во всём мире. А прививание дисциплины, чувства чести, духа товарищества и любви к отечеству стало нормативным фундаментом воспитания всего подрастающего поколения России.



Рисунок 9. Николай II (Николай Александрович Романов) (1868–1918)

2.1.3. Военизированная подготовка детей в предреволюционной России

История нового развития «потешного» движения в России началась в январе 1908 года. После поражения в Русско-японской войне император Николай II (1894–1917) высказал «Высочайшее пожелание о введении в народных школах обучения военному строю и гимнастике в целях физического развития молодёжи и подготовки её к военной службе» (Боханов, 1997).



Рисунок 10. Антиох Андреевич Луцкевич (1848–1912)

Царский наказ воплотил в жизнь выдающийся педагог **Антиох Андреевич Луцкевич (1848–1912)**, который нашёл в этом деле много подражателей. Разработанная им российская система военно-патриотического воспитания детей и юношества называлась «бахмутским движением», поскольку А. А. Луцкевич начал её внедрять, работая инспектором народных училищ в Бахмутском уезде Екатеринославской губернии (Луцкевич, 1912).

Вскоре движение «потешных» охватило всю страну. Важно отметить, что в «потешные» подразделения попадали дети в возрасте 10–16 лет из всех сословий Российской империи — дворянского, купеческого, мещанского, крестьянского и казаческого. Таким



Рисунок 11. «Потешные полки»

образом, у всех детей России, включая беднейшие слои, появилась реальная возможность получить отличное образование.

В «потешных» подразделениях мальчики обучались не только основным учебным дисциплинам того времени, но и занимались военным строем, хоровым пением, военной гимнастикой, изучали ружейные приёмы и другие специальные военные дисциплины. Гвардейские и армейские полки устанавливали своё шефство над «потешными» полками и назначали в них штатных офицеров-воспитателей.

«Потешные» подразделения стали организовываться при многих воинских частях России (Луцкевич, 1912).

22 мая 1910 года император Николай II устроил в Царском Селе смотр по «классу военного строя» («1-й народный класс военного строя и гимнастики Его Императорского Величества Наследника Цесаревича и Великого Князя Алексея Николаевича»). Этот смотр дал толчок дальнейшему развитию «потешного» движения. Более того, было решено устроить в 1911 году смотр всех российских

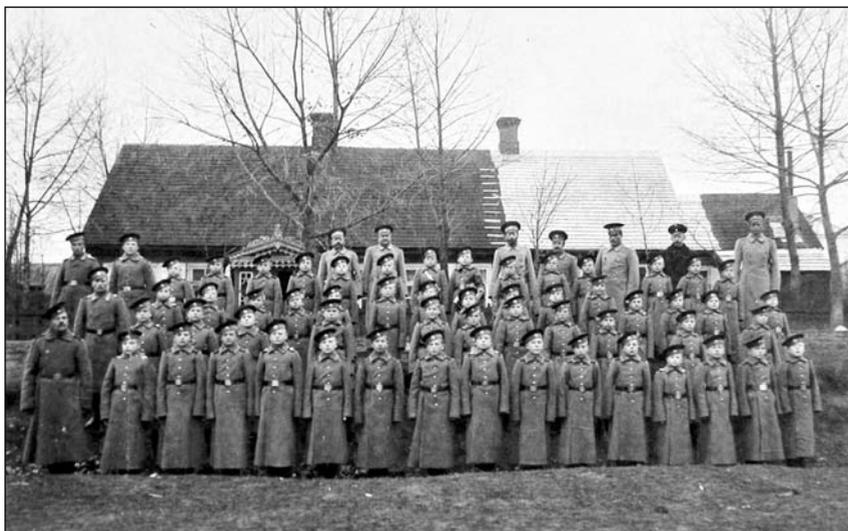


Рисунок 12. Группа «потешных» 110-го пехотного Камского полка

«потешных». За подготовку этого смотра с большой энергией взялся подполковник С. И. Назимов, с чем он блестяще справился, объездив всю Россию.

Тем не менее активная патриотическая направленность деятельности «потешных» устраивала далеко не всех. Несмотря на поддержку российского правительства и значительной части русского общества, некоторые «либерально» настроенные представители власти на местах выступали против военных формирований молодёжи. Тем не менее, несмотря на негативное отношение части общества, это движение динамично развивалось, в нём участвовали десятки тысяч детей. Институт «потешных» просуществовал до революции 1917 года.

Бахмутское движение сыграло положительную роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения того времени и обогатило опыт психолого-педагогической работы с подрастающим поколением России. Кроме того, расширило возможность всех слоёв населения получить хорошее как военное, так и светское образование.

А. Н. Камнев, Е. Л. Манукян

2.2. Возникновение спортивных, туристических и оздоровительных детских лагерей в конце XIX — начале XX века в Европе и Америке

Анализ литературы, связанной с историей развития различных форм работы с молодёжью в Европе и Америке (Мурзина, Апажихова, 2014; Долженкова, Апажихова, 2017; Стратий и др., 2019; Mason, 1930; Carlson Reynold, 1925; Гуськов, 1999), позволяет предположить, что первые лагеря для детей начали организовывать христианские общества. Одним из таких обществ являлась YMCA — Young Men's Christian Association (Христианская ассоциация молодых людей), которую основал в 1844 году Джордж Вильямс в Лондоне и которая впоследствии стала одной из наиболее значимых молодёжных организаций в мире (Гуськов, 1999).

Важно отметить, что все лагеря, курируемые YMCA, были палаточными и соблюдали в большей степени военные и религиозные традиции. В лагере дети проводили утреннее построение, большое внимание уделялось гимнастике и другим видам спорта. Некоторые исследователи считают, что первый лагерь был организован именно на американском континенте. Это событие произошло недалеко от Торонто в 1840 году, когда семьи фермеров собирались вместе возле палатки и изучали Евангелие. Если такой формат общения группы людей на природе можно считать первым лагерем, то, вероятно, такие же собрания могли быть организованы христианскими обществами в Европе и России, и они тоже могли бы называться лагерями.

Интересно отметить, что именно эта европейская организация занималась социальной поддержкой и курировала организацию работы с молодёжью в Америке. В частности, первый стационарный детский лагерь Болдхед (известный как Кэмп Дадли), созданный в Соединённых Штатах и Северной Америке в 1885 году,

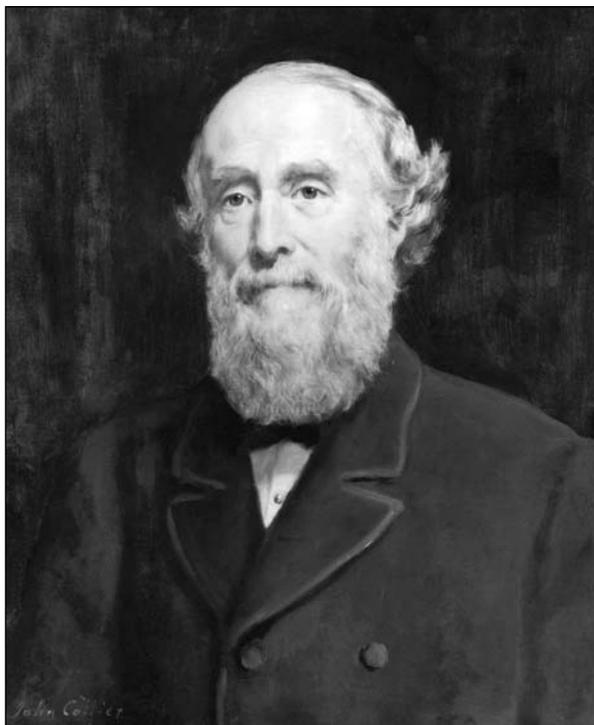


Рисунок 13. Сэр Джордж Уильямс (1821–1905)

был организован членом YMCA — Самнером Франсисом Дадли из YMCA и его соратниками (<https://www.campdudley.org/core-values-history/>; <https://gaz.wiki/wiki/ru/YMCA>).

К 1910 году именно YMCA оказала раннее влияние на скаутинг в Америке (BSA), Великобритании и Германии.

Первое официально зарегистрированное проведение лагеря в Америке было осуществлено Фредериком Уильямом Ганном в 1861 году. Директор мужской школы-пансионата Фредерик Уильям Ганн организовал двухдневный 40-мильный поход для группы студентов своей школы. В течение 10 дней ребята ночевали на природе, а затем пешком вернулись в пансионат (https://360wiki.ru/wiki/Frederick_William_Gunn; Щекина С. С. Педагогика и философия каникул.

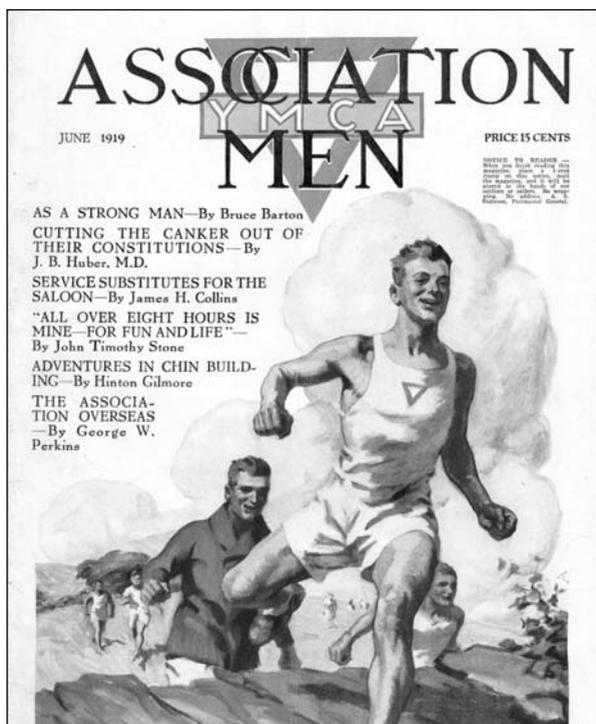


Рисунок 14. Мужская школа-пансионат

<https://ppt-online.org/265114>). Таким образом, вероятно, 1861 год может считаться датой начала проведения спортивно-туристических лагерей.

Прообразом же современных детских оздоровительных лагерей, послужили, с одной стороны, колония Вальтера Биона, организованная в 1876 году в Швейцарии (Отдых и учёба с радостью, 2016), а с другой — школа физической культуры доктора Джозефа Ротрокома, организованная тоже в 1876 году в США (https://wikichi.ru/wiki/Joseph_Rothrock; Щекина. <https://ppt-online.org/265114>). Эти площадки имели разные регламенты и формы работы с детьми, но создавались для улучшения здоровья детей.



Рисунок 15. Фредерик Уильям Ганн (1816–1881)

2.2.1. Зарождение оздоровительных лагерей в конце XIX — начале XX века в Европе

В 1873 году, после 20 лет приходской службы в провинциальной горной местности, пастор Вальтер Бион с семьёй переехал в Цюрих — крупный промышленный центр страны. Переселение неблагоприятно сказалось на здоровье его пятерых детей. Следуя здравому смыслу, он и его жена ежегодно во время каникул стали отправлять своих детей на четыре недели на «их прежнюю родину» — в местечко Аппенцель. Это один из самых маленьких кантонов Швейцарии, местность, прекрасно сочетающая все факторы оздоровления ребёнка: пышную зелень лугов и лесов, альпийские

горы, с их целебным горным воздухом, реками с чистой водой. После каникул дети возвращались в родительский дом окрепшими и здоровыми.

В то же время Вальтер Бион, оставаясь летом в городе, постоянно видел детей из бедных семей, проводивших каникулы в своих маленьких квартирах и на душных улицах Цюриха. Желание изменить ситуацию с нездоровым времяпрепровождением подростков и привели Вальтера Биона к мысли о необходимости организовать отдых для бедных детей, вывозя их за пределы города.

Его идея заключалась в следующем: детей школьного возраста, выбранных из среды материально не обеспеченного класса, перевозить из города в местность с чистым воздухом; дать им здоровое и обильное питание и организовать активный образ жизни (прогулки, физический труд), **наняв для этой работы профессиональных педагогов** и врачей. «Я пришёл к заключению, что для этих детей каникулы не могут быть благодеянием. Тут и зародилась у меня мысль: если для моих детей, которые живут и в лучшей квартире, и лучше едят, чем многие другие, пребывание на чистом воздухе сделалось потребностью и так шло им впрок, то насколько оно должно оказаться полезным для тех, бедных детей. Я и принял решение этим последним, насколько это возможно, предоставить такое же благодеяние», — писал Вальтер Бион (Дризо, 1903).

Позже, в 1888 году, на Цюрихском международном конгрессе по вопросу о летних колониях скажут, что «мысль о летних колониях зародилась только благодаря чистому человеческому состраданию, а не из посторонних соображений» (Дризо, 1903).

«Колония» от латинского — *colonia* — поселение. Одно из значений этого слова — сообщество земляков в чужой местности, точно объясняет смысл явления: переезд детей из города и проживание поселением в «чужой» местности (Зеленецкий, 1908).

В июле 1876 года Вальтер Бион принял решение обратиться к населению с просьбой о добровольных пожертвованиях. С помощью местной газеты, в которой было помещено воззвание «К друзьям



Рисунок 16. Вальтер Бион (1830–1909)

детей», ему удалось собрать среди сочувствующих устройству колонии 2340 франков. Ободрённый материальным успехом и заручившись поддержкой и согласием группы учителей, он собрал 68 детей школьного возраста и отправил их в горы на три недели.

Результаты первого опыта Биона были настолько блестящи, — он получил массу восторженных отзывов от авторитетных лиц — врачей, учителей, единодушно признавших подобного рода начинание истинным благодеянием для детей, — что оставалось только повторить опыт в следующем году. И в 1877 году оказалось возможным открыть уже не одну, а три колонии. Постепенно, благодаря сочувствию к колониям, а ещё больше из-за объективной потребности в них, деятельность их стала расширяться.

В период ранней стадии формирования индустриального общества, урбанизации и интенсивного роста городского населения идея Вальтера Биона оказалась поистине интернациональной и современной. В течение последующих 10 лет практически во всех странах Европы были организованы летние детские каникулярные

колонии, например: в 1873 в Дании, 1876 — Германии, 1879 — Австрии, 1881 — Франции, Италии и Норвегии, 1883 — Голландии, 1884 — Венгрии, 1885 — Швеции, 1886 — Бельгии, 1887 — Испании, 1889 — Великобритании.

Так, в 1889 году в оздоровительных колониях смогли отдохнуть более двадцати тысяч детей из Лондона. В 1898 году в Париже действовали уже 32 колонии. В 1905 году в Швейцарии — 77 колоний, которые организовывали городские общины, рабочие союзы, и другие организации. В Германии в это же время функционировали 220 колоний.

Таким образом, уже в конце XIX века в Европе широко распространилась тенденция организации летнего оздоровительного отдыха для городских детей и подростков. (Отдых и учёба с радостью, 2016, Мурзина, Апажипова, 2014; Долженкова, Апажихова, 2019; Вайндорф-Сысоева, 2017; Шекина. <https://ppt-online.org/265114>).

2.2.2. Формы организации детского отдыха в Европе в конце XIX — начале XX века

В ходе эволюции процесса организации детского отдыха сложились две формы. **Первая форма** по праву получила название «План Биона». Вальтер Бион в процессе организации и деятельности колонии пытался решить две задачи: оздоровление и воспитание подрастающего поколения. В колониях, организованных по его плану, должны были обязательно выполняться следующие условия.

- Дети обязательно должны были выехать за город (в отличие от полуколоний), в экологически чистую местность.
- В основе организации колонии закладывался «природосообразный принцип».
- Организовывалась высокая физическая активность детей: прогулки, физический труд.
- Для работы вместе с детьми должны выезжать кадры, имеющие профессиональную подготовку: врачи, учителя, священники.

- Серьёзное внимание должно уделяться здоровому и обильному питанию детей.
- С первых лет жизни колоний в них, наравне с обеспечением оздоровительных мероприятий, организаторы должны заботиться о нравственном здоровье детей.

С течением времени в колониях складывалась стройная система моральных и нравственных принципов жизни и деятельности, наряду с укреплением детского организма, активно закреплялись и внедрялись процессы воспитания. «...По единодушному отзыву людей, стоящих близко к жизни колоний, они изумительно преобразуют весь душевный строй детей, изменяют их нравственный облик. Дети становятся аккуратными в исполнении возлагаемых на них обязанностей, послушными, уступчивыми, уживчивыми, ласковыми; между ними нередко создаются трогательные отношения. Под благотворным влиянием колоний у многих детей заметно развиваются и умственные способности; до поступления в колонии — ленивые, рассеянные, они, вернувшись в город к занятиям, поражают часто своим вниманием и успехами» (Дризо, 1903).

Вторая форма организации детского отдыха, резко отличающаяся от «Плана Биона», возникла в 1877 году в Дании. Если в Швейцарии детей отправляли отдыхать на специально подобранные и организованные территории, где дети находились под постоянным наблюдением и руководством профессионально подготовленных учителей и врачей, то в Дании всё было по-другому. В этой стране детей 7–14-летнего возраста во время шестинедельных каникул стали раздавать в обычные деревенские крестьянские семьи или, что было реже — в помещичьи. Крестьяне охотно принимали городских детей и даже во многих случаях отказывались от денежного вознаграждения. За предоставленный «приют» городские дети выполняли лёгкие полевые работы, что было весьма полезно как для крестьянских хозяйств, так и для «отдыхающих» детей. Однако датская система колоний не получила широкого распространения. Не исключено, что это было связано

с тем, что при данной организации детского отдыха практически отсутствовало профессиональное педагогическое сопровождение детей.

Важно отметить, что в конце XIX века в Европе выросла и сеть полевых палаточных лагерей. К таким лагерям можно отнести британские «бригады мальчиков» и «церковные бригады мальчиков», на базе которых, вероятно, выросло скаутское движение, о котором мы поговорим чуть позже (Щекина. <https://ppt-online.org/265114>). Организатором таких лагерей был У. А. Смит, сын военного, воспитанный в традициях шотландского протестантизма. Все эти лагеря, созданные для мальчишек, имели религиозно-военизированную основу. «Бригады» быстро завоевали популярность. Ребятам нравилось играть в военнотружущих, участвовать в парадах, носить солдатские вещмешки, ремни, особые головные уборы, а главное, стрелять из винтовки. По воскресным дням дети изучали Библию. В 1908 году число мальчишек, участвующих в жизни «бригад», достигло 64 000 человек. Важно отметить, что «бригады» функционировали не только в Великобритании, идеи «бригад» распространились на Канаду, Австралию, Новую Зеландию, Южную Африку, Вест-Индию, Цейлон.

В 1881 году в Берлине состоялся первый конгресс «по вопросам детского отдыха». На этом форуме присутствовали представители Германии, Австрии и Швейцарии. Второй конгресс прошёл в 1885 году в Бремене. В его работе приняли участие уже 78 делегатов из разных стран Европы. В 1888 году был созван I Международный конгресс, связанный с данной проблематикой. Таким образом, проблема детского отдыха в Европе перешла на новый уровень. В работе этого крупного мероприятия приняли делегаты из 10 стран Западной Европы.

При сравнительном анализе различных систем летнего отдыха, обнародованном на Международном конгрессе в 1888 году в Цюрихе, организаторы летних детских колоний большинства стран Европы высказались в пользу «Плана Биона».

Например, организатор французских колоний Котинетт писал так: «Во Франции никогда не могла бы привиться датская система колонизации, потому что все преимущества, присущие колониям швейцарского типа, совершенно отсутствуют в датских» (по Зеленецкий, 1908). В Германии, напротив, может быть, и не в равной степени, но существовали обе системы «...рядом с Цюрихской системой колоний существует и датская, но она не пользуется признанием ввиду того, что при ней страдает воспитательная сторона дела» (Зеленецкий, 1908).

2.2.3. Отношение общественности и власти европейских стран к созданию системы детских летних каникулярных колоний

Как уже было написано выше, все формы организованного европейского детского летнего отдыха возникали как частные инициативы и являлись результатом благотворительной деятельности как прогрессивной части населения, так и правительства. Например, в Австрии лица из высших аристократических кругов безвозмездно предоставляли для отдыха детей свои загородные замки, жертвовали деньги. В Швейцарии все колонии, образованные по принципу Биона, были под покровительством императора Франца Иосифа (1879); в Швеции — под покровительством принцессы Виктории (1885); в Италии — под покровительством королевы Маргариты; в Венгрии будапештская колония была под покровительством военного министерства. Передовая общественность не только занималась благотворительной деятельностью, но и влияла на государственные структуры, способные облегчить процесс организации летнего детского отдыха и превратить его в государственную систему. Во Франции финансирование детских колоний взяло на себя городское самоуправление. Так, в 1898 году в Париже было организовано 32 колонии, при этом городское самоуправление потратило на эти цели свыше 200 000 франков. Для того времени это была огромная сумма (Щекина. <https://ppt-online.org/265114>).

2.2.4. Зарождение детских лагерей в конце XIX — начале XX века в Америке

Как уже было написано выше, ряд исследователей, опираясь на мнение международной христианской организации, занимающейся организацией детского отдыха, считают, что первый лагерь на американском континенте был организован в 1840 году. Он располагался неподалёку от канадского города Торонто. В лагере, а вернее, вокруг одной большой палатки, собирались фермерские семьи и изучали Евангелие.

Проведение первого, официально зарегистрированного лагеря в Соединённых Штатах датируется 1861 годом. Его основателем был американский педагог, директор школы-пансионата в Вашингтоне (штат Коннектикут) для мальчиков и студентов — Фредерик Уильям Ганн. Он считал, что физическая подготовка, спорт, воспитание любви к природе являются очень **важными элементами образовательной программы**. Учитывая всё это, он и организовал для своих учеников первый американский лагерь в Уэлчс-Пойнт (штат Коннектикут). В лагере студенты ловили рыбу, готовили пищу на костре. Занимались военной подготовкой. Готовились к службе в армии, а по большому счёту к началу гражданской войны. В 1861, 1863 и 1865 годах Фредерик Уильям Ганн организует специализированный летний семестр в Point Beautiful на озере Варемаут, куда студенты могли пригласить и своих родителей (https://360wiki.ru/wiki/Frederick_William_Gunn). После смерти Фредерика Уильям Ганна работу лагеря возродил Грегг Кларк. Более того, он основал лагерь Keewaydin, постоянно действующие летние лагеря Северной Америки.

Вероятно, важно вспомнить также Джозефа Ротрока — выдающегося педагога, врача, эколога, «отца лесного хозяйства США», который в 1876 году организовал Северную горную школу-лагерь физической культуры в округе Люцерн (https://wikichi.ru/wiki/Joseph_Rothrock). Эта школа-лагерь предназначалась для улучшения здоровья детей (Щекина. <https://ppt-online.org/265114>).



Рисунок 17. Джозеф Тримбл Ротрок (1839–1922)

Интересно отметить, что уже в 80-е годы XIX века в Северной Америке появляется значительное количество лагерей для мальчиков старшего возраста, но преимущественно из элитных семей, а в 90-е уже для мальчиков из менее обеспеченных семей. Некоторые лагеря существовали по многу лет и были востребованы как детьми, так и их родителями.

Так, в течение восьми лет, начиная с 1880 года, Эрнест Болкхем организовывал спортивный лагерь для мальчиков в возрасте 12–16 лет на озере Асквам. В этом лагере мальчики занимались спортом, сами готовили себе пищу, занимались уборкой и мытьём

посуды. Как и в европейских колониях Биона, большое внимание уделялось духовному воспитанию подростков.

Важно подчеркнуть, что американских детей из малообеспеченных семей курировали органы социальной защиты и религиозные организации, а средним классом занималась YMCA — Young Men's Christian Association (Христианская ассоциация молодых людей), которую основал в 1844 году Джордж Вильямс в Лондоне (Гуськов, 1999).

Первый официальный стационарный детский лагерь Болдхед (известный как Кэмп Дадли, изначально «Общество кемпинга мальчиков — В. С. S.») был создан в Соединённых Штатах и Северной Америке в 1885 году. Его создателями были тридцатилетний Самнер Френсис Дадли и его два соратника по YMCA Джорж Пека и Рудольф Лейпольдт (<https://www.campdudley.org/core-values-history/>). Вначале лагерь располагался неподалёку от Оранжевого озера в Нью-Джерси, затем он перебазировался на озеро Шамплейн около Вестпорта, Нью-Йорк. Считается, что к 1916 году в этом лагере побывало более 23 000 ребят (<https://www.campdudley.org/core-values-history/>).

Постепенно начинают появляться лагеря вокруг промышленным центром. Так, в Коннектикуте (1886), Висконсине (1887), Нью-Йорк Сити (1892) к людям пришло понимание того, что летом необходимо вывозить детей на природу.

Важно подчеркнуть, что в 1899–1900 в США появился и первый лагерь для «трудных» детей (Чикаго).

Важно отметить, что все лагеря, курируемые YMCA, большое внимание уделяли гимнастике и другим, новым по тем временам, видам спорта в частности баскетболу и волейболу, изобретёнными тоже членами YMCA (баскетбол — Джеймс Нейсмит 1891, волейбол — Уильям Джорж Морган 1895) в США в конце XIX века.

Первые летние лагеря для девочек в США появились в 1902 году Kehonka в Нью-Гемпшире, Wyonegonic в Бриджтоне. Затем эти лагеря стали распространяться по всей Америке.

Важно подчеркнуть, что в 1912 году в США была создана «Профессиональная ассоциация директоров лагерей для мальчиков», а в 1916 году «Ассоциация директоров лагерей для девочек». В 1924 году они объединились в единую ассоциацию. В 1926 году в Америке начал выпускать журнал «Лагерное движение» (Щёкина. <https://ppt-online.org/265114>). Считается, что в период с 1912 по 1926 год в американском обществе сформировалось понимание о значении здоровья и безопасности детей. Детские лагеря стали восприниматься как серьёзные площадки для отдыха и оздоровления подрастающего поколения. Появилось уважение к специалистам, работающим в сфере организации детских лагерей, и специалистам, работающим с детьми. Работники данной сферы стали уравниваться с педагогами и работниками системы социального обслуживания (Carlson Reynold, 1925; Mason, 1930; Вайндорф-Сысоева, 2017; Стратий и др., 2019; Мурзина, Апажихова, 2014; Долженкова, Апажихова, 2017; Торшин, <http://dop-obrazovanie.com> /Дата обращения 17.02.2019).

Таким образом, в Америке, как и в Европе, примерно в одно и то же время начинают появляться христианские, спортивные и оздоровительные детские лагеря. В начале двадцатого столетия во всём мире начинают понимать значение лагеря. Именно в этот период концепция организованного лагерного движения начала распространяться по всему миру.

А. Н. Камнев, Е. Л. Манукян

2.3. Исторические предпосылки возникновения детских оздоровительных колоний в России в конце XIX — начале XX века

2.3.1. Примеры возникновения и развития организаций, занимающихся обустройством детского отдыха в России во второй половине XIX века

Считается, что впервые в России летние детские колонии проводились в пятидесятые годы XIX столетия. Эти колонии были организованы Евангелическим обществом в Санкт-Петербурге (Щекина. <https://ppt-online.org/265114>). Широкое распространение и развитие детских летних колоний в России началось в 70-е — 80-е годы, после признания целесообразности колоний В. Биона в Швейцарии.

Не исключено, что к первым колониям можно отнести и другие формы совместного проживания, обучения и воспитания детей. Например, пансионы, воспитательные дома, приюты, которые также вносили вклад в психолого-педагогическую составляющую работы с коллективами детей, проживающими совместно в течение определённого времени. Так, ещё в 1803 году императрица Мария Фёдоровна основала в Гатчине сельский воспитательный дом на 600 детей обоего пола. Воспитанники получали элементарные знания и ремесленные навыки (<http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2853345114>).

Сельский образ жизни, совместное проживание, учёба и работа детей в начале XIX века подразумевали и совместные летние обсуждения на открытом воздухе, что полностью совпадает с жизнью в лагере.

В 60-е годы XIX века Россия вошла в период глубоких социальных реформ. Реформы происходили во всех направлениях жизни,

в том числе и в образовании. К концу XIX века очень сильно выросло количество школ. Только численность церковно-приходских школ к концу века составляла более 43 тысяч.

Важно подчеркнуть, что в 80-е годы XIX века частные лица и общественные организации берут на себя ответственность за реализацию программы, способствующей сохранению генофонда, укреплению здоровья нации, а также решение проблем социальной поддержки неимущих классов через организацию летнего детского оздоровительного отдыха. Предпосылки для постановки и решения данной задачи были во многом схожи с европейскими странами: урбанизация как итог промышленной революции, гуманизация общества, возросшие потребности в сохранении здоровья нации, забота о духовном и физическом здоровье детей.

Практически все открывавшиеся в России летние детские колонии выбирали в качестве образца модель, предложенную Вальтером Бионом. Первая официально зарегистрированная летняя колония России была организована в 1879 году по инициативе пастора Германа Фридриха Дальтона (1833–1913), учредителя «Городской миссии» Евангелического союза (<https://provodnik-of.livejournal.com/43874.html>; Ревуненкова, 2007). Колония была организована под Петербургом на станции Парголово Финляндской ж. д.

Идея создания летних детских колоний по «плану Биона», так же как и в Европе, быстро нашла поддержку в передовых кругах общества. Отдельные частные инициативы в короткие сроки стали преобразовываться в общественное движение, организующее свою деятельность через многочисленные комитеты, кружки, общества.

В 1877 году был организован Московский кружок строителей детских летних колоний. По сути, этот кружок стал центром организаций летних детских колоний. За 25 лет его деятельности, к 1912 году в России было создано 729 колоний. Из них: 377 — в усадьбах, 317 — в сельских школах, 22 — в частных поместьях, 13 — в семьях. Так, только в Петербурге в 1889 году было создано девять частных

комитетов и обществ, занимавшихся организацией летнего детского отдыха. На базе этих общественных комитетов, кружков и обществ впоследствии стали проводиться подбор и обучение учителей для работы в летних вакационных (каникулярных) колониях.

С этого периода детские колонии начинают появляться по всей России. Более того, они имеют самый разный профиль. Так, на окраине Харькова была организована колония семейного типа. Её организовала вдова священника с двумя дочками-учительницами. В колонию приняли 10 девочек, которые занимались изучением природы, рисованием, пением, участвовали в сенокосе, в работах на огороде и в саду, на пасеке, занимались рыбной ловлей (Щёкина. <https://ppt-online.org/265114>).

В 1904 году уже Московская городская дума рассматривала вопрос о создании собственных детских летних колоний.

В 1912 году впервые была проведена кампания по организации летней детской оздоровительной колонии для детей Архангельской губернии. Это стало возможным благодаря совместной деятельности членов общества архангельских врачей (ОАВ) и Архангельского отделения Всероссийской лиги борьбы с туберкулёзом. Посильную помощь в организации колонии оказал архангельский губернатор, действительный статский советник С. Д. Бибииков, приступивший к обязанностям в начале 1912 года и активно поддерживавший медиков (Щёкина. <https://ppt-online.org/265114>). Для отдыха в колонии отбирались самые слабые дети в возрасте от восьми до 12 лет. Колония начала функционировать 1 июня 1912 года. Архангельский меценат К. И. Постников для транспортировки детей даже предоставил пароход. Колония работала 60 дней. Каждые 10 дней медики осматривали ребят. На каждого «колониста» в день приходилось: 1,2 фунта хлеба (белого и чёрного), 2,5 фунта мяса и рыбы, шесть стаканов молока. Особо нуждающимся в усиленном питании дополнительно назначалось ещё по одному-два куриных яйца в день и тресковый жир.

Таблица 4

Примеры возникновения и развития организаций, занимающихся организацией детского отдыха в России во второй половине XIX века

Год возникновения	Город	Первоначальное название	Год преобразования	Название после преобразования
1879	Петербург	Евангелистский комитет детских общежитий		
1882	Петербург	Комитет по устройству школьных дач	1893	Общество школьных дач
1883	Москва	Кружок княгини Н. Б. Шаховской	1886	Общество дам высшего московского общества
1883	Москва	Частный кружок летних колоний	1886	Общество школьных вакационных (каникулярных) колоний в Москве
1887	Москва	Частное дело княгини Е. Н. Орловой «Летние колонии Московских городских училищ»	1891	Организованное общество «Кружок летних колоний»

2.3.2. Выбор баз для организации отдыха детей в России

Первоначально собственных помещений у колоний не было. Для организации летнего детского отдыха использовались частные загородные владения состоятельных граждан: имения, летние дачи, частные школы, усадьбы, предоставляемые хозяевами бесплатно. Владельцы охотно выделяли для колоний свободные помещения в своих имениях на летний период времени.

Таблица 5

**Примеры некоторых частных владений, предоставляемых
владельцами для организации детского отдыха в Москве
и Петербурге во второй половине XIX века**

Год от- крытия	Место расположения	Владелец, Покровитель	Вид соб- ственности	
1882	Под Петербур- гом	Граф Н. В. Левашов	Имение	
1882	Село Абрамце- во Московской губернии	А. С. Мамон- това	Частная школа	
1883	Подмосковье	Княгиня Н. Б. Шахов- ская	Имение	«Покровский летний приют»
1887	300 вёрст от Москвы	Княгиня Е. Н. Орлова	Имение	
1889	Марфино Московского уезда	Графиня С. Н. Панина	Флигель в усадьбе	
1903	Петербург	Н. А. Лейкин	Имение на реке Мойке в Шлиссель- бургском уезде	Впоследствии передан в соб- ственность колоний

Однако в очень скором времени стало очевидно, что многие задачи, поставленные организаторами отдыха детей, невозможно решить, не имея приспособленных помещений. В связи с этим с конца 80-х годов XIX века в России прослеживается общая тенденция обществ и кружков брать недвижимость в долгосрочную аренду или приобретать её в собственность.

При такой системе организации стационарных баз стали возможными специальная планировка зданий и территорий. Создалась определённая инфраструктура, позволяющая не только пользоваться

имеющимися сооружениями длительное время, но и разнообразить виды деятельности и воспитательные направления, сделать жизнь детей в лагере более комфортной. Например, стало возможным строительство столовых, медицинских пунктов, бань, навесов, игровых площадок, площадок для занятий с животными, веранд для рукоделия. Наличие стационарных площадок для организации детского отдыха позволило увеличить количество вывозимых на отдых детей, а следовательно, привело к необходимости увеличения штата воспитателей.

2.3.3. Рост численности и расширение географии детских колоний и пути их финансирования в России

Вопросы организации детского отдыха волновали не только общественность крупных промышленных центров России — Петербурга и Москвы, «глубинка» тоже не осталась в стороне. Интересно подчеркнуть, что даже при отсутствии единой структуры, объединяющей учреждения, кружки и общества, занимающиеся вопросами организации детского отдыха, география возникновения летних детских колоний была достаточно широкой. В 1890 году по инициативе генерал-губернатора Александра Ивановича Косича было открыто две колонии в Саратове; в 1893 — Воронеже, 1895 — в Екатеринославле, 1896 — Вятке, 1898 — Бобруйске.

Финансирование детского отдыха также прошло свой определённый путь. Первоначально это были личные сбережения организаторов колоний, пожертвования сочувствующих граждан, членские взносы участников общественных организаций. Впоследствии добавятся и целевые инвестиции. Например, как у летней колонии имени Гронмейера, существовавшей на проценты с завещанного на эти цели вклада.

К проблемам организации детского летнего отдыха было приковано внимание представителей различных социальных групп. Многие жертвователи остались неизвестными, однако сегодня необходимо назвать имена тех, кого мы считаем цветом русской

нации, людей, принимавших активное участие в организации летних детских колоний и способствовавших их быстрому распространению по всей территории России.

Вот лишь некоторые из них: Третьяковы Павел Михайлович (1832–1898) и Сергей Михайлович (1834–1892); Морозов Савва Тимофеевич (1862–1905); театральный деятель Бахрушин Александр Александрович (1865–1929); Мамонтова Александра Саввична — дочь промышленника и мецената Саввы Ивановича Мамонтова; графиня Уварова Прасковья Сергеевна (урождённая княжна Щербатова), возглавившая после смерти её мужа в 1884 году Московское археологическое общество; княгиня С. К. Голицина, общественный и политический деятель; министр образования Временного правительства графиня Панина Софья Владимировна (1871–1957).

Выдающимся популяризатором идеи детского отдыха того времени являлся Эрисман Фёдор Фёдорович (Гудрейх Фридрих, 1842–1915) — профессор Московского университета с 1869 по 1896 год, врач, основоположник научной гигиены в России. Он не только старался обратить внимание на отдых детей, не только делал денежные пожертвования, но и разрабатывал научные труды и руководства для проведения оздоровления детей. Кроме того, сам участвовал в организации колоний.

Савва Иванович Мамонтов (1841–1918) на протяжении 20 лет, с 1870 по 1890 год, предоставлял школу и имение Абрамцево — один из центров культурной жизни России — под детский лагерь.

Спустя некоторое время идея организованного детского отдыха получила и государственную поддержку. Так, в 1899 году городская дума Петербурга выделила 25 000 рублей на приобретение земель в собственность для организации стационарных летних детских колоний. В 1906 году размер ассигнований на эти же цели уже составил 45 000 рублей.

Московская городская дума в 1900 году также приняла доленое участие в организации детского отдыха и ассигновала для этих целей в пользу колоний 2000 рублей.

2.3.4. Кадровое обеспечение детских летних колоний в России в конце XIX — начале XX века

В России с самого начала создания каникулярных (ваканионных) колоний вопрос их кадрового обеспечения решался только путём подбора профессиональных кадров: врачей, учителей, священников, поваров. Если сравнивать две модели отдыха — швейцарскую и датскую, то преимущество отдавалось швейцарской системе. Именно эта система привлекала к работе в детских колониях профессионалов, где они формировали систему воспитания и духовного развития детей. Спектр организаторов летних оздоровительных колоний был весьма широк. Инициаторами создания летних детских каникулярных колоний были представители разных слоёв общества и профессий.

Интересно отметить, что, несмотря на большое разнообразие педагогического коллектива, его состав в разных странах существенно отличался. Так, в Венгрии и Бельгии основным решением педагогических задач занимались врачи, в Германии — учителя, в Швейцарии — священники и Рабочий союз, во Франции и Италии — общественные деятели и священники. В России — священники и учителя.

Такое отличие было связано с тем, что в разных странах по-разному относились к духовному воспитанию детей, и, несмотря на то что Вальтер Бион настоятельно подчёркивал, что для детей на отдыхе важны не только физические нагрузки, но и обязательны **воспитательные — духовные** (цит. по Зеленецкий, 1908), только некоторые страны соблюдали это.

С 1900 года в России при общественных организациях — комитетах, кружках и обществах — начинают открывать курсы по подготовке учителей для работы в колониях. Издаётся **методическая литература** из опыта работы летних детских колоний. Описывается опыт организации жизни детей в летних оздоровительных колониях, конкретные ситуации, пути решения и действия персонала. Публикуются дневники, отзывы участников колоний. Издаются

инструкции. Например — «Записки для руководства заведующим летними детскими колониями», Москва, 1910 год. Организовываются встречи учителей по обмену опытом.

В 1900 году на Всемирной выставке в Париже, куда съехались специалисты со всего мира, Россия получила две медали, серебряную и бронзовую, «За дело организации летних детских вакационных колоний».

В настоящее время детские и молодёжные лагеря отдыха и оздоровления превратились в эффективный инструмент воспитания, развития детской одарённости, профилактики безнадзорности, правонарушений, наркомании и социальной деградации несовершеннолетних. Система лагерей отдыха оказывает позитивное воздействие не только на воспитанников, но и на тысячи молодых работников (вожатых, инструкторов и др.), прививая дисциплину, **экологические** и морально-этические принципы. В этих условиях множество лагерей приобретает специализацию, развивают профильные программы.

А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина

2.4. Пример первых просветительских, общеразвивающих и трудовых лагерей России начала XX века

В 1906 году в России было официально зарегистрировано общество «Сетлемент» (позже переименованное в общество «Детский труд и отдых»). Главной целью этой организации было удовлетворение культурных и социальных потребностей детей и молодёжи из малообеспеченной части населения, фактически лишённой возможности получить школьное образование. Помимо детского сада



Рисунок 18. Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934)

и различных клубов общество имело ремесленные курсы и начальную школу. Объединял эту группу первых детских площадок, загородной летней колонии труда и отдыха, мастерских и педагогических курсов Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934).

Участники настоящего Общества считали, что работу с детьми надо вести не только качественно и углублённо, но лишь с определённым количеством детей (не более 300 детей). Педагоги этой группы пытались создать условия, которые помогли бы детям жить полноценной эмоциональной жизнью. Основной упор в обучении детей был сделан на усвоение практически значимых для жизни детей знаний. Отношения между педагогами и детьми строились *как отношения между старшими и младшими товарищами* (Скаткин, 1962; 1977; Шацкая, 1923).

Создание этого общества началось после знакомства С. Т. Шацкого с архитектором и педагогом Александром Устиновичем Зеленко. А. У. Зеленко предложил С. Т. Шацкому организовать по примеру американцев — своеобразный центр (посёлок) культурных людей,



Рисунок 19. Александр Устинович Зеленко (1871–1953)

селившихся среди бедного населения для организации просветительской работы (Жуков, 2015; Зеленко, 1927; Зеленко, 1938).

Важно отметить, что организация получила серебряную медаль за детские поделки на Промышленной выставке в Петербурге.

В основе воспитательной системы «Сетлемента» лежала идея создания «Детского царства», где каждый воспитанник должен был получать возможность для всестороннего развития. Несмотря на то что проект «Сетлемент» вызвал огромный интерес не только у подрастающего поколения, но и у интеллигенции, уже 1 мая 1908 года он был закрыт по подозрению пропаганды социализма среди детей.

Тем не менее, благодаря настойчивости Шацкого и его друзей, в том же 1908 году создаётся новое общество — «Детский труд и отдых», который фактически продолжил развивающие традиции «Сетлемента».

В 1911 году С. Т. Шацкий со своими соратниками организует детскую колонию «Бодрая жизнь» (Шацкий, 1962). Целью работы этой

колонии было желание не только организовать летний отдых детей, но и продолжить работу по принципам формирования организации детского коллектива. Отдых детей должен был включать приобщение ребят к труду, самоуправлению и развитию творческих способностей. На базе этой колонии Станислав Теофилович вместе со своими коллегами на опыте проверял идеи связи трудовой, эстетической и умственной деятельности, взаимоотношения воспитателей и воспитанников, а также динамики развития детского коллектива. Вся работа в колонии строилась на принципах самоуправления и товарищеских отношений детей и взрослых. В колонии дети были подлинными хозяевами «Бодрой жизни» (Бершадская, 1960; Малинин Г. А., Фрадкин, 1993).

Важно отметить, что во всех учреждениях, которые создавал С. Т. Шацкий, было общее правило — основой жизни является творчество. Взрослые и дети издавали журналы, ставили спектакли, организовывали концерты, слушали музыку и исполняли музыкальные произведения. Всё это гармонично соединялось с трудом на полях, занятиями в кружках и различными играми. В 1915 году С. Т. Шацкий вместе со своей супругой издаёт книгу «Бодрая жизнь», в которой были изложены основные педагогические идеи, связанные с работой в колонии.

1. *Взаимосвязь обучения и воспитания.* Цели обучения и воспитания должны быть глубоко связаны между собой. *Только синтез нравственного и умственного, волевого и эмоционального воспитания позволяет продуктивно решать поставленные жизнью вопросы.*
2. *Научение детей овладению и планированию деятельности.* В процесс обучения входило: умение формулировать цель, находить и планировать средства её достижения, правильно реагировать на трудности, которые помешали выполнить поставленные задачи, и успешно преодолевать их.
3. *Учёт важности социальной ситуации, в котором происходит педагогический процесс.* Цель воспитания всегда соотносится



Рисунок 20. Педагогические идеи С. Т. Шацкого

с целями социального окружения, в котором происходит педагогический процесс.

4. *Детское самоуправление.* Особое внимание С. Т. Шацкий уделял проблемам детского самоуправления, выступавшего важным инструментом создания условий для самоактуализации, саморегулирования жизнедеятельности детей.

5. *Целью воспитания является формирование всесторонне развитой автономной личности.*

После революции С. Т. Шацкий продолжил свою работу. В 1919 году в Калужской губернии он создаёт Первую опытную станцию по народному образованию, которой руководил вплоть до её закрытия в 1932 году. На базе этой станции Станислав Теофилович продолжал исследование проблем, которые интересовали его ещё в дореволюционные годы. В течение многих лет эта опытная станция успешно решала вопросы трудового воспитания, формирования детского коллектива, самоуправления учащихся, физического воспитания школьников (Латышина, 2005).

Важно отметить, что педагогические подходы, описанные С. Т. Шацким, легли в основу советской педагогики 20-х годов. Не потеряв своей педагогической актуальности, его книги были переизданы в наше время (Шацкий, 1962, 1980).

Его главный педагогический принцип был в неразрывной связи школы и воспитания с жизнью. Он понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из их физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной жизни.

А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина

2.5. Пионеринг и скаутинг конца XIX — начала XX века как прообразы современных приключенческих и экологических лагерей

2.5.1. Пионеринг как форма первых экологических лагерей в XIX — начале XX века

Основателем пионеринга за рубежом является писатель-натуралист, художник-анималист, основоположник экологического мышления Эрнест Сетон-Томпсон (англ. Ernest Thompson Seton, урождённый Ernest Evan Thompson — Эрнест Эван Томпсон; в литературе часто встречается вариант Эрнест Томпсон Сетон).

Именно он разработал экологическую образовательно-воспитательную систему «Пионеринг», основанную на жизни и познавательных играх детей на природе. Названием для этой педагогической системы послужило произведение Фенимора Купера «Пионеры», рассказывающее о жизни первых европейских поселенцев

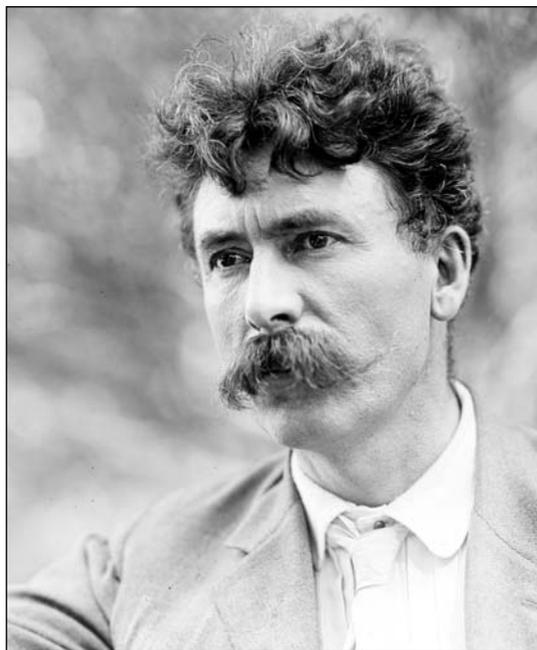


Рисунок 21. Эрнест Сетон-Томпсон (1860–1946)

в Северной Америке. Слово «пионеринг» (pioneering) означает первопроходчество. Безусловно, в рамки жизни первопроходцев, а соответственно и пионеринга как педагогического подхода, входило выживание в естественных природных условиях, умение маскироваться, походы, сооружение переправ, знакомство с природой. Во всех своих трудах Э. Сетон-Томпсон опирался на традиции индейцев.

Э. Сетон-Томпсон подолгу жил в лесах и прериях. Им было написано около 40 книг (Сетон-Томпсон, 1987; 2009, 1992, 2012). В основном все его книги рассказывали о жизни животных. Несколько книг он посвятил быту и фольклору индейцев и эскимосов. Темы индейского быта и жизни на природе, среди диких животных были соединены в книге «Маленькие дикари». В 1900 году он опубликовал «Биографию гризли». В 1902 им опубликована книга «Берёста». Несколько позже — «Книга о лесе».

После публикации в 1902–1906 годах ряда своих статей и общего игрового руководства к своей программе «Берестяной свиток» в Америке была создана общенациональная организация «Лига лесных умельцев». Возглавил эту организацию сам автор.

В 1906 году Сетон-Томпсон поехал с лекционным турне в Англию, где передал свою программу английскому генералу Бадену-Пауэлли для создания подобной организации в Англии.

Интересно отметить, что после издания в 1908 году книги Бадена-Пауэлла «Скаутинг для мальчиков» начались разговоры о плагиате и искажении идей Сетон-Томпсона, но автор «Лиги лесных умельцев» отказался от судебных разбирательств. Как ни странно, но начиная уже с 1908 года в США получила распространение именно модель скаутинга Бадена-Пауэлла. Сетон-Томпсон перестал заниматься общественными делами и дальнейшей организацией своей программы (Рожков, 2015).

В целом направление «пионеринг» стало первой в мире детской экологической программой, базирующейся как на практико-ориентированном подходе, так и профессиональных академических знаниях о природе, с удивительной точностью описанных Э. Сетон-Томпсоном.

2.5.2. Скаутинг как форма первых военизированных приключенческих лагерей в XIX веке и начале XX века

Английское слово «скаут» переводится как «разведчик». Основателем скаутинга считается Роберт Стивенсон Смит Пауэлл (1857–1941). Он родился 22 февраля 1857 года в Лондоне, в семье священника, профессора теологии Оксфордского университета Бадена Пауэлла. К сожалению, он рано ушёл из жизни, когда Роберту было всего три года. Овдовевшей Генриетте Грейс, дочери адмирала У. Смита, пришлось одной воспитывать семерых детей, из которых старшему было 14 лет. В память о муже она изменила фамилию семьи на Баден-Пауэлл (отсюда сокращённая форма его фамилии — БП, так неформально его называют скауты). Она была

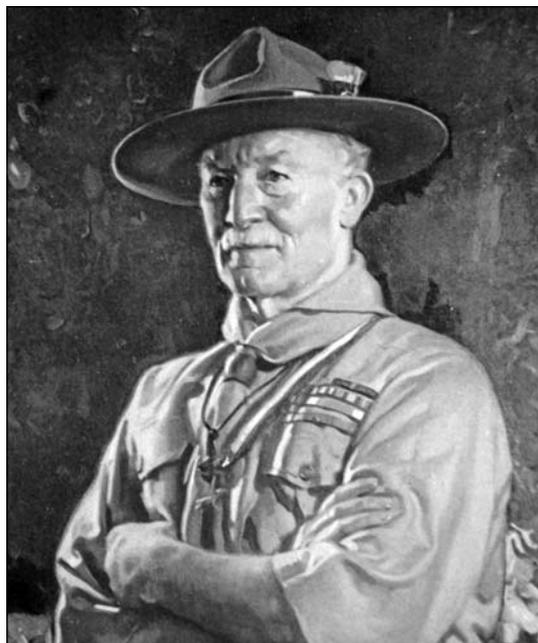


Рисунок 22. Роберт Стивенсон Смит Пауэлл (1857–1941)

строгой и требовательной матерью. Дети должны были не только с малых лет обслуживать себя, но и имели определённые обязанности по дому.

В 19 лет Роберт окончил школу, сдал офицерский экзамен, получил чин младшего лейтенанта и приступил к воинским обязанностям. В 26 лет он стал капитаном.

В 1906–1908 годах Роберт Баден-Пауэлл внимательно изучил труды выдающихся педагогов, проанализировал опыт воспитания спартанцев, племён Африки, японских самураев, боевые традиции британских и ирландских народов, а в итоге написал книгу «Скаутинг для мальчиков» (или «Разведка для мальчиков», англ. *Scouting for Boys*) (Баден-Пауэлл, 1918).

Перед её изданием Баден-Пауэлл проверил свою теорию на практике. Ради этого он собрал 22 мальчика и провёл с ними определённый

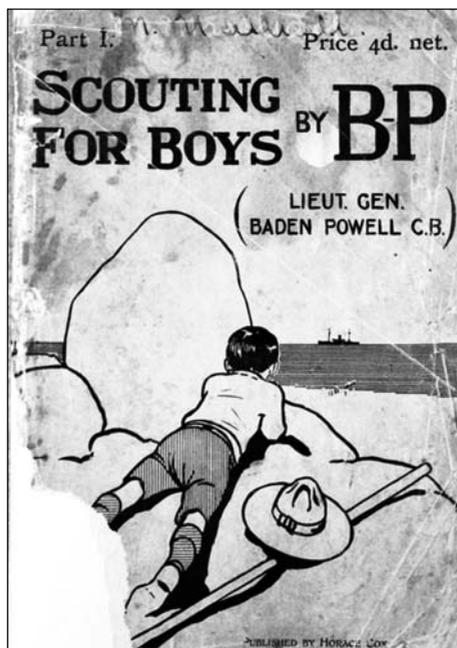


Рисунок 23. Книга «Скаутинг для мальчиков» (Баден-Пауэлл, 1918)

период лета 1907 года в палаточном лагере. В лагере мальчики изучали историю Англии, учились ориентироваться на местности, осваивали умение при любой погоде разжигать костёр, варить еду, оказывать первую помощь, вязать узлы и многое другое (Преображенский, 1915; Черных, 1987; Попов, Преображенский, 1917; Мечева, 1029).

На протяжении восьми дней дети участвовали в насыщенной и яркой программе. Первый день был посвящён размещению, созданию патрульной службы, распределению обязанностей, а также инструктажу лидеров. На второй день изучалось лагерное дело: дети учились разводиться огонь и готовили пищу, вязать узлы, осваивать основы ориентирования и правила гигиены. На третий день Роберт Баден-Пауэлл учил ребят распознавать следы, знакомил с окружающей средой. Четвёртый день был посвящён знакомству с животным и растительным миром. С основами астрономии.

Пятый — рыцарству. Ребята осваивали смысл многих понятий. В частности, что такое честь. Изучали законы рыцарства, рыцарского отношения к женщине (все эти знания он взял из традиций рыцарско-монашеского ордена иоанитов на острове Мальта, где служил в 1890–1893 годах, а также из легенд про рыцарей Крутлого Стола короля Артура). На шестой день мальчики учились оказывать первую медицинскую помощь при ожогах, отравлениях, действиям в случае паники. На седьмой день Баден-Пауэлл рассказывал детям про колониальную географию, историю, историю Британской империи, её армию и флот, разъяснял обязанности настоящего гражданина. В последний день проводились игры и состязания. На протяжении работы лагеря не было ни единой лекции. Вся информация давалась детям в занимательной, игровой форме. Сначала Баден-Пауэлл показывал и объяснял, а затем проводил практические занятия.

Упор в этом методе воспитательной работы делался на воспитание личности гражданина при помощи малых групп во главе со старшими детьми и руководством взрослых.

После выхода книги «Скаутинг для мальчиков» по всей стране стали стихийно возникать детские группы, взявшие за основу работы Баден-Пауэлла. Интересно отметить, что автору стало приходить большое количество писем, в которых взрослые и дети просили Баден-Пауэлла разъяснений, советов и комментариев.

После определённых переговоров и консультаций со своими друзьями Баден-Пауэлл создал Бюро по переписке. Более того, при поддержке А. Пирсона начали выходить газеты «Скаут» (для детей) и «Хэдкутэр Газет» (для инструкторов).

В Северном Лондоне появились первые отряды. За весну 1908 года вся Англия была покрыта целой сеткой стихийно возникших отрядов. Затем движение перебросилось на английские колонии. Уже через год король Эдуард VII принял первый парад четырнадцати тысяч скаутов Англии. В 1909 году появились первые группы девочек-скаутов. 4 января 1912 года Ассоциация скаутов Великобритании

получила юридический статус. С этого времени очередной монарх только подтверждает это отдельным Актом.

В 1910 году Роберт Баден-Пауэлл вместе со своей сестрой Агнес основали отдельную организацию для девочек — «гёрл-гайд». В том же году король Эдуард VII убедил генерал-лейтенанта Баден-Пауэлла выйти в отставку, чтобы целиком посвятить себя бойскаутской деятельности. В 1910 году в Великобритании и её колониях насчитывалось более 123 000 бойскаутов. Началась работа в США, Голландии, Италии, Финляндии и других странах.

Считается, что в США скаутское движение попало благодаря Уильяму Бойсу, который, посетив Англию в 1909 году, увидел реальный позитивный эффект скаутского воспитания подрастающего поколения. Заблудившись на лондонских улицах, коммерсант спросил дорогу у мальчика. Ребёнок с готовностью объяснил, как найти нужный адрес, и лично проводил бизнесмена до места. От денег парнишка отказался, с гордостью сказав, что он бойскаут, а помогать людям — это его обязанность. У. Бойс заинтересовался скаутским движением, начал изучать их цели и идеи. Вернувшись в Америку, он основал скаутское движение в Америке. Интересно отметить, что в период 1911–1912 годов появляются лагеря Fire Girls и Girl Scouts of the USA. Вскоре начинается строительство летних кампусов для девочек из семей среднего класса. В 1925 году в США было создано 300 скаутских лагерей.

В конце декабря 1910 года генерал Роберт Баден-Пауэлл посетил Санкт-Петербург. С ним встретились основатели «юных разведчиков» России О. Пантюхов и В. Янчевецкий. Баден-Пауэлл пригласил их посетить Англию, чтобы познакомиться на месте со скаутской работой. После этого он отправился на аудиенцию к императору Николаю II. После ознакомления с книгой Баден-Пауэлла *Scouting for Boys* император поручил Генеральному штабу издать её на русском языке.

В 1911 году скаутское движение распространилось почти по всем странам Европы.

Так зародилось скаутское движение, ставшее самым массовым и популярным молодёжным движением в мире.

В 1920-м в Лондоне прошёл Первый международный слёт, на котором основным лозунгом было *достижение мира между странами*. Скауты поклялись *в дружбе с молодёжью всех наций*. На слёте был утверждён гимн и атрибутика скаутов.

Первый гимн английских скаутов, по просьбе Пауэлла, написал его друг Р. Киплинг в память о своём сыне, погибшем во время Первой мировой войны. Непременными элементами одежды, помимо шляпы, стали также куртка и брюки цвета хаки, зелёный галстук и верёвочная портупея.

2.5.3. Развитие скаутинга в России XX века

В 1909 году скаутское движение пришло в Российскую империю. Скаутизм возник с целью воспитания молодых людей. Особенность скаутизма заключается в патриотизме. Особый интерес уделялся саморазвитию. Лозунг скаутов — «Ни дня без доброго дела», девиз — «Будь готов!» (Жуков, 1916; Северин, Кудинов, 1990; Черных, 1996; Дьячков-Тарасов, 1919; Кучин, 2008; Кудинов, Ярмольчук, 2004).

Первый отряд основал гвардейский офицер Олег Иванович Пантюхов в Павловске. К русским скаутским деятелям относятся следующие представители: А. С. Захарченко (основатель первого отряда в Москве, преподаватель Александровского юнкерского училища в Москве), доктор А. К. Анохина (Киев, Первый женский отряд), В. Г. Янчевецкий (преподаватель латинского языка Первой Петербургской гимназии), скульптор И. Н. Жуков, адмирал И. Ф. Бострём (председатель Петербургского общества «Русский скаут»), генерал И. И. Чайковский (председатель аналогичного Московского общества), В. А. Попов (главный редактор журнала «Вокруг света») и другие. Православный педагог и профессор Софья Сергеевна Куломзина в ранние годы русской эмиграции руководила лагерем для девочек в возрасте 10–16 лет, в течение нескольких лет (Кудряшов, 1997, 2008; Черных, Кудинов, 2000).



Рисунок 24. Олег Иванович Пантюхов (1882–1973)

Интенсивное скаутское движение стало развиваться в годы Первой мировой войны. В 1917 году уже насчитывалось 50 тыс. скаутов в 143 городах. Октябрьская революция и Гражданская война разделили Россию на два вражеских лагеря, но работа скаутских лагерей не прекратилась.

Имя Олега Ивановича Пантюхова (1882–1973) связано с возникновением в России скаутского движения. Прочит книгу Бадена Пауэлла «Юный разведчик», штабс-капитан лейб-гвардии 1-го стрелкового батальона организовал (по одним сведениям, 30 апреля 1909, по другим в начале 1910 года) в Павловске (а затем в Царском Селе) первый отряд юных разведчиков, который в дальнейшем стал частью Царскосельской скаутской дружины. Кроме того, в 1911 году Олег Иванович, посетив скаутские организации в зарубежных странах, написал собственную книгу «В гостях у бой-скаутов» (Пантюхов, 1914; Булатов, 2011; Булатов, 2012).



Рисунок 25. Книга «В гостях у бой-скаутов» (Пантюхов, 1914)

В России скаутское движение получило государственную поддержку императора Николая II и стало успешно развиваться. В 1914 году Олег Иванович разрабатывает Устав и 26 августа учреждает Общество содействия мальчикам-разведчикам «Русский скаут» в Петрограде.

После того как О. И. Пантюхов отправился на фронт, Царско-сельский отряд скаутов возглавил Эраст Платонович Цытович (Цытович, 1915).

В августе 1917 года О. И. Пантюхов был назначен начальником 3-й Московской школы прапорщиков. В ноябре 1917 года О. И. Пантюхов руководил обороной Кремля от большевиков, а после сдачи Кремля, оставив руководство школой, тайно уезжает в Ялту. Будучи участником Белого движения, на скаутском съезде в Новочеркасске в 1919 году О. И. Пантюхов избирается Старшим скаутом России.



Рисунок 26. Эраст Платонович Цытович (1874–1942)

В 1920 году он эмигрирует в Турцию, где организует Константинопольскую дружину. 11 ноября 1920 года О. И. Пантюхов объявляет об объединении всех зарубежных русских скаутских организаций в одну единую — Организацию русских скаутов за границей, но стал её главой только 30 августа 1922 года. Осенью 1922 года он переезжает в Нью-Йорк. 23 ноября 1924 года О. И. Пантюхов составляет и утверждает временный устав Всероссийской национальной организации русских скаутов.

В 1937 году Пантюхов был награждён знаком русских скаутов — орденом «Белый Медведь».

Эраст Платонович Цытович (1874–1942), русский и советский учёный и педагог в области физики, математики. В годы Гражданской войны с 1918 года являлся членом Кубанского краевого правительства и одновременно с 5 мая по 8 ноября 1919 года — исполняющим обязанности министра народного просвещения Кубанской



Рисунок 27. Царскосельский отряд скаутов

народной республики, был одним из основателей и лидеров скаутов Кубани (Протоколы заседаний..., 2008; Цытович, 1919; Бойцов, 2014; Атаманский скаут, 2005).

Будучи директором Царскосельского реального училища имени Николая II, был учителем царских детей — преподавал арифметику и физику цесаревичу Алексею и великим княжнам Ольге и Татьяне, а также князьям императорской крови Константину, Олегу, Игорю и Татьяне. В 1915 году начинает привлекать в Царскосельский отряд и представителей императорской семьи, в том числе великого князя Георгия Константиновича и цесаревича Алексея, что способствовало развитию и государственной поддержке этого педагогического направления (Цытович, 1915; Рожков, 2015).

В том же году Э. П. Цытович организовал I Всероссийский съезд по скаутизму в Петрограде. В ходе съезда были выдвинуты множество идей, которые впоследствии переняли пионерские организации. На этом же съезде были утверждены устав, организационная структура и символика русского скаутизма.



Рисунок 28. Оригинальный значок бойскаута Российской империи, 1915 год

После революционных событий 1917 года скаутское движение распадается. Но всё же в областях, занятых белогвардейцами, сохраняются традиции скаутинга, основанные на патриотизме и антисоветской позиции. Однако Российский коммунистический союз молодёжи считал скаутизм соперником и стал отрицательно относиться к любым формам его проявления. С 1919 года скаутинг был объявлен реакционным, буржуазным и монархическим явлением. А с 1922 года на него начинаются настоящие гонения. Последний слёт скаутов прошёл под Москвой весной 1923 года, его участники были разогнаны милицией, а организаторы арестованы.

В качестве противовеса скаутингу была создана детская коммунистическая (пионерская) организация, которая переняла внешние формы скаутинга.

Официально скаутское движение в Советской России было разрешено лишь в 1990 году. С этого времени и началось его возрождение. Наиболее крупными на сегодняшний день российскими организациями являются Организация российских юных разведчиков, Национальная организация российских скаутов-разведчиков, Русский союз скаутов. Примерная численность российского скаутинга в настоящее время насчитывает около 30 000 человек.

Основой скаутинга является обещание, включающее в себя три основных принципа: 1) долг перед Богом; 2) долг перед Родиной; 3) долг перед собой.

Скаутинг включает в себя проектную деятельность, постоянную практику на природе. Игровая форма, в которой проходит скаутская подготовка, делает это движение привлекательным для молодёжи, а воспитательный характер делает его полезным для общества и педагогической практики (Кудряшов, 1997).

Педагогическая система скаутинга направлена на то, чтобы поощрять и развивать индивидуальность ребёнка так, чтобы он мог стать хорошим человеком и ценным гражданином своего Отечества. Вся система скаутинга нацелена на то, чтобы подготовить молодого человека к жизни в обществе и природе, облегчить процесс социальной адаптации в сложной взрослой жизни.

*А. Н. Камнев, Н. Г. Колодицкая,
С. В. Кузьмина, А. А. Полосина*

2.6. Развитие лагерного пионерского движения в Советской России в XX веке

На смену скаутизму пришла пионерская организация и пионерские лагеря. Скаутизм был официально запрещён властями. Несмотря на официальный запрет, он кое-где продолжал работать нелегально. Для пионерской организации была взята его атрибутика, а также все позитивные элементы работы скаутов в целом.

Первыми теоретиками создания пионерской организации были А. В. Луначарский и Н. К. Крупская. В основу же педагогики пионерских лагерей лёг опыт А. С. Макаренко и С. Т. Шацкого, о котором было написано несколько выше (Басов, 1984; 1987; Яковлев, 1949; Яковлев В. Г., Кудрявцев, 1933; Детское движение., 2005).



Рисунок 29. Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933)

Основной заслугой А. В. Луначарского, на наш взгляд, является то, что, будучи первым наркомом просвещения РСФСР, начиная уже с октября 1917 года и по сентябрь 1929 года, он активно привлекал на сторону большевиков старую интеллигенцию, которая внесла большой вклад в развитие педагогической мысли Советской России. Будучи человеком образованным, знающим несколько языков, большое внимание он уделял образованию, просвещению и культурному воспитанию рабочего класса (Луначарский, 1919, 1925). Понимая также, что будущее страны должно быть за молодёжью, он поддерживал и помогал члену комиссии Наркомпроса — Надежде Константиновне Крупской, которая уделяла самое непосредственное внимание созданию пионерской организации и развитию системы детских лагерей.

Одним из представителей «старой» педагогической интеллигенции, но уже «новой» России, которого сегодня относят к одному



Рисунок 30. Антон Семёнович Макаренко (1888–1939)

из четырёх (наряду с Д. Дьюи, Г. Кершенштейнером и М. Монтессори) наиболее выдающихся педагогов мира, является Антон Семёнович Макаренко (Макаренко, 1987; Фролов, 2006). Несмотря на то что его подход не воспринимался многими большевистскими педагогами, в том числе и Н. К. Крупской, всё же именно его педагогика легла в основу современной лагерной педагогики всех стран.

Использование традиции старой народной отечественной педагогики, а именно: веры в человека, участие этого человека в общем реальном и нужном деле, привлечение его к посильному труду, а также достижение понятных целей для общего блага, меняло воспитанника. Общий сбор, собрание, взаимодополняющее самоуправление детей и педагогов, систематическая ротация командиров отрядов сплачивали коллектив, укрепляли веру друг в друга,

а в итоге всё это способствовало укреплению морального и психического здоровья коллектива, и коллектив становился семьёй.

Таким образом, несмотря на то что А. С. Макаренко всю свою жизнь посвятил работе с «трудными подростками», работе в трудовых колониях, реальному производству, его педагогические находки составили базис современной лагерной педагогики.

2.6.1. Н. К. Крупская и её вклад в развитие педагогики пионерской организации

Надежда Константиновна Крупская родилась в дворянской семье 14 (26) февраля 1869 года в Санкт-Петербурге. Окончила частную гимназию. В 1890 вступила в марксистский кружок. С 1891 по 1896 преподавала и занималась пропагандистской работой. Познакомившись с В. И. Лениным, стала его женой и верным помощником. С 1917 года Н. К. Крупская являлась членом комиссии Наркомпроса. С 1929 по 1939 год — заместителем народного комиссара просвещения РСФСР.

Наряду с большой государственной деятельностью, она находила время на серьёзную научно-исследовательскую работу. Будучи доктором педагогических наук, в 1931 году она избирается почётным членом АН СССР. Её научные работы по коммунистическому воспитанию молодёжи актуальны и в настоящее время (Крупская, 1959, 1965, 2014; Понявина, Абросимова, 2017; Романов, 2017; Силин, 2017).

Можно предположить, что именно она в большей степени заложила основы советской системы коммунистического воспитания в школе, лагере и других детских организациях. Главное место в теоретическом и практическом наследии Н. К. Крупской занимали проблемы коммунистического воспитания нового человека. По её мнению, именно это могло быть основным средством преобразования общества. При самом активном участии Н. К. Крупской воспитание подрастающего поколения становится главной заботой государства. Важно отметить, что Н. К. Крупская прекрасно понимала,



Рисунок 31. Надежда Константиновна Крупская (1869–1939)

что воспитать подрастающее поколение можно лишь через участие детей и молодёжи в реальной трудовой деятельности (Крупская, 1925, 2014; Силин, 2015).

В 1918 году создаётся комсомол, а также первые внешкольные детские учреждения. В 1922 году организовывается пионерское движение, которое перерастает в пионерскую организацию, основной задачей которой и является коммунистическое воспитание юных граждан молодой страны Советов (Басов, 1987; Яковлев, 1933, 1949; Рыбакова, 2005).

После создания пионерской организации, уже в 1922 году, появляется новая лидерская должность для подрастающего поколения — руководитель пионерских отрядов, вожатый, а чуть позже — старший вожатый. Параллельно в стране стала формироваться государственная система детского отдыха и оздоровления. Начали

открываться детские лагеря, которые становились местом не только отдыха и оздоровления детей, но и площадкой для их социального, трудового и политического воспитания (Детское движение..., 2005; Крупская, 1958; 2014). Правда, на первых порах в качестве методической системы воспитания в пионерской организации использовалась система скаутинга и лишь спустя некоторое время появилась новая система коммунистического воспитания детей. Должность вожатого стала неотъемлемой педагогической единицей лагеря (Крупская, 1922; История вожатского дела, 2017).

Таким образом, уже в двадцатые годы прошлого столетия в стране появляются, как минимум, две мощные педагогические площадки, способные участвовать не только в коммунистическом воспитании, но и в подготовке руководящих кадров, — это общеобразовательная школа и летний лагерь. Важно отметить, что вскоре лагеря стали называться пионерскими лагерями. Исходя из сказанного выше, надо понимать, что вся деятельность Надежды Константиновны Крупской была направлена на работу с детьми, находящимися на всех педагогических площадках нового государства (Крупская, 1925; 1958; 1959; 2014). Особая роль отводилась пионерским лагерям (История вожатского дела, 2017).

Понимая, что именно дети будут реальными строителями новой России, Н. К. Крупская на протяжении всей своей жизни особое внимание уделяла именно роли детей в жизни общества. Они были главным объектом её заботы (Крупская, 1984; 2014). Как педагога-исследователя, её интересовали вопросы, связанные с возрастной психологией и физиологией ребёнка. Большое внимание она уделяла изучению опыта включённости детей конца XIX — начала XX века в трудовую и общественную жизнь прежнего государства. Она анализировала исторические данные периода Первой мировой войны, связанные с созданием первых детских самостоятельных объединений, трудовых дружин, ученических движений разной практической направленности. Всё это должно было лечь в основу новой педагогики (Крупская, 1959).

Для достижения общей цели коммунистического воспитания молодёжи Надежда Константиновна выделяла комплекс задач, решение которых требовало совместных усилий как школы, так и пионерской организации. Общая цель и задачи сближали школу и пионерское движение, а соответственно, определяли содержание и форму их совместной деятельности. В 20-е годы основными общими задачами были: борьба с неграмотностью и беспризорностью (Крупская, 1958, 2014). В 30-е — борьба за политехническую школу и овладение знаниями (Крупская, 2014).

Решение государственных задач социалистического строительства, создавало предпосылки для деловой основы отношений, взаимопонимания и осознания конкретной деятельности каждого из этих институтов воспитания. Несмотря на общую деятельность, у школы и пионерской организации были свои специфические задачи. Интересную аналитическую подборку данных на этот счёт сделала Л. В. Алиева (Алиева, 2014, 2019).

Например, по мнению Н. К. Крупской, школа должна *«...путём систематических занятий дать ребятам определённую сумму знаний и умений наблюдать, изучать и осмысливать окружающую жизнь и планомерно, организованно, целесообразно воздействовать на неё»*. Она понимала, что *«если бы пионерское движение провозгласило: “Долой школу!”*, оно перестало бы быть, несмотря на всю свою красочность, прогрессивным и передовым, оно объективно играло бы реакционную роль, внешней красочностью прикрывая духовное рабство». Таким образом, выступая, с одной стороны, против слияния школы и пионерской организации, разделяя их функции — с другой, Надежда Константиновна находила правильные пути взаимодействия этих двух институтов в вопросах коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Разрабатывая теорию и методику деятельности пионерского движения как новой педагогической системы, Надежда Константиновна выявила специфику её воспитательного, социально-политического (идеологического) влияния на формирование советской школы,

решение новых задач в обучении, развитии ребёнка, организации процесса образования. Эту специфику она видела:

- 1) в подготовке **нового типа ученика**;
- 2) в воспитании активного юного гражданина, способного самостоятельно развиваться и имеющего *«социалистическую сознательность и дисциплину»* в учебной и общественно значимой деятельности;
- 3) в придании учебной деятельности (учебным знаниям, умениям) общественной и личной практической значимости, в частности в развитии связей школы с окружающей жизнью и её преобразование с помощью полученных знаний и умений;
- 4) в развитии самоуправленческих основ жизнедеятельности школы;
- 5) в создании особого позитивного, эмоционального, доброжелательного пространства в школе (товарищеских отношений, заботы, взаимопомощи, коллективной деятельности и т. д.);
- 6) в формировании нового типа советского педагога — общественного и воспитателя;
- 7) в создании детско-взрослого коллектива в школе (учащихся и педагогов).

Надежда Константиновна писала, что пионерская организация *«дополняет»* школу. *«Борьба за знания — важнейшая задача пионерской организации»*; *«переводя получаемые на уроках впечатления, восприятия в активность, другие формы выявления впечатлений; знаний — в общественно значимые практические дела, требующие творческого начала, определённой самостоятельности»*. Специфику воспитательного воздействия пионерской организации на школу Н. К. Крупская видела в развитии её тесной связи с жизнью, с организациями рабочих, а также практической деятельностью социалистического строительства.

В свою очередь, наиболее эффективное функционирование пионерской организации Н. К. Крупская связывала с позитивным влиянием именно школы на детскую организацию, которая

формировала у школьников новую позицию как активного знающего и умеющего члена пионерской организации.

Таким образом, сотрудничество этих двух институтов рассматривалось как взаимообогащение и дополнение друг друга, как средство совершенствования собственной деятельности субъекта, как эффективное средство профессионального роста и воспитания взрослого — педагога; как социально-педагогический механизм расширения воспитательного пространства в социуме, привлечения широких слоёв населения к делу воспитания подрастающего поколения.

Увидев в организации юных пионеров источник огромного воспитательного влияния на подрастающие поколения, Н. К. Крупская писала в 1924 году: *«Пионерское движение имеет громадное значение. Оно захватывает ребят в том возрасте, когда только ещё складывается человек, развивает общественные инстинкты ребят, помогает выработке у них общественных навыков, выработке общественного сознания. Оно ставит перед ребятами великую цель... Эта цель такова, что может ярким светом осветить жизнь подрастающего поколения, наполнить её глубоким содержанием, необычайно богатыми переживаниями. Пионерское движение могло бы при известных условиях воспитать... то молодое поколение, которое могло бы справиться с теми задачами, которые встанут перед ним».*

В пионерском движении Н. К. Крупская выделяла четыре основных направления: *«Вот те основы, которые, мне кажется, надо положить в работу среди пионеров. Это — воспитание товарищеской солидарности, воспитание общественного подхода к каждому вопросу, умение объединению, сообща, коллективно работать и умение приобретать знания».*

Большое место в работе с пионерами Н. К. Крупская отводила выработке у ребят навыков общественника, организаторских навыков, самостоятельности и инициативы. Она неоднократно напоминала о том, что надо учить пионеров работать в коллективе, быть

хорошими товарищами, добиваться, чтобы всем было хорошо, заботиться об улучшении жизни. По мере приобретения пионерскими навыками общественника-коллективиста их следует привлекать к участию в работе более крупных коллективов (Алиева, 2014, 2019; Карасева, 2019).

Н. К. Крупская говорила о том, что способность к героическим поступкам воспитывается в будничном труде, подчёркивала необходимость приучения пионеров к повседневной, черновой работе: *«...Мы видим обычно лишь праздничную сторону жизни пионеров — их выступления, слышим их речи, но самое важное — повседневная, будничная работа»*. *«Поменьше барабанного боя и побольше углублённой работы»*. Именно в процессе будничной работы должны наблюдаться рост и развитие ребят, должен пополняться запас их знаний и, как следствие этого, углублённое понимание поставленной цели, иначе — пионерское движение вырождается. Для плодотворной работы пионерского отряда необходимо постоянно и широко опираться на самих пионеров, на их самодеятельность и инициативу. *«Однако пионерская организация, — предупреждала Н. К. Крупская, — это организация самих детей, а не для детей»* и настаивала, *«чтобы это была самостоятельная организация»*, ибо без этого дети будут подчиняться только воле учителей и других взрослых, а им нужно научиться подчиняться воле коллектива, в который они входят. Надежда Константиновна писала, что в организации *«ребёнок привыкает иметь постоянно перед глазами интересы целого коллектива...»*. С одной стороны, пионерское движение не может существовать без школы, а с другой — не может активный советский школьник не быть пионером. Более того, она постоянно напоминала, что в пионерском коллективе ребята должны учиться *«добиваться того, чтобы не только самому было хорошо, а и другим»* (Крупская, 1959).

Н. К. Крупская уделяла большое внимание работе с вожатыми (Крупская, 1981). Она объясняла им, что нельзя всё делать *«собственными руками и ногами»*. Необходимо подбирать актив, а он,

в свою очередь, должен увлекать за собой весь пионерский отряд. Она указывала, что совместная работа, взаимопомощь, коллективные переживания, общие успехи и достижения, как ничто другое, укрепляют пионерский коллектив, тем самым обеспечивает повышение его роли в воспитании пионеров. Этому же способствует умелое внесение в пионерскую работу элементов соревнования и романтики.

В целях организации коллективной деятельности пионеров Н. К. Крупская рекомендовала вожатым использовать самые разнообразные формы работы, заботясь о том, чтобы эти формы соответствовали содержанию, были яркими, красочными, способствовали успешному решению воспитательных и образовательных задач. Она настойчиво призывала всемерно бороться с шаблоном, сухостью, формализмом в пионерской работе, предостерегала вожатых от мелочной опеки, «нажима» на ребят, подчёркивала необходимость развивать самодеятельность, активность и инициативу пионеров и поощрять всякое интересное и нужное начинание. Н. К. Крупская рекомендовала, чтобы пионерские сборы были содержательными, интересными, эмоциональными и оказывали положительное воздействие на развитие подрастающего поколения (Крупская, 1981).

Н. К. Крупская прекрасно понимала, что воспитать пионеров можно лишь при условии их активного участия в труде. Ещё в 1925 году она писала: *«Основной работой отряда должен быть коллективный труд на общую пользу»*. Надежда Константиновна требовала шире привлекать пионеров и школьников к посильному труду, осуществлять соединение обучения с производительным трудом, развивать у ребят интерес к технике, техническую инициативу. Она рекомендовала разнообразные общественно полезные практические дела, способные увлечь ребят и принести большую воспитательную пользу. Она советовала привлекать пионеров к работе по благоустройству школьного двора, своей улицы, села, к борьбе за Чистоту, призывала их заботиться о малышах, помогать

колхозникам в уборке урожая, собирать лекарственные растения, оказывать помощь библиотекам в их работе и т. п.

Пропагандируя среди вожатых огромное воспитательное значение общественно полезной работы пионеров, Н. К. Крупская обращала внимание на важность её правильной организации, в частности необходимости сочетания индивидуальных интересов ребят с общими целями. Вместе с тем она предупреждала о том, что перегружать пионеров этой работой нельзя. Давая задание, Надежда Константиновна считала, что они должны быть конкретными, сильными и интересными для ребят. Более того, она призывала делать задания разнообразными и предоставлять пионерам возможность выбора.

Важнейшей задачей пионерской деятельности Н. К. Крупская считала расширение кругозора пионеров, обогащение их новыми полезными знаниями, умениями и навыками. Работа в пионерской организации, по её мнению, должна была развивать любознательность у пионеров, помогать связывать учебу с жизнью, повышать интерес к школьным занятиям (Крупская, 1959).

Значительную роль в деятельности пионерской организации Надежда Константиновна отводила игре. Она считала, что, с одной стороны, игра является физиологической потребностью растущего организма, с другой — может служить важным средством развития организаторских навыков у детей.

Таким образом, из сказанного выше, можно сделать вывод, что Н. К. Крупская внесла большой вклад в создание советской системы коммунистического воспитания. Педагогическими площадками такого воспитания служили школы, пионерские лагеря и другие детские площадки. Именно Надежда Константиновна была инициатором создания как самой пионерской организации, так и её идеологического базиса. Она впервые в педагогической практике высказала мысль о том, что пионерская организация является организацией детей и они сами должны определять содержание своей деятельности. В качестве наиболее важных принципов

деятельности пионерской организации были выделены: возрастной подход, общественно-полезный труд, самостоятельность, романтика и игры.

Важно отметить, что исчезновение идеологического базиса в России заставило педагогов искать новые формы общественных движений и работы с молодёжью. В качестве примеров таких организаций можно привести «Российское движение школьников» и патриотическое движение «Юнармия». Как ни парадоксально, но подход Н. К. Крупской как был, так и остаётся наиболее продуманным. Взаимодополняющее взаимодействие детских общественных организаций, а также системы общего и дополнительного образования, в частности детских лагерей, и в настоящее время является актуальным направлением в воспитании детей и молодёжи.

2.6.2. История развития пионерских лагерей в России в начале 20-х годов XX века

Первые лагеря в послереволюционной России были созданы в начале 1920-х годов, по сути, вместе с рождением пионерской организации, которая была учреждена в 1922 году. В 1923 году организованы первые группы октябрят. На данном этапе зарождались принципы деятельности и атрибутика пионерской символики: галстук, красное знамя, значки, традиция сборов и пионерских костров, салют, форма одежды и др. (Басов, 1984, 1987; Яковлев, 1949, Яковлев, Кудрявцев, 1933, Салова, 2001; Тарханова, 1924).

В начале 20-х XX века развернулась острая дискуссия о создании государственной системы детского здравоохранения. Уже в 1923 году специальное постановление ЦК ВКП(б) обязало Российское общество Красного Креста и Красного полумесяца начать работу по укреплению здоровья детей.

Инициатором и теоретиком этого направления в советском здравоохранении был первый замнаркома здравоохранения СССР — Зиновий Петрович Соловьёв (1876–1928).



Рисунок 32. Зиновий Петрович Соловьёв (1876–1928)

В его деятельности дети занимали особое место. По инициативе З. П. Соловьёва сразу же по окончании Гражданской войны в СССР стала создаваться разветвлённая сеть детских оздоровительных учреждений.

В результате 16 июня 1925 года Зиновий Петрович Соловьёв открыл в Крыму первую всесоюзную экспериментальную детскую здравницу нового типа — Артек. Изначально этот лагерь создавали для детей, страдающих туберкулёзом, но уже вскоре он стал здравницей всесоюзного значения. Важно подчеркнуть, что изначально Артек был палаточным лагерем, и только в 1930 году было принято решение построить зимний корпус (Свистов, history-doc.ru/lager-artek-istoriya-sozdaniya).

В 1926 году Артек стал международным лагерем и сразу принял первую зарубежную делегацию — пионеров из Германии. Важно

отметить, что Артек был первым лагерем, который в 1927 году ввёл должность «вожатый», а через год на его базе прошёл первый международный семинар пионерских вожатых.

Великая Отечественная война не пощадила и Артек (Снегирев, 2015), после освобождения Крыма от оккупантов, в апреле 1944 года, началось его восстановление, а уже в августе этого же года работа в лагере полностью была восстановлена (Свистов...; history-doc.ru/lager-artek-istoriya-sozdaniya/https://artek.org/ob-arteke/obshaya-informaciya/).

Параллельно с открытием Артека по всей стране начинали организовываться многочисленные пионерские лагеря (Рыбакова, 2005). Чаще всего они были палаточными и организовывались при крупных предприятиях. Лишь после Второй мировой войны в лагерях начали использоваться стационарные сооружения. На лето городские пионеры выезжали в лагерь с уже сложившимся составом и со своим постоянным вожатым.

Прообразом педагогической идеологии пионерских лагерей, с одной стороны, послужили пионеринг и скаутинг, а с другой — общеразвивающие и оздоровительные лагеря Вальтера Биона. Параллельно с развитием детских пионерских лагерей формировалась и усовершенствовалась педагогика лагерной организации (Власова, 2005; Абашкина, 2013; Джеус, 2011; Костицына, 1980; Джеус, 2011), а также вырабатывалась и оттачивалась концепция деятельности вожатого (История вожатского дела, 2017).

К основным принципам деятельности пионерских лагерей были отнесены: коллективизм, дружба, товарищество; добровольность вступления и участия в делах; совместный труд на общую пользу; самостоятельность и самоуправление в сочетании с педагогическим руководством взрослых; коммунистическая идейность; непрерывность деятельности; учёт возрастных и индивидуальных особенностей и интересов (Басов, 1987; Найденов, 2017; Листопадов, 2017; Беляев <http://gaspito.ru/materials/publications/articles/288-shefstvo>).

2.6.3. Основные принципы функционирования советского пионерского лагеря

С развитием пионерского движения в Советском Союзе сеть летних пионерских лагерей неуклонно росла. Был опыт организации летних скаутских лагерей, но для детей с ослабленным здоровьем, и тем более больных, переживших Первую мировую и Гражданскую войны, послевоенную разруху, голод, эпидемии опасных заболеваний, «спартанское» воспитание скаутов не подходило. Необходимы были совершенно иные подходы к строительству детского отдыха.

Наряду с чисто лечебными детскими учреждениями — поликлиниками, больницами и амбулаториями, следящими за здоровьем детей, необходимо было создавать комплексные детские оздоровительно-воспитательные учреждения: летние пионерские лагеря нового типа, санатории, оздоровительные площадки, детские сады, санаторно-лесные школы и другие. Где наряду с оздоровительной деятельностью проводилась целенаправленная учебно-воспитательная работа с учётом состояния здоровья и возрастных особенностей детей (Басов, 1984).

В истории развития пионерских лагерей можно чётко проследить определённые периоды.

В 1925–1930 годы основное внимание в лагерях уделялось выработке правил внутреннего распорядка с акцентом на оздоровительную работу, привитию детям навыков личной и общественной гигиены. Воспитательную работу осуществляли пионерские вожатые, которые приезжали со своими ребятами и по окончании лагерных смен уезжали вместе с ними. Штатных работников в лагерях практически не было.

Наряду с политико-воспитательными мероприятиями значительное место уделялось так называемому краеведению. Дети совершали много туристских походов в ближайшие к лагерю населённые пункты. Проводились тематические костры и сборы, велись беседы на актуальные темы, организовывались вечера художественной самодеятельности, встречи с интересными людьми. С конца

1920-х годов в лагерях стали работать штатные отрядные вожатые, методисты, физруки, краеведы. Руководство всей воспитательной работой лагеря осуществлял представитель Центрального совета Всесоюзной пионерской организации, который был приставлен к лагерю на весь летний сезон.

В 1930–1940-х годах в основе воспитательной работы в лагерях была *идеологическая направленность*. События, которые переживала страна в этот период, находили отражение в отрядных и лагерных мероприятиях. По-прежнему в оздоровительной работе *значительное место отводилось физкультуре и спорту, туризму, личной и общественной гигиене*.

Великая Отечественная война 1941–1945 годов перечеркнула всё то, что годами создавалось, формировалось, нарабатывалось в пионерских лагерях. Большое место в воспитательной работе отводилось *шефским мероприятиям в госпиталях, помощи семьям фронтовиков, местным колхозам и совхозам, сбору металлолома, дикорастущих лекарственных трав, грибов, ягод, а также средств на строительство танков и самолётов*.

В период с 1945 по 1960 год на фоне тягот минувших лет, отрицательно сказавшихся на состоянии здоровья детей и подростков военной поры, проводилась большая оздоровительная работа. Теперь дети привлекаются к посильному труду и самообслуживанию, велась работа по формированию навыков активистов-организаторов пионерской работы. С 1945 года особое внимание стали уделять работе пионерских вожатых. Им в помощь был составлен ряд методических пособий (Власова, 2005).

С 1960 по 1990 год воспитательная работа в лагерях начинает превалировать над оздоровительной. Более того, основным является идеологическое воспитание (Костицын, 1980).

В советское время пионерские лагеря, которые первоначально создавались для подростков 11–13 лет, позволили большей части детей страны отдохнуть вне дома во время школьных каникул, обеспечивали воспитательную, образовательную и оздоровительную работу.

По данным Положения о загородном пионерском лагере от 1978 года, пионерский лагерь считался оздоровительным внешкольным учреждением, организуемым для пионеров и школьников советами и комитетами профсоюзов совместно с предприятиями, учреждениями, организациями на время зимних и летних каникул. *На территории Советского Союза организовывалось до 1100 пионерских лагерей и 540 выездных загородных детских садов и яслей.*

Потребность в детских оздоровительных лагерях в СССР была велика. Более того, назрела потребность в создании крупных государственных модельных лагерей — центров, которые должны были бы задавать тональность педагогической деятельности для других лагерей и готовить для них профессиональных специалистов в сфере лагерной педагогики и политики. Так, в 1960 году в Краснодарском крае был создан «Орлёнок» (Джеус, 2011; https://ru.wikipedia.org/wiki/Орлёнок;_детский_лагерь; <http://orlenokru.ru/detskiy-lager/lager/deyatelnost>; <https://center-orlyonok.ru>), а в 1984 году на берегу Тихого океана во Владивостоке — Всесоюзный пионерский лагерь ЦК ВЛКСМ «Океан» (<https://ocean.org/ocean-35/istoriya-okeana2/istoriya-tsentra>; Джеус, 2011).

Важное значение для страны имеет ещё один детский центр всесоюзного значения. Это лагерь «Смена», расположенный неподалёку от Анапы (<https://smena.org/index.php/nasha-missiya/istoriya>). Его появление именно в этом месте имеет свою историю. Так, в 1925 году на берегу Чёрного моря анапские пионервожатые Т. Губанова и А. Яновская организовали палаточный лагерь на 40 ребят. С тех пор долина реки Сукко стала местом отдыха детей и взрослых, а в итоге, спустя много лет, именно здесь и был основан лагерь «Смена».

Долгое время здесь было царство палаточных лагерей. В 60-е годы появились турбазы: «Прибой», «Энергетик», «Дорожник», а в 1964 году совхоз «Кавказ» построил даже стационарный пионерлагерь. Наконец, в 1980 году на берегу моря, в долине реки Сукко был открыт Всесоюзный оздоровительный лагерь для учащихся профтехучилищ «Прибой», а в 1985 году — «Рабочая смена».

12 мая 1985 года вышло постановление Секретариата ВЦСПС Бюро ЦК ВЛКСМ и Коллегии Госпрофобра СССР № 11–24/6-46/1а/7 «О ВТОЛе учащихся учебных заведений профтехобразования». Таким образом, в Советском Союзе появился лагерь нового формата — лагерь для молодёжи из системы профобразования.

Артек, «Орлёнок», «Океан» и «Смена» занимались оздоровлением, просвещением и воспитанием детей, а также являлись эталоном предоставления услуг отдыха и оздоровления детей в стране (Джеус, 2011).

Таким образом, пионерский лагерь — это воспитательно-оздоровительное учреждение, предназначенное для временного пребывания там пионеров и других школьников в возрасте от семи до 15 лет.

Пионерские лагеря организовывались на время школьных каникул профсоюзными, комсомольскими, хозяйственными организациями, колхозами, совхозами, органами народного образования, органами здравоохранения, а также комитетами по физической культуре и спорту.

В лагерях из числа прибывших пионеров формировались временные дружины и отряды. В них работали различные детские самодельные коллективы по интересам. В какой-то степени лагерь был продолжением школьной отрядной деятельности. Важно отметить, что часто пионеры, отдыхающие в лагере, оказывали помощь местным жителям, в частности жителям сельских мест. Кроме того, они вели просветительскую работу среди сельских детей.

Пионерские лагеря на черноморском и азовском побережьях были либо всесоюзными, либо республиканскими. В ряде случаев они принадлежали крупным предприятиям, которые имели достаточно средств для того, чтобы содержать инфраструктуру, обеспечить хорошее питание и отдых детей.

Часть детей отдыхали в загородных лагерях, расположенных в лесных районах, недалеко от чистых рек или озёр, вдали от трасс и промышленных предприятий. Кроме того, пионерские лагеря организовывались в городах, при школах. Днём дети находились

в школе или недалеко от дома на площадке ЖЭКа, а вечером отправлялись по домам, чтобы утром прийти в школу, функционирующую уже как школа-лагерь, или на спортивную площадку.

Пионерские лагеря создавались для оздоровления, отдыха и воспитания детей рабочих и служащих *в духе патриотизма и коллективизма* (Беляев, <http://gaspito.ru/materials/publications/articles/288-shefstvo>; Абашкина, 2013).

В лагерях дети посещали различные кружки, ездили на экскурсии, ходили на море, участвовали в различных соревнованиях.

Детей будили с помощью горна. В большинстве пионерских лагерях подъём был в семь утра. После подъёма ребята должны были за двадцать минут застелить свою постель, умыться, привести себя в порядок и дисциплинированно выйти на построение. Обязательным для всех был дневной сон. Отбой в 22 часа.

Во время Великой Отечественной войны работа по организации пионерских лагерей не была прекращена. По некоторым источникам, пионерские лагеря действовали даже во время блокады Ленинграда летом 1942 года.

1991–2004 годы. С упразднением Всесоюзной пионерской организации, в отсутствие руководящих идеологических органов, какими были ЦК ВЛКСМ и ЦС ВПО, возникла насущная необходимость кардинального пересмотра концепции педагогической работы в детских лагерях с учётом новых социально-экономических и политических условий, которые сложились в 90-х годах в России. Необходимо было проанализировать весь положительный опыт, который был накоплен за предыдущие десятилетия и, отобрав наиболее целесообразные, эффективные и соответствующие нынешним требованиям формы и методы воспитательной работы, разработать новые, современные, соответствующие времени педагогические технологии. В настоящее время предусмотрена педагогическая направленность и содержание воспитательных мероприятий. Все педагогические *программы направлены на развитие личности ребёнка*. По-прежнему значительное место *в воспитательной работе отводится физической культуре и спорту*.

В связи с реорганизацией пионерской организации в конце 1980-х годов большинство лагерей прекратило своё существование; их финансирование оказалось практически невозможным. Подавляющее большинство пионерлагерей стали не востребованными. Многие из них перепрофилированы в частные турбазы и пансионаты.

Тем не менее некоторые предприятия нашли способы материально обеспечить свои лагеря и определить педагогическую линию работы. Бывшие пионерские лагеря стали называться детскими оздоровительными лагерями, центрами, комплексами и т. д.

Современные детские оздоровительные лагеря отличаются от создаваемых в советское время пионерских лагерей тем, что их деятельность в большей степени направлена на реализацию познавательных интересов личности ребёнка и реализуется через свободный выбор различных форм деятельности, организованный досуг с учётом потребностей различных слоёв общества.

*А. Н. Камнев, А. Е. Кольнер,
Е. Ю. Кучерова, А. А. Полосина*

2.7. Профессия «вожатый» и изменение особенностей его деятельности на разных исторических этапах развития нашей страны

Важной педагогической единицей лагеря является вожатый (Книга вожатого, 2005; Вайндорф-Сысоева, 2005; Леванова, 1993; Нечаев, 2015). Для более глубокого понимания его функционала интересно рассмотреть историю появления, становления и изменения функциональных обязанностей должности вожатого в разные периоды развития страны (История вожатского дела, 2017).

Изучение истории становления и развития детского отдыха показывает, что первый в мире лагерь-колония отдыха и оздоровления, как было сказано выше, был создан Вальтером Бионом в швейцарских Альпах в 1876 году (Отдых и учёба., 2016). В качестве первых воспитателей в лагере выступали родители-добровольцы и волонтеры. Позднее в лагерях появились педагоги, тренеры и вожатые. Дети под их руководством участвовали в соревнованиях, пели песни и активно проводили время (История вожатского дела., 2017; Детский оздоровительный лагерь., 2019). Вероятно, основной предпосылкой появления профессии «вожатый» можно считать тот факт, что социум стал нуждаться в хорошо подготовленных людях, специализацией которых была бы организация детского отдыха, но у данного процесса была большая история. Вначале вожатых готовили для работы с пионерами и для школы, и лишь спустя определённое время они стали неотъемлемой единицей детских лагерей всех типов. Как же всё это происходило?

После Октябрьской революции началось создание пионерских организаций. Первая пионерская организация была создана на Второй Всероссийской конференции РКСМ 19 мая 1922 года. После создания пионерских организаций в этом же году появился термин «вожатый». Так тогда стали называть руководителей пионерских рядов — пионервожатый, «вожатый пионеров» (Детский оздоровительный лагерь, 2019). Позднее под «вожатством» стала пониматься педагогическая деятельность в условиях временного детского объединения. Со временем происходило изменение лексического значения слова «вожатый» (История вожатского дела., 2017). Менялся круг обязанностей вожатого, а соответственно, регламентация его деятельности. Важно подчеркнуть, что состав вожатых для пионерских лагерей формировался только из комсомольцев (Веденева и др., 2018). В качестве методической системы первое время в пионерии использовалась система «скаутинг» (История вожатского дела, 2017). К 1924 году общее количество вожатых в стране составляло уже 11 200 человек.

С 1925 года начинают создаваться особые условия для вожатых. Так, на уровне Совнаркома и ЦК комсомола была утверждена смета на содержание вожатских форпостов. Для вожатых устанавливается система льгот, приравнивающая вожатого к должности сельского учителя. Эта льгота была установлена Совнаркомом 2 апреля 1926 года. Должность вожатого начинает становиться престижной, и уже в 1926 году 54% всех отрядных вожатых страны составляли молодые рабочие (История вожатского дела, 2017; Веденева и др., 2018; Салова, 2001).

С 1927 года начинается активная подготовка вожатых: организуются специализированные семинары, курсы и совещания для вожатых, отрядов и октябрят. Для старших вожатых формируются всесоюзные, республиканские, областные и краевые курсы. Для методистов (работников пионерских кабинетов, домов пионеров, станций и клубов), а также преподавательского и лекторского состава были организованы внешкольные отделения детского коммунистического движения педагогических техникумов и вузов. А также специальная аспирантура для научных сотрудников (Кайдалов, 1924; Генин, 1929; Гернле, 1924; Здзярский, 1929).

Параллельно в стране начала создаваться государственная система детского отдыха. Так, по инициативе З. П. Соловьёва по окончании Гражданской войны в стране начали открываться детские лагеря. Одним из таких лагерей был Артек (История вожатского дела, 2017; Лесконог, Матюхина, 2017; Джеус, 2011).

Начиная с 1930-го года, как в Европе, Азии, так и в СССР усиливается авторитарное правление. В это время в школах начинают активно функционировать пионерские организации (Кравченко, 2015). Одновременно усиливается и роль вожатых, но в составе актива пионервожатых начинают преобладать вожатые-девушки. К сожалению, молодые люди постепенно стали утрачивать интерес к данной работе.

Что касается взаимоотношений учителей и вожатых, то на данном историческом этапе они были очень своеобразными. Вожатый должен был «объединять передовое учительство...». Так, Н. К. Крупская

утверждала, что основная задача вожатого — «заинтересовать учителя, показать ему, как работа отряда может помочь работе школы». Тем не менее перед каждым стояли свои задачи и лежала своя ответственность: «вожатый— больше организатор, учитель — преподаватель. Вожатый обычно лучше знает среду, у учителя больше знаний; главная область работы вожатого — всё же внешкольная» (Шамет, 1939; Кравченко, 2015).

Тем временем утверждение, что вожатый должен быть «не начальником пионеров», а их «товарищем», становится основным вектором в развитии функций вожатого. Глава отряда «не начальник, командующий ребятами, и не учитель, натаскивающий их, а прежде всего товарищ всем ребятам». Д. С. Золотухин считал (Золотухин, 1933), что вожатый, являясь старшим товарищем для детей, должен развивать у них инициативу и самостоятельность, не командовать ими, а помогать ребятам в реализации различных идей и достижении целей. Более того, самой задачей вожатого становится завоевание у пионеров «звания хорошего товарища» (Кравченко, 2015).

Одной из ключевых задач Советского государства, взявшего курс на построение коммунизма, являлось коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Старший пионервожатый должен был донести до детей 10–15 лет желания государства и правящей партии. Он должен был выступать своеобразным посредником между властью и детьми (Мухина, 2016).

Для этих целей создавались специальные учреждения, занимавшиеся подготовкой кадров для пионерских организаций. К сожалению, позже появилось мнение, что с вожатской работой может справиться любой учитель.

Более основательная подготовка специалистов данной категории осуществлялась в рамках работы областных школ вожатых, которая организовывалась два раза в год. В процессе обучения будущие вожатые осваивали следующие предметы: педагогика, организация и методика физического воспитания, гимнастика, лёгкая атлетика, анатомо-физиологические основы физического культуры,

гигиенические основы физической культуры, оказание первой помощи, практика пионерской и комсомольской работы.

Из задач пионерской организации того времени следовало, что старшие пионервожатые в своей деятельности должны были помогать учителю повышать «успеваемость и укреплять сознательную дисциплину в школе», вести «общественно-полезную, военную, физкультурную, сельскохозяйственную, краеведческую работу», организовывать «техническую и художественную самостоятельность пионеров», воспитывать детей «культурными, смелыми, выносливыми, трудолюбивыми, преданными своей Родине...» (Ханчин, 1933; Мухина, 2016).

В тридцатые годы рабочий день пионервожатого составлял восемь часов. Если увеличивалось количество учебных часов, то рабочий день пионервожатого соответственно удлинялся. Если пионервожатый должен был выйти на работу в свой выходной день, то директор школы устанавливал ему другой день для отдыха. Время прихода на работу и ухода с рабочего места, время обеденного перерыва также оговаривалось с директором школы и прописывалось в соответствующих документах. Если пионервожатый уходил из школы по вызову и заданиям вышестоящих комсомольских организаций, в обязанность директора входило оформить данный служебный уход в установленном порядке по школе (Мухина, 2016).

С 1937 года начинает усиливаться подготовка вожатых в области коммунистического воспитания. В их обучение стала входить политическая подготовка, а требование к уровню образования повысилось: для вожатых младших отрядов — не ниже четырёхлетнего образования, для остальных — не ниже семилетнего. Помимо этого, от вожатого требовалось: иметь отличное знание школьной программы, хорошую физическую подготовку, обладать знаниями строевых занятий и обязательно — сдать нормы на значок ГТО.

Наступил 1941 год. Ничего не предвещало начала тяжелейшей войны. В лагерь поехали дети из недавно присоединённых к Советскому Союзу республик. Многие дети даже не говорили по-русски, поэтому

каждая группа нуждалась в сопровождающем вожатом. У вожатого появляется новый функционал — вожатый-переводчик. Потребность в вожатых и старших вожатых существенно возросла. В марте 1941 года в журнале «Вожатый» появляется постановление «О самостоятельной подготовке старших пионервожатых». Безусловно, самостоятельная подготовка в какой-то степени могла несколько снизить качество профессиональной подготовки старших пионервожатых, что являлось острой проблемой того времени, а с другой — расширяло возможности для всех желающих (Мухина, 2016; История вожатского дела, 2017).

Из сказанного выше видно, что к 1941 году были полностью определены задачи и функции вожатого. Появилась должность старшего вожатого. Понимая значимость должности вожатого, государство заботилось об их учёбе, карьерном росте и материальном благополучии. Таким образом, в стране появилась новая специальность, имеющая педагогическую, социальную и политическую значимость. Важно отметить, что во время восстановления страны вожатство стало хорошей площадкой для карьерного роста молодёжи (От вожатого до завшколой, 1939; Салова, 2001; Тарханов, 1924.)

Во время Великой Отечественной войны для подготовки и переподготовки состава старших пионервожатых были восстановлены республиканские и межобластные школы. Более того, во многих городах были созданы постоянные школы для обучения без отрыва от работы.

После окончания войны значение должности вожатого только усилилось. В середине 1950-х годов появился новый взгляд на функционал и значение вожатых. На VII пленуме ЦК ВЛКСМ от 17 октября 1951 года была установлена новая система подготовки и переподготовки вожатых для пионеров. Созданы Центральные курсы пионерских работников. Организованы шестимесячные школы для переподготовки старших пионерских вожатых. При педагогических училищах открыты отделения для вожатых.

Несмотря на непростые условия периода восстановления страны, правительство находит средства для восстановления системы детского

отдыха. Уже в пятидесятые годы дети стали иметь возможность для полноценного отдыха и оздоровления. К началу 1960-х годов в лагерях восстанавливаются традиции, но, как ни странно, начинает преобладать роль педагогов, а не вожатых. Тем не менее у вожатых и пионеров появляются не только новые задачи, но и новая форма, в частности пилотки и шевроны (История вожатского дела, 2017).

В начале 60-х годов, после проведения межобластных и республиканских конференций, в работе которых принимали участие вожатые и комсомольские работники, было принято решение об открытии классов по подготовке старших вожатых более чем в 250 школах СССР. В конце 60-х годов при школах создаются «Школы отрядного вожатого», тем не менее, несмотря на значимость вожатого, всё заметнее проявляются различия в функциях учителя и вожатого. Если раньше взаимодействия между вожатым и учителем приравнивались к взаимодействию между равными напарниками, то уже в 60-е вожатый начинает выступать в роли помощника педагога.

В схеме же лагерной жизни на вожатых по-прежнему возлагается огромная ответственность. Более того, установлен перечень прямых обязанностей вожатого. Во время смены он должен организовывать коллективно-творческие дела отряда, разрабатывать педагогическую программу и осуществлять её. Именно вожатый должен был сформировать благоприятные условия для реализации личностных потребностей детей. Продумать интересную программу досуга, сформировать положительный эмоционально-педагогический климат в отряде. Выявить и решить конфликтные ситуации между детьми. Наконец, осуществлять контроль за соблюдением распорядка дня в лагере. Таким образом, в 60-е годы прошлого столетия произошло чёткое разделение функций и задач вожатого и старшего вожатого в школе и в летнем лагере.

Период 60-х — 80-х годов, вероятно, можно условно разделить на два подпериода: 1964–1976 — время больших свершений и реформ в стране; 1976–1982 — время снижения активного развития экономики страны. Как ни странно, но это никак не отражалось на стабильности

функционирования системы детского отдыха в стране. Важно подчеркнуть, что данный исторический период в становлении профессии вожатого играет огромную роль: именно в это время структурируется конкретный круг обязанностей и полномочий лагерного вожатого, многие из которых сохранились до настоящего времени.

На IV пленуме ЦК ВЛКСМ (от 28.10.1975) было принято постановление, согласно которому рекомендовалось более тщательно подойти к процедуре подбора пионерских кадров, а также качественно улучшить состав вожатых. Для развития профессиональных навыков рекомендовалось шире использовать возможности таких лагерей, как Артек, «Орлёнок», а также ряда краевых и республиканских лагерей.

С конца 70-х годов должность вожатого была официально прописана в приказе МИНПРОСА СССР от 20.02.78 «Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения». Согласно документу, в должностные обязанности вожатого входили: организация деятельности пионерской дружины; патриотическое воспитание пионеров, формирование у них самодисциплины и умения преодолевать трудности; организация пионерской работы в школе, по месту жительства детей и в пионерском лагере; развитие личностных качеств пионеров; подбор, организация и контроль руководителей кружков и секций; направление работы пионерского актива; подготовка новых вожатых; подготовка октябрят к вступлению в ряды пионеров, а пионеров — в комсомол (Веденева и др., 2018).

Кроме того, вожатый был обязан знать постановления и решения партии и правительства, связанные с усовершенствованием учебно-воспитательной работы, руководящие документы ЦК ВЛКСМ по проблемам деятельности комсомола и вопросам пионерского движения; основы советской педагогики и педагогической психологии; формы и методы работы с пионерами; порядок ведения необходимой документации, а также иметь высшее или среднее специальное образование (Веденева и др., 2018).

В 90-е годы в стране начался серьёзный экономический и политический кризис. Распадается СССР. Исчезают социалистические государства. Россия пытается полностью перестроить экономическую и социальную структуру жизни страны. Безусловно, в первую очередь это отражается на детях. С одной стороны, в стране формируются новые формы лагерей. Появляется большое количество программных лагерей. С другой — государство практически перестаёт уделять внимание развитию системы детского отдыха. В большей степени детский отдых становится частным делом людей, заинтересованных в оздоровлении и развитии детей.

В 1991 году упраздняется Пионерская организация. 15 сентября 1991 года Россия принимает Конвенцию ООН о правах ребёнка, созданную Генеральной Ассамблеей ООН в ноябре 1989 года. Теперь права ребёнка гарантированы государством. С этого момента дети получают много прав, но никаких обязанностей. Полностью изменяется принцип работы с детьми. Изменяется, а вернее, упраздняется должность вожатого. Термин «вожатый» перестаёт иметь нормативное определение, а профессия вожатый перестаёт восприниматься всерьёз. В этот период постепенно зарождались новые обязанности вожатого, одна из которых — быть гарантом соблюдения прав детей.

В качестве нормативно-правовых документов того периода, позволяющих работать вожатым, служили приказы Министерства образования и науки. Например, приказ Минобразования РСФСР от 13 июля 1992 года № 293; от 29 марта 1993 года № 113 «Порядок и условия привлечения педагогических и других работников для работы в оздоровительных лагерях, летних оздоровительных дошкольных учреждениях, по проведению туристских походов, экспедиций, экскурсий и оплаты их труда».

В настоящее время в российском законодательстве нет чёткого определения понятия «вожатый». Более того, нет единых стандартов по их подготовке и требований к физическим и психологическим характеристикам. В 2010 году в России появляется документ, регламентирующий деятельность вожатого: приказ Министерства

здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 года № 761 г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Согласно этому приказу, такой педагогический работник, как вожатый, — это уже новая должность, нежели была раньше. В должностные обязанности вожатого с 2010 года входит: содействие развитию и деятельности детского коллектива в различных учреждениях, осуществляющих работу с детьми; оказание помощи воспитателю в программировании деятельности воспитанников; содействие обновлению содержания и форм деятельности детей и организация коллективной творческой деятельности; забота о здоровье и безопасности детей, создание благоприятных условий для их разностороннего развития; обеспечение охраны жизни и здоровья воспитанников; осуществление взаимодействия с непосредственным руководством; выполнение правил по охране труда и пожарной безопасности (приказ Министерства здравоохранения..., 2010).

Кроме того, деятельность современного детского лагеря регламентируется рядом документов, которые также должны быть учтены при подготовке, а затем работе вожатого:

1. Конвенция о правах ребёнка.
2. Конституция РФ.
3. Гражданский кодекс РФ.
4. Трудовой кодекс РФ.
5. Уголовный кодекс РФ.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция).
7. Федеральный закон от 24.07.1998 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» .
8. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52887–2007 «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» с 01.01.2009 г. от 27.12.07 г. № 656.

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
10. Рекомендации по примерному содержанию образовательных программ, реализуемых в организациях, осуществляющих отдых и оздоровление от 01.04.2014 г. № 09–613.
11. Методические рекомендации по совершенствованию воспитательной и образовательной работы в детских оздоровительных лагерях, по организации досуга детей (приложение к письму № 2 Минобрнауки России от 14.04.2011 г. № МД-463/06).
12. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 декабря 2013 г. № 73 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3155-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы стационарных организаций отдыха и оздоровления детей» (Веденеева и др., 2018).

В конце 2016 года был разработан закон для повышения безопасности в сфере детского оздоровительного отдыха и туризма. В рамках этого закона предполагалось создание единых квалификационных требований для работников детских лагерей (в основном вожатых и воспитателей). Несмотря на то что профессия «вожатый» является востребованной, в повседневной речевой практике этот термин стал чаще заменяться на «педагог-организатор».

Кто такой вожатый в России сегодня? «Как правило, в роли вожатых в детских оздоровительных лагерях выступают студенты различных вузов, для которых лагерь является базой прохождения педагогической практики, местом для получения опыта работы с детьми, коллегами, родителями» (Курносова, 2020). И действительно, как показывает практика, молодёжь отправляется на различные «школы вожатых» или подобные им альтернативные курсы, чтобы отправиться в лагерь в качестве вожатых.

В работе лагерным вожатым молодые люди реализуют самые разные цели. Это, как говорилось выше, может быть учебная практика (для студентов педагогических направлений). Это и нежелание расставаться с лагерной жизнью (для тех, кто часто был в лагерях ещё ребёнком). Важно подчеркнуть, что очень часто вожатыми хотят стать дети, которые сами постоянно отдыхали в одном и том же лагере, подрастая, они нередко становятся вожатыми именно этого же лагеря.

По мнению С. С. Рунова, «современный вожатый детского лагеря, работая в системе «человек — человек», очень часто выходит за рамки «помощника», становясь ведущим субъектом социально-воспитательной деятельности. «По нашему убеждению, именно *отрядный вожатый*, как наиболее близкий (в том числе по возрасту) к ребёнку представитель педагогического коллектива детского лагеря, призван добиться, чтобы изменившиеся для ребёнка привычные условия не угнетали его, а, наоборот, открыли широкие возможности для социальной самореализации, самосовершенствования» (Рунов, 2020).

Опыт показывает, что вожатый в лагере является самым близким для ребёнка человеком. Ведь лагерная обстановка и атмосфера сильно отличаются от привычной для ребёнка жизни. «Обстановка и режим дня в детском лагере существенно отличаются от домашней, и поэтому необходимо создавать максимально дружелюбную и комфортную атмосферу для юных отдыхающих, чтобы каждый ребёнок остался доволен отдыхом в лагере и вышеперечисленные задачи были достигнуты», — пишет Ю. В. Долматеня (Долматеня, 2017).

Современные школы вожатых ставят серьёзный вопрос обучения персонала лагеря. Каждая школа пытается определить свой набор дисциплин, но в итоге все они достаточно сходны. Все программы подготовки вожатых включают в себя: основы вожатской деятельности; анимацию; психологию и педагогику; правоведение; безопасность жизнедеятельности (Отдых и учёба., 2016; Автономная некоммерческая организация, 2017; Назарова, Иванов, 2020; Вавилова, 2020; Грачев, 2020; Слизкова, Дереча, 2017; Книга вожатого, 2005; Шопина,

2012). В рамках программ разбираются различные ситуации, которые могут произойти в лагере (или при смежных с проведением лагерной смены обстоятельствах). По окончании обучения каждый студент обязан сдать соответствующие экзамены и получить допуск к работе в лагере.

Обратившись к документации современных палаточных (Орлова, 2017) и стационарных лагерей, можно сделать выводы, что вожатская деятельность и в этих лагерях практически не отличается. Таким образом, в современной России большая часть стационарных и палаточных лагерей придерживается одних и тех же основных положений вожатской деятельности. Ни одна из рассмотренных должностных инструкций не противоречит профессиональному стандарту вожатого. Различия можно наблюдать разве что в формулировках положений документа либо в порядке перечисления положений документа (Приказ Министерства труда..., 2017; Назарова, Иванов, 2020).

Тем не менее нельзя не отметить, что вожатый современного палаточного лагеря имеет непосредственное отношение к системе детско-юношеского туризма. Поэтому ему необходимо иметь представление об элементах системы детско-юношеского туризма: детский спортивно-оздоровительный туризм (слёты и соревнования, походы и экспедиции, подготовка общественного актива для клубной работы и проведения лагерей); музейная педагогика; краеведческая работа, в том числе природоохранная, экологическая; экскурсионная работа; лагерное дело (туристские палаточные лагеря, каникулярные познавательные и оздоровительные программы) (Долматеня, 2017; Орлов, 2017; Шмаков, 2001).

В заключение следует сделать вывод, что на первых этапах должность вожатого была востребована и поддерживалась государством, в настоящее время ситуация изменилась. Несмотря на значимость должности вожатого в системе детского отдыха, эта педагогическая единица, к сожалению, поддерживается в основном лишь частными организациями и лагерями.

А. Н. Камнев, О. А. Камнев, А. А. Полосина

2.8. Эволюция идей выдающихся педагогов, посвятивших свою жизнь развитию лагерного движения в советское и постсоветское время

2.8.1. Игорь Петрович Иванов

Игорь Петрович Иванов (1923–1992). Окончил Ленинградский Государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. Его идеи были построены на основе принципов воспитания, разработанных А. С. Макаренко (Соловейчик, 1989). Его *методика коллективных творческих дел* — КТД, в литературе они трактуются как: «*Педагогика сотрудничества*»; «*Коллективное творческое воспитание*»; «*Орлятская педагогика*»; «*Воспитание по Иванову*»; «*Коммунарская методика*» (Педагогические труды..., 2013; Иванов, 1989, 2003).

Новизна этого педагогического подхода состоит в организации воспитательного процесса детей на различных возрастных этапах. На каждом из этих возрастных этапов используется коллективная творческая деятельность. Эту методику характеризует самостоятельность, инициативность детей, а самое главное, *общественная значимость работы детей*.

Методика *коллективных творческих дел* легла в основу молодёжного движения. Сам автор назвал этот подход «*педагогией общей заботы*». Сегодня, вероятно, такой подход более правильно назвать «*педагогика социального творчества*». В рамках этого педагогического подхода дети и взрослые становятся хозяевами собственной жизни. Они сами создают то, на что способны. Их делами является забота об окружающем мире, рыцарское служение добру, товарищество и дух свободы.



Рисунок 33. Игорь Петрович Иванов (1923–1992)

В 1956 году создана творческая группа педагогов, которая была названа «Союз Энтузиастов», а в 1963 году — Коммуна им. А. С. Макаренко (содружество студентов, которых увлекли идеи И. П. Иванова). В итоге на основе описанной И. П. Ивановым методики КТД было создано социально-педагогическое движение. С этого момента по всей стране начали появляться коммунарские отряды, клубы, включающие в свои ряды школьников, студентов и педагогов. Интересно отметить, что педагоги того времени, входящие в социально-педагогическое движение, искали такие способы организации работы с детьми, которые бы позволили каждому пионеру *не только активно участвовать в общественно-полезной работе, но и думать над тем, как можно улучшить окружающую жизнь.*

В результате совместного поиска ими были обоснованы методы социального анализа окружающей жизни, которые были превращены в некую игру, игру в разведчиков, дел и друзей. Ребятам в разведке нужно было найти ответ на вопрос: **«Что нужно сделать, чтобы принести людям радость и пользу?!»**

Разведка имела свои приёмы организации, она завершалась сбором-стартом, где обсуждались данные разведки, коллективно планировалась работа отряда по тем операциям, которые стали итогом разведки. Эта полувоенная игра дала и новое название должностям, появились командиры отрядов, старшие стали называться комиссарами, вместо мероприятий появились **«дела»**, **«операции»** и т. п. В жизнь пионерских отрядов вошли игра и романтика.

Найденный способ организации коллективной деятельности детей предполагал простой и доступный подход.

1 этап — **коллективное планирование** (сбор-старт). На данном этапе ребята должны были обдумать и решить: для кого, как и что они будут делать. Через этот этап и участие в различных делах у ребят шла организация своей собственной жизни.

2 этап — **коллективная подготовка**. На этом этапе происходило осуществление задуманного. Ребята учились чувствовать время, учились понимать, какие знания им нужны для работы, оценивали свой жизненный опыт. Самое главное, что они не стеснялись просить помощи и советов у старших товарищей, а это налаживало добрые и доверительные отношения между детьми и педагогами.

3 этап — **коллективное проведение**. Все участвующие могли увидеть, насколько удалось воплотить в жизнь общий замысел. Замысел рождался в процессе коллективного творчества, что позволяло чётко определить вложенный в него духовный и интеллектуальный потенциал, которым на данный момент располагал коллектив.

4 этап — **коллективное подведение итогов** (сбор-«огонёк»). Происходит совместный анализ проведённого дела. Дети начинают



Рисунок 34. 2-й летний сбор Коммуны юных фрунзенцев (Вырица, июнь 1960 г.)

размышлять: «Что получилось хорошо и почему? Что не получилось и почему? Как этого можно избежать?»

Каждый такой сбор-«огонёк» формировал понимание происходящего и закреплял в сознании каждого ребёнка нравственные нормы образа жизни коммунаров. Этот сбор давал возможность детям подходить к своим делам неформально. Ребёнок начинал понимать, что нужно сделать, чтобы принести людям радость и пользу. Более того, у детей появлялась ответственность перед сверстниками.

Осмысление методики и её научное обоснование осуществилось в коллективе педагогов и студентов, который родился 3 ноября 1963 года и получил название Коммуна имени Макаренко. Эта Коммуна была создана в ЛГПИ им. А. И. Герцена на педагогическом факультете, где готовили учителей начальных классов и методистов детских садов. Творческий коллектив Коммуны разработал, методически обосновал и подготовил к изданию пятьдесят

коллективных творческих дел. Сделал несколько публикаций в серии «Поиск. Борьба. Дружба».

Данная методика в результате командного творчества позволяла детям самовыражаться и самореализовываться. Благодаря командной работе они учились брать на себя ответственность, договариваться между собой, правильно вести дискуссии, находить важное, объединять найденное в целое. Насыщенная творческая деятельность оказывала огромное значение в формировании личности. Организация процесса для достижения поставленных целей позволяла по-другому воспринимать время, лучше понимать и познавать себя, в ходе совместной работы и поиска решений приобретать знания, получать новый опыт и применять на практике уже имеющийся. Всё это положительно сказывалось на воспитание и учёбе ребят (Соловейчик, 1989).

Интересно отметить, что по методике, разработанной И. П. Ивановым, движение коммунаров продолжается.

2.8.2. Сталь Анатолевич Шмаков

Сталь Анатолевич Шмаков (1931–2000) родился в г. Новосибирске. Наиболее важный след в жизни Сталя Анатолевича оставила его мать, которая одна, после ареста мужа, смогла воспитать в детях понимание подлинных ценностей, а самое главное — патриотическое отношение к своей Родине. После окончания Новосибирского государственного педагогического института он работал в самых отдалённых уголках области. «Мосфильм» снял о нём документальный фильм «Сельский учитель». Впервые в стране С. А. Шмаков создал в Новосибирске педагогический класс, городской педагогический клуб студентов и учителей (Сталь Шмаков, 2005).

Под его руководством здесь был организован базовый детский пионерский лагерь «Заслоновск», который являлся экспериментальной площадкой по распространению педагогического опыта. По инициативе С. А. Шмакова в Новосибирске впервые были

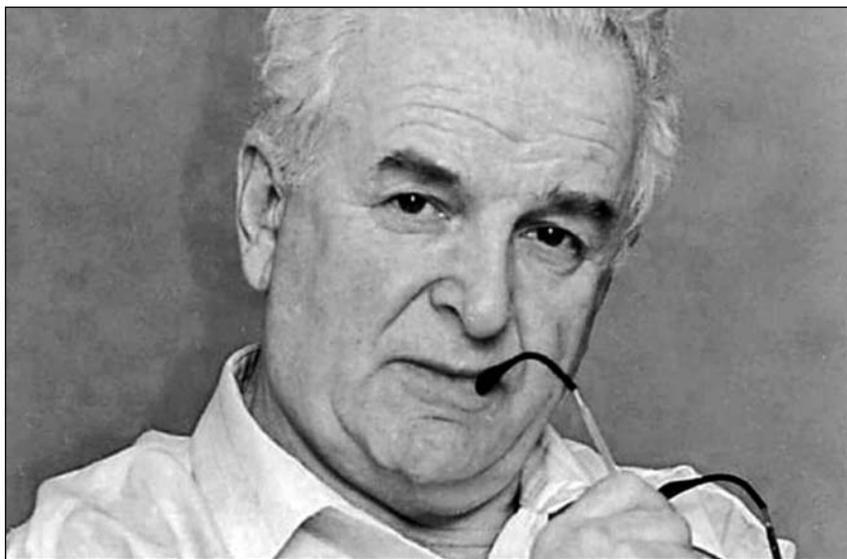


Рисунок 35. Сталь Анатольевич Шмаков (1931–2000)

проведены инструктивные лагерные учебные сборы для подготовки студентов, которым предстояла работа в летних оздоровительных лагерях. В то же время Сталь Анатольевич подготовил концепцию зимнего отдыха детей — «Снежная республика» (Шмаков, 1962; Сталь Шмаков, 2005).

В 1963 году, после знакомства с педагогом-новатором К. А. Москаленко, Сталь Анатольевич переезжает в Липецк и работает в Липецком государственном педагогическом институте до конца своей жизни.

С. А. Шмаковым написано более тысячи научно-педагогических трудов, опубликованных во многих странах мира: «Её величество игра» (1992), «От игры к самовоспитанию» (1993), «Игры-шутки, игры-минутки» (1993), «Досуг школьника» (1994), «Игры учащихся — феномен культуры» (1994), «Каникулы», «Лето, каникулы, лагерь» (1995), «Нетрадиционные праздники в школе» (1997). По его книгам учатся студенты и работают учителя и воспитатели (Шмаков, 1970, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 2001, 2002, 2003).

Имя Сталя Анатольевича стоит в одном ряду с именами выдающихся педагогов-новаторов мира.

Под его руководством:

- разработана теория досуга молодёжи и его педагогические основы;
- проведено системное исследование игры — феномена культуры;
- создана концепция коллективной творческой деятельности свободного времени школьников;
- изучено использование ролевой игры как дидактического средства моделирования действительности;
- осуществлено создание концепции учебных творческих сборов;
- осуществлено системное рассмотрение традиционных праздников учащихся;
- проведено исследование структуры свободного времени, в том числе школьных каникул;
- создана концепция взаимодействия детских, подростковых, юношеских организаций, ассоциаций, общностей со школой и личностью.

Основным объектом его исследований была теория и практика игры как источника культуры, как уникального средства формирования духовных потребностей и раскрытия творческого потенциала личности ребёнка (С любовью, Сталь, 2008; Митина, 2011; Теория, методика, практика..., 2008; Чупрына, 2011).

2.8.3. Анатолий Николаевич Лутошкин

Анатолий Николаевич Лутошкин (1935–1979) известен как педагог и учёный, разработавший методики изучения развития детского коллектива (Бильгильдиева, Битянова, 2001; Кирпичник, <https://cyberleninka.ru/article/n/o-psihologii-i-pedagogike-sotsialnogo-vospitaniya-a-n-lutoshkina>).



Рисунок 36. Анатолий Николаевич Лутошкин (1935–1979)

Он вывел такие понятия, как, например, «ступени развития коллектива», описанные простым и доступным языком.

- **«Песчаная россыпь»** — много песчинок собрано вместе и в то же время каждая из них сама по себе. Налетит слабый ветерок и отнесёт часть песка в сторону, рассыплет его по площадке. Так бывает и в группах людей. Там тоже каждый, как песчинка: и вроде все вместе, и в то же время каждый отдельно. Нет того, чтобы что-то «сцепляло». Соединяло людей. Это можно объяснить тем, что дети плохо знакомы друг с другом, а может, просто не хотят пойти навстречу друг другу. Нет общих интересов, общих дел.

- ▶ *«Алый парус»* — символ устремлённости вперёд, дружеской верности, преданности. Здесь действуют по принципу «один за всех, и все за одного». Дружеское участие и заинтересованность сочетаются с взаимной требовательностью.
- ▶ *«Горящий факел»* — это живое пламя, горючим материалом которого являются тесная дружба, единая воля, взаимопонимание, деловое сотрудничество. Здесь проявляются все качества коллектива.

Главная особенность методик Анатолия Николаевича — их многоплановость. С одной стороны, это возможность получения новых знаний, с другой — это возможность использования примеров из жизни, своего практического опыта (Лутошкин, 1966, 1978, 1981, 1988).

Он ввёл понятие *«пионерская романтика»*, означающее «неотъемлемое и специфическое свойство особой организации деятельности детей, характеризующееся эмоциональной заразительностью, общими переживаниями, динамичностью, создающее эмоциональное, возвышенное отношение к явлениям и событиям окружающей жизни, вызывающее глубокий интерес к будничным делам, к своей деятельности и деятельности взрослых».

Интересно привести пример отношения Анатолия Николаевича к формированию коллектива в условиях лагерной среды, которое сегодня является некой нормой для всех педагогов-лагерщиков.

Первоначальные взаимоотношения между детьми, по его мнению, возникают в организационный период, когда они адаптируются к новым условиям среды и социуму. В это время необходимо организовать деятельность, способствующую раскрытию творческого потенциала детей, заложить основы самоуправления и спланировать перспективы предстоящей совместной деятельности в отряде.

На 14-й день пребывания в лагере, когда дети привыкли ко всему, может начаться период конфликтности, основанный на межличностных, межгрупповых отношениях. Педагогу нужно суметь предотвратить такие события в отряде. Надо помнить, что любой

конфликт начинается с инцидента, который может перейти в острую фазу. Необходимо создавать для каждого ребёнка ситуацию успеха, увеличить объём и интенсивность общих дел. Педагогический смысл социального воспитания на данном этапе развития взаимоотношений между детьми заключается в понимании отношений, складывающиеся в коллективе, и умения корректировать их.

Известно, что процесс социального воспитания в педагогическом и психологическом аспекте сложен. В этот период на плечи педагога ложится ответственность за социализацию и выстраивание взаимоотношений с незнакомыми людьми. А. Н. Лутошкин считал, что посредством игр и ряда заданий детей можно «заставить» взаимодействовать друг с другом. Главное, чтобы на этом этапе у ребят наряду с личностными ценностями появились и коллективные.

Ещё один из важных подходов А. Н. Лутошкина — в любой образовательной среде педагога и психолога не должны выбирать среди ребят лидера, они это должны делать сами (Лутошкин, 1981; Уманский, Лутошкин, 1975).

А. Н. Лутошкин в своих работах обращал большое внимание не только на сплочение коллектива, но и на коллективные эмоции, хоть это и труднодоступно для исследования. Эмоциональная сфера в его представлении вплетена в общую ткань жизнедеятельности группы.

2.8.4. Олег Семёнович Газман

Олег Семёнович Газман, псевдоним О. Гаманин (1936–1996) — педагог, общественный деятель, публицист, поэт и музыкант. Интересно отметить, что в студенческие годы работал вожатым в п/л им. Константина Заслонова под Новосибирском под руководством С. А. Шмакова. А с 1963 по 1967 годы принимал участие в создании воспитательной системы Всероссийского п/л ЦК ВЛКСМ «Орлёнок».

О. С. Газман является одним из разработчиков «коммунарского движения» и «орлятской методики». Ему принадлежат идеи и концепции: педагогика свободы, педагогика поддержки, индивидуализация

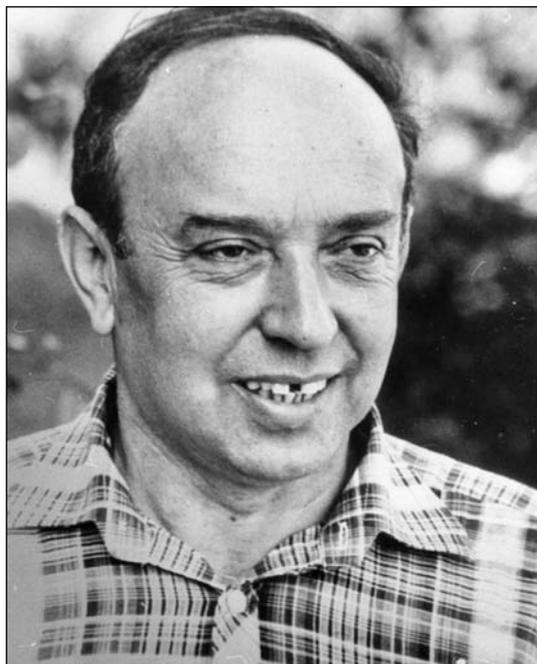


Рисунок 37. Олег Семёнович Газман (1936–1996)

процесса воспитания, культура жизненного самоопределения. Все они представлены в работах: «Неклассическое воспитание» и «Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании» (Газман, 1982, 2002). В конце восьмидесятых им написан раздел концепции «Перестройка воспитания в школе».

Олег Семёнович был уникальным педагогом, умеющим помочь каждому воспитаннику, сотруднику, слушателю курсов раскрыть свои возможности и таланты.

Основным вектором педагогической мысли О. С. Газмана была свобода. Он считал свободу базовой потребностью и ближайшей зоной развития ребёнка: «Взросление — это борьба за свободу», «Сначала свобода, а лишь потом подчинённая ей педагогика необходимости; сначала личность, потом коллектив, общество; сначала человек, а лишь затем потребный ему предметный мир».

Олег Семёнович писал в своих исследованиях о человеке как об индивидуальности, экзистенциальном существе (независимом и свободном). Сегодня эти теоретические размышления легли в основу современных исследований в области педагогики развития и педагогики сознания (Газман, 1982).

2.8.5. Алексей Константинович Бруднов

Алексей Константинович Бруднов (1948–1999) является основателем постсоветской российской системы дополнительного образования. С его именем связывают становление и развитие современного этапа дополнительного образования детей и юношества.

Большинство важных документов и законодательных актов, по которым сегодня живут педагоги и учреждения дополнительного образования, создавались именно под его руководством, когда он был начальником Управления Минобразования России.

По инициативе А. К. Бруднова были организованы конкурс педагогов дополнительного образования «Сердце отдаю детям» и конкурс авторских программ дополнительного образования. По его инициативе возобновлён выпуск журнала «Внешкольник» — первое профессиональное отраслевое издание по теории и практике внешкольного (дополнительного) образования детей.

Убеждённость, порядочность и мудрость А. К. Бруднова во многом способствовали сохранению системы дополнительного образования в конце 80-х — начале 90-х годов, когда началось коренное реформирование образования.

А. К. Бруднов стал вдохновителем издания серии книг «Воспитание и дополнительное образование детей». Им написаны такие работы, как: «От внешкольной работы — к дополнительному образованию детей» (1996), «Управление деятельностью учреждения дополнительного образования» (1995), «Проблемы становления и развития образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей» (1998), «О становлении и развитии системы дополнительного образования детей» (1999).



Рисунок 38. Алексей Константинович Бруднов (1948–1999)

Идеи А. К. Бруднова воплощают сегодня в жизнь педагоги дополнительного образования, радеющие не только о развитии системы в целом, но и о качественном и эффективном образовании детей вне основного и профессионального образования (<https://cyberleninka.ru/article/n/aleksey-konstantinovich-brudnov-takoy-kakim-ya-ego-znal>; <http://dopedu.ru › attachments › article>).

«Если внимательно посмотреть на программы, реализуемые в дополнительном образовании детей, то можно увидеть, что 80% из них составляют практико-ориентированные программы... У нас ребёнок имеет возможность творить, наблюдать, обобщать и извлекать знания в процессе взаимодействия с предметами труда».

А. К. Бруднов выделял четыре этапа развития системы дополнительного образования.

- *Диагностический и информационный* — изучение интересов, пожеланий и потребностей.

- ▶ *Методический* — преподаватели вовремя оказывают поддержку учащимся в процессе выбора предстоящей деятельности.
- ▶ *Организационный* — единомышленники объединяются в секции, кружки и прочие компании по интересам.
- ▶ *Аналитический* — отслеживаются результаты, закрепляются успехи, осуществляется текущее контролирование образовательного процесса, выявляются перспективы, учитываются и максимально используются возможности независимых факторов.

К сожалению, в настоящее время все эти идеи стали не востребованными. Система детских лагерей практически умерла. В этом году в стране открылись лишь единицы детских оздоровительных лагерей. Остальные лагеря начали искать новые пути работы с детьми.

А. Н. Камнев

2.9. Деятельное экологическое образование как вариант новой лагерной педагогики

Глобализация, энергетический, экономический и мировой экологический кризис, в свою очередь, вызвали кризис в системе образования и воспитания подрастающего поколения. Традиционное среднее и высшее образование не только претерпело системный кризис, но и во многом утратило компоненты гражданского, нравственного, этического, экологического и духовного воспитания. Более того, современное образование перестало развивать в должной мере и компетентность учащихся. Российская наука

также оказалась в глубоком кризисе, испытывая недостаток в молодых кадрах, а её авторитет существенно снизился. Кроме того, произошёл массовый отток образованной молодёжи за рубеж.

Серьёзной проблемой детей и подростков стали малоподвижный образ жизни, ослабление здоровья, недостаток жизненного опыта, кризис ценностей и идеалов. В широких массах молодёжи распространились безразличие к проблемам окружающей среды, неуважительное и пренебрежительное отношение к биоэкологической тематике, варварское и потребительское отношение к природе, криминальные методы природопользования.

Более того, в течение последних 30 лет у подрастающего поколения перестало существовать реальное, интересное и значимое дело, с элементами романтики, трудностей и даже риска, что очень важно с психолого-педагогической точки зрения для правильного физического и психического развития человека.

Безусловно, решение перечисленных выше проблем в значительной степени могло бы быть осуществлено с помощью правильно выстроенной работы всей системы образования и воспитания. Понимая это, в течение многих лет над данной задачей работали учёные разных стран, и уже в 2005 году в рамках «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» ими была выдвинута идея, связанная с тем, что эффективная реализация образования в интересах устойчивого развития во всём мире возможна с активизацией экспериментального (опытно- и практико-ориентированного), по-другому — эмпирического образования.

Несмотря на то что все педагогические технологии, предлагаемые в документах ООН, в основном предусматривали реализацию «западного» типа образования, но это никак не противоречило и не противоречит принципам нашего традиционного образования и воспитания. Более того, аналогичные подходы всегда существовали в схеме работы нашей школы, а также системы дополнительного образования, в частности работы детских лагерей.

Понимая важность усовершенствования и в какой-то степени возрождения отечественного образования, а также то, что наиболее эффективная реализация любой образовательной программы и образовательной системы в целом заключается в сбалансированном сочетании глубокого дидактического подхода и серьёзной практики, или, по-другому, эмпирики, мы попытались создать и апробировать свою модифицированную модель воспитания и образования. Эта модель в большей степени была создана для системы дополнительно образования, в частности для детских лагерей. Используя педагогические подходы данной модели в лагере, можно восполнить те пробелы знаний и воспитания, которые в современных условиях невозможно дать в школе.

Нашу педагогическую модель мы назвали **деятельное экологическое воспитание и образование**. В английской версии *The Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing* (The Conceptual Framework for Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU), 2017).

Деятельное экологическое воспитание и образование — это комплексный целенаправленный процесс гармоничного развития личности и её субъектности. Такое образование построено на основе сбалансированного сочетания глубокой отечественной дидактики, методов практико-ориентированного обучения, расширения жизненного опыта через участие в путешествиях и приключениях, компонентов экологического воспитания, естественнонаучной подготовки и оздоровления.

С психолого-педагогической точки зрения особенностью деятельного экологического воспитания и образования является то, что образовательная среда (например, природная среда в детском лагере) выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания. Как сбалансированный инструмент развития субъектности и у отдыхающего в лагере ребёнка, и у педагога, работающего с ним (Антопольская, Камнев, 2020).

Кроме того, занимаясь разработкой нашей образовательной модели, мы учитывали ещё одну, пока ещё недостаточно осознанную глобальную проблему, решению которой может способствовать наш педагогический подход. Это — увеличение возраста учащихся, **образование для взрослых**. Известно, что в современном мире происходит демографический сдвиг: растёт продолжительность жизни, снижается количество детей в семье, поэтому человечество «старееет». Особенности организации труда и социальные изменения дали возможность людям обучаться в любом возрасте, которой они активно пользуются. В категории «учащиеся» уже сейчас значительную долю составляют зрелые люди старше 25 лет, не редкостью являются и люди пожилого возраста. Эта тенденция устойчива, поэтому следует ожидать, что система образования будет нацелена на обучение и даже воспитание не только детей, но и взрослых. Однако взрослые люди более требовательны к компетентностному потенциалу обучения, им нужны результативные методы. Кроме того, им проще учиться через практику и через опыт проживания, нежели заучивать дидактический материал. Таким образом, можно предполагать, что наш педагогический подход станет всё более востребованным в самой ближайшей перспективе.

Понимая всю важность такого образования, мы попытались не только разработать методы обучения взрослых, но и использовать эти педагогические приёмы на практике при подготовке педагогов, участвующих в работе с детьми в лагере.

Разработка и апробация программ деятельного экологического воспитания и образования началась в 1990-х годах и была обнародована в ряде публикаций. В России разработка и апробация программ деятельного экологического образования началась в 1990-х годах (Камнев, 1992, 1997, 1998, 2005, 2006, 2009, 2009; Камнев, 1994; Камнев, Ефремов, 2008; Kamnev, Tolkacheva, 1993; Камнев, Камнева, 2001; Камнева, Камнев, 2003; Камнев, Конюшев, 1996; Истомина, Камнев, 1997; Камнев и др., 1998, 1999, 2007, 2009,

2013; Камнев и др., 1999; Отдых и учёба с радостью, 2016; Панов и др., 1996). Помимо элементов образования для устойчивого развития, экологического просвещения и воспитания наша образовательная модель уделяла большое внимание воспитанию гражданской и экологической ответственности подростка, истории отечества и, что не менее важно, истории развития образования в России.

По нашему замыслу деятельное экологическое воспитание и образование должно было базироваться на нескольких взаимодополняющих подходах. В основе преподавания всегда должен лежать академический подход: обучающиеся получают основные знания из области науки и техники. Например, занятия по подводному плаванию начинаются с изучения некоторых закономерностей физики, физиологии, океанологии, а занятия по туризму — с элементов географии, экологии, истории. Параллельно используется эмпирический подход, связанный с вовлечением подростка в реальную практику, например работу с аквалангом под водой для научных целей, что, в свою очередь, с одной стороны, существенно обогащает жизненный опыт подростка, а с другой — воспитывает ответственность. Особое значение имеет экологический подход, при котором основным объектом наблюдения в ходе преподавания является живая природа и окружающий нас мир. Природосообразный подход учитывает потребности и возможности ребёнка, его личностные и физические особенности.

2.9.1. Экологические научно-приключенческие программы как форма деятельного экологического воспитания и образования

Деятельное экологическое воспитание и образование может быть реализовано в самых разных формах: урок, семинар, дискуссия, экскурсия, тренинг, экспедиция, исследовательский проект, соревнование, приключение. Одним из наиболее эффективных инструментов обогащения жизненного опыта в процессе обучения

является приключение (Flavin, 1963; Dewey, 1981; Bacon, 1983; Rohnke, 1984; Lentz, Smith, 1986; Schoel et al., 1989; Nadler, Luckner, 1992; Pieh, 2010). В отличие от теста или зачёта, приключение — это комплексный психологический опыт, включающий в себя: решение проблем, контрастные эмоциональные переживания, многоканальное экзистенциальное восприятие и многомерное осмысление ситуации, мобилизацию в условиях эустресса, эстетическую и этическую оценку происходящего, комбинацию физической и умственной нагрузки, замыкание гештальта, активное общение, проявление эмпатии, рефлексии и т. д. Иными словами, приключение — это интересное и рискованное событие, в котором радость вызвана преодолением трудностей и собственных слабостей, сопереживанием своим товарищам, восхищением от вида окружающего ландшафта (Shulman, Keisler, 1966; Lentz, Smith, 1976; Schoel et al., 1989; Nadler, Luckner, 1992; Pieh, 2002; Project Adventure, 2010).

Наиболее плодотворной формой приключения является комплексная научно-приключенческая программа. Первоначально профильные программы деятельного экологического воспитания и образования создавались нами исходя из задач подготовки будущих исследователей и учёных, т. е. в них включалось многое из того, что может понадобиться исследователю в ходе полевых биологических и экологических изысканий. Таким образом, программы были узкоспециализированными и осуществляли раннюю профориентацию. В дальнейшем программы расширились и переориентировались на потребности ребёнка, на задачи отдыха, оздоровления и гармоничного развития детей в условиях загородных детских лагерей.

В настоящее время мы не разделяем точку зрения, что профильная экологическая программа должна осуществлять только научную и специальную экологическую подготовку, ограничиваясь занятиями по биологии, экологии и краеведению (по аналогии с программами экологических школ или профильных экологических лагерей). По нашему мнению, научно-приключенческая

программа должна сочетать в себе множество компонентов, которые способствуют разностороннему развитию ребёнка:

- научные знания (краеведение и природоведение в широком смысле);
- научные навыки (получение и анализ информации в научных исследованиях);
- приключенческие знания (специальные знания техники и снаряжения подводного плавания, альпинизма, туризма и т. д.);
- приключенческие навыки (умение работать со специальным снаряжением, действовать в различных ситуациях);
- психология преодоления (способность преодолевать собственные слабости, решать проблемы);
- психология сплочения (способность взаимодействовать с командой, избегать конфликтов);
- безопасность и экстремальные ситуации (умение соблюдать технику безопасности, оказывать первую помощь, выживать в экстремальных ситуациях);
- оздоровление и закаливание (укрепление здоровья и закаливание организма морской водой, воздушными и солнечными ваннами, физическими нагрузками);
- физическое воспитание (развитие опорно-двигательной и сердечно-сосудистой системы посредством упражнений, освоение специальных комплексов упражнений и приёмов);
- этическое воспитание (воспитание патриотизма, дружелюбия, общей культуры);
- культурно-исторические традиции (приобщение к культурным ценностям, в том числе традиционным, народным, этническим);
- творчество (развитие музыкальных, изобразительных, пластических, сценических способностей);
- прикладные навыки быта и выживания (умение поддерживать порядок, заботиться о себе, соблюдать гигиену, готовить пищу и обеспечивать комфортные условия проживания, в том числе в полевых условиях);

- ▶ мастерство традиционных ремёсел (приобщение к умениям гончарного, кузнечного, кожевенного, крестьянского дела и других традиционных занятий);
- ▶ активный и пассивный отдых (сон, чтение, игры);
- ▶ развлечения и юмор (то, что приносит радость, повышает тонус, способствует дружбе);
- ▶ получение впечатлений (яркие эстетические переживания при погружении в природу среди красивых ландшафтов).

В целом научно-приключенческая программа деятельного экологического воспитания и образования — это комплекс занятий и мероприятий, способствующий гармоничному развитию детей и подростков путём сочетания компонентов экологического, физического, психологического и творческого воспитания на деятельной основе, который может быть реализован в условиях детских оздоровительных и палаточных лагерей, экспедиций и детских центров дополнительного образования.

Научно-приключенческая программа может иметь различную протяжённость — от нескольких дней до нескольких лет. Фактически она реализуется в каникулярное время в условиях загородных детских лагерей и центров дополнительного образования. В нашей практике было немало примеров, когда дети участвовали в программе непрерывно в течение длительного времени (свыше пяти лет), приезжая в лагерь из года в год — на летних, осенних и зимних каникулах, в праздничные и выходные дни, когда проходили выездные туристические школы и экскурсии, в дни весенних каникул, когда организовывались зарубежные экспедиции. При этом они углубляли экологические знания и совершенствовали приключенческие навыки. Параллельно многие из этих ребят обучались в детской школе подводного плавания и участвовали в морских экспедициях с погружениями в открытой воде, получая соответствующие сертификаты. Затем они выросли, поступали в вузы — и возвращались в программу уже в качестве вожатых и инструкторов. Это позволяло реализовать принцип непрерывности экологического образования.

Следует отметить, что *деятельное экологическое воспитание и образование отнюдь не ограничивается практикой — оно предусматривает углублённую интеллектуальную подготовку, ознакомление детей с некоторыми профессиональными знаниями, выходящими за рамки школьной программы, в частности в области биологии и экологии. Как утверждают сами учащиеся, такая подготовка помогает им готовиться к выпускным экзаменам, избавляет от неуверенности, позволяет легче усваивать терминологию и содержание школьных курсов естественнонаучных дисциплин.*

2.9.2. Цели и задачи деятельного экологического воспитания и образования

Рассмотрим более подробно цели и задачи деятельного экологического воспитания и образования. **Основной целью** наших программ, написанных в рамках модели деятельного экологического воспитания и образования, **является развитие субъектности подростка** на основе воспитания *гражданской ответственности и экологической культуры* в самом широком смысле.

Цели и задачи в отношении воспитанников: воспитание любви к Родине на основе знания её истории, природы, проблем и возможностей; воспитание ответственности за свои поступки перед природой, обществом и самим собой; расширение жизненного опыта, развитие личностной зрелости, снижение инфантилизма; воспитание у подрастающего поколения ответственности за будущее планеты, глобального понимания экологических и социальных проблем; развитие экологической компетентности и грамотности; воспитание и развитие экологической нравственности и развитие экологической культуры; воспитание интереса к природе как альтернативы пассивному времяпрепровождению в городской среде, компьютерной зависимости; воспитание и формирование трудовых, исследовательских и приключенческих интересов; нацеливание на активный образ жизни; воспитание семейных ценностей; последовательное духовно-нравственное воспитание; ранняя

профориентация, знакомство с профессиональной деятельностью в области науки и образования; популяризация современной науки; создание условий для физического и психологического развития детей, закаливания и укрепления здоровья; неназидательная профилактика вредных привычек; развитие способности работать в команде; формирование позитивных эмоций, отношений, радости, желания продолжить участие в научно-приключенческих программах и в экологическом образовании.

Общие цели и задачи в отношении педагогов, инструкторов, студентов и стажёров мало отличаются от таковых, описанных выше для воспитанников. Основным отличием является предоставление нашей молодёжи той самой реальной профессиональной работы с элементами риска и ответственности, начиная со студенчества, которой ей так не хватает. Кроме того, предоставление возможности расширения жизненного опыта и развития личностной зрелости, а также получения профессионального опыта и развития.

Цели и задачи в отношении деятельной экологической педагогики и психологии состоят в: развитии методологии, конкретных методик и программ; накоплении дидактического материала по разным дисциплинам, проведении исследований эффективности методов деятельного экологического образования в различных педагогических ситуациях, условиях, средах.

Как уже было сказано выше, оптимальным периодом для реализации программ деятельного экологического образования являются каникулы, а местом — детские лагеря (Камнев, 2018). Именно в лагере, в условиях новизны информации, проживания различных ситуаций и деятельного обучения можно восполнить пробелы воспитания и образования, особенно в сфере экологического мышления, здорового образа жизни и профилактики вредных привычек.

В соответствии с поставленными нами целями и задачами в течение многих лет мы работали и продолжаем работать над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического

проекта «Отдых и учёба с радостью» (Камнев, 2014; Камнев и др., 1998). Этот проект включает в себя научно-приключенческие программы «Всему учит море», «Океания» и «Лес полон знаний — сделай их своими», этнокультурную программу «Вождь краснокожих», языковую программу Lingvocamp, программу по борьбе с фобиями «Храброе сердце», научную программу «Открытие», программу профессиональной подготовки молодёжи «Новый опыт», а также детские научно-исследовательские экспедиции на Японское, Красное, Средиземное, Белое, Чёрное моря и Мексиканский залив.

Лето 2021 года стало 25-м сезоном проведения наших экологических программ — пока ещё единственных в своём роде программ по работе с подрастающим поколением. За этот период к ней прикоснулись тысячи школьников и студентов. Программы и их отдельные элементы реализуются на базах крупнейших детских российских центров, таких как МДЦ «Артек», ВДЦ «Орлёнок», ВДЦ «Океан», ДООЦ «Смена», ДОЦ «Кавказ», ДОЦ «Энергетик» и др. Самые младшие участники — дети, едва достигшие семилетнего возраста. Среди старших ограничения по возрасту не существует.

Все программы преследуют единую цель — сформировать у подрастающего поколения определённую систему ценностей, гражданскую ответственность, нравственные ориентиры, а в целом — развитие субъектности. Все программы наглядно показывают, насколько уязвим окружающий нас мир и недолговечно процветание «общества потребления». Наряду с этим они воспитывают в детях физиологическое неприятие жестокости, грубости и насилия, которые, к огромному сожалению, стали практически неотъемлемой частью менталитета современной молодёжи. Напротив, чувство ответственности за себя самого и своего товарища, за любое живое существо окружающего мира, уважение к старшим членам коллектива, равно как и к своим сверстникам, чувство гордости за свою страну прививаются даже самым маленьким участникам программ.

Каждая из программ оказывает своё воздействие на сознание подростка. Об изменении сознания и, как следствие, поведения своего ребёнка говорят сами родители. И практически все отмечают, что за такой небольшой срок вдали от дома их ребёнок «как-то неожиданно повзрослел», стал принимать не по-детски серьёзные решения и даже выражать свои мысли иначе, чем прежде. Другими словами, одним из итогов участия в программе является то, что дети расстаются с психологией инфантилизма и делают первые самостоятельные шаги навстречу жизни.

Взрослость для ребят связана, прежде всего, с новыми возможностями, которые открываются перед ними на следующем жизненном этапе. А эти новые возможности напрямую связаны с теми навыками, которые они приобретают во время работы в программах. Ведь одна из задач программы — дать возможность ребёнку попробовать себя в как можно большем количестве дисциплин. Тем самым максимально расширить его кругозор. Ведь известно, что отсутствие широты во взгляде на мир является причиной большинства бед в мире.

Очень важно, что работа с детьми не ограничивается только днями школьных каникул. Любой из участников программы имеет возможность продолжить занятия заинтересовавшей его дисциплиной (как научной, так и прикладной) в течение всего учебного года. Одной из площадок для таких занятий служит созданный нами неформальный молодёжный клуб «Фарватер», который работает в Москве уже много лет. Ребята совершенствуют здесь свои навыки работы над водой и под водой и готовятся к работе в летнем лагере в качестве инструкторов. Порой наши бывшие школьники, пройдя весь долгий, но необходимый курс обучения, сами пополняют ряды инструкторов и принимают участие в жизни программы уже в другом статусе.

Ещё одной задачей программ, как уже было написано выше, является ранняя профориентация ребят. Так как все педагоги и инструкторы, отобранные на конкурсной основе, являются преподавателями,

сотрудниками, аспирантами и студентами российских вузов и НИИ, у подрастающего поколения есть реальная возможность общения с представителями науки и культуры. Работающие с детьми капитаны дальнего плавания, командиры подводных лодок, космонавты, геологи, морские биологи, астрономы и многие другие интересные люди — достойные примеры для подражания. По сути, уже в лагере происходит подготовка кадров для целого ряда вузов. Важно отметить, что некоторые участники программы делают настоящие научно-исследовательские работы, основываясь на материалах, собранных во время выездных летних практик.

Одной из основных задач программ является решение проблемы «адреналина» — поиска тех самых новых ощущений, в погоне за которыми подросток делает неверный шаг, зачастую в криминальную сторону. Понимая эту потребность в новых ощущениях, программы предлагают ребёнку «порцию необходимого ему адреналина» — но здорового. Погрузиться на затонувшее судно, забраться по отвесной скале, переправиться через горное озеро по самостоятельно натянутой переправе, научиться справляться с ветром в парусе виндсерфа или катамарана... Всё это с избытком покрывает потребности городского ребёнка в «острых ощущениях». Более того, ребёнок просто вынужден отказаться от курения, так как это «табу» для подводника, альпиниста или спелеолога, для которых и курение, и спиртные напитки представляют прямую угрозу их жизни и жизни работающих с ними в «одной связке» людей.

Следующая задача — дать ребёнку на своём собственном опыте убедиться в правильности слов педагогов. Научить подростка самостоятельно анализировать событие, оценивать возможные последствия и принимать правильные решения. Для наглядности приведём пример. Наверное, каждый родитель когда-то сталкивался с проблемой мытья рук ребёнком. Как заставить ребёнка помыть руки, когда тот придёт домой? На занятиях по микробиологии дети самостоятельно занимаются выращиванием колоний микроор-

ганизмов, пробы которых берутся непосредственно с рук и из-под ногтей каждого из них. Результаты своих трудов юные исследователи могут наблюдать под микроскопами. Итог: дети не расстаются с куском мыла и моют руки перед каждым приёмом пищи без дополнительных напоминаний. Самостоятельно!

Ещё одна достаточно наболевшая проблема — питание на улице. Сникерсы, чипсы, кока-кола и проч. — вот основной набор продуктов, который входит в рацион современного городского школьника, как, впрочем, и многих взрослых людей. Достаточно провести два-три занятия с наглядным иллюстративным материалом, чтобы ребёнок самостоятельно и осознанно отказался от употребления в пищу данных продуктов. Лекции по генетике, химии, медицине и многим другим, казалось бы, скучным дисциплинам пользуются у ребят очень большой популярностью.

Опытные преподаватели дают ребёнку исчерпывающую информацию о каждой проблеме. Освещая явление с непривлекательной стороны, они позволяют взглянуть на него с альтернативной точки зрения, тем самым создавая в сознании ребёнка противовес «общественному» мнению. Всё это позволяет ребятам почувствовать себя «другими», отличающимися от большинства, «эксклюзивными» и по-настоящему свободными, ощутить себя взрослым по сравнению с «непросвещёнными массами» сверстников и делать уже осознанный выбор образа жизни. Итак, на первое место здесь становится личный опыт и знание, приобретённое через практику. А работа в сложных условиях превращает «скучную науку» в интересное приключение.

Большое внимание в программах уделяется воспитанию гражданской ответственности. Для этих целей проводятся занятия по истории нашего отечества и языка, истории развития педагогики и её значимости не только для получения знаний и навыков, но и для воспитания личности, ответственной перед обществом и государством. Педагог приводит наиболее яркие и малоизвестные примеры, в какой-то степени провоцируя ребят вступить в дискуссию.

После этого они сами ищут материал, а в итоге узнают то, о чём и не подразумевали.

Для кого-то новое увлечение, приобретённое в лагере, станет профессией и смыслом жизни, для кого-то просто новым жизненным опытом. По возвращении из лагеря ребята делятся своими впечатлениями и полученными знаниями с друзьями, которые затем приходят к нам, чтобы пройти такую же школу. На следующий год ребята уже могут попробовать себя в более серьёзном деле. Они могут поехать в реальную научную экспедицию, например в Египет, Болгарию, на Камчатку или в Крым, на Белое или Японское моря. Это тоже элементы нашей программы. В целом, наши программы деятельного экологического образования учат ребят работать в коллективе и отвечать за свои поступки, воспитывают гражданскую ответственность и развивают субъектность у подрастающего поколения. Наш основной принцип — воспитание на основе многовековой культуры нашего народа и в труде.

2.9.3. Пример регламента программы деятельного экологического воспитания и образования

Учитывая сложившуюся в стране обстановку, разрабатывая программу «Всему учит море», затем «Океания», мы попытались предоставить нашим школьникам и студентам возможность поучаствовать в очень ответственном деле, а именно — в работе на море. Да! Именно в работе, т. е. в том, чего им не хватает дома, а в итоге порождает в обществе проблемы, такие как иждивенчество и инфантилизм.

В зависимости от возраста ребят, внешне программа может быть приключенческой, естественнонаучной или рекреационной. Однако её базовыми и неотъемлемыми воспитательными элементами должны оставаться работа с аквалангом, парусная подготовка, морские походы разной сложности, лодки, моторы и, конечно же, знакомство с жизнью моря. Всё это, с одной стороны, порождает интерес и романтический настрой, а с другой — воспитывает в ребятах чувство ответственности и самостоятельности.

При разработке и написании программы мы ставили перед собой следующие задачи: воспитать у подрастающего поколения ответственность за свои поступки перед обществом и природой; обеспечить непрерывное экологическое образование, раннюю профориентацию детей; популяризацию современной науки, неназидательную профилактику вредных привычек.

Большой образовательный проект в области деятельного экологического образования «Отдых и учёба с радостью», родившийся в 1996 году на базе детского санаторно-оздоровительного лагеря «Кавказ», а затем вошедший в программы других лагерей, включает несколько взаимодополняющих программ: «Всему учит море», «Лес полон знаний», «Новый опыт» и др. Каждая из этих программ — это совокупность самых разнообразных, но дополняющих друг друга видов деятельности — от приобретения навыков вязания морских узлов до научных лабораторных исследований. Поэтому индивидуальная программа каждого ребёнка должна быть составлена и с учётом его пожеланий и может включать целый комплекс дисциплин, прививающих навыки и знания, необходимые как в нашей ежедневной жизни, так и в полевых условиях — в море или на суше. Все программы построены по одному педагогическому принципу, их основным отличием является лишь то, что каждая из них адаптирована к определённым условиям, например: «Всему учит море» — к условиям морского лагеря, «Лес полон знаний» — к условиям лесного лагеря, «Новый опыт» — к условиям города. Компоненты одной программы могут быть использованы в другой. Затем появились другие программы.

Каждая из программ содержит ряд обязательных, специализированных и дополнительных курсов, которые включают и лабораторные, и полевые занятия. Из предоставляемых для выбора курсов ребята могут посещать: пять обязательных курсов, выбранных ими по своему желанию, и пять специализированных; или готовую комплексную сбалансированную научную программу, включающую как обязательные, так и специализированные курсы.

Но в любом случае минимум обязательных курсов (для обеспечения собственной безопасности) должен посетить каждый участник программы.

На примере анализа отработанной в течение многих лет программы «Всему учит море», а затем «Океания» можно познакомиться с компоновкой образовательных дисциплин и понять её основной педагогический принцип. Эта программа включает в себя самые разнообразные, но дополняющие друг друга виды деятельности — от приобретения навыков вязания морских узлов до научных лабораторных исследований. Как уже было написано в предыдущей главе, программа включает обязательные и специализированные курсы. Считаем, что их целесообразно повторить.

Обязательные курсы связаны с различными аспектами знакомства с реальной жизнью в социальной и природной средах, и как бы ни отличались они друг от друга по названиям и содержанию, все они объединены одной общей целью — адаптировать ребят физически и нравственно к иному восприятию природы страны и конкретной местности, в частности черноморского побережья, огромной частью которого является море, к воспитанию не потребителей, а созидателей и защитников. К таким обязательным курсам относятся:

- история — как основа для понимания законов и принципов современной экологии, а также способов существования в социальной и природной средах;
- основы классической экологии с элементами биогеографии (в том числе местности, где находится лагерь);
- основы безопасности, первой медицинской помощи и спасения на воде;
- основы выживания в полевых условиях и в экстремальных ситуациях;
- общая физическая подготовка для приобретения необходимых навыков исследователя и путешественника.

Специализированные курсы могут включать в себя:

- научные курсы на темы: «Человек. Земля. Вселенная», «Наука о жизни», «Знакомство с природой края», «Наука о море», «Морские сообщества», «Растения моря», «Животные моря», «Человек и море» и др.;
- введение в морские профессии: капитанские курсы, курсы управления моторной или парусной лодками, виндсерфинг;
- курсы пловца-подводника, аквалангиста;
- углублённые туристические навыки и высотная подготовка;
- «Тропа риска» или «Ни дня без приключений»;
- занятия по родному языку как важнейшей составляющей национальной культуры;
- занятия по иностранному языку как средству общения с зарубежными коллегами в экспедиции.

К дополнительным кружкам относятся:

- искусство и художественные промыслы;
- кружок журналистики;
- кружок вышивания;
- кружок танцев;
- музыкальный кружок;
- лаборатория театрального искусства;
- верёвочные курсы;
- компьютер как необходимый компонент для исследовательской работы;
- подводная и надводная фото- и видеосъёмка;
- лаборатория прикладной экологии;
- плавание для радости.

2.9.4. Как же всё началось

А начиналось всё в 1988 году, когда К. С. Бурдин, работая в рамках правительственной обменной программы в области охраны окружающей среды между МГУ имени М. В. Ломоносова и Дартмудским колледжем (США), познакомился с представителем ассоциации экспериментального образования Брайном Кунцем (Brian Kunz).

В результате этой встречи в течение нескольких лет продолжалось плодотворное сотрудничество отечественных и зарубежных педагогов, учёных, инженеров, спортсменов, военных и космонавтов: К. С. Бурдин, Е. Е. Гавриленко, В. Ф. Домашев, Ю. М. Забродин, А. Н. Камнев, В. А. Коновалова, В. Н. Кубасов, С. Н. Кудряшов, В. В. Кулешов, С. Н. Максимов, Г. Н. Нефедов, Е. С. Павлова, В. И. Панов, Е. И. Пеняев, А. Б. Рубин, В. В. Рубцов, D. Garvey (США), В. Kunz (США), R. Putnam (Великобритания) и др. Проходили международные встречи на разных уровнях, знакомство с деятельностью различных направлений экспериментального образования (верёвочные курсы, морские приключенческие программы, рафтинг, школы выживания на необитаемых островах и др.). В результате в 1992 году родился проект «Возрождение экспериментального образования в России», написанный А. Н. Камневым.

Целями проекта стали: создание Университета экспериментального образования, распространение опыта эмпирического подхода в образовании, активизация создания новых площадок по работе с детьми и молодёжью, обязательное включение экологической составляющей во все образовательные программы, вовлечение в педагогический процесс всей семьи, пропаганда непрерывного образования. Для развития и поддержки этих идей в 1993 году были созданы Международный фонд им. Ю. А. Гагарина (В. И. Гагарина, Ю. В. Гуляев, В. Ф. Домашев, В. Н. Кубасов, Г. Н. Нефедов, И. Ф. Образцов, А. А. Серебров, Т. Stafford (США) и др.) и Экологическое движение «Путь Водолея» (Р. А. Быков, В. А. Джанибеков, А. Н. Камнев, С. Н. Кудряшов и др.). Началась активная работа с детьми и молодёжью.

В 1994 году в рамках правительственной программы SABIT участнику (А. Н. Камнев) проекта «Возрождение экспериментального образования в России» удалось познакомиться с деятельностью единственного в мире детско-юношеского морского института-лагеря «Сикемп» (Флорида, США). В этом учебном заведении, созданном 40 лет назад и находящемся под бессменным руководством Айрин Хупер (Irene Hooper), ребят учат не просто плавать с аквалангами, но и использовать полученные навыки для ведения различных глубоководных работ, в том числе научных исследований. Именно здесь нам удалось увидеть сбалансированное сочетание дидактического и эмпирического подходов в морском экологическом образовании молодёжи. Увидеть то, о чём мечтали. Это было реальное детско-юношеское морское образование.

Вернувшись домой в феврале 1995 года, А. Н. Камнев получил предложение разработать аналогичную морскую экологическую программу для наших российских детей от директора крупнейшего в Анапе детского оздоровительного лагеря «Кавказ» Л. С. Ледневой. Модельная морская программа была подготовлена и названа «Всему учит море — отдых и учёба с радостью» (Камнев, Камнева, 2001). Она включала элементы как традиционного отечественного образования, так и новые для наших лагерей подходы эмпирического образования (впоследствии такой подход был назван нами деятельным или практико-ориентированным экологическим образованием).

В июне 1996 года в этой программе приняли участие первые дети. Впервые в российском лагере ребята надели акваланг и собрали пробы водорослей, вышли в море под парусами, натянули воздушную переправу и спустились с многоэтажного здания. Тренинги сплочения и верёвочные курсы вели наши американские коллеги Брайн Кунц (Brian Kunz) и Линдси Патнэм (Lindsay Putnam). Педагогами и консультантами программы стали в основном сотрудники и студенты МГУ и Психологического института РАО, на базе которого в том же году был создан Московский городской психолого-педагогический институт (впоследствии университет).

Так осуществилась наша мечта по включению эмпирического образования в образовательный процесс, море стало образовательной средой, а маски, ласты, акваланги и лодки — психолого-педагогическими инструментами. ДСОЛ «Кавказ» превратился в базовый лагерь для проведения первого в России эксперимента такого рода, а морская экологическая программа «Всему учит море» постепенно стала распространяться по России.

2.9.5. Команда и надёжная поддержка

Известно, что от знаний и умений команды зависит многое. Поэтому профессиональной подготовке инструкторов и преподавателей для работы с детьми должно уделяться самое большое внимание на протяжении всего года. В рамках деятельности студенческого клуба «Фарватер», под руководством опытных инструкторов (Г. В. Аникин, К. В. Воронцов, В. С. Кузин, В. Г. Папунов, Ф. В. Сапожников, М. М. Суворов, С. М. Чабыкин) студенты МГППУ, МГУ им. М. В. Ломоносова и других вузов осваивают работу с аквалангом, альпинизм, туризм, серьёзно изучают основы выживания в экстремальных условиях. Экзамены неоднократно принимал Даниель Мерсье со своей командой (чемпионами Франции по подводному плаванию). Кроме того, ребята получают основательную психологическую и медицинскую подготовку (Н. А. Кузнецова).

Весной и летом практически вся команда участвует в ряде длительных походов, где полученные на занятиях знания закрепляются уже в реальных полевых условиях. Это и походы на Волгу, и под Тарусу, и по горам Кавказа, и работа на побережьях Чёрного, Белого и Японского морей. Обычно в течение года тренинг проходят более 200 студентов, которые летом передают свои знания детям. Многие студенты и сотрудники работают по программе несколько лет. Из старой команды это Наталья Алтунина, Алексей Боёв, Александр Вершинин, Антон и Марина Георгиевы, Кирилл и Наталья Ефремовы, Татьяна Ершова, Елена Ефремова, Елизавета Зеленер, Анна Камень, Тарас Кононец, Наталья Костычева, Ольга Нуриманова,

Алексей Побожиков, Филипп Сапожников, Татьяна Юнина, Анна Чугунова и многие другие. Из новой — Светлана и Святослав Баскаковы, Алексей Виноградов, Полина Иванищева, Наталья Евлашкина, Анастасия Жорник, Ольга Камнева, Ирина Квасова, Андрей Колотвин, Елена Копылова, Александр Макаров, Сергей Панцырь, Мария Рудченко, Валерия Строкань, Валентина Тучнина, Наталья Шефова, а также многие и многие другие.

Но помимо команды не менее важна группа поддержки, потому что не было бы этой круглой, хоть и небольшой даты, если бы не усилия и поддержка (и моральная, и материальная, и физическая и т. д.) многих людей. Мы живы и развиваемся благодаря помощи представителей Министерства просвещения (Е. Я. Будко, Л. М. Бузыревой, Г. В. Куприяновой, Г. С. Суховейко), представителей Совета Федерации РФ (Л. Н. Бойцова, В. К. Быкова, Е. Л. Кerpельмана, С. Н. Кудряшова, И. С. Морозовой, А. С. Суворова, В. А. Суворова, А. А. Щегорцова), Управления мэра Москвы (В. В. Фадеева), Московского городского психолого-педагогического университета (В. В. Рубцова, Е. М. Борисовой, М. Ю. Кондратьева, О. Б. Крушельницкой.), администраций ряда факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова (М. В. Гусева, И. П. Ермакова, О. С. Крюковой.), Института океанологии им. П. П. Ширшова (М. Е. Виноградова, М. В. Флинта), Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков (А. С. Миронова, Н. С. Тихонова), Института моря во Флориде (Айрин Хуппер, Е. А. Истоминой), Дартмудского колледжа (Брайна Кунца) и, конечно, администрациям детских лагерей (Л. С. Ледневой, А. В. Джеуса, О. П. Торговкиной, Н. Е. и Н. Н. Иванюшкиных, П. И. и Л. П. Красноруцких), Движения педагоги за мир и взаимопонимание (М. В. Кабатченко).

2.9.6. Развитие программы

Параллельно с подготовкой программы «Всеmu учит море», при поддержке директора Психологического института РАО академика В. В. Рубцова в 1995 на базе московской школы № 803 (директор В. Н. Локалов) была открыта экспериментальная площадка

«Экспериментальное образование как модель экологического» (научные руководители: зам. директора Психологического института РАО — В. И. Панов и морской биолог — эколог А. Н. Камнев). Это позволило на базе школы вначале открыть морской кружок, а затем навигационные классы, которые со временем переросли в кадетскую школу-интернат (Филя-Давыдково). В рамках деятельности экспериментальной площадки ребята плавали в бассейне, осваивали акваланг, работу на спасательных шлюпках, выезжали на Балтику, где жили на учебном парусном судне — барке «Крузенштерн», посещали военные корабли, знакомились с жизнью моря. Педагоги внедряли новые экспериментальные экологические курсы и писали методические пособия. Именно здесь шла подготовка к проведению работы в лагере «Кавказ».

В 1996 году, после отработки первого сезона в лагере «Кавказ», была создана общественная организация «Новый культурный и экономический опыт» (К. С. Бурдин, В. Ф. Домашев, А. Н. Камнев, В. Н. Локалов, В. И. Панов и др.), которая стала курировать развитие программы «Всему учит море» и вести курсы по подготовке студентов к работе с детьми летом. После открытия в этом же году в стране первого психолого-педагогического института (ректор В. В. Рубцов) было принято решение организовать эти курсы на базе именно этого вуза.

С 1997 года при поддержке известных отечественных психологов В. В. Рубцова и Е. М. Борисовой в подготовке и реализации программы активное участие стали принимать студенты Московского городского психолого-педагогического института (затем университета). Практически сразу же вокруг курсов и программы «Всему учит море» был сформирован студенческий клуб МГППИ, который впоследствии стал (МГППУ) и основной базой по подготовке кадров для работы с детьми в детских лагерях.

Вслед за «Кавказом» площадками для демонстрации и внедрения программы, а также её отдельных фрагментов стали лагеря «Лесная сказка» (Йошкар-Ола), «Степные росы» (Керчь), полевой

лагерь на Большом Утрише, ФДЦ «Орлёнок», «Смена», «Энергетик». К нашей радости, программа приживалась и, более того, получила развитие: департаментом молодёжной политики Министерства образования во Всероссийском детском центре «Орлёнок» в дружине «Штормовая» для неё в течение нескольких лет официально была выделена отдельная смена.

В 2000 году программу удалось продемонстрировать на Камчатке и в Приморье во всероссийском детском центре «Океан». Это стало возможно благодаря двум грантам, полученным «Новым опытом» на распространение опыта программы в России: первый — от департамента по молодёжной политике и второй (международный) — от Института устойчивых сообществ (ROLL, США). В 2001–2002 годах контакты с Дальним Востоком были продолжены. На этот раз нашу программу удалось продемонстрировать в уникальном лагере в Лазовском заповеднике (С. М. Чабыкин). В это же время мы познакомились и наладили деловые отношения с уникальной школой в Текосе, созданной М. П. Щетининым.

В 2002 году в Страсбурге, по инициативе Российского центра Международного института океана (IOI-Russia), Института океанологии им. П. П. Ширшова и МГУ им. М. В. Ломоносова, для распространения морских образовательных программ была зарегистрирована Российская университетская школа детского и юношеского подводного плавания (CEDIP/CDRUS). Эта школа вошла в состав Европейского комитета профессиональных инструкторов подводного плавания (CEDIP) и получила международный статус. В настоящее время школа имеет два филиала. Один — в Саранске, другой — в Кандалакше (Белое море).

В 2004–2006 годах программа «Всему учит море» в полном объёме была реализована на базе лагеря Министерства образования «Смена» в долине реки Сукко (директор Н. Е. Иванюшкин). В работе каждой смены принимало участие в среднем сто детей и не менее пятидесяти педагогов. Дети не только знакомились с жизнью моря и его прибрежной зоной, не только приобретали новые

навыки, но и отображали своё восприятие моря на листе бумаги. Осенью картины детей демонстрировались на крупнейшем Международном морском фестивале в Антибах (Франция). В 2005 году программа стала одним из основных элементов Всероссийского фестиваля «Надежда России», организованного Правительством РФ. В 2006 году в программу был включён новый элемент, дети стали сами писать сценарии и снимать фильмы о программе и своём месте в ней. В этом же году по итогам работы этого направления программы был проведён первый фестиваль детского короткометражного фильма «Золотой конёк». Таким образом, в течение нескольких лет на российском черноморском побережье образовалась первая небольшая сеть юношеских научных станций, где подростки совместно со взрослыми могут участвовать в круглогодичной работе, например мониторинге окружающей среды, по единой программе. На базе этих центров в августе — сентябре 2001 года состоялся Первый Международный (Россия — США) научный сбор черноморских проб, а в 2006 году на базе лагеря «Смена» прошла первая юношеская научная конференция. Думаю, что уместно вспомнить и о двух проведённых нами детских морских фестивалях, на которых присутствовал председатель Антибского фестиваля Даниель Мерсье.

Кроме того, в рамках программы периодически наши ребята выезжают во Флориду в Seacamp. Здесь они и учатся, и обмениваются опытом, и, конечно, отдыхают на коралловых рифах. В августе 1998 года нами был организован телемост между экипажем ещё существовавшей тогда орбитальной станцией «Мир» (космонавты — С. В. Авдеев, Ю. М. Батурин, Г. И. Падалка) и лагерем Сикемп, как раз в то время, когда в лагере была группа российских детей. В 2001 году состоялся интернет-мост между «Орлёнком» и Сикемпом.

В рамках программы с образовательной целью мы периодически публикуем в журналах материалы на биологические темы, в которых пытаемся по возможности в занимательной форме рассказывать о жизни морских обитателей, максимально иллюстрируя текст

подводными фотографиями. Наряду с такими научно-популярными изданиями подготовлен и издан экологический англо-русский, русско-английский словарь-справочник (Англо-русский, русско-английский экологический словарь-справочник, 2000, 2016), который не только переведёт, но и расшифрует встретившийся новый термин.

Вот так постепенно развивалась программа «Все́му учит море», а всё происходящие с нами события отображаются на наших официальных сайтах camps.ru и ecosamp.ru.

2.9.7. От программ «Все́му учит море» и «Океания» к созданию системы детского и юношеского морского экологического образования

В России давно назрела потребность в создании системы морского экологического образования, включая детское. Очевидно, что рост активности морской деятельности, от расширения нефтегазового комплекса, транспортного строительства до марикультуры и морской рекреации требует постоянного увеличения количества и качества морских специалистов. До сих пор вопрос подготовки профессиональных кадров решался в узких ведомственных рамках. Однако сейчас всё больше людей приходит к пониманию того, что Мировой океан является единой, целостной системой, и решения практических вопросов должны носить строго координированный характер, так как в противном случае мы столкнёмся с деградацией морских природных систем, утратой ими полезных для человека свойств. Отсюда вытекает необходимость поиска новых подходов в морском образовании, придании ему системного характера.

Наш опыт подготовки специалистов как для работы в детских морских лагерях, так и морских специалистов в высших учебных заведениях России показал, что морское образование требует ранней профессиональной ориентации. Эта особенность характерна не только для морского образования. Известно, что ранняя профориентация

необходима в спорте, науке и искусстве. Поэтому мы полагаем, что «кадровой базой» профессионального морского образования является детско-юношеское морское образование.

Структура предлагаемой системы детско-юношеского морского образования предусматривает охват всех групп и категорий детей и юношей, с постепенным переходом от одного образовательного уровня к другому. Это позволяет осуществлять морское образование от простейшей популяризации знаний об океане до регулярного участия в образовательных программах, выбора морской специальности и получения как первого, так и второго высшего образования.

Современное детское и юношеское морское образование в России как следствие современной разобщённости видов практической морской деятельности, не имеет целостного характера, единой методики и управления. Сегодня оно исчерпывается главным образом деятельностью детских морских клубов и навигаторских школ, где преподаются основы флотского дела, а секции и клубы детского подводного плавания имеют исключительно спортивную направленность. Представляется целесообразным совершенствование принципов и подходов, применяемых в морском детско-юношеском образовании. Главными критериями их выбора должны стать расширение образовательного кругозора детей и подростков, а также ориентация на решение практических задач использования морского пространства.

Очевидно, что новые подходы в морском детско-юношеском образовании должны соответствовать некоторым общим принципам и задачам.

1. Иметь «универсальный» характер, позволяющий ребёнку в популярной и доступной форме получить целостное представление о природе моря — его происхождении, жизни его обитателей, использовании человеком его ресурсов, необходимости сохранения. Это позволит не только сформировать образованную и грамотную в морском отношении личность, но также

получить достаточные представления для осознанного выбора морской профессии и необходимости своего профессионального образования.

2. Обладать системностью — быть разветвлённым и многоступенчатым, развиваться в рамках единой концепции и методологии морского образования.
3. Создать образовательную среду, позволяющую формировать и развивать сознание ребёнка через обогащение его личного жизненного опыта, который он приобретает, получая одновременно теоретические знания и практические навыки.
4. Подготовить квалифицированных педагогов, экологов, географов и биологов, владеющих основами психологии, позволяющими работать с разными категориями детей, подростков и взрослых, то есть вовлечь в образовательный процесс не только детей, но и родителей, т. е. целые семьи.
5. Реализовываться на основе новых более прогрессивных педагогических подходах, ведущих к изменению методики работы (в самых различных видах образовательных сред) за счёт использования в учебном процессе принципов деятельного и дистантного образования.

Основной целью программы было создание сети морских лагерей, которые функционировали бы не только как оздоровительные и спортивные лагеря отдыха, но ещё могли бы стать настоящими морскими научно-исследовательскими центрами и техническими базами для детей и молодёжи. Более того, эти лагеря должны были бы стать центрами ранней профориентации и, занимаясь популяризацией современной науки о море, работать по единой научной программе в рамках отечественных и международных проектов. Например, «Мониторинг состояния морской среды», «Морские ландшафты», «Морские биоресурсы», «Морские заказники и заповедники», «Обменные международные морские практики». Наконец, эти лагеря должны были бы стать школами подготовки морских специалистов.

Глава 3

Лагерь как площадка для воплощения современных педагогических технологий воспитания и образования подрастающего поколения

Т. А. Антопольская, А. Н. Камнев, С. А. Макарова

3.1. Лагерь как площадка для формирования субъектности школьника во взаимодействии с природной средой и его развития в сфере экологической культуры

Формирование субъектности подростка — сложный и многоаспектный процесс, успешность которого обеспечивает его способность активно-избирательно относиться не только к другим людям, но и является важнейшим условием становления его в природном мире.

Современная социокультурная ситуация оказывает существенное влияние на интересы современных подростков, которые отказываются от живого межличностного общения и социализируются в виртуальном, опосредованном информационно-компьютерными средствами мире. Кроме того, средства массовой информации пропагандируют потребительский образ жизни, поддерживают, с одной стороны, стремление к обогащению, материальному благополучию и комфорту, независимо от того, какой ценой они достигнуты (в ущерб природе), а с другой — культивируют иждивенчество,

инфантилизм, а соответственно, безответственность как перед обществом, так и перед природой. Часто это приводит к внутренней дезориентации подростка и желанию найти себе более значимые объекты и субъекты взаимодействия, которые удовлетворяли бы его потребность в самоутверждении, самоопределении, смыслообразовании.

Поэтому проблема формирования подростка как субъекта взаимодействия с природной средой является актуальной. Не менее важным является развитие экологической культуры у всего нашего подрастающего поколения.

3.1.1. Теоретические аспекты проблемы формирования субъектности подростка во взаимодействии с окружающей средой

В философском понимании субъект — это всегда познающий и действующий индивид, в том числе с природой и обществом как объектами познания и преобразующей деятельности (Лекторский, 2010). В психологии субъект рассматривается как активный преобразователь действительности, который реализуется «в своих деяниях» (Рубинштейн, 1989). При этом субъект представляет собой единство всех качеств человека (природных, социальных, общественных, индивидуальных и т. д.) (Брушлинский, 2001). В педагогике в большей степени субъект — это тот, кто проявляет себя в определённой образовательной деятельности (субъект учения, субъект профессионального образования и т. д.).

В качестве субъекта могут выступать не только люди, но и природные объекты. Философы обосновывают возможность восприятия природных объектов как субъектов. Представители живой природы (животное, растение, море) могут стать партнёрами человека в процессе общения, если люди переносят на них собственные духовные качества и очеловечивают их (Каган, 1988). При этом субъектифицированный природный объект может влиять на построение образа мира человеком, а также выступать в качестве значимого другого (Дерябо, 2002).

Для обозначения способности быть субъектом активности применяется понятие «субъектность». Психологи обращают внимание на следующие характеристики субъектности, которые формируются в том числе в подростковом возрасте: способность к самоорганизации собственных психических и личностных возможностей в процессе деятельности; индивидуальный способ осуществления деятельности; способность к преобразованию внешне заданных условий (Абульханова, 2016); способность осознавать совершаемые поступки как свободные нравственные деяния, за которые человек несёт ответственность перед собой и обществом (Занков, 2016). Характеризуя субъектность детей в дополнительном образовании, Т. Н. Гущина описывает его как интегративное качество личности в формате развития составляющих её компонентов, которая проявляется в способности субъекта к рефлексии, в умении делать осмысленный выбор, в сформированности ценностно-смысловых установок (Гущина, 2013).

При этом формирование и развитие человека невозможно в отрыве от целостной системы, которая объединяет человека и мир вокруг него (Мудрак, 2015). Полноценный субъектогенез человека можно рассматривать только через его действия в социальном, но и в природном мире. Исследователи также связывают субъектность подростка со способами экопсихологических взаимодействий с природной средой и представляющими её неживыми объектами и живыми существами (Экопсихологические исследования..., 2015).

Считается, что особым периодом становления субъектности можно считать подростковый возраст. В этот период проходит становление личностных характеристик подростка: самосознание, самоутверждение, самостоятельность, волевые качества, чувство взрослости, личностная автономия. Все эти личностные характеристики формируют субъектность подростка (Дергачева, Леонтьев, 2011).

Е. В. Леонова считает, что новообразование субъектности в подростковом возрасте можно определить как осознание своей

индивидуальности, места в обществе, назначения в жизни, возможностей и стремлений, профессиональных намерений; осознанность поведения, ответственность, стремление к саморазвитию (Леонова, 2016).

Характеризуя «*субъектность*», необходимо также помнить о способностях человека, формирующихся, в частности, в школьном возрасте: стремление к самоорганизации собственных психических и личностных возможностей в процессе деятельности; к преобразованию внешне заданных условий для более качественного результата деятельности (Абульханова, 2016). Под субъектностью школьника во взаимодействиях с природной средой понимается его способность быть субъектом экопсихологических взаимодействий как с неживыми объектами природной среды, так и живыми существами.

3.1.2. Что такое экологическая культура

Экологическая культура — это совокупность определённых качественных уровней общественных материально-технических отношений людей к природе и друг к другу по поводу природы (Зверев, 1985). Разработчики идей развития экологической культуры у школьников считают, что лишь когда в общественное сознание полноценно войдут экологически обоснованные нормы и правила поведения, можно будет говорить о том, что в обществе сформирован достаточно высокий уровень экологической культуры. Роль развития же экологической культуры состоит в том, что она способствует гармонизации всей системы отношений между природой и людьми.

При этом нельзя забывать, что значительная часть школьников в подростковом возрасте характеризуется неустоявшимися формами поведения и неадекватными реакциями. Формирование необходимых для продуктивного взаимодействия с природной средой личностных качеств (ответственность, любовь к природе) нередко осуществляется эпизодически и стихийно.

Современная социокультурная ситуация оказывает существенное влияние на интересы современных школьников, которые отказываются от ценностно-смыслового межличностного общения и социализируются в виртуальном, опосредованном информационно-компьютерными средствами мире. Соответственно растёт экологический нигилизм, ведущий к разрушению естественной среды человеческого существования, ценностной дезориентации подрастающего поколения.

Решение проблемы развития субъектности школьников во взаимодействии с природной средой будет способствовать повышению уровня их экологической культуры, обеспечит их деятельное участие в познании, сохранении и обогащении природной среды.

По замыслу Н. Н. Валуевой, формирование экологической культуры подростков более эффективно идёт в том случае, если оно включено в систему дополнительного образования (Валуева, 2008).

Лучшими возможностями для решения этой задачи обладает система оздоровления и отдыха детей — детские оздоровительные лагеря, в которых реализуются различные варианты группового и индивидуального экологического обучения, предлагается свободный выбор содержания и форм опытно-исследовательской деятельности, имеется огромный воспитательный потенциал, обеспечивающий интериоризацию нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров.

Реализация указанных подходов развития субъектности школьников во взаимодействии с природной средой согласуется с идеей «деятельного экологического образования», в основе которого находится непосредственный контакт ребёнка с природой в естественных природных условиях, где он активно расширяет свой жизненный опыт (Отдых и учёба с радостью, 2016). Такой вид экологического образования способствует сохранению у обучающихся внутренней мотивации, более глубокому усвоению полученных знаний, позволяет почувствовать удивление от собственных открытий, обеспечивает максимальную включённость в моделируемую

экологическую ситуацию, позволяет использовать потенциал коллективного решения разнообразных теоретических, практических, научных и творческих задач различными способами и методами с использованием полученной информации в условиях непосредственного контакта с миром природы.

Рассмотрим те аспекты воспитательно-образовательной деятельности в летнем оздоровительно-образовательном лагере, которые способствуют наиболее корректному и естественному решению проблемы развития субъектности школьников во взаимодействии с природной средой.

Образовательно-воспитательные возможности лагеря в рамках данной темы будут представлены на примере программы «Отдых и учёба с радостью».

1. Формирование экологического сознания (экологическая ответственность, нравственность, соблюдение баланса и благоразумия во взаимодействии с природной средой и т. д.). В рамках лагерных программ осуществляется теоретическое и практическое знакомство школьников с дисциплинами, касающимися охраны окружающей среды (биология, микробиология, экология, основы туризма, работа на ферме, уход за домашними животными и др.), а также организуются мероприятия по охране окружающей среды (акция «Чистый берег» — сбор мусора на побережье Чёрного моря в районе расположения лагеря, а также постоянный сбор и сортировка мусора на территории лагеря).

2. «Экологичность» самих занятий и методики преподавания.

В программе «Отдых и учёба с радостью» соблюдается принцип экологичности при подборе дисциплин и видов деятельности, в которые ежедневно погружаются наши воспитанники: это и гармоничное чередование различных дисциплин (естественнонаучной, творческой, спортивной и др. направленности), и чередование теории и практики внутри каждой дисциплины, и гармоничное сочетание воспитательной, образовательной и развивающей функции, а также экологической культуры, которую несёт в себе каждый элемент программы.

Немаловажным аспектом является возможность предоставления подрастающему поколению, которое, будучи подверженным глобальной цифровизации и технократии, является носителем искажённых ценностей (гаджеты, компьютерные игры и т. д.), познакомиться с другими, более природосообразными видами деятельности.

Примеры некоторых дисциплин, несущих в себе ряд экологических принципов, например стрельба из лука: не разрушает природу; способствует формированию правильной осанки и тренировки зрения; занятия проходят на чистом воздухе, что способствует тренировке и восстановлению дыхания; тренируется умение сосредотачиваться, а также умение радоваться за победу другого; инклюзивный аспект — могут заниматься люди со слабым зрением, слухом; освоение дисциплины позволяет школьникам познакомиться с историей народов мира.

Подводное плавание: способствует единению человека и природы, знакомству с подводным миром, содержит элементы романтики и романтического отношения к природе; обеспечивает тренировку дыхания.

Утренняя гимнастика с элементами нейрокоррекции и тренировки дыхания — здоровьесберегающая технология, позволяющая не только пробудить все системы организма, но и обеспечить физическое и умственное развитие школьников за счёт тренировки координации движений, способствующей улучшению межполушарных взаимодействий.

Творческие мастерские (керамика, гончарное мастерство, кожаная мастерская) — экологически чистый вид деятельности, способствующий развитию мелкой моторики и эстетическому развитию школьников.

3. Формирование мотивации к обучению и познанию благодаря реализации эмпирического подхода. В рамках наших программ дети имеют возможность на практике прикоснуться к тем аспектам образовательной деятельности, с которыми в рамках школьного обучения будут знакомы лишь в теории, однако после лагеря мотивация к изучению этой теории значительно возрастает.

4. **Воспитание культурной личности школьника** во всех аспектах, в том числе в экологическом, в рамках взаимодействия с окружающей средой (проживание в лесу в походе, морские дисциплины и др.), а также патриотическое воспитание в рамках знакомства с различными дисциплинами (танцы, песни, народная культура и т. д.) и на вечерних мероприятиях, посвящённых отдельным страницам истории нашего Отечества.

5. **Воспитание у школьников мотивации к здоровому образу жизни и саморазвитию:** неназидательная пропаганда отсутствия вредных привычек, объяснение причины запрета на употребление вредных продуктов, спортивные занятия, развивающие занятия, направленные на улучшение координации движений, и др.

3.1.3. Стадии становления субъектности подростка во взаимодействии с природной средой

Субъектность подростка во взаимодействии с природной средой — это сложная интегрированная характеристика личности подростка, проявляющаяся в его способности активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам. Она характеризуется наличием у подростков положительной мотивации и практических возможностей реализации экологической деятельности, позитивного эмоционального и рефлексивного отношения к природным объектам, обеспечивающих активный характер взаимодействия с природной средой. В конечном итоге подросток, приобретая опыт субъект-субъектного взаимодействия с природной средой становится ответственным субъектом экологической деятельности.

Процесс формирования субъектности подростка во взаимодействии с природной средой проходит определённые стадии. В. И. Панов и его сотрудники выделили шесть стадий субъектности, которые использовались нами для изучения этого процесса (Становление субъектности..., 2018).

Первая — это стадия «наблюдатель», который является лишь субъектом восприятия неких образцов экологического действия, за которыми подросток наблюдает со стороны. Это позволяет формировать соответствующие образы экологического действия, но пока ещё не ведёт к его самостоятельному их выполнению.

Вторая стадия, «подмастерье», фиксируется на основании полученной ранее перцептивной модели экологического действия, которая даёт возможность подростку подражать этому действию. Но при этом полноценное осознание смысла данной активности отсутствует, возможность проверить её точность так же не сформирована.

Третья стадия — «ученик». Подросток осознанно выполняет изученные экологические действия-образцы, но ещё нуждается во внешнем контроле для понимания правильности их реализации.

Четвёртая стадия, «мастер», отличается тем, что здесь у подростка появляется уже не только способность к самостоятельным эколого-ориентированным действиям, но и присутствует внутренний контроль их правильности. Субъект способен к произвольной коррекции активности при появлении отклонений от образца.

Пятая стадия, «эксперт», даёт личности возможность уже не только самостоятельно и эффективно выполнять те или иные действия, но и выступать контролёром качества экологической деятельности других людей, давая ей точную оценку.

И последняя, шестая стадия — «творец» — позволяет подростку превратить освоенные экологические действия в средства дальнейшего развития себя самого, реализуя творческую активность личности.

3.1.4. Исследование формирования субъектности подростка во взаимодействии с природной средой

Оптимальными возможностями для формирования субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, с нашей точки зрения, обладает дополнительное образование детей, которое реализует различные варианты группового и индивидуального

обучения, предлагает свободный выбор содержания и форм опытно-исследовательской деятельности. Этот вид образования позволяет включать подростков в творческие эколого-ориентированные проекты, соответствующие их интересам, имеет огромный воспитательный потенциал, обеспечивающий нравственные, духовные, культурные, социальные ориентиры.

Загородные лагеря как специализированные пространства образовательного отдыха и обучения в системе дополнительного образования детей не только находятся в непосредственной природной среде, но и наделены возможностью создания специфических условий для реализации различных экокультурных форм деятельности подростков.

Мы рассматриваем сущность формирования субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как целенаправленный педагогический процесс, основанный на модели «действие — обучение — действие», в ходе которого подросток вначале получает собственный опыт экологической деятельности, затем совершенствует его, перенимая знания и навыки наставника, и далее закрепляет опыт посредством практики, испытания или приключения (Отдых и учёба с радостью, 2016).

Экспериментальная работа по формированию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой проводилась на базе детского оздоровительного лагеря в рамках проекта «Отдых и учёба с радостью» в г. Анапе в 2016–2018 годах. Респондентами выступили более 150 подростков. На первом этапе экспериментальной работы нами диагностировался уровень развития субъектности подростков. На третий день их пребывания в лагере, после окончания первичной адаптации к новым условиям, был проведён констатирующий эксперимент с использованием опросника «Оценка стадий становления субъектности» (автор В. И. Панов и др.). Подростку предлагалось рассмотреть различные ситуации, где необходимо было сделать экологически ориентированный выбор, и в зависимости от сделанных им выборов определялась стадия становления субъектности.

Оказалось, что преобладающей стадией развития субъектности у подростков является третья стадия, «ученик». Она отмечена у 56% участников. На втором месте по частоте встречаемости вторая стадия — «подмастерье» (27% опрошенных). На третьем месте стадия «мастер», у 8% участников. На четвёртом — стадия «наблюдатель» — у 8% подростков, на пятом месте — «эксперт» — лишь 1% опрошенных, а стадия «творец» не наблюдалась ни у кого.

Затем в течение лагерной смены мы проводили формирующий эксперимент, основанный на идее деятельного экологического образования, опирающийся на опытно-экспериментальный, эколого-психологический и «со-бытийный» подходы. Формирование субъектности подростка во взаимодействии с природной средой проходило в процессе субъекто-порождающих форм осуществления деятельности: научно-приключенческих программ, коллективно-творческих исследовательских проектов, экологических практик и испытаний.

В целом научно-приключенческая программа — это комплекс занятий и мероприятий, способствующий гармоничному развитию детей и подростков путём сочетания компонентов экологического, физического, психологического и творческого воспитания на деятельностной основе. Экологические практики и испытания организуются для решения актуальных проблем экологического образования подростков и предполагают чёткую формулировку цели практики, саму деятельность, оригинальные средства достижения цели. Экологическая практика может стать тем событием для подростка, которое является началом его взаимодействия с природной средой, открытия природной реальности, через погружение в эту реальность и рефлексию своего эмоционального состояния в ней.

Эти формы совмещают естественную тягу подростка к общению, самореализации, освоению привлекательных для него видов деятельности в условиях летнего лагеря с эффективным экологическим образованием. В нашем эксперименте подростки занимались подводным плаванием, высотной подготовкой, морской

подготовкой, изучали основы выживания в различных природных условиях, осваивали естественнонаучные курсы, в рамках которых изучение живых существ происходило в их естественной среде обитания. В результате мы обеспечили более высокий уровень взаимодействия с природной средой, где подросток выступал как подготовленный, способный творчески использовать полученные знания и умения субъект.

В конце смены мы провели контрольный эксперимент, в котором подросткам повторно предлагалось ответить на вопросы ранее представленной методики.

Оказалось, что теперь наиболее часто проявлялась четвёртая стадия развития субъектности — «мастер». Она отмечена у 41% опрошенных. На втором месте — стадия «ученик», у 30%. На третьем месте стадия «подмастерье» (15%), 12% подростков достигли стадии «эксперт», а 2% опрошенных поднялись до стадии «творец». Стадия «наблюдатель» отсутствовала у всех участников исследования.

Изучая вышеобозначенную проблему, мы часто наблюдали, как закрытые, агрессивные подростки, облачённые в «доспехи» своей молодёжной виртуально-гаджетовой субкультуры, настроенные негативно и скептически, становились совсем другими людьми, попадая в мир моря, солнца, гор, леса. Естественная стихия словно смывала с их личности всё наносное, искусственное, обнажая душу, возвращая человека к реальной и активной жизни.

Таким образом, становясь субъектом взаимодействия с природной средой, подросток испытывал положительные эмоции, которые запоминались навсегда, он учился бережному отношению к природе, погружаясь в природную среду, переживая события, насыщенные испытаниями и приключениями, переосмысливал свою картину мира, ценности и нормы жизни.

Из всего сказанного выше очевидно, что в пространстве детского летнего образовательно-оздоровительного лагеря имеются значительные возможности для правильного формирования и развития субъектности у детей школьного возраста в сфере экологической

культуры, поскольку воспитательно-образовательная деятельность на базе летнего лагеря даёт возможность реализовать все компоненты экологического воспитания, от формирования экологического сознания школьников до практической реализации природоохран-ных мероприятий.

А. Н. Камнев, А. Я. Гусева

3.2. Программы деятельного образования в лагере как важный элемент неназидательного воспитания гражданской ответственности и любви к отечественной истории и культуре

*«Народ, не знающий своего
прошлого, не имеет будущего».*

М. В. Ломоносов

На наш взгляд, человека можно считать образованным, воспитанным, культурным, а также созидательно значимым для социума и интересным в обычном человеческом общении лишь в том случае, если в нём гармонично сочетаются профессионализм в работе, чувство такта, хорошее поведение, высокий уровень культуры и, конечно, любовь к своей Родине, а также уважение к её истории.

Где и как можно воспитать такого человека? К сожалению, современная школа не только претерпела системный кризис, но и утратила функции гражданского, нравственного, этического, экологического и духовного воспитания. О воспитании любви к истории отечества и говорить не приходится. В широких массах молодёжи распространились безразличие не только к проблемам окружающей среды, но и полное безразличие к истории своей страны, а, как

показывает жизнь, именно эти элементы становятся важнейшими при воспитании человека.

Более того, в течение последних 30 лет у подрастающего поколения перестало существовать интересное и значимое дело, с элементами романтики и трудностей реальной работы, что очень важно с психолого-педагогической точки зрения для правильного физического и психического развития и воспитания человека.

Одной из образовательных площадок, на которой можно попытаться решить сложившиеся проблемы воспитания такого рода, могут быть центры и кружки системы дополнительного образования, но всё же наиболее удобными — детские оздоровительные лагеря, которые в настоящее время стали также относиться к системе дополнительного образования.

Как структурно, так и содержательно лагеря относятся к системе организации отдыха и оздоровления детей, где и могут реализовываться каникулярные дополнительные общеобразовательные программы (распоряжение Правительства РФ от 22 мая 2017 года № 978-р «Об утверждении Основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей») (Антопольская, Камнев, 2020).

Серьёзные изменения в статусе, а соответственно, в работе детских лагерей привели к повышению их значимости. Сегодня детский лагерь является важным компонентом образовательного пространства, который уже нельзя отделять от системы образования. Он интегрирует общее и дополнительное образование в специфических условиях каникулярного отдыха. Как указывают исследователи, около половины детей сочетает летний организованный отдых с дополнительным образованием (Организованный летний отдых и оздоровление детей в России, 2016). Отечественная педагогика всегда сбалансировано сочетала в себе элементы глубокой дидактики и практико-ориентированных занятий. Именно такой подход наиболее удобно использовать на образовательной площадке детского оздоровительного лагеря (Камнев, 2016).

Понимая, что каждый исторический период развития страны выдвигает на первый план свои задачи, мы посчитали, что именно сегодня важно уделять значительное внимание воспитанию **гражданской ответственности и уважения к собственной и мировой истории**.

Учитывая сложившуюся в стране ситуацию с образованием и воспитанием подрастающего поколения, а также непосредственные интересы самих детей в области исторических наук, мы пришли к выводу, что наиболее актуальными для детей и молодёжи являются следующие направления истории: малоизвестные страницы отечественной и мировой истории, в частности в области исторических особенностей образования и воспитания детей у разных народов, что совершенно не изучается в школе; особенности бытовых традиций этносов, проживающих на территории России и в мире; производственные традиции; народные игры и песни.

Для реализации нашей программы в рамках экологического проекта «Отдых и учёба с радостью» нами были определены следующие задачи.

1. Подбор исторического материала, который мог бы заинтересовать детей.
2. Поиск способов подачи исторического материала.
3. Приобщение детей к совместному поиску путей сохранения национальных традиций в области образования и воспитания.
4. Ознакомление детей с различными традиционными промыслами России через реальную работу и приобретение своего собственного первичного личностного опыта.
5. Знакомство детей с традиционным русским фольклором через совместный поиск и приобщение к национальным играм, песням и танцам, целью которого является возвращение народной культуры в детскую среду. Более того, важно не просто добиться механического воспроизведения этих видов деятельности, а вернуть им живое и естественное существование в современных условиях.

6. Ознакомление детей с видами русского народного костюма и его историей.
7. Написание детьми рассказов об исторических периодах или событиях, составление сценариев с последующей театрализацией.
8. Ознакомление детей с видами национальных изобразительных школ (палех, жостовская роспись, хохлома и др.), типами игрушек и их росписи.
9. Приобщение учащихся к различным видам народного промысла через практическую работу в мастерских (кузница, гончарная, стекольная, керамическая, ткацкая мастерские и др.).

Что касается важности направления, связанного с воспитанием любви к истории Отечества, то, создавая наш образовательный экологический проект «Отдых и учёба с радостью», мы в качестве обязательной дисциплины во всех программах ввели курс «История края как основа для понимания экологии» (Камнев, 2014; «Отдых и учёба с радостью», 2016).

Большинство педагогов всегда понимали важность сбалансированного сочетания дидактики, а также практики и игры для общего развития и воспитания ребёнка. Поэтому и наш курс состоит как из дидактического материала, подаваемого детям в течение всей смены, начиная с утренней линейки и заканчивая специализированными дисциплинами, так и участия ребят в практико-ориентированных занятиях. Например, работа на мельнице, кузнице, гончарной мастерской, на животноводческой ферме, проживание и работа в этнической деревне; выпечка хлеба из помолотого собственными руками зерна; дойка коров и приготовление из молока сметаны, масла, творога; изготовление (ковка) подков, наконечников для стрел; создание глиняной посуды.

Как и откуда у ребёнка приходит любовь к своей Родине, уважение к предкам? Для этих целей в лагере проводятся занятия по истории нашего отечества и языка, мировой истории развития педагогики и её значимости не только для получения знаний

и навыков, но и для воспитания личности, ответственной перед обществом и государством. Педагог приводит наиболее яркие и малоизвестные примеры, в какой-то степени провоцируя ребят вступить в дискуссию. После этого они сами начинают вести поиск материалов, а в итоге узнают то, о чём и не подразумевали. Приведём пример одного из таких уроков.

Педагог даёт ребятам вводную информацию для дальнейшей дискуссии: «Давайте поговорим о том, что мы обязаны знать. Каждый человек рождается в некой языковой, историко-культурной среде. Сербы показали, что славянская культура родилась не вчера. Ей как минимум 8 тысяч лет. Например, есть цивилизация Лепенски-Вир. Так, начиная с 1965 года и по настоящее время, в 200 км от Белграда проводятся археологические раскопки, возраст которых датируется VI тысячелетием до нашей эры. Сербы считают, что именно там родилась славянская культура и азбука, а значит, это связано с развитием и нашей культуры».

Когда-то давно я прочёл, что русский язык является родоначальником индоевропейских языков. Я этого не мог понять, но открытия сербов и отечественных исследователей показывают, что это вполне реально. Получается, что это наша языковая среда. К счастью, славянский или, как его называют сербы, русский, сохранился, и его в настоящее время используют во время богослужения во многих славянских странах. Получается, что язык непоколебим и языковая среда непрерывна. Как он был много тысячелетий назад, так он и останется — базовым, сакральным». Далее в полемику вступают ребята.

«Вспомнив о языке, давайте поговорим об образовании и воспитании. Например, когда в России был создан первый университет? Все вы слышали о Московском государственном университете им. Ломоносова, основанном в 1755 году, который по праву считается одним из старейших российских университетов. Однако в некоторых источниках говорится, что, по сути, первый университет в России был создан на базе Высоцкого монастыря в Серпухове

в 1373 году Владимиром Андреевичем Храбрым. Да, тем самым Владимиром Храбрым, который своим засадным полком обеспечил победу на Куликовом поле. Интересно отметить, что во время строительства монастыря и создания университета ему был всего лишь 21 год, но он великолепно понимал, насколько важно образование, воспитание, а самое главное — дух. Мне кажется, что именно это — наш национальный педагогический базис. Более того, хорошо известно, что на Руси уже тысячу лет назад существовали буквари, и образованию молодого поколения уделялось большое внимание. Экспедиция академика В. Л. Янина под Новгородом это доказала (Пецко, 2012, с. 263). Буквари имели деревянные странички, покрытые воском, на которых писали скребком. Да, безусловно, более серьёзное образование давалось элите того времени. Ярослав Мудрый отбирал детей попов и бояр, чтобы учить их языку и воспитывать в них силу духа. Однако и дети из простых сословий тоже получали разностороннее образование (Бородина, 2006)». После небольшой дискуссии ребята начинают искать материалы об образовании в России и делать важные открытия для себя.

«Каковы же корни нашей культуры? В Ямало-Ненецком автономном округе, в городе Салехард, есть удивительный музей Ивана Семёновича Шемановского (в монашестве Иринарха). Все посетители ходят туда посмотреть на мамонта и вымерших оленей, познакомиться с бытом и культурой северных народов. К сожалению, мало кого интересует маленькая экспозиция, расположенная недалеко от входа. Это — обычная рыболовная сеть, а под ней надпись: «Экспонат найден там-то, возраст находки — 3 тыс. лет до н.э.». На соседнем стенде размещены предметы, представляющие образцы художественного литья по металлу. Этим предметам чуть меньше лет, но тоже не одно тысячелетие. То есть на Севере, где полгода полярная ночь и не очень жарко, пять тысяч лет назад жили люди, имеющие свою самобытную культуру и удивительно бережное отношение к природе. Получается, что пять тысяч лет назад на Севере процветала удивительная полиэтническая цивилизация, имеющая

свои традиции и строжайшие правила взаимоотношения с окружающим миром, которые эта цивилизация сохранила до нашего времени. К сожалению, последний век существенным образом изменил жизнь этих народов, и прежде всего это отразилось на воспитании подрастающего поколения.

«Воспитание. На чём оно строилось? Интересно вспомнить об инициации мужчин у северных народов. Когда мальчику исполняется 12 лет, он становится взрослым и должен доказать это. Его родственники и близкие ждут ненастную погоду, например бурю. Испытание должно осуществиться именно в это время. Двенадцатилетнему мужчине дают собаку, оленя, нарты, и он должен найти место для нового пастбища и стоянки для семьи, и, что самое интересное, мужчина справлялся с поставленной задачей. Таким было воспитание мужчин у северных народов. К сожалению, мы даже не располагаем информацией о цивилизации людей, живущих на нашей территории, как минимум, 5 тысяч лет, но при этом много знаем о египетской, шумерской и других цивилизациях. Как же так? Ведь это наша культура, наша история». Дискуссия на эту тему очень сильно меняет ребят.

«Ну, а теперь можно поговорить о глубине образования. Каковы же были дух и глубина знаний университетского образования? Для этого обратимся к фигуре Сергея Александровича Рачинского. В двадцать два года Сергей, окончив Московский университет, уезжает учиться в Германию к профессору Шлейдену. Перед этим он пишет ему письмо, которое становится предисловием к первому учебнику по физиологии растений. Поразительно! Письмо вчерашнего студента о культуре и об отношении культуры к физиологии растений становится предисловием к учебнику! В Германии Сергей — любимец студентов. Он пишет стихи и сочиняет музыку. Великий венгерский композитор Ференц Лист пишет музыкальное произведение на стихи Сергея Рачинского, которое становится гимном святому Франциску Ассизскому. Сергей переводит на немецкий язык «Семейную хронику» С. Т. Аксакова. Чуть позже,

по возвращении на родину, он переводит с английского языка на русский труды Чарльза Дарвина. Всё это называется обычным университетским образованием. Работая в Московском университете, он общается со всей элитой России и зарубежья, записывает десятки народных песен и пишет музыку и либретто для опер, которые П. И. Чайковский использует в своих произведениях. Чайковский посвящает ему «Первый струнный концерт». С. А. Рачинский пишет: «Меня Чайковский сделал бессмертным». Вместе со своим братом Константином Александровичем — будущим первым директором Сельскохозяйственной академии — они создают некое благотворительное содружество и ежегодно вносят в казну университета по 500 рублей серебром для того, чтобы бедные студенты могли выезжать учиться в Европу. Так, на деньги Рачинских для обучения за границу был отправлен А. Г. Столетов — величайший русский физик, открывший фотоэффект. В 36 лет в знак протеста против поведения ректора С. А. Рачинский уходит из университета. Через некоторое время он уезжает к себе в имение и создаёт школы для крестьянских мальчишек и девчонок. Кроме того, он готовит учителей, священников, художников, иконописцев и врачей. Создаёт для крестьян крупнейшую библиотеку, медицинский центр и многое другое. Пишет учебники по математике, педагогике, много научных работ по биологии. Вот таким было университетское образование. Знание и бесконечное желание поделиться им с другими. Смелость и щедрость, а самое главное, любовь к людям». Для большинства старших школьников это становится переломным моментом в понимании значимости образования.

«Перенесёмся в начало двадцатого столетия. Георгий Александрович Седов. Великий путешественник и исследователь Севера. В 1914 году он первым достиг на собачьих упряжках Северного полюса со стороны Евразии. Понимая значение Арктики для России, в 1912 году он обращается к русскому народу с просьбой о минимальных финансовых пожертвованиях для исследования Севера. Вот его примерные слова: «Значение Севера безмерно. Я отдаю свою

жизнь, чтобы Север стал для нас той площадкой, где мы сможем жить и работать на благо отечества». Да, в 1914 году он погибает в экспедиции к Северному полюсу, но желание послужить отечеству ценою своей жизни потрясает».

А вот так говорил выдающийся авиаконструктор Игорь Сикорский, вынужденный после революции эмигрировать из России: «Русские люди, вы должны учиться, учиться и много работать. И когда для России наши знания потребуются, мы должны их отдать».

«Или, например, Анатолий Трофимович Качурин. Врач, потрясающий художник, тонкий музыкант, химик, естествоиспытатель. После революции 1917 года он работал хирургом. На его счету множество спасённых жизней и десятки изобретений в самых разных сферах науки и техники. Самое главное, о чём мало кто знает, он привил себе опухоль желудка и начал её лечить. Болезнь была побеждена. Тем самым он повторил подвиг Луи Пастера. Вот оно — настоящее университетское образование! С одной стороны, глубина знаний, а с другой — жертвенность и бесконечная любовь к людям. К большому сожалению, в России его препарат не был взят на вооружение здравоохранением». Эта тема вызывает серьёзные дискуссии у подростков и откладывает глубокий отпечаток на всю жизнь.

«После того как мы поговорили о чувствах ответственности и жертвенности перед отечеством и обществом, воспитанных российской системой образования и семьёй, хотелось бы уделить внимание глубине нашего образования, но уже XX столетия. Олег Александрович Лаврентьев... Кто знает это имя? Это выдающийся физик, родившийся в 1926 году. Во время прохождения срочной службы он пишет письмо Сталину: «Я открыл возможность использования термоядерной реакции». Ему всего 22 года. Реакции со стороны Кремля не последовало. И только спустя два года, после второго письма, в 1950 году, его пригласили в Кремль. К сожалению, его имя практически неизвестно, но именно он первым предложил

свой путь использования термоядерного синтеза и создания водородной бомбы. Это и есть глубина нашего отечественного — русского, советского образования.

Или, например, Владимир Петрович Демихов, физиолог, родился в 1916 году. В 1937 году он, будучи совсем молодым человеком, изобретает первое искусственное сердце. В 1947 году им была осуществлена первая пересадка сердца. В 1951 году — первое коронарное шунтирование, в 1954 году — пересадка второй головы собаке. В России его имя было практически неизвестно, но когда заболел президент страны Б. Н. Ельцин, в Россию был приглашён известный американский кардиолог Майкл Дебейке. Что самое интересное, американец приезжает в Россию и говорит: «Я вначале пойду и поклонюсь своему учителю — главному трансплантологу в мире — Владимиру Петровичу Демихову». Все были в недоумении. Кто это такой — Владимир Петрович Демихов, которого знает весь мир? К счастью, он был ещё жив. Одинокий старик, даже не профессор, проживающий в однокомнатной конурке. До своего признания в стране он, к сожалению, не дожил. Государственную премию он получил уже посмертно. В настоящее время на стене института Склифосовского прикреплён мемориал, посвящённый Владимиру Петровичу. Вот так бывает в жизни. Американцы увековечили память русского гения». Такие глубокие, искренние беседы реально меняют школьников. Они начинают думать. Многие, приезжая к нам повторно в лагерь, сами начинают искать забытые имена отечественных гениев и героев, а значит, уроки не прошли бесследно.

Следующий этап работы с детьми — это практика и игра. Для этих целей, как было сказано выше, дети должны принять участие в реальной деятельности либо на ферме, либо на мельнице, либо в этнической деревне. Так, для более полной реализации практической части курса нами была построена «мельница», где дети под руководством инструктора сами должны молоть зерно и получать муку, печь хлеб из муки собственного помола, а затем под гармонь,

гусли или балалайку вести беседу, пить чай, танцевать, петь и демонстрировать своё мастерство. Например, показывать свои работы, сделанные на курсах «Гончарное мастерство», «Кузнечное дело», «Ткацкое и кожевенное дело», «Керамика» и др.

Известно, что одной из форм приобщения детей к отечественной истории и народной культуре, в наибольшей степени отвечающей особенностям детской психики, является игра. Во время игры совершается активное усвоение многих, казалось бы, уже давно отмерших и забытых реалий традиционной культуры, многих полезных и нетривиальных истин из «бабушкиного сундучка». Более того, не только того, что некогда считалось красивым или полезным, но и накопленных многими поколениями знаний об окружающем нас мире, представлений об этике и морали, сведений о народном быте, утвари, одежде, народных праздниках, обычаях и обрядах.

Практика показывает, что лёгкость и непринуждённость занятий, создаваемая игровой формой (Шмаков, 1997), во многом помогает преодолеть языковой и культурный барьер, возникший между поколениями «дедов» и «внуков», наличие которого заставляет с беспокойством говорить о прервавшейся и утраченной культурной традиции.

Именно народные игры и развлечения — как подвижные, так и чисто «фольклорные» (с преобладанием танцев, плясок и пения) — оказывают педагогу неоценимую услугу хотя бы потому, что это, по сути, эталонные образцы сочетания эстетически совершенного музыкального и словесного текстов с динамичным действием. Благодаря этому дети адекватно воспринимают народную игру и могут участвовать в ней, даже если мало знакомы с её символикой и языком.

В фольклоре всё взаимосвязано. Именно через фольклор дети могут получить комплексные знания не только о песнях, плясках, но и о народных промыслах, кухонных обычаях и быте своих предков. После такого знакомства дети не только с удовольствием, но и с пониманием могут использовать народную утварь.

Очень важно познакомить ребят с фольклором разных областей нашей страны, провести ненавязчивый разговор на тему нравственности подрастающего поколения, а также наглядно представить традиционные инструменты, одежду; дать возможность послушать подлинное звучание песенных образцов, что позволяет окунуться в атмосферу «живой старины». Если есть возможность, важно познакомить детей с местными праздниками, обычаями и традициями. Важно побеседовать со старожилками, попросить их вспомнить времена своей молодости, поделиться опытом прожитых лет, послушать специфический диалект, как говорится, «из уст в уста».

Очень важными и неожиданно интересными для детей могут быть, на наш взгляд, «вечёрки». С одной стороны, они в какой-то степени являются альтернативой массовой традиционной дискотеки, а с другой — продолжением курса по истории.

Вечёрки на Руси назывались также «беседами», «посиделками» или «поседками». Такие встречи проводили обычно вечерами. В них участвовали парни и девушки разных возрастов. Главное назначение традиционной вечёрки на Руси имело несколько составляющих. Прежде всего, организаторы старались познакомить молодёжь друг с другом. В свою очередь, молодёжь должна была проявить и показать себя с лучшей стороны не только в играх, танцах и пении, но и в работе. На таких встречах парни и девушки искали себе пару, заводили дружеские знакомства. Молодёжные беседы могли делиться на «игровые» и «рабочие». Очень важно подчеркнуть ещё раз, что на таких посиделках молодёжь могла видеть друг друга не только в гулянии, но и за работой.

Важно отметить, что в рамках отрядного времени наставники могут разучивать с ребятами лёгкие старинные песни, например такие, как «Селезень утицу догонял», «Золотые ворота», «Подушечка». В свою очередь, эти песни помогают организаторам более активно привлекать детей к участию в играх. Более того, это позволяет детям придумывать собственные песни, частушки, «страдания», чтобы наиболее ярко показать себя в «народном кругу».

Пример «народного круга». Круг держится за руки. Выбирается «селезень» и «утица». Утица — в кругу, селезень — за кругом. Хоровод начинает петь:

*«Селезень утицу догонял,
Молодой серу догонял,
Ходи, утица, домой,
Ходи, серая, домой,
У тя семеро детей,
Восьмой — селезень,
А девятая сама,
Поцелуй разок меня».*

Селезень, бегая в кругу, через него и за ним, догоняет утицу. Круг, опуская и поднимая руки, должен помогать утице и мешать селезню. Песня поётся, пока селезень не поймает утицу. Когда же он её поймает, тогда должен наградить поцелуем и поклониться. Затем утица выбирает новую утицу, а селезень — нового селезня.

Народный круг продолжается. Играющие делятся на равные хороводы. Один хоровод образует круг, его участники берутся за руки, поднимая их вверх. Между участниками должна быть дистанция, чтобы между ними мог пройти человек, хотя бы согнувшись. Другой хоровод начинает движение, обходя по очереди каждого игрока первого хоровода и каждый раз проходя через «ворота», образованные другими участниками. Игроки второго хоровода держатся за руки, расцепить которые нельзя. Итак, второй хоровод оказывается то в круге, то за его пределами, припевая в течение игры:

*«Золотые ворота,
Проходите, господа,
Первой мать пройдёт
Всех детей проведёт,
Первый раз прощается,
Второй раз запрещается,
А на третий раз,
Не пропустим вас».*

На последнем слове хоровод резко опускает руки вниз, если кто-то оказался заключённым внутри круга, он выходит из цепочки и встаёт в центр круга.

Приведём примеры народных частушек:

*«Раздайтесь, разойдитесь,
Дайте, дайте, ходику
Весёлому народику!»*

*«Вот они и вышли
Ох, все никудышны,
Ох, все неумелые,
Зато ребята смелые!»*

*«Как у нас на сарафанах
Косолапы петухи,
Сами мы не косолапы,
Косолапы женихи!»*

*«Если б не было воды,
Не было б и кружки,
Если не было б девчат,
Кто бы пел частушки?»*

*«Дроби бьём, дроби бьём,
Дроби выбиваем,
Мы на улице все ходим,
Дома не бываем!»*

Для кого-то новое увлечение, приобретённое в лагере, станет профессией и смыслом жизни, для кого-то просто новым жизненным опытом. По возвращении из лагеря ребята делятся своими впечатлениями и полученными знаниями с друзьями, которые затем приходят к нам, чтобы пройти такую же школу.

Наш основной принцип — воспитание через труд на основе многовековой культуры нашего народа. В результате реального прикосновения к истории и труду дети и подростки по-другому

начинают смотреть на школьные предметы и их значение и в целом на смысл жизни.

Таким образом, программы деятельного экологического образования оказывают не только позитивное воспитательное влияние на детей, но и на молодёжь, студентов, которые участвуют в них в качестве вожатых и инструкторов. Такое участие способствует самоактуализации молодых людей, даёт им возможность проявить себя с разных сторон, в необычных условиях и в разнообразных сферах деятельности. В целом через участие в наших программах мы учим ребят работать в коллективе и отвечать за свои поступки, воспитываем гражданскую ответственность и прививаем любовь к отечественной истории.

Основная задача статьи — показать организатором детского досуга, что лагерь является потенциальной площадкой для популяризации традиционной культуры, подсказать, в каком направлении и как можно действовать, чтобы сделать народные игры реалией быта современных школьников, а традиционные промыслы, такие как гончарное искусство, керамическое мастерство, ткачество и т. д., естественными и для современной жизни.

Кроме того, в нынешней жизни остро встают вопросы нравственности, морали и трудового воспитания, не менее актуальным является и сохранение национальных традиций, установление связей между старой, преимущественно крестьянской, и современной культурами.

Серьёзную помощь в этом может оказать обращение к фольклору. Особенно необходимо его животворное, очищающее влияние ребёнку. Напившись из этого чистого родника, он познает свой народ и становится духовным наследником его традиций. Фольклор всегда естественным образом входил в народную педагогику. С его помощью в крестьянской среде осуществлялась передача молодым поколениям сложившихся в течение веков эстетических, нравственных и трудовых идеалов, понятий об окружающем мире.

Человеческая память коротка. Но есть ещё другая память, она называется культурой. Культура сохраняет правила, обычаи, традиции, передаёт информацию о пришедших из прошлого явлениях, тайна которых давно утеряна. Лагерь является великолепной площадкой для популяризации традиционной народной культуры, «народных» тенденций в воспитании современной молодёжи, что, в свою очередь, может способствовать культурному процветанию нашего народа.

А. Н. Камнев, С. А. Макарова

3.3. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости

Одной из проблем современной школы является устойчивый рост процента детей, испытывающих трудности в обучении, то есть прогрессирование школьной неуспеваемости. Школьная неуспеваемость (школьная дезадаптация) — это отставание в учении, при котором за отведённое время учащийся не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями, предусмотренными учебной программой, а также весь комплекс школьных проблем, который может сложиться у ребёнка в связи с началом систематического обучения в школе (Безруких, 1995).

Среди основных причин школьной неуспеваемости, в том числе речевого недоразвития, а также невысокой результативности при реализации традиционных методик коррекционно-педагогического воздействия по преодолению этих нарушений, многие исследователи называют недостаточную работу определённых отделов коры головного мозга, дисбаланс межполушарного взаимодействия и низкий уровень произвольности у детей дошкольного и школьного возраста.

3.3.1. Проблемы школьной дезадаптации

Чаще всего рассматривают следующие критерии и формы проявлений школьной дезадаптации.

1. **Познавательный** (когнитивный) компонент — неуспешность в обучении по программам, соответствующим возрасту и способностям ребёнка, с недостаточными запасом знаний и сформированностью учебных навыков, хронической неуспеваемостью.
2. **Личностный** (эмоционально-оценочный) компонент школьной дезадаптации — постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам и обучению в целом, педагогам, а также перспективам, связанным с учёбой.
3. **Поведенческий** компонент школьной дезадаптации — систематические нарушения поведения в процессе обучения и в школе.

У большинства детей, имеющих школьную дезадаптацию, достаточно чётко могут быть прослежены все три приведённых компонента. Однако преобладание среди проявлений школьной дезадаптации того или иного компонента зависит, с одной стороны, от возраста и этапов личностного развития, а с другой — от причин, лежащих в основе школьной дезадаптации (Вострокнутов, 1995). Причины школьной дезадаптации у детей могут иметь разную природу — это сложный многофакторный процесс, имеющий как социально-психолого-педагогическую, так и медико-биологическую основу (Чутко и др., 2013).

Традиционно в педагогике выделяют внешние и внутренние причины школьной неуспеваемости. К **внешним причинам** относятся: нестабильность существующей образовательной системы, снижение ценности образования в обществе, несовершенство организации учебного процесса на местах, отрицательное влияние извне — улицы, семьи, средств массовой информации и т. д.

Основной **внутренней причиной** неуспеваемости детей являются дефекты здоровья школьников. Медицинские учреждения

отмечают, что каждый четвёртый ребёнок имеет серьёзные проблемы со здоровьем с момента рождения. Наиболее распространённой причиной школьной дезадаптации являются минимальные мозговые дисфункции (ММД), характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и их дисгармоничным развитием (Заваденко, 1999, 2011, 2016). У детей с ММД наблюдается задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих высшие психические функции: речь — устную и письменную, внимание, память, восприятие, управляющие функции (программирование, регуляция и контроль). По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы, в отдельных случаях субнормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации. В своей практической работе педиатрам, школьным врачам, детским неврологам и психологам чаще всего приходится встречаться с такими состояниями, приводящими к формированию школьной дезадаптации, как ММД, астенический синдром, церебрастенический синдром (Заваденко, 2016).

Важно отметить, что одной причиной школьной неуспеваемости, а также невысокой результативности при реализации традиционных методик коррекционно-педагогического воздействия по её преодолению является недостаточная работа определённых отделов коры головного мозга, дисбаланс межполушарного взаимодействия, а также низкий уровень произвольности у детей дошкольного и школьного возраста.

Причин, по которым у ребёнка могут возникать различные проблемы со здоровьем, может быть много: патологии, возникающие у матери во время беременности, осложнения при родах, влияние перенесённых в раннем возрасте вирусных заболеваний и черепно-мозговых травм, ухудшающаяся экологическая обстановка.

Кроме того, внутренними причинами школьной неуспеваемости являются: отсутствие мотивации к обучению, при этом у ребёнка

формируется неправильное отношение к образованию, и он, не понимая его общественной значимости, не стремится быть успешным в учёбе; не менее значимыми причинами неуспеваемости являются слабое развитие волевой сферы и недостаточное развитие произвольной деятельности у учащихся. Одной из важнейших внутренних причин школьной неуспеваемости является отсутствие мотивации к обучению, при этом речь идёт не только об отрицательном отношении к школе и учению по принуждению. Большим злом является и учение только ради оценки, когда получение хорошей или удовлетворительной отметки становится единственной целью и ведущим мотивом работы, что парализует оценочную деятельность ученика, порождает равнодушие к содержанию учебной деятельности. Успехи и неудачи в учении вызывают эмоции не сами по себе, а только в связи с возможностью или невозможностью получить желаемую отметку. Радость познания нового, удовольствие от коллективного труда, удовлетворение от преодолённых трудностей — всё заслоняется отметкой. Урон наносится не только успеваемости, но и всему нравственному воспитанию школьника. У некоторых учащихся цель получения отметки выступает как средство самоутверждения, удовлетворения самолюбия, средство для получения обещанной дома награды. Во всех этих случаях имеет место внеучебная мотивация, которая препятствует развитию познавательных интересов, возникновению стремления совершенствовать свои умения и навыки, углублять и расширять знания, мешает формированию ценностного отношения к образованию.

Печальная статистика подростковой психологии свидетельствует о том, что систематическая неуспеваемость ведёт к стойкой социальной дезадаптации. Уже в подростковом возрасте у таких детей, как правило, формируются асоциальные формы поведения — воровство, хулиганство, бродяжничество, алкоголизм.

В настоящее время в традиционной педагогической практике встречаются лишь два подхода к решению этой проблемы. *Первый* — перевод неудачливых школьников в следующий класс, где

обучение осуществляется по программам с заниженными требованиями. *Второй* — повторное изучение учебного курса, то есть «второгодничество», которое, как известно, не оправдывает себя ни в педагогическом, ни в психологическом, ни в экономическом смысле. При отсутствии своевременного выявления причин неуспеваемости к таким ученикам применяется очень ограниченный и несовершенный набор средств: это либо дополнительные занятия с использованием традиционных методов обучения, либо различные формы дисциплинарного давления на ученика. Эти средства, как правило, оказываются не только малоэффективны, но и вредны, поскольку не устраняют реальных причин неуспеваемости, но при этом снижают мотивацию к обучению.

Таким образом, одним из наиболее актуальных вопросов современной педагогики является поиск и разработка новых подходов и методов профилактики, а также преодоление школьной дезадаптации у детей и подростков.

3.3.2. Детский лагерь — мощный педагогический инструмент профилактики школьной неуспеваемости

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных образовательных площадок, способных снижать уровень школьной неуспеваемости, может служить детский оздоровительный лагерь, который, с одной стороны, способствует укреплению здоровья школьника, а с другой — в неназидательной форме мотивирует ребёнка учиться. Более того, с уже другими физическими, умственными и психоэмоциональными возможностями, которые ребёнок может приобрести во время пребывания в лагере. Интересно отметить, что одним из инструментов повышения успеваемости может быть, на первый взгляд, самая простая утренняя гимнастика (зарядка), но включающая специально разработанные нейро-коррекционные упражнения, которые и нормализуют физическое, психофизическое, эмоциональное и умственное состояние ребёнка. Как показывает наша

многолетняя практика, отдых и участие детей в работе программных лагерей является наиболее результативным видом деятельности, снижающим школьную неуспеваемость.

Ни для кого не секрет, что с приходом каникул, особенно летних, возникает резкий перепад деятельности: от интенсивной умственной работы в конце учебного года к полному расслаблению ума. Через три летних месяца происходит ещё один перепад: резкий возврат к интенсивному познанию. Эти временные перепады, если не использовать их правильно, могут ещё больше усугубить школьную неуспеваемость и усилить стресс у ребёнка. Что же такое участие в работе программных лагерей?

Если проанализировать особенности традиционной школьной системы образования, становится очевидно, что в её основе лежит дидактический (предметно-ориентированный, объяснительно-иллюстративный) подход, который позволяет не заново «изобретать колесо», а получать и накапливать новые знания в готовом виде, экономя время и усилия. Достоинства традиционной системы образования в основном всем известны. Но есть у неё и ряд недостатков, которые выше мы отнесли к внешним причинам школьной неуспеваемости. Мы об этом писали ранее, но, вероятно, логично о них напомнить: передача информации происходит в основном посредством абстрактных понятий и символических средств, а это снижает вероятность её усвоения; сконцентрированность традиционной модели образования на абстракциях не позволяет активно применять усвоенные знания в повседневной жизни; слишком большой временной промежуток между первыми (теория) и последними (практика) ступенями обучения не даёт сделать практический аспект применения усвоенных знаний основным мотивационным аспектом при их получении; дидактическая модель образования в большой степени имеет дело с развитием интеллекта, в ней имеет место недооценивание физических и эмоциональных аспектов в развитии личности, игнорирование вопросов самодисциплины, самоопределения, саморазвития, выбора, личного

опыта, отношения с окружающими людьми и, что очень важно, с окружающей природной средой; не востребованность значительной части знаний, получаемых детьми в современной школе, невозможность сделать их достоянием личного жизненного опыта ребёнка; реализация традиционной дидактической модели образования не предполагает уделение должного внимания возрастным особенностям ребёнка, становлению его как личности, поиску самоопределения в жизни; традиционная модель обучения не уделяет должного внимания развитию интереса у обучающихся, который, в свою очередь, и повышает внимание, работоспособность, развивает мышление, воображение, а следовательно, поисковую активность и творческую деятельность (Камнев, Камнев, 2018). Таким образом, традиционная дидактическая модель образования в настоящее время в большей степени обуславливает лишь пассивное поглощение и воспроизведение полученной информации, что не только не способствует решению проблемы школьной неуспеваемости, а в ряде случаев усугубляет её.

Что же происходит, если ребёнок попадает в летний лагерь? Чем учёба в лагере отличается от школьной? Образовательный потенциал лагерей давно используется на практике. Ведь именно туда люди отправляются, если хотят чему-то быстро и хорошо научиться. Не в городской лагерь, конечно, а в кампус, имеющий собственную территорию, корпуса для учёбы и проживания, находящийся вне города. Там реализуются всевозможные интенсивные курсы: языка, практической психологии и даже начальной военной подготовки. Обучение идёт успешно и интенсивно именно при «погружении» в среду, с обязательным проживанием вне дома. Традиция образования в лагере распространена во всём мире и используется в самых разных формах. В условиях лагеря удаётся смягчить неизбежное зло — «школьный» стресс — за счёт соблюдения режима, активного образа жизни, оздоровительных процедур. К тому же у лагеря большой потенциал не только обучения, просвещения и воспитания, но и оздоровления и развития. Но самое важное для

профилактики и преодоления школьной дезадаптации — это то, что в условиях лагеря могут быть нивелированы сами причины этого явления, о которых говорилось выше.

Система работы в оздоровительных лагерях в большей степени построена не на дидактическом принципе образования, а в большей степени на эмпирическом обучении. Суть обучения — приобретение опыта, попробовать сделать что-то самому, даже если ты не умеешь делать этого (Камнев, Камнев, 2018). Наш многолетний опыт проведения летних оздоровительных лагерей свидетельствует о том, что **при эмпирическом обучении даже у «отстающих» школьников задействуется не только декларативная, но и процедурная, и эмоциональная память, развивается не только вербальный, но и социальный, инструментальный и эмоциональный интеллект.** Получают развитие такие составляющие интеллекта, как любопытство, гибкость ума, логичность мышления (обусловленная выполнением практических процедур), критичность, вариативность мышления. Известно, что эмоциональная вовлечённость ребёнка в процесс обучения позволяет значительно упростить проблему обеспечения прочного запоминания. Эмоционально значимый материал проходит более глубокую обработку и лучше запоминается (Величковский, 1999).

В лагере, в отличие от школы, для того чтобы сформировались у детей смыслообразующие мотивы (познавательную потребность), ценностные ориентации (субъективное отношение к окружающему миру), а также направленность личности, специально организовывают деятельность детей в наиболее интересной и захватывающей форме. То есть основным становится эмпирическое обучение, а при этом подходе мотивация к обучению является внутренней, она продиктована практикой и не требует искусственных стимулов. Учащийся должен решить задачу посредством практики: осваивая необходимую информацию, выполнять действия, затем обобщать последствия этих действий, извлекая опыт и приобретая навыки, необходимые для дальнейших действий. Подобное

обучение приводит к более глубокому усвоению информации, т. к. всё выученное ассоциируется с конкретными действиями и событиями, а не с абстрактными символами и общими принципами. Более того, получение знаний и их применение не разнесено во времени.

Преподавание в детском лагере может быть реализовано на нескольких уровнях — от интеллектуальных конкурсов, игр, экскурсий, организованных не специалистами в узкой области (вожатыми), до интенсивных курсов, проводимых профессиональными преподавателями. Важно лишь, чтобы образование не отнимало ресурс другой задачи — *оздоровления*. Ведь возможность **укрепления здоровья детей в условиях летнего лагеря является ещё одним немаловажным фактором преодоления школьной неуспеваемости.**

Как было сказано выше, проблемы со здоровьем являются частой причиной неуспешного обучения в школе. И речь идёт не только о детях, имеющих ограниченные возможности здоровья, у которых при наличии официального диагноза обучение проходит по специальной адаптированной программе, а прежде всего о соматически ослабленных детях, у которых школьная неуспеваемость является прямым следствием частых пропусков уроков по причине болезни. Для таких детей отдых в лагере, особенно на море, является необходимым условием поддержания иммунной системы организма.

Приезжая в летний оздоровительный лагерь на морском побережье, ребёнок попадает в природные условия, где его окружает свежий воздух, море и солнце! Организм начинает восстанавливать свои силы, а сочетание правильного режима дня (особенно важен для отстающих школьников дневной сон), хорошего питания и физических упражнений на свежем воздухе (утренняя зарядка и другие варианты спортивного досуга) помогает нивелировать пагубное влияние ухудшающейся экологической обстановки, окружающей ребёнка в течение всего учебного года, и улучшить его здоровье.

Как было сказано выше, сегодня у многих детей выявляется недостаточная работа определённых отделов коры головного мозга, а также имеется дисбаланс межполушарного взаимодействия. Из этого следует вывод — мы обязаны делать образовательную деятельность более эффективной. Более того, на разных образовательных площадках необходимо применять новые дополнительные методы педагогического воздействия, которые способствовали бы улучшению работы головного мозга у детей и, как следствие, приводили бы к повышению уровня развития психических функций воспитанников и учеников. На наш взгляд, оптимальной площадкой для этих целей также является детский лагерь. На данном этапе развития науки такими методами коррекционного воздействия обладает *нейропсихология*.

Наш опыт работы на разных образовательных площадках и использования в коррекционной работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, коррекционно-развивающих нейропсихологических методик, разработанных современными нейропсихологами (Семенович, 2002; «Комплексная коррекция трудностей обучения в школе», 2014), показывает их огромный потенциал как способа профилактики нарушений в развитии, а также предупреждения школьной неуспеваемости. При этом важно подчеркнуть, что наша многолетняя практика проведения летних оздоровительных лагерей свидетельствует о том, что именно лагерь является наиболее результативной и перспективной площадкой для внедрения нейропсихологических методик с целью повышения уровня школьной успеваемости современных детей.

3.3.3. Просто, но эффективно: утренняя гимнастика — профилактика школьной неуспеваемости

Рассмотрим более подробно оздоровительно-развивающий потенциал такого неотъемлемого компонента жизни в лагере, как *утренняя гимнастика*. В условиях летнего лагеря утренняя гимнастика всегда проводится регулярно, систематически и именно

поэтому имеет огромное оздоровительное и воспитательное значение. С точки зрения физиологии зарядка способствует скорейшему восстановлению работоспособности организма после сна, тренировке сердечно-сосудистой и дыхательной системы, повышает возбудимость нервных центров и увеличивает подвижность нервных процессов, а также подготавливает нервную систему к координированному управлению движениями, усиливает функции различных физиологических систем и способствует предупреждению травматизма. А факт проведения гимнастики на открытом воздухе усиливает всё вышперечисленное природными явлениями: свежим воздухом, солнцем, приятным ветерком, а также способствует повышению эмоционального фона не только в коллективе детей, но и взрослых. К тому же регулярное выполнение зарядки дисциплинирует детей и приучает их к порядку, а также помогает педагогическому коллективу организованно начать лагерьный день.

Объединив огромный коррекционно-развивающий потенциал нейрокоррекционных методик, а также оздоровительный потенциал утренней гимнастики в летнем лагере, мы разработали ряд упражнений, регулярное выполнение которых позволит не только поддерживать хорошую физическую форму, но и тренировать вестибулярный аппарат, а что ещё важнее — способствует улучшению работы головного мозга за счёт развития межполушарных взаимодействий.

Проблема межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия является одной из наиболее актуальных проблем нейропсихологии. Как показали серьёзные научные исследования, развитие межполушарного взаимодействия является основой интеллектуального развития ребёнка. Более того, основой развития всех высших психических функций. Соответственно, при несформированности межполушарного взаимодействия не происходит полноценного обмена информацией между правым и левым полушариями, каждое из которых по-своему осуществляет процесс

постижения внешнего мира человеком («Комплексная коррекция трудностей обучения в школе», 2014).

Предлагаемый нами комплекс упражнений утренней гимнастики в детском лагере под названием «Вертикальный лифт» был разработан одним из авторов данной публикации — С. А. Макаровой. Комплекс был разработан в рамках концепции организации коррекционно-развивающего центра «Логодар» на основе упражнения «Лифт», который ранее представлялся под разными названиями и без названия, в сопровождении дыхательных упражнений и без них («Комплексная коррекция трудностей обучения в школе», 2014). Целью выполнения упражнений данного комплекса является развитие межполушарного взаимодействия, пространственных представлений, точности и координации движений, а также формирование функции контроля.

Отличительной особенностью разработанного нами комплекса упражнений «Вертикальный лифт» является исходное положение, в котором оно выполняется. Традиционно упражнение «Лифт» выполняется лёжа на полу и предполагает синхронный равномерный подъём прямой руки и ноги до перпендикулярного полуположения, затем равномерное опускание на пол. Поскольку мы разрабатывали упражнения для реализации в процессе утренней гимнастики в лагере, исходным стало вертикальное положение — положение «стоя», что не только решило проблему соблюдения гигиенических требований при проведении гимнастики, но и способствовало дополнительной тренировке вестибулярного аппарата. Следует также отметить, что в процессе выполнения упражнений тренируется «растяжка» мышц, однако это не является основной целью реализации упражнения.

Как и в традиционном нейрокоррекционном упражнении «Лифт», основным критерием правильности выполнения упражнения «Вертикальный лифт» является синхронность, плавность и равномерность движений при одновременном подъёме руки и ноги. При этом перед выполнением упражнения инструктором оговаривается

условие, что рука поднимается до уровня плеч (параллельно полу) или вертикально над головой (в зависимости от типа упражнения), а нога до того уровня, который позволяет растяжка. Упражнение выполняется под счёт (сначала до 5, затем до 10, что является более сложным вариантом), в конечную точку рука и нога должны прийти одновременно.

Предлагаемый нами комплекс упражнений «Вертикальный лифт» имеет несколько уровней сложности, что позволяет использовать его при проведении утренней гимнастики у детей любого возраста и уровня физической подготовленности (статическая координация и «растяжка»), а также не имеет противопоказаний для применения, если ребёнку разрешены занятия физической культурой. В данной работе мы приводим не весь комплекс упражнений, а лишь ряд упражнений из первых двух уровней сложности из 15 имеющихся, на практике же, в зависимости от количества времени, отведённого на проведение утренней гимнастики, можно выбирать несколько упражнений из каждого уровня и со временем постепенно увеличивать уровень сложности упражнений по мере их усвоения. Способом обеспечения синхронности движений может служить не только счёт, но и специально подобранная ритмичная музыка, состоящая из коротких музыкальных фраз, а также небольшие, известные детям стихотворения, например Агнии Барто. Эти упражнения можно использовать во всех лагерях.

Пример упражнений из нейрокоррекционного комплекса «Вертикальный лифт» первого уровня сложности.

1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются в стороны правая и левая рука до уровня плеч и опускаются обратно.
2. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается в сторону с этого уровня вниз — и обратно в исходное положение.

3. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая вытянута вперёд на уровне плеч. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается с уровня плеч вниз — и обратно в исходное положение.
4. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается перед собой правая рука до уровня плеч, а левая опускается вперёд с вертикального положения вниз — и обратно в исходное положение; поменять руки.
5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются правая рука перед собой и левая рука — в сторону до вертикального положения над головой, и опускаются обратно в исходное положение; поменять руки.
6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч, а левая опускается перед собой до уровня плеч из вертикального положения — и обратно в исходное положение; поменять руки.

Пример упражнений второго уровня сложности.

1. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается в сторону правая рука до уровня плеч и правая нога до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.
2. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая рука вытянута в сторону на уровне плеч. Одновременно поднимается в сторону правая нога до уровня пояса (по возможности), а левая рука одновременно опускается с уровня плеч вниз, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.
3. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимается вперёд правая рука до вертикального положения

- над головой и правая нога до уровня пояса (по возможности), и обратно в исходное положение. Аналогично с левой стороны.
4. И. П. стоя, левая рука опущена вдоль туловища, правая рука поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается вперёд левая нога до уровня пояса (по возможности), а правая рука опускается вперёд с положения над головой до уровня плеч, и обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.
 5. И. П. стоя, руки опущены вдоль туловища. Одновременно поднимаются правая рука перед собой до вертикального положения над головой и левая нога в сторону до уровня пояса (по возможности) и опускаются обратно в исходное положение. Аналогично с другой стороны.
 6. И. П. стоя, правая рука опущена вдоль туловища, левая поднята до вертикального положения над головой. Одновременно поднимается в сторону правая рука до вертикального положения над головой, а левая опускается вперёд до уровня плеч — и обратно в исходное положение; поменять руки.

Таким образом, одним из актуальных вопросов современной педагогики является поиск и разработка новых подходов и методов профилактики и преодоления школьной дезадаптации у детей и подростков. На наш взгляд, одной из наиболее эффективных образовательных площадок может служить детский оздоровительный лагерь, который является идеально подходящей базой для организации более результативной образовательно-воспитательной, а также коррекционно-развивающей деятельности с применением таких развивающих методик, которые способствуют улучшению работы головного мозга и, как следствие, повышению уровня развития психических функций для успешного преодоления, а также профилактики школьной неуспеваемости.

Многолетний опыт проведения летних оздоровительных лагерей на морском побережье свидетельствует об огромном потенциале данного вида дополнительного образования, в том числе и как формы профилактики школьной дезадаптации, поскольку в рамках лагеря, организованного на основе эмпирического обучения, возможно преодоление вышеозначенных причин возникновения школьной неуспеваемости (ухудшение здоровья школьников, отсутствие мотивации к обучению, слабое развитие волевой сферы и произвольной деятельности у учащихся и др.), а также наиболее результативное и перспективное внедрение инновационных образовательных, оздоровительных и коррекционно-развивающих, в том числе, нейропсихологических методик, реализация которых способна снизить наблюдающийся в последнее десятилетие устойчивый рост процента детей школьного возраста, испытывающих трудности в обучении.

В нашей программе «Отдых и учёба с радостью» на протяжении нескольких лет помимо разнообразных дисциплин в работу лагеря органично внедряются элементы методик, имеющие коррекционно-развивающую направленность, а именно: нейрокоррекции, мозжечковой стимуляции, терапии сенсорной интеграции. Эффективность их применения обеспечивается встраиванием в различные элементы программы, такие как утренняя гимнастика, спортивные дисциплины, игротека, спортивные состязания, вечерние мероприятия, «физкультминутки» при проведении других дисциплин, элементы разминки перед спортивной нагрузкой, отдельные виды заданий при проведении квестов и ярмарок.

Итогом такого построения работы является значительное повышение результативности в формировании необходимых для успешного обучения знаний, умений и навыков за счёт активизации работы мозга детей и подростков, что служит профилактикой и способом преодоления школьной неуспеваемости.

А. Н. Камнев, С. А. Макарова, В. П. Хохорина

3.4. Детский лагерь как площадка для детей с ограниченными возможностями социализации и здоровья

Приоритетной задачей педагогики и психологии является воспитание подрастающего поколения, поскольку именно от привитых ему норм и ценностей зависит то, в каком мире мы будем жить завтра. Однако нельзя забывать о том, что и в наше время, в цивилизованном и культурном обществе все люди имеют разный уровень жизни, возможности для получения достойного образования и воспитания, а следовательно, и степень социализации в обществе.

3.4.1. Инклюзивный подход в образовании

В настоящее время в образование приходит **инклюзивный подход**, который предполагает вовлечение всех детей как в образовательный процесс, так и *процесс социальной адаптации*, независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, экономического статуса и особенностей в развитии (физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и др.).

Чаще всего **инклюзивное образование** рассматривается по отношению к детям-инвалидам, или, как принято теперь называть, детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако круг людей, для которых инклюзивное образование также актуально, достаточно широк: это могут быть и дети национальных меньшинств, попавшие в новые социальные условия, и дети, проживающие в глухих и отдалённых сельских районах, и ВИЧ-инфицированные дети. Кроме того, дети, находящиеся в стадии реабилитации после тяжёлых болезней, в частности онкологических,

а также дети с ограниченными возможностями в развитии (Алехина, 2013; Копосова, Шилина, 2012; Шилина, Соломатина, 2017; The Theory of Experiential Education, 1995). Не менее важным такое образование является для разных категорий детей-сирот (Шилина, Соломатина, 2017).

Поскольку все перечисленные выше группы детей так или иначе испытывают трудности не только в плане образования, но и социализации в общем, предлагаем для удобства обозначения ввести понятие **«ограниченные возможности социализации»** — (ОВС), которые присущи всем социально уязвимым слоям населения, независимо от того, какая у них расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т. п. Таким образом, понятие «ОВС» является более широким, чем «ОВЗ», поскольку вышеперечисленные группы населения могут не иметь физических проблем со здоровьем, но, так же как и дети с ОВЗ, испытывать трудности в социальной адаптации.

Известно, что инклюзивное образование регулируется рядом международных правовых актов, начиная от таких, как «Всеобщая Декларация прав человека» (ООН, 1948); «Декларация о правах инвалидов» (ООН, 1975); «Конвенция о правах ребёнка» (ООН, 1989); «Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями» (*Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994 г.*); «Конвенция о правах инвалидов» (ООН, 2006) и др., которые, как и современное российское законодательство, утверждают право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из вышеперечисленных признаков.

Не менее важными, правовыми актами и рекомендациями для оптимизации педагогических подходов инклюзивного образования, на наш взгляд, являются все рекомендации, связанные с *устойчивым*

развитием. Именно эти рекомендации затрагивают интересы всех детей с **ограниченными возможностями социализации** (ОВС). Более того, именно эти рекомендации дают толчок к развитию новых педагогических подходов для этих детей.

Одним из важнейших таких правовых документов является Указ Президента РФ от 1 апреля 1996 года № 440 «Об утверждении Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», согласно которому предусматривается формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения.

Эффективная реализация образования в интересах устойчивого развития возможна только с применением (эмпирического) **опыто- и практико-ориентированного подхода**. Об этом было сказано в «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» (Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (UNECE Strategy for Education for Sustainable Development)). В частности, в пункте 28 этого документа сказано, что требуется переориентация основного внимания с обеспечения знаний на проработку проблем и отыскание возможных решений. Таким образом, в образовании следует сохранять традиционный акцент на преподавание отдельных предметов и в то же время открыть возможности для многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни.

Принципы практико-ориентированного обучения, в русле которого выполнимы вышеперечисленные задачи, а также прагматические тенденции в педагогике отражены в концепции так называемого **экспериментального образования** (The Theory of Experiential Education, 1995; Камнев и др., 2016). В России оригинальное английское название experiential education (или немецкое Erfahrungsbasiertes Lernen) переводилось по-разному: экспериментальное, экспериментиальное, практико-ориентированное, опыто-ориентированное, эмпирическое образование. Эти рекомендации затрагивают интересы всех детей с ОВС и ОВЗ.

В чём отличие ДОЛ от других образовательных учреждений? По ритму жизни он напоминает школу. В нём приобретается новый опыт и знания. Однако лагерь не только имеет большой потенциал обучения, воспитания и просвещения. Он может дать детям именно то, чего они недополучают в школе: навыки социализации, богатый эмоциональный и практический опыт, элементы гуманитарно-экологического воспитания (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018).

В школе учителя и ученики обычно пребывают «по разные стороны баррикад». Следовательно, для корректного осуществления инклюзии необходим долгий путь по преодолению барьеров со стороны всех участников образовательного процесса. В лагере же взрослый наставник, вожатый, преподаватель становится ребёнку товарищем. Именно такое отношение и необходимо для нормальной социализации детей. Важно и то, что в лагере ребёнок не просто общается, но проживает период своей жизни рядом со многими взрослыми, представляющими в целом позитивный пример для подражания. Особенно важен этот контакт для детей с социально-психологическими проблемами, для тех, у кого неполные семьи, кто перенёс психологическую травму, испытал стресс.

3.4.2. Цели и задачи инклюзивного образования

Целью инклюзивного образования является преодоление физиологических, психологических и социальных барьеров на пути общения ребёнка с ОВС, в частности с ОВЗ, к общему образованию, введение в его культуру и приобщение к жизни в социуме, то есть в конечном итоге — успешная социализация.

Задачами инклюзивного образования являются следующие.

1. Создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей различных категорий детей с ОВС.
2. Обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребёнку с ОВС с учётом специфики и выраженности нарушения

- развития при его наличии, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов.
3. Построение обучения особым образом — с выделением специальных разделов содержания обучения, а также методов, приёмов и средств достижения тех образовательных задач, которые при обучении детей в условиях общего образования достигаются традиционными способами.
 4. Объединение процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций.
 5. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВС в образовательную и социальную среду, содействие ребёнку и его семье, помощь педагогам.
 6. Разработка специальных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ.
 7. Взаимодействие и координация деятельности специалистов разного профиля и родителей, включённых в процесс образования.
 8. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВС различного вида, специфики и выраженности.
 9. Формирование толерантности в восприятии и отношении участников образовательного процесса к различным особенностям, в том числе нарушениям в развитии детей с ОВС.

3.4.3. Проблемы реализации инклюзивной практики в России

В настоящее время инклюзивный подход к образованию лиц с ОВС и, в частности, с ОВЗ в системе образования является одним из самых острых и дискуссионных вопросов, решение которого возможно лишь путём преодоления ряда противоречий, сопровождающих данный процесс.

А именно противоречий между общественным характером образования и индивидуальными возможностями лиц с ОВЗ, между ориентацией учителя на работу с коллективом учащихся (классом) и необходимостью осуществления индивидуального подхода к ученикам с ОВЗ, между стандартной оценкой результатов освоения учебной программы и индивидуальным оцениванием достижений учащегося с учётом его возможностей и многих других.

Возникновение данных противоречий связано с необходимостью увязывания в единой системе интересов всех участников образовательного процесса: прежде всего самих детей с ОВЗ, а также их родителей, прочих учащихся, педагогов, специалистов и администрации общеобразовательного учреждения.

При этом на первый план всё же выходят противоречия, присущие непосредственно инклюзивному обучению детей с ОВЗ, обусловленные стремлением к реализации равных прав при неравных возможностях, начиная от противоречия, вызванного потребностью детей с ОВЗ учиться и развиваться вместе со здоровыми сверстниками и ограничением возможности осуществлять это наравне с другими, и заканчивая противоречием между экономической эффективностью и гуманистическим эффектом инклюзии.

К тому же инклюзивное образование в настоящее время имеет ряд ограничений, которые также можно разделить на несколько групп согласно их характеру. Это ограничения *нормативно-правового характера*, связанные с недостаточной разработанностью нормативно-правовой базы инклюзивного образования как для детей с ОВЗ, так и для детей с ОВЗ в целом; *ограничения финансово-экономического характера*, которые обусловлены дефицитом финансирования образовательных учреждений, испытывающих значительную финансовую нагрузку в процессе материального обеспечения процесса инклюзии; *ограничения организационно-методического характера*, связанные с необходимостью учёта специфики и индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ при организации учебно-воспитательного процесса в условиях стандартизации образования;

и, наконец, ограничения *социокультурного и психологического характера*, обусловленные особенностями общественного сознания по отношению к лицам с инвалидностью в нашем обществе.

Таким образом, перечисленные выше противоречия и ограничения существенно затрудняют реализацию проектов инклюзивного образования, но вместе с тем определяют основные векторы развития и поиска ресурсов в этом направлении.

Так, Н. М. Назарова (Назарова, 2010) высказывает серьёзные опасения относительно неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии.

А. В. Суворов в своей работе (Суворов, 2011) говорит о том, что «инклюзивное образование нельзя вводить “насильно” и внедрять его в общее образование, не улучшая, а ухудшая условия обучения».

Таким образом, инклюзивное образование можно включать в образовательный процесс не полностью, чтобы не допустить травмы психики, а постепенно, например создать условия в детском оздоровительном лагере или площадке.

Исходя из нашей многолетней работы, в рамках программы «Отдых и учёба с радостью» (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018), мы пришли к выводу: именно детский оздоровительный лагерь может стать одной из наиболее успешных площадок для реализации инклюзивной практики. Более того, именно эта площадка сможет позволить не только преодолеть социально-коммуникативные барьеры, но и осуществить полноценную интеграцию детей с ОВС в общество.

3.4.4. Детский оздоровительный лагерь как форма дополнительного образования и его инклюзивные возможности для детей с ОВС

Инклюзивные возможности ДОЛ для детей с ОВС проистекают из самой истории их возникновения. Идея о необходимости организовывать летний детский отдых, в процессе которого происходила бы социализация и оздоровление детей школьного возраста,

выбранных из среды материально не обеспеченного класса, была реализована в 1876 году пастором Вальтером Бионом в Швейцарии. Позже данная идея создания летних детских колоний по «плану Биона» была перенята и в кругах российского общества (Дризо 1903; Зеленецкий, 1908; Камнев и др., 2016).

В современных экономических условиях привычная система организации летнего детского отдыха в России претерпела радикальные изменения. На смену традиционной системе пионерских лагерей, сложившейся и функционировавшей на протяжении 72 лет (с 1922 по 1994 год), когда детские лагеря организовывались по территориально-производственному принципу, находились на балансе предприятий, финансировались и укомплектовывались кадрами силами общественных организаций: комсомола и профсоюзных организаций («Пионерский лагерь» — М.: «Советская Энциклопедия», 1975), пришло новое направление: «индустрия детского отдыха».

Что же такое детский оздоровительный лагерь и в чём его отличие от образовательного учреждения? Начнём с того, что в лагере ребёнок развивает умение находиться среди людей и быть самим собой. Если в школе важна информационная компетентность, и ценность имеет эрудиция, точность выполнения заданий, то в лагере на первый план выходит способность строить социальные отношения, коммуникабельность, практичность, мобильность, самоуважение и пр. Эти навыки отрабатываются во время игр, совместных дел, конфликтов и примирений, да и просто бытования.

Таким образом, лагерь — это важная школа социальных качеств. Именно эта особенность и делает его идеальной площадкой для реализации инклюзивной практики! Ведь кроме обычных детей в лагере могут социализироваться и различные категории детей с ОВС, в том числе и дети-сироты (Дети плюс..., 2003; Детский отдых как пространство развития, 2007; Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018; Камнев, 201; Камнев, 2018).

Однако не стоит забывать про образовательный потенциал лагеря. Образование в лагере деятельное и быстрое. Дети переходят там

от пассивного восприятия к активному, имеют больше возможностей для практики. В целом новизна обстановки и дух приключения в загородном лагере мобилизуют внимание ребёнка. В это время он может получить прочные навыки при минимуме повторений.

Преподавание в детском лагере может быть реализовано на нескольких уровнях — от интеллектуальных конкурсов, игр, экскурсий, организованных не специалистами в узкой области (вожатыми), до интенсивных курсов, проводимых профессиональными преподавателями.

3.4.5. Специальные условия, необходимые для реализации инклюзивной практики в детском лагере

Как было отмечено выше, детский оздоровительный лагерь может стать одной из самых успешных форм реализации инклюзивной практики, которая позволяет не только преодолеть социально-коммуникативные барьеры, но и реабилитации и полноценной интеграции в общество детей с ОВС и, в частности, с ОВЗ.

Однако следует понимать, что положительный педагогический эффект такой формы работы возможен при соблюдении ряда условий психологического, материально-технического и организационно-методического характера.

Наиболее серьёзные требования предъявляются к организации лагеря для детей с ОВЗ. Например, в письме Минобрнауки России 30 ноября 2015 года № 09-3388 Методические рекомендации по организации лагерей и форумов, предусматривающих совместное пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников» даётся перечень документов, которые обуславливают социальную защищённость детей с ОВЗ. Каждый оздоровительный лагерь со специфической направленностью должен осуществлять свою деятельность, руководствуясь следующими законодательными актами.

1. Федеральный закон от 6 февраля 1992 года № 2300-1 «О защите прав потребителей».

2. Федеральный закон от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 30 марта 1999 года № 52-ФЗ «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения».
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Национальный стандарт Российской Федерации «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» (письмо Минобрнауки России).

В противном случае данные лагерные учреждения должны подлежать закрытию. Ведь любая оздоровительная деятельность должна осуществляться на благо общества. Таким образом, очевидно, что оздоровительный лагерь для детей с ограничением возможностей здоровья может служить основой для их воспитания, социализации и раскрытия новых потенциалов в творческой деятельности.

Что касается общих условий, то также необходимо многое учитывать:

- ▶ психологическая подготовка всех членов воспитательного процесса: распространение среди детей доброжелательного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и социализации (подготовительные беседы, ролевые игры, чтение сказок и т. д.);
- ▶ создание условий для формирования ценностного отношения к жизни, своему здоровью;
- ▶ создание условий для осознания ребёнком себя как полноценного члена общества (поддерживание атмосферы радости, игры на сплочение коллектива, возможность творческой реализации);
- ▶ создание условий для социализации и реабилитации детей с ОВЗ;
- ▶ создание возможности пребывания на территории лагеря родителей тех детей с ОВЗ, которые не обладают достаточными навыками самообслуживания;

- ▶ включение в штат сотрудников службы психолого-педагогического сопровождения, призванную помогать вожатым и педагогам находить корректный выход из сложных ситуаций при работе не только с детьми с ОВС, ОВЗ, но и их сверстниками из благополучных семей;
- ▶ обеспечение подбора квалифицированных медицинских кадров, которые способны не только оказать своевременную помощь всем детям в лагере, но и проконсультировать вожатых об особенностях здоровья детей с ОВС и ОВЗ, дать необходимые рекомендации;
- ▶ создание комфортной и безбарьерной среды, отвечающей специальным потребностям детей с ОВС, особенно с ОВЗ (пандусы и лифты, компьютеры и специальные приспособления для детей с двигательными нарушениями, слуховые аппараты и т. п.);
- ▶ возможность временной организации особого режима, в соответствии с реальными возможностями ребёнка с ОВЗ;
- ▶ использование услуг тьютора — персонального сопровождающего ребёнка с особенностями развития и трудностями социализации;
- ▶ повышение компетентности педагогов в сфере обучения учащихся с различными отклонениями в развитии и трудностями социализации.

Для наглядности приведём практический пример учёта специальных образовательных потребностей детей с ОВЗ в условиях лагеря, а также отличий в возможностях реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении и в лагере.

Так, дети с нарушениями интеллекта являются наиболее проблемной группой в плане реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении, поскольку их обучение требует разработки и использования индивидуальных адаптивных программ, что противоречит самой идее совместного обучения данной

категории детей со здоровыми сверстниками. Пребывание же этих детей в лагере способствует их социализации и социокультурной адаптации в процессе проведения игр, творческих и культурных мероприятий, туристических выездов и т. п., которые ориентированы на получение ребёнком определённых навыков, но не предполагает аттестацию последних. А практико-ориентированный подход в обучение, основанный на наглядности, как нельзя лучше способствует усвоению знаний, умений и навыков данной категорией детей с ОВЗ.

Таким образом, эмпирическое обучение представляется эффективным педагогическим методом, отвечающим особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, а организованные на его основе летние оздоровительные лагеря — наиболее результативной формой реализации инклюзивной практики.

3.4.6. Развитие субъектности подростка с ограниченными возможностями социализации на базе летнего оздоровительного лагеря

Занимаясь проблемой развития субъектности у современных подростков и школьников, мы проанализировали варианты понимания данного термина различными авторами и пришли к выводу, что в контексте данной работы наиболее близким нам является определение А. К. Осницкого, который под «*субъектностью*» понимает целостную характеристику активности человека, обнаруживаемую в деятельности и поведении (Осницкий, 1996).

Однако если рассматривать субъектность как самоопределение личности в её деятельности, то, на наш взгляд, было бы правильно рассмотреть два вектора развития субъектности школьников, в том числе подростков, которые наблюдаются на практике. Сама субъектность, а точнее, её вектор развития может быть как *положительным*, так и *отрицательным*.

Что же представляет из себя *отрицательный вектор* развития субъектности?

В XXI веке человечество живёт в цифровом мире, мы избалованы легкодоступностью любой информации. При этом бездумное поглощение огромного информационного потока через Интернет и телевидение приводит к искажению и потере традиционных ориентиров, ценностей и установок в развитии личности современного подростка.

Известно, что основной тенденцией в развитии самопрезентации личности подростка является самоутверждение в глазах сверстников, которое зачастую носит не положительную, а отрицательную окраску. Те времена, когда добиться уважения сверстников и внимания противоположного пола старались проявлением силы воли и характера, выдержкой и благородством, умом и эрудицией, к сожалению, исчезли...

Искажение нравственных установок в современном обществе привело к тому, что добиться признания сверстников подростку гораздо легче при демонстрации отрицательной, а иногда и асоциальной формы поведения. Демонстрация физической силы путём притеснения слабых, неуважение к старшим, к педагогам, наличие вредных привычек, потребительское отношение к окружающей среде, превознесение материальных благ над духовным миром — вот примеры отрицательного вектора развития субъектности подростка, изменить который можно только целенаправленным воспитанием.

И это воспитание должно быть направлено на формирование и развитие *положительного вектора* субъектности, принимать участие в котором должны все институты воспитания и образования, включая семью, школу, сверстников и взрослых, окружающих подростка, в том числе в рамках дополнительного образования.

Интересный факт замечают психологи и педагоги, работающие с подростками: ребёнок, который среди сверстников может демонстрировать отрицательные модели поведения, при индивидуально-личностном контакте, то есть один на один, может быть вполне адекватной личностью, способной отрицательно оценивать собственные поступки.

Таким образом, поскольку потребность к самоутверждению в среде сверстников посредством демонстрации свойственны всем подросткам, необходимо формировать такое окружение из сверстников, в котором попытки демонстрации отрицательной модели поведения не приведут к желаемому эффекту: поведение будет осуждаться, а не вызовет уважение у окружающих. Как и где можно сформировать такое окружение для ребёнка?

Таковыми возможностями в формировании коллектива, безусловно, обладают образовательные учреждения. Однако нельзя забывать, что в наше время образовательная функция школы вытеснила воспитательную. Учителям просто некогда заниматься ещё и воспитанием! Единственным вариантом реализации данной функции является порицание, осуждение и попытка делегировать необходимость решения проблем с поведением родителям ребёнка. В свою очередь те санкции, которые применяют родители, как правило, способствуют отчуждению незрелой личности подростка от «постоянно читающих нотации взрослых», снижают у ребёнка мотивацию к учёбе и саморазвитию, утверждают его отрицательные модели поведения банально из свойственного подросткам «духа противоречия», таким образом закрепляя формирование отрицательного вектора развития субъектности.

Так как же помочь подростку обрести правильные ориентиры для формирования субъектности? Лучшими возможностями для решения этой задачи обладает система оздоровления и отдыха детей — *детские оздоровительные лагеря*, в которых реализуются различные варианты группового и индивидуального обучения и воспитания, предлагается свободный выбор содержания и форм опытно-исследовательской деятельности, имеется огромный воспитательный потенциал, обеспечивающий интериоризацию нравственных, духовных, культурных и социальных ориентиров (Камнев и др., 2016).

Кроме того, в лагере ребёнок приобретает новых союзников в лице взрослых. Происходит конструктивное сотрудничество (а не противостояние) разных иерархических уровней коллектива.

Более того, в лагере ребёнок развивает умение находиться среди людей и быть самим собой.

Какие же *компоненты субъектности* подростка можно и нужно формировать в рамках воспитательно-образовательной деятельности в летнем оздоровительном лагере?

1. *Чувство самоуважения и чувство собственного достоинства* при реализации стремления к самоутверждению в среде сверстников. Современным подросткам необходимо уяснить, что данные понятия несовместимы с асоциальным поведением или злоупотреблением вредными привычками, а также разного рода зависимостью. И при этом данный компонент личности не должен зависеть от внешних факторов, зачастую приводящих людей к ограничению возможностей социализации, а, напротив, должен сохраняться у любого человека в любых, даже самых трудных условиях. Во время проведения летней лагерной смены подростки, будучи окружены опытными наставниками, имеют возможность убедиться на практике, что истинное уважение коллектива можно заслужить только проявлением положительных качеств личности. Именно в лагере дети и подростки получают шанс для самореализации в различных видах деятельности, инициативность и успешность в которой и является основным аспектом, позволяющим ребёнку самоутвердиться в коллективе сверстников. Так, школьники на практике убеждаются в том, что преодоление своего страха высоты при прохождении «верёвочного города» вызывает гораздо большее уважение коллектива сверстников, нежели попытка демонстрации асоциального поведения или нарушения установленных правил (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018; Камнев и др., 2016).

В нашей программе «Отдых и учёба с радостью» дети и подростки, в том числе и с ОВС, имеют возможность на практике познакомиться и реализовать себя в таких видах деятельности, как: скалолазание, дайвинг, стрельба из лука, гончарное мастерство, различные виды творческих мастерских, естественнонаучные дисциплины, спортивные дисциплины, морское дело, туристская

подготовка, бальные танцы, изобразительное искусство, витражная техника и многое другое. А также ежедневно проводятся тематические вечерние мероприятия, к которому совместно готовятся коллективы каждого отряда и коллектив наставников, являющийся положительным примером для всех детей. Выступление от лица отряда — очень ответственное действие, которое улучшает самоорганизацию ребёнка, формирует сознательность и стремление к ответственному выполнению возложенной задачи, повышает его самооценку (Камнев, 2014; Камнев и др., 2016).

Таким образом, широкий выбор разнообразных дисциплин и лагерных мероприятий даёт шанс каждому ребёнку найти себя и проявить свои способности, заслужив одобрение наставников и уважение сверстников, что, в свою очередь, будет способствовать дальнейшему закреплению и развитию положительного вектора субъектности.

2. *Коммуникативные навыки.* Поколение, живущее в цифровом мире, теряет навыки человеческой речевой коммуникации, заменяя её онлайн-общением с помощью мессенджеров и социальных сетей. Поэтому современных детей и подростков нужно заново учить общаться друг с другом, чему способствуют проводимые в лагере различные мероприятия, направленные на командообразование (игры, ярмарки, квесты, соревнования, викторины и т. д.), а также совместная подготовка к выступлениям отрядов на различных вечерних мероприятиях (Камнев и др., 2016).

3. *Патриотическое воспитание.* Живущие под мирным небом дети и подростки зачастую не могут прочувствовать и осознать, как важно сохранение мира на земле, и какой ценой приходилось завоевывать свободу нашим великим предкам! Проводимые в программе «Отдых и учёба с радостью» тематические мероприятия патриотической направленности («Вечер памяти», знакомство с исконно русскими ремеслами, бытом и видами творчества, исторические беседы, ярмарки и т. д.) воспитывают у детей и подростков любовь к родине и стремление к сохранению мира, а также побуждают гордиться нашими предками и ценить их вклад в нашу историю.

4. *Профессиональное самоопределение.* Данный аспект развития личности особенно актуален в подростковом возрасте, поскольку формирует мотивацию для дальнейшего обучения и развития. И не так важно, изберёт ли в будущем ребёнок ту профессию, о которой мечтал в детстве. Важно, чтобы он вообще думал о том, чем бы хотел заниматься, что ему нравится и какую пользу он мог бы принести обществу. Именно это является показателем социальной зрелости личности. К сожалению, в наш продвинутый век информационных технологий подросткам и даже молодёжи зачастую свойственны проявления инфантилизма и профессиональной дезориентации. Если ещё несколько десятков лет назад мальчишки мечтали быть космонавтами и мореплавателями, то в наше время, в лучшем случае — менеджерами по продажам чего-нибудь или директорами, а в худшем — вообще не работать, продолжая вести иждивенческий образ жизни под крылом у родителей. Широкий спектр предлагаемых в нашем лагере дисциплин позволяет подросткам на практике познакомиться с разнообразными видами деятельности и осознать свои жизненные интересы для последующего профессионального самоопределения (Камнев, 2014; Камнев и др., 2016).

5. *Экологическая культура и ответственность.* В процессе проведения летних смен в лагере в неназидательной форме происходит формирование экологического сознания детей и подростков, основными показателями уровня развития которого являются экологическая ответственность, нравственность, соблюдение баланса и благоразумия во взаимодействии с природной средой. Немаловажным фактором является также «экологичность» самих занятий и методики преподавания, соблюдение принципа экологичности при подборе дисциплин и видов деятельности, в которые ежедневно погружаются наши воспитанники: это и гармоничное чередование различных дисциплин (естественнонаучной, творческой, спортивной и др. направленности), и чередование теории и практики внутри каждой дисциплины, и гармоничное сочетание воспитательной, образовательной и развивающей функции, а также экологической

культуры, которую несёт в себе каждый элемент программы. Важным аспектом является возможность познакомить подростков с более природосообразными видами деятельности (гончарное мастерство, подводное плавание, стрельба из лука и т. д.) (Камнев, 2014; Камнев, Камнев, 2018; Камнев и др., 2016).

б. *Стремление к постоянному саморазвитию личности.* Как было сказано выше, в современном мире дети и подростки имеют искажённые ценности и установки. Так, в наше время показателем успешности в развитии личности, заслуживающей уважения сверстников, является наличие у ребёнка дорогостоящих гаджетов и дорогой машины у родителей. Но социально незрелые личности подростков не могут осознать, что благосостояние — не показатель развития личности самого ребёнка, а просто заслуга его родителей. Сам он пока ничего в жизни не достиг и не заработал. Очень важно, чтобы подростки понимали и принимали, что личностные внутренние характеристики имеют большую ценность, нежели внешние атрибуты материального мира. Однако, к сожалению, неспособность противостоять информационному потоку, исходящему из сети Интернет и телевидения, а также легкодоступность любой информации привело к атрофированию у подрастающего поколения стремления к саморазвитию и обучению. Действительно, зачем учить историю или математику, если любую информацию может подсказать Google? И такое мнение бытует среди подавляющего большинства подростков. При этом, как показывает практика, чем выше уровень развития технологий, тем ниже уровень нашего собственного развития, ведь мы все меньше нуждаемся в сохранении информации в голове, устном счёте, письме от руки, нахождении алгоритма решения задач и т. д., делегируя эти функции телефону и компьютеру. Это очень трудная задача — мотивировать детей и подростков на обучение и саморазвитие, но от её решения зависит будущее нашего мира. У нас в лагере дети не пользуются гаджетами — это условие пребывания в программе... Но зато они живут настоящей жизнью, полной творчества, движения, развития и радости познания!

А для того, чтобы оно было более успешным, в программу лагеря внедрены различные развивающие технологии, такие как нейрокоррекция, элементы мозжечковой стимуляции и терапии сенсорной интеграции, миофункциональная коррекция (Вострокнутов, 1995; Комплексная коррекция трудностей обучения в школе, 2019; Семенович, 2002), использование которых позволяет детям более успешно усваивать программу, повышать потенциал работы мозга и формирует мотивацию к дальнейшему школьному обучению (Камнев, Макарова, 2019).

Таким образом, учитывая тот факт, что, несмотря на ограничение возможностей социализации по различным причинам, юные представители этой социально уязвимой части населения так же быстро усваивают отрицательные модели поведения, как и дети из полноценных и благополучных семей, возможностью приостановить формирование отрицательного вектора развития субъектности подростков и взамен способствовать формированию и развитию положительного вектора обладают именно летние оздоровительные лагеря, поскольку здесь ребята получают безграничные возможности для самореализации личности в положительном ключе, а также для профессионального самоопределения в будущем.

3.4.7. Детский оздоровительный лагерь как площадка для социализации детей-инвалидов

Проблема детской инвалидности является актуальной во всём мире. Многие дети-инвалиды испытывают трудности в самообслуживании, а соответственно, в социализации. Важно подчеркнуть, что дети с ограничением возможностей здоровья являются одним из самых незащищённых слоёв, в частности, населения Российской Федерации.

Инвалидность — это одна из ключевых проблем современного российского общества. В наши дни 4,5 процента детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Согласно дефектологическому словарю, дети-инвалиды — это дети,

которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности (Степанов, 1996). К ним относят: детей с нарушением слуха, с нарушением зрения, с тяжёлым нарушением речи, с нарушением интеллектуального развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Акатов, 2003). Многие из детей-инвалидов испытывают проблемы социализации в обществе, затруднения в коммуникативной деятельности, а также с самообслуживанием. Однако данных проблем можно избежать при условии своевременного реагирования родителей на начальном этапе развития ребёнка. Родителям детей-инвалидов зачастую трудно принять и осознать тот факт, что его ребёнок относится к «нетипичным» детям. Вследствие этого «особенные» дети имеют ряд проблем. Социализация в обществе и среди сверстников является одной из ключевых вех в развитии каждого ребёнка. Первичным агентом социализации является семья (Радугин, 2007). Здесь в ребёнка закладываются азы поведения, морально-нравственные нормы и ценностные ориентиры, которые будут его сопровождать на протяжении всей жизни, но не стоит забывать, что к «особенным» детям нужен особый подход, однако многие родители в силу различных факторов не могут в полной мере осуществить надлежащее воспитание. В связи с данными обстоятельствами им стоит прибегнуть к помощи специалистов. Специалисты в области социально-педагогической сферы смогут подобрать курс реабилитации, скорректировать проблемы, которые возникают на различных этапах жизнедеятельности ребёнка-инвалида. К таким специалистам относят: специалиста по социальной работе, социального педагога, тифлопедагога, врача-остеопата, дефектолога и др. На территории Российской Федерации существует ряд программ по поддержке данного слоя населения, но их очень мало. Вследствие этого создаются специализированные лагеря и учреждения дополнительного образования, которые способствуют социальной адаптации ребёнка-инвалида. *Детский оздоровительный лагерь — это педагогическое учреждение дополнительного образования, включённое в общую систему образования*

с учётом специфических условий, в которых оно функционирует, временный детский коллектив, природные условия, интенсивные формы проживания и т. д. Существует ряд типов оздоровительных лагерей, а именно: комплексные, профильные, тематические. Данная типология основана по направлению деятельности смены детского оздоровительного лагеря (Кругликова, 2011).

До 2000 года в практике организации детского отдыха подобного типа лагерей не существовало. В 2000 году на территории Российской Федерации впервые возникли предпосылки к образованию детского лагеря *специализированной направленности*. Был организован выезд воспитанников детского дома для умственно отсталых детей в Республике Саха. Детям представилась возможность выехать за пределы детского дома в сопровождении медицинских специалистов и педагогов. В 2002 году данный опыт повторился, а позднее был преобразован в лагерь «Берег дружбы». В данном лагере находились не только «нетипичные» дети, но и дети без нарушений в развитии.

Основными направлениями в данном лагере являются: организация режима с учётом индивидуальных особенностей детей; занятия адаптированными спортивными играми; занятия лечебной физкультурой; прогулки, походы, купания. Кроме того, дети включались в процессы творческой деятельности: работа кружков и мастерских; конкурсные программы; концертные мероприятия. Все эти направления в целом благоприятно влияют на развитие детей-инвалидов как в духовном, так и в физическом плане. Кроме того, уникальность лагеря состоит и в решении ряда других задач:

- 1) оздоровление (утренняя гимнастика, спортивные соревнования);
- 2) социально-коммуникативная реабилитация (изменение характера и круга общения, приобретение коммуникативных навыков);
- 3) социально-бытовая реабилитация, которая направлена на освоение навыков самообслуживания;
- 4) социально-средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания);

5) социокультурная реабилитация (концерты, конкурсы, театральные постановки) (Новодворцева, 2014).

Данный лагерь затрагивает все сферы жизнедеятельности ребёнка-инвалида, развивает его внутренние потенциалы, которые он не может реализовать в типичных для него условиях.

Таким образом, в настоящей работе мы показали, что детский лагерь может быть удивительной площадкой не только для здоровых и не ущемлённых жизнью детей, но и площадкой, способной раскрыть внутренний потенциал детей с ОВС и ОВЗ.

*А. Н. Камнев, А. С. Пушкина,
А. П. Хахуля, В. В. Фадеев*

3.5. Организация профилактики девиантного поведения в оздоровительных лагерях, федеральных детских центрах и на других образовательных площадках дополнительного образования

3.5.1. Девиантное поведение детей и подростков и современные факторы, влияющие на его появление

В широком смысле — термин «**девиация**» (лат. *deviation* — отклонение) означает отклонение или несоответствие поведения от принятых и устоявшихся социальных норм. Девиация делится на положительную и негативную. К негативным формам девиантного поведения относят: уголовную преступность; алкоголизм; инцестные связи; наркоманию; проституцию; азартные игры; терроризм; экстремизм; вандализм; самоубийство и др.

Более правильно отклонение от правовых норм (правонарушение) называть делинквентным поведением, а отклонение от уголовно-правовых норм — преступным поведением. К позитивным формам девиантного поведения относят поведение, приносящее обществу благо, но тем не менее оно также считается отклоняющимся от общепринятых норм: самопожертвование и героизм; желание бесконечно много работать; обострённое чувство жалости; гениальность; умственные способности и талант и др.

Несмотря на такую градацию, термин «девиация» чаще всего связывают с негативным аспектом поведения и пытаются провести определённую работу, формальные и неформальные санкции по отношению к лицам с таким поведением.

Негативные формы девиантного поведения вызывают многие внешние факторы. В настоящее время к таким факторам добавилась информатизация и тотальное внедрение цифровых технологий. С лавинообразным внедрением цифровых технологий и информатизацией всех сфер жизнедеятельности общества происходит не только появление новых слов, терминов, но серьёзное изменение их смыслов, а в ряде случаев утрачивание тех слов, которые определяли или пока ещё определяют понятийный аппарат, описывающий традиционные нравственные, этические и духовные основы жизни человека. Люди, а особенно представители подрастающего поколения, перестают понимать суть этих слов. Они становятся для них анахронизмом. Более того, они не понимают необходимости жить в рамках многовековых правил и традиций, основанных на понятиях и смыслах этих слов. Таким образом, происходит «переформатирование» и «перепрограммирование» сознания (и подсознания) людей и их ценностных установок, в частности понимания смысла добра, справедливости, любви, совести, нестяжательства, семейного уклада. Происходит очень резкое внешнее нейролингвопрограммирование общественного сознания, объединяющее практически все страны мира.

Подобные резкие трансформационные преобразования общества не могут не повлиять на появление новых форм девиантного поведения. Наиболее чувствительным к подобным изменениям является подрастающее поколение. Дети и подростки начинают отказываться от традиционной модели связи с ними родителей «дети зависят от родителей». Они начинают осваивать новые социальные роли в рамках модели «равенство детей и родителей». Внешне у части подростков это часто выражается в поведении и поступках, которые не «вписываются» в традиционно устоявшиеся и принятые большей частью общества норм поведения детей и взрослых. В социологии подобное явление также будет интерпретировано как девиантное поведение.

При отсутствии устойчивых взглядов, убеждений и нравственных позиций подростки часто неадекватно реагируют и на негативные социальные явления. Прежде всего, они более чувствительны к социальному неравенству. В этом смысле к причинам девиантного поведения в социально-экономической сфере жизнедеятельности можно отнести социальное неравенство, расслоение общества, ограничение социально приемлемых способов получения достойного заработка, безработицу, и, как следствие, усиление социальной напряжённости. Указанные причины наиболее «ярко» проявляются в период социально-политических и, как следствие, в социально-экономических трансформациях общества. Самый последний подобный пример в истории России произошёл 19 августа 1991 года, когда Россия резко перешла от социальной модели развития «социализм» к социальной модели «современный капитализм». Этот переход был негативно принят подрастающим поколением, а их поведение неприятия также попало под определение девиантного поведения.

Даже при небольшом анализе видно, что к наиболее существенным факторам, которые влияют на поведение человека, в нашем случае подростка или ребёнка, является социальная среда — семья, школа, система дополнительного образования, улица, то, что принято называть микроокружением.

Существенные изменения социально-политической структуры российского общества после событий в августе 1991 года привели к кардинальным изменениям социальной составляющей системы воспитания. У школы изъяли функцию воспитания, заменив её исключительно функцией предоставления образовательных услуг. При этом другими нормативно-правовыми актами де-юре призывают, а де-факто обязывают воздействовать воспитательными мерами на пренебрежение к нормам уважительного отношения и даже агрессивного поведения к своим товарищам по учёбе, а также учителям.

Особую тревогу вызывает уже не тенденция, а норма исключительно потребительских отношений, что проявляется в агрессивном, неправомерном и криминальном поведении детей и подростков. Естественно, что социально-экономическое неравенство затрагивает и духовную сферу.

Девиантное поведение представителей различных слоёв общества и последствия могут стать угрозой национальной безопасности, если государство не будет уделять этой проблеме должного внимания. Это показывают события в различных странах мира — Гонконг (Китай), Париж (Франция), рост экстремистских настроений в среде молодёжи, причём не только в среде мигрантов, но и среди обеспеченных и образованных молодых людей.

Способность государства реагировать на подобные проявления агрессивного нигилизма зависит от политической воли и его ресурсов. Отсутствие должной реакции центральной власти Украины по предотвращению антиобщественных действий среди подростков в начале 2000-х годов привело к появлению целого слоя населения страны, который не признаёт общественные нормы морали, общечеловеческие ценности и идеалы.

Недопущение подобного сценария развития среди российской молодёжи и подростков, особенно на региональном уровне, требует научно-обоснованного, покомпонентного анализа истоков и «питательной среды» возможного роста преступности и экстремизма, способных переродиться в терроризм.

3.5.2. Выявление и профилактика различных форм проявления девиантного поведения подростков на различных площадках дополнительного образования

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года подчёркивается роль учреждений основного и дополнительного образования. Она состоит в том, чтобы обеспечивать занятость подрастающего поколения, организовывать их досуг, проводить профилактику правонарушений, наркомании и проявлений девиантного поведения лиц подросткового возраста.

Исходя из вышеизложенного, нами предлагаются структура, а также способы выявления и профилактики различных форм проявления девиантного поведения у подростков на различных образовательных площадках. Не исключено, что, прежде всего, эта система должна быть отработана и использована в школе.

I. Основные направления системы профилактики девиантного поведения в школе

1. Выявление и включение в зону особого внимания и заботы детей, имеющих риск возникновения школьной дезадаптации, а именно часто не посещающих школу, большую часть времени проводящих на улице, имеющих проблемы в обучении, отношениях со сверстниками и учителями.
2. Проведение мониторинга социальной ситуации развития ребёнка, имеющего признаки дезадаптивного поведения, дифференцируя детей по группам возможного риска и стадиям дезадаптивного процесса.
3. Создание программы индивидуальной поддержки и сопровождения ребёнка, попавшего в зону особого внимания, с учётом социальной ситуации его развития, с опорой на сильные стороны его личности и значимое для него окружение. Если значимые другие представляют угрозу его позитивной социализации, необходимо переориентировать ребёнка на окружение с позитивной направленностью,

создавая ему ситуацию успеха в новом для него окружении (Андрюхин, 2015).

4. Обучение детей навыкам социальной компетентности (коммуникативным навыкам, навыкам саморегуляции и самоорганизации, умению управлять конфликтами, справляться со сложными состояниями сознания, преодолевать горечь утраты и т. п.).
5. Организация допрофессиональной подготовки подростков, что предполагает поддержку личности и семьи ребёнка в создании нормальных условий взаимодействия с социальным окружением, подготовку подростка к жизни в современном обществе, профессиональное самоопределение и овладение средствами и навыками трудовой деятельности (Артамонова, Пестовская, 2015).

Практические рекомендации по профилактике девиаций в школе:

- ▶ с целью преодоления неуспеваемости учителям предметникам и классным руководителям в соответствии с положением по ведению школьной документации своевременно выставлять отметки в журнал и в дневник;
- ▶ классным руководителям необходимо своевременно информировать родителей об успеваемости и посещаемости учебных занятий детей;
- ▶ заместителям директора по УВР осуществлять контроль работы учителей предметников со слабоуспевающими учащимися: наличие журнала и тетрадей для индивидуальных работ;
- ▶ школьной службе сопровождения наладить работу с родителями неуспевающих учащихся, оказывая им педагогическую и психологическую поддержку;
- ▶ социальному педагогу и психологу необходимо проводить анкетирование родителей и учащихся с целью выявления социальной ситуации развития ребёнка, имеющего признаки дезадаптивного поведения;

- педагогический коллектив школы должен осуществлять дифференцированный подход в работе с учащимися определённой группы риска;
- заместителю директора по ВР необходимо планировать участие учащихся общеобразовательного учреждения в мероприятиях по пропаганде здорового образа жизни, включать в воспитательный план работу школьного лектория с привлечением специалистов центра поддержки семьи и детства.

II. Мероприятия по реализации профилактики девиантного поведения на примере употребления ПАВ в организациях дополнительного образования, включая детские лагеря

Деятельность по реализации профилактики предполагает:

- раннее выявление курения, употребление алкогольных напитков и причин, побудивших к этому;
- создание в организации дополнительного образования единого банка данных о трудных семьях, несовершеннолетних «группы риска», состоящих на внутришкольном учёте, в КДН и ПДН;
- проведение мероприятий и общественных акций по профилактике употребления ПАВ среди несовершеннолетних, в т. ч. вовлечение волонтёрского движения в подростковую среду;
- усиление информационно-методического обеспечения деятельности по профилактике вредных привычек среди несовершеннолетних;
- создание новых и поддержка существующих кружков, секций;
- организация летнего отдыха и оздоровление детей школы.

Основные направления деятельности и формы работы.

1. Диагностика всех участников программы:

- проведение социологических исследований по вредным привычкам у подростков;

- ▶ изучение уровня воспитанности подростков;
- ▶ систематические педагогические наблюдения за подростками, установление причин подверженности их табачной, алкогольной зависимости.

2. Организация взаимодействия между организацией дополнительного образования и субъектами профилактики, родителями, библиотеками, общественными организациями, учреждениями здравоохранения.

3. Работа с участниками организации дополнительного образования:

- ▶ пропаганда ЗОЖ, беседы об отрицательном действии вредных привычек на растущий организм;
- ▶ проведение тематических часов, посвящённых Всемирному дню борьбы со СПИДом (1 декабря), Международному дню отказа от курения (третий четверг ноября), Всемирному дню без табака (31 мая), Дню борьбы с наркоманией и наркобизнесом (1 марта), Всемирному дню здоровья (7 апреля).

Проведение дней профилактики курения, алкоголизма, наркомании среди подростков:

- ▶ лекции, беседы, просмотр и обсуждение видеофильмов;
- ▶ конкурсы рисунков, плакатов, акции и проведение тренингов среди «трудных подростков с участием волонтёрской команды»;
- ▶ публикации в газете;
- ▶ проведение заседаний совета профилактики.

4. Социально-педагогическое и медико-психологическое сопровождение:

- ▶ своевременное выявление проблем у подростков, подверженных вредным привычкам, и оказание им необходимой помощи;
- ▶ организация консультаций в организации дополнительного образования по работе с проблемными детьми, их родителями и педагогами;

- организация профилактических бесед и лекций, встреч со специалистами по проблемам наркомании, алкоголизма, токсикомании и правонарушений (Кужильная, 2015).

III. Мероприятия по реализации профилактики в условиях детских центров

Разделы плана:

- а) работа с коллективом воспитанников по реализации программы воспитания; направление коллективного воздействия на детей, имеющих девиантное поведение; опора на ведущие виды деятельности: познавательную, игровую, общественно полезную; коррекция форм общения, поведения, формирования культуры поведения, культуры чувств; борьба с вредными привычками;
- б) деятельность детей, направленная на вовлечение трудных в коллективные творческие дела отряда (КТД), групповое самоуправление и т. д.;
- в) пути формирования воспитывающего детского коллектива в отряде;
- г) организация самопознания и самовоспитания трудных подростков;
- д) работа с коллективом учащихся по реализации целевых программ, направленных на расширение культурного кругозора, воспитание ответственного отношения к жизни, труду, формирование культуры межличностного и межполового общения, организацию самопознания и самовоспитания, самореализации.

Реализация личностного подхода.

1. Видеть в каждом ребёнке уникальную личность, уважать её, понимать, принимать, верить в неё.
2. Создавать такую обстановку общения, труда и отдыха в которой каждый ребёнок чувствовал бы себя личностью, ощущал бы внимание лично к нему:

- предоставлять трудному ребёнку возможность проявить себя с положительной стороны;
- скомпенсировать его недостатки выявлением положительных сторон;
- организовать переубеждение на его собственном опыте.

3. Исключить принуждение, а также всякое выделение недостатков ребёнка. Понимать причины детского незнания и неправильно поведения и устранять их, не нанося ущерба личному достоинству ребёнка.

4. Организовать атмосферу «успеха», помогать детям обретать уверенность в своих силах и способностях:

- вызывать, искать всё положительное в трудном ребёнке, опираться, делать ставку на его проявление;
- не скупиться на поощрение и похвалу всех хороших сторон и социально ценных поступков трудного ребёнка.

5. Учить воспитанника видеть личность как в самом себе, так и в каждом из окружающих; развивать сознание в причастности к своему коллективу и к социальному целому.

6. Завоевывать уважение и доверие детей, для чего относиться к себе самому как к личности и быть интересной и значимой личностью для своих воспитанников (Кузьмин, 2014).

Вышеизложенные традиционные формы по проведению мероприятий, направленных на профилактику девиантного поведения подростков на различных образовательных площадках, имеющих необходимое методологическое обеспечение, вероятно, правильно дополнить ещё одной образовательной площадкой, которая сегодня является абсолютным победителем по популярности и востребованности среди детей и молодёжи — это Интернет.

К сожалению, невозможно признать успешными достижения Госкомнадзора в части обеспечения необходимого уровня информационной безопасности в части деструктивного воздействия на сознание детей и молодёжи, разрушающего культурно-исторические и государствообразующие ценностные каркасы-устои. При этом

интернет-площадка как образовательная является основной, и все иные площадки сегодня не способны составить ей конкуренцию. Сегодня выросло целое поколение, для которого практически все информационное и образовательное пространство формируется Интернетом.

Воспитание становится «производной» от знаний и информации, полученных из Интернета. Например, герои популярного российского фильма были уверены, что Гитлера убили, взорвав кинотеатр... Откуда такая информация у русских людей? Да так было сказано в фильме о войне «Бесславные ублюдки» (2009, режиссёр Квентин Тарантино, США). Режиссёры и сценаристы — как зарубежные, так и российские — сегодня становятся основными законодателями норм и образцов поведения детей и подростков. Киногерои всегда были и останутся предметом подражания детей.

До массового «завоевания» свободного времени детей Интернетом книги и кино были единственным источником информации «сделать бы жизнь с кого», дети «пробовали» на себе роль советских партизан, разведчиков. По собственному признанию Президента России В. В. Путина, выбор профессии определил фильм «Щит и меч» (1968, режиссёр В. Басов, по одноимённому роману В. Коженикова). Это им посвящены слова В. Высоцкого («Значит, нужные книги ты в детстве читал»):

...

*Детям вечно досажен их возраст и быт,
И дрались мы до ссадин, до смертных обид,
Но одежды латали нам матери в срок,
Мы же книги глотали, пьянея от строк.*

//...

*И злодея следам не давали остыть,
И прекраснейших дам обещали любить,
И друзей успокоив и ближних любя,
Мы на роли героев вводили себя.*

...

*Если путь прорубая отцовским мечом,
Ты солёные слёзы на ус намотал,
Если в жарком бою испытал, что почём,
Значит, нужные книги ты в детстве читал.*

Не умаляя роли традиционных образовательных площадок, таких как наша школа, и всей сети дополнительного образования, включая детские лагеря и федеральные центры, следует признать, что Интернет сегодня становится важнейшей образовательной и воспитательной площадкой. Поэтому, используя весь накопленный опыт, именно для этой площадки необходимо разрабатывать методы и инструменты воздействия на детей и подростков с целью профилактики девиантного поведения.

3.5.3. Пример профилактики моббинга в детских коллективах на разнообразных образовательных площадках

Для более явного описания системы профилактики девиантного поведения в школе, на разнообразных площадках дополнительного образования и детских лагерях, центрах рассмотрим совокупность действий на примере предотвращения моббинга в детских коллективах. Сначала определим, что представляет из себя данное явление. Моббинг — это коллективная систематически осуществляемая травля, выражающаяся в виде негативных действий, приносящих физический, психологический или социальный вред, и направленная против одного или нескольких сверстников, не имеющих возможности самостоятельно защитить себя в актуальной ситуации. Проблема детского, школьного насилия является многоликой и в современных подходах включает в себя целый спектр поведенческих феноменов. Так, под школьным насилием понимают «нанесение любого ущерба (физического, морального, психологического и др.) или любые формы принуждения в отношении ученика, учителя или группы

школьников...» (Хвыля-Олинтер, 2012). По мнению Т. В. Кропалевой, наиболее опасным последствием ситуаций травли, прессинга, насилия является нарастающая делинквентность и криминализация поведения, в результате которого у детей развиваются тревожность и подозрительность, снижается уровень интеллекта и коммуникативных компетенций (Кропалева, 2004). Впоследствии риск проявления склонности антисоциального поведения у школьников может многократно возрасти. С. А. Беличева отмечает, что иногда ситуации детского насилия приводят к трагическим последствиям, например опасному социальному явлению — суициду (Беличева, 1992; Болотова, 2012).

Важное место в изучении механизма девиации занимают факторы возникновения данного феномена. Именно их выявление служит основой для построения превентивной деятельности. Многие исследователи выделяют группы факторов, предшествующих возникновению и развитию моббинг-действий. Обратимся к нескольким точкам зрения в этом вопросе.

Обобщив мнения учёных, исследовавших данную область девиации, получаем, что факторами моббинга могут являться: личность и внутренние факторы, семья, контекст, группа, педагогический состав, центр образования и общество (Казанская, 2016; Руланн, 2016). Говоря о таком факторе, как личность, предполагается, что те, кто подвергается моббинг-действиям, более слабые и робкие, чем их сверстники, и, помимо этого, жертвы моббинга зачастую обладают специфическими особенностями, которые преследователи могут дружно невзлюбить, из-за чего происходит некая социальная стигматизация. Личность ребёнка сильно выделяется определёнными качествами среди других детей. Здесь учитываются и привычки, которые необычны для восприятия других детей, вызывают смех или отвращение сверстников. Отмечаются и внутренние факторы, проявляющиеся вовне. Это потеря контроля в ситуации социального взаимодействия. Страх, тревожность, самооценка, недостаточно развитые

интеллектуальные умения являются внутренними факторами. Рассматривая внутренний фактор, связанный именно с интеллектуальной областью ребёнка, можно отметить его двусторонность. Самооценка младшего школьника имеет немалую зависимость от школьной оценки. Таким образом, мы получаем, что отличники могут дразнить менее успевающих детей. Но у вторых развивается компенсаторный эффект, и при условии его направленности в неконструктивное русло ситуация может повернуться наоборот. Получится, что эффект компенсации не очень успешной учебной деятельности переложится на поведенческую область, тогда ребёнок может явиться лидером травли. Фактор семьи рассмотрен с точки зрения формирования особых черт характера ребёнка через особенности стиля воспитания. Так, есть вероятность, что гиперопека способствует подверженности ребёнка моббинг-действиям, поскольку чрезмерная забота может привести к социальной уязвимости, что является фактором риска. Моббинг-действия всегда происходят в физическом и социальном контексте. Учёный выделяет фактор контекста, считая, что поведение является функцией, которая зависит от взаимодействия переменных личности и контекста или среды. Акцентируется внимание на контекстный фактор через выделение сочетания потенциальных жертв и преследователей. Данный фактор остаётся не полностью изученным и описанным. При раскрытии фактора коллектива обнаруживается, что эффективность учебной или внеучебной деятельности и позитивные отношения тесно связаны между собой и оказывают значимое влияние на наличие моббинг-действий. То есть при отсутствии контроля за соблюдением норм, отсутствии сосредоточенной работы и малой сплочённости детского коллектива явление моббинга может беспрепятственно появляться и разрастаться. Соответственно, и центр образования (школа, детский лагерь и др.) имеет немаловажное значение. При отсутствии грамотного руководства и эффективного сотрудничества в педагогическом

коллективе уровень возникновения моббинг-действий среди подопечных повышен. В факторе общества говорится о принятых в нём принципах воспитания, основополагающих воззрениях, которых стоит придерживаться родителям и другим взрослым при взаимодействии с детьми и подростками, что может влиять на уровень распространённости моббинг-действий. Данный фактор рассматривается в большей степени как глобальный, то есть влияющий на иные факторы, провоцирующие или препятствующие моббингу. Чётких зависимостей прямого воздействия общества на моббинг на данный момент не выявлено. Очень важным является тот аспект, что не все факторы способствуют возникновению моббинг-действий. Основываясь на материале научных исследований вышеуказанных авторов, можно выделить определённые факторы, являющиеся барьером для возникновения моббинг-действий в коллективе младших школьников. Достаточно ярким примером такого может служить фактор самого детского коллектива. Как уже утверждалось выше — эффективность учебной или иной деятельности и позитивные отношения тесно связаны между собой и оказывают значимое влияние на наличие моббинга. С педагогической точки зрения это очень важно, потому что продуктивность обучения в таком случае становится частью системы норм высшего порядка, которые не только запрещают, к примеру, беспорядок и хулиганство, но фактически дают чёткие ориентиры желаемого и нормального. Жертвы моббинг-действий часто одиноки, а при сплочённости коллектива в отношениях между его членами меньше напряжённости и повышена вероятность вхождения потенциальных преследователей и потенциальных жертв в одни и те же позитивные связи. Именно поэтому данные обстоятельства редуцируют моббинг и, соответственно, иные разновидности девиантного поведения. Когда педагог устанавливает основные стандарты и контролирует их соблюдение, проявляет внимание к эффективности деятельности подопечных, отношениям между ними и заботу о каждом

ребёнке, он будет пользоваться авторитетом. Именно сочетание требовательности и поддержки оказывает позитивное влияние на обстановку в детском коллективе (класс, отряд, группа), создаёт среду, мешающую потенциальным преследователям заниматься моббингом. Таким образом, выделяется и второй препятствующий возникновению моббинг-действий фактор — позиция педагога и стиль управления образовательным процессом. Необходимо отметить, что реализация данного фактора упрощается и проявляет высокую эффективность в профилактике моббинга при создании особых психолого-педагогических условий. Центр образования имеет немаловажное значение в рассматриваемом аспекте. А именно — грамотное руководство им, эффективное сотрудничество и согласие в педагогическом коллективе, способствуют уменьшению уровня распространённости моббинга среди детей. Аналогично можно рассматривать и фактор семьи, а точнее, стиль воспитания. Который непосредственно влияет на становление личности ребёнка ещё в дошкольный период его развития. Таким образом, стиль воспитания, направленный на формирование определённых качеств личности, не искажающий ценностно-мотивационную сферу ребёнка, повышает степень защищённости ребёнка от вхождения в процесс моббинга. Рассматривая фактор общества, вернёмся к стилям семейного воспитания, которые имеют зависимость от принятых общественных норм и ценностей. При благоприятном общественном строе преобладает стиль воспитания, описанный нами ранее, а именно благоприятный для формирования позитивной личности ребёнка. Соответственно, делаем вывод, что и фактор общества может рассматриваться двояко.

В 2015 году А. П. Хахулей (Хахуля, 2015) было проведено исследование, опираемое на теоретическую составляющую из совокупности знаний о моббинге и методах профилактики девиантного поведения. Это позволило проверить накопленные знания на практике, подтвердить эффективность системы профилактики.

В эксперименте приняло участие 45 человек, ученики двух третьих классов. Один класс выступил в качестве экспериментальной группы (группа А), другой — контрольной (группа Б). Выборка изначально была определена повышенной конфликтностью классов, о чём информировали родители, учитель и школьный психолог. Данные показатели и неразрешённые конфликты являются благоприятной средой для формирования девиантного поведения детей, в том числе возникновения моббинга. На первом этапе нами было установлено, что всего 43% учащихся группы А удовлетворены обстановкой в классе и чувствуют себя комфортно. В группе Б данный показатель достигал 47%. При этом уровень сплочённости в группе А составлял 22 из 100% возможных, а также выявлено наличие аутсайдеров. Показатели контрольной группы: сплочённость — 28% и наличие отвергнутых коллективом детей. После, совместно с руководством школы, психологом, заместителем директора по ВР, была разработана специфическая система, состоящая из последовательных этапов профилактики и включающая в себя разнообразные методы работы, в том числе игровые, которые регулярно применяются в организациях дополнительного образования и детских лагерях: привлечение родителей к работе, анкетирование, КТД, игры на командообразование и сплочение, беседы, мини-лекции, тренинговые упражнения, просмотры тематических мультфильмов с последующим обсуждением и т. д. По истечении месяца работы с экспериментальной группой А повторная диагностика показала следующие результаты: уже 76% обучающихся удовлетворены обстановкой в классе и чувствуют себя комфортно, уровень сплочённости оценивается как средний, новый коэффициент равен 51%. Прежние «отвергнутые» ребята нашли группу по интересам. В то время как в контрольной группе Б, на которую не оказывалось никакого специфичного воздействия, изменения были незначительны и равны 1% в положительную сторону к уровню комфортности нахождения в коллективе. Эти данные позволяют утверждать об эффективности профилак-

тических мер воздействия против девиантного поведения на подрастающее поколение. Очень важным моментом здесь является возможность применения данных мер в школьных учреждениях. Отдельно стоит отметить регулярность использования разнообразных компонентов профилактики девиантного поведения на площадках дополнительного образования, в том числе в детских лагерях, что обеспечивает позитивное влияние на формирование здоровых привычек и образа жизни, закрепления истинных ценностей в детском сознании.

В ходе проведения исследования были выявлены факторы, способствующие эффективной реализации профилактики девиантного поведения: создание психологически безопасного и комфортного климата в детском коллективе; учёт результатов диагностики уникальной сложившейся среди детей ситуации при построении профилактической работы; направленность содержания профилактической деятельности на развитие навыков соладания, толерантного отношения к окружающим, расширение вариантов поведения в конфликтной ситуации и способности к её анализу, развитие эмпатии и морально-нравственных ценностей; формирование жизнестойкости; организация преимущественно группового не соревновательного взаимодействия; обеспечение позитивной содержательной занятости детей и подростков, а также молодёжи в учебное и свободное время.

Всё вышеизложенное свидетельствует о необходимости своевременной организации профилактики девиантного поведения в оздоровительных лагерях, федеральных детских центрах и на других образовательных площадках дополнительного образования.

А. Н. Камнев, А. А. Полосина, Е. А. Семенцов

3.6. Система дополнительного образования и детские лагеря — площадка ранней профориентации, проектной деятельности и научно-исследовательской работы

3.6.1. Что такое профориентация сегодня

Профессиональная ориентация — это не стандартное разовое мероприятие, а стройная система работы, которая охватывает практически всех участников образовательного процесса на протяжении всех образовательных периодов и всех направлений деятельности в различных формах. Организация этой работы должна быть выстроена по возрастной вертикали от основной и средней школы, от системы дополнительного образования, включающей детские оздоровительные лагеря, к учебным заведениям профессионального образования и далее в производственную, или социальную, сферу. Важно отметить, что система дополнительного образования, включая детские лагеря, играет важнейшую роль на всех возрастных этапах развития ребёнка (Чучко, 2015; Отдых и учёба с радостью, 2016).

Важно понимать, что вопросы выбора профессии в большей степени интересуют подростков старшего возраста, но база к профессиональному самоопределению должна закладываться задолго до подросткового возраста, на стадии конкретно-наглядных представлений о мире профессий. Одной из наиболее удобных площадок для этих целей и является детский лагерь (Отдых и учёба с радостью, 2016).

Актуальность проблемы, связанной с ранней профессиональной ориентацией молодёжи, не вызывает сомнений. Об этом неоднократно говорил президент РФ В. В. Путин: *«Мы ведём совместную*

многогранную работу: подготовка профессиональных кадров, особенно в сфере производства — один из ключевых элементов роста. России нужны высококвалифицированные кадры. Мы обеспечим целый набор мер совместных действий, в том числе организацию производственной практики и введение ранней профориентации в школах».

Президент страны призвал реализовать программу ранней профориентации школьников. Об этом он заявил, выступая с Посланием Федеральному собранию. *«Нам нужно выстроить современную профориентацию для школьников. Тут должны выступить партнёрами ведущие вузы и компании. Предлагаю запустить проект ранней профориентации школьников “Билет в будущее”. В этом году мы выделяем на эту инициативу миллиард рублей»,* — отметил он (Послание Владимира Путина Федеральному собранию. URL: <https://ria.ru/politics/20180301/1515501294.html>).

Очевидно, что молодёжь, с одной стороны, недостаточно знает о профессиях и о рынке труда. С другой — она мало знает себя и свои возможности. Обычно себя оценивают дети по успешности в школьных предметах. Но нельзя так рассуждать. Необходимо забежать вперёд и спросить: что я буду делать в этой профессии? С каким объектом я бы хотел иметь дело? С людьми, с техникой, с природой, с художественными образами и т. д. И уже в соответствии с профессией искать учебные заведения и смотреть, что сдают при поступлении в них.

Если двумя словами охарактеризовать те коренные изменения, которые происходят в образовании, то очевидно, что это переход от *обучения к развитию*. Основная идея обновления ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Вероятно, что профилизация обучения в современной российской школе строится, естественно, не на пустом месте, а пытается опираться на многолетний отечественный и зарубежный опыт.

Социально-экономические условия, сложившиеся в последние десятилетия в нашей стране, предъявляют достаточно высокие

требования не только к глубине образования, но и к уровню развития и обучения подрастающего поколения. Обществу требуются активные, инициативные, профессионально ориентированные выпускники образовательных организаций, имеющих осознанные отношения к трудовой и профессиональной деятельности.

Хорошо известно, что способности и интересы в глубине человеческого существа связаны между собой. Есть такой механизм, который соотносит «могу» и «хочу», и понимание, что раскрыть свой талант можно только в деятельности. Молодёжь можно вдохновить какими-либо предметами путём знакомства с ними. Но, даже близко знакомя, давая предмет в руки и обучая чему-либо, мы можем только наблюдать за динамикой его интереса к данному предмету. Культура человечества — это всегда принуждение. Обучая и принуждая в благожелательной обстановке, мы только так можем нащупать ростки интереса и таланта. Но, на наш взгляд, интерес важнее. Потому что он является некой электростанцией, которая питает своей энергией деятельность.

Целевым ориентиром образовательного стандарта в раннем школьном возрасте становится формирование общей культуры личности ребёнка, развитие его социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных и физических качеств как основы будущей профессиональной ориентации. В этом возрасте происходит расширение знаний о мире профессий, формирование интереса к познанию и миру труда, понимания роли труда в жизни человека и общества, развитие интереса к миру профессий, в том числе профессиональной сфере деятельности родителей и ближайшего социокультурного пространства и ресурсов города.

Развитие молодого человека как субъекта отношений с людьми и миром предполагает побуждение и поддержку инициатив во всех видах деятельности; обучение навыкам общения и сотрудничества, формирование оптимистичной самооценки и уверенности в себе, то есть постоянное расширение границ своих возможностей; создание условий для получения опыта самостоятельных проб.

Немаловажным вкладом ранней профессиональной ориентации молодёжи является организация проектной и научно-исследовательской деятельности, которая способствует формированию познавательных, регулятивных, коммуникативных компетенций. В процессе реализации проекта молодые люди получают социально и личностно значимый опыт. Раннее знакомство с различными видами человеческой деятельности не только расширяет общий кругозор, но и открывает возможности раннего проявления и конкретизации его интересов и склонностей.

Следующим механизмом системы непрерывного профориентационного сопровождения обучающихся является пропедевтика предпрофильной подготовки через индивидуализацию образовательного процесса начальной школы в рамках новых возможностей, заложенных в федеральных образовательных стандартах.

На наш взгляд, уникальной площадкой для этих целей является система дополнительного образования и, соответственно, детский лагерь. Поэтому логическим продолжением подготовки молодёжи к ранней профессиональной ориентации является работа педагогического коллектива, но не только в школе, но и в системе дополнительного образования и лагерях, которая осуществляется по следующим основным направлениям:

- организация профинформационной работы на всех уроках как в школе, так и на различных занятиях в лагере;
- организация и проведение внеклассных занятий в школе по данной теме, оформление портфолио на занятиях в системе дополнительного образования и лагере;
- организация экскурсионной работы;
- организация профориентационной проектно-исследовательской деятельности, конкурсов, конференций.

Значительное место в данной работе занимают беседы, которые проводят классные руководители, учителя-предметники, а в лагере — представители самых различных профессий.

Ранняя профориентационная работа направлена на следующие факторы:

- формирование социальной и технологической компетенций;
- овладение начальными технологическими знаниями, трудовыми умениями и навыками;
- овладение знаниями о роли трудовой деятельности человека в преобразовании окружающего мира, первоначальными представлениями о мире профессий (Антипьев, 2012).

Работа с молодёжью должна быть спланирована так, чтобы на первом этапе, пассивно-поисковом, осуществлялся первичный профессиональный выбор. Его цель — развить интересы и способности молодых людей, создать условия для самоактуализации, сформировать потребности ребят в профессиональном самоопределении. Пропедевтика предпрофильной подготовки через индивидуализацию образовательного процесса в рамках новых возможностей заложена в федеральных государственных образовательных стандартах, особенность которых заключатся в том, что обучающиеся впервые получают возможность выбора курсов внеурочной деятельности, расширяющих образовательное пространство предметных областей. Это позволяет нашим педагогам учитывать индивидуальность каждого ребёнка, развивать креативность, навыки практической деятельности.

Выполнение творческих и исследовательских заданий в лабораториях на современном технологическом и цифровом оборудовании побуждает школьников самостоятельно добывать знания, быть исследователями. Экскурсии — самое наглядное представление палитры профессий. Организуя экскурсии, можно показать ученикам не только работу предприятия, но и дать возможность детям наблюдать за какой-то профессией. На экскурсиях не только расширяется кругозор ребёнка, но и происходит непосредственное знакомство с особенностью работы людей разных профессий.

Особую роль в выборе школьниками профильных, а впоследствии и профессиональных предпочтений, как мы уже говорили

ранее, играет система дополнительного образования, включая детский лагерь. Главной отличительной особенностью которых (от основной учебной деятельности) является добровольный выбор и необязательность посещения занятий. Основным критерием выбора объединения становится личный интерес, склонности и способности ученика. И не страшно, если учащийся на первоначальном этапе может сменить кружок или секцию, поехать на новую программу в лагерь — идёт процесс знакомства с различными видами деятельности, можно сказать, предпрофессиональных проб, поиск и развитие личных увлечений. И это является одним из важнейших элементов формирования индивидуального образовательного маршрута. На сегодняшний день система дополнительного образования, включая лагерь, охватывает около 60–80% обучающихся всех возрастов — от дошкольников до выпускников средней школы по различным направлениям деятельности, включая художественное творчество, углублённое изучение предметов, проектную деятельность, технические прикладные кружки.

Следующим и, пожалуй, самым ответственным с точки зрения готовности обучающихся к профильному самоопределению является завершающий этап — курс предпрофильной подготовки, который может быть включён как в учебный план школы, так и программы лагеря. В процессе изучения курса решаются следующие задачи.

1. Расширение представлений молодёжи об отраслях и профессиях, о требованиях к кадрам в условиях научно-технического прогресса и рыночных отношений, о потребностях в работниках местных предприятий города и страны в целом.
2. Убеждение в необходимости развития способностей, которые будут необходимы для получения выбранной профессии.
3. Практическая подготовка молодёжи к выбору сферы труда и профессии, развитие творческих способностей.
4. Дифференцированная помощь молодёжи в профессиональном самоопределении в зависимости от интересов, склонностей и способностей (Пудовкин, 2008).

Исходя из этого, ясно, что профессиональная ориентация — это не выбор школьником профессии, одной на всю жизнь, а формирование у него готовности к профессиональному самоопределению, активизация внутренних ресурсов его личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовывать себя в ней. На наш взгляд, независимо от образовательной площадки, основной акцент необходимо делать на профессиональные пробы «мастер-классы», когда школьник может «примерить» на себя профессию.

На всех образовательных этапах ранней профессиональной ориентации молодёжи действенную помощь учащимся и родителям должны оказывать школьные педагоги-психологи, которые проводят индивидуальные беседы, групповые занятия, осуществляют диагностику профильных предпочтений, изучение типов мышления, готовят рекомендации по выбору профиля обучения с учётом индивидуальных способностей и склонностей учащихся. Ими изучаются и анализируются материалы персонального тестирования, распределение профильных предпочтений, исследуются типы мышления, типы профессий, проводятся персональные и групповые консультации и беседы с учащимися и родителями — словом, ряд мероприятий с целью оказания психологической помощи и поддержки в процессе самопознания, самооценки и развития своих способностей, а в конечном счёте профильного самоопределения и составления индивидуального учебного плана.

Необходимым условием создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащегося основной ступени, является введение предпрофильной подготовки — целенаправленной, опережающей работы по освоению учеником самого механизма принятия решения, освоения *«поля возможностей и ответственности»*.

Известно, что имеются Методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации, которые рекомендуют каждой школе разработать авторский курс пред-

профильной подготовки, которая будет выстраивать информационную, профориентационную работу, ориентационные курсы и профильные предметы (Брянцева, 2016). Не менее важно, аналогичные курсы и программы должны быть разработаны и для каждого лагеря.

Напомним, что профильное обучение — это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, в особенности старшеклассников.

Результатом системной многоуровневой, многогранной работы по ранней профессиональной ориентации на этапе окончания основной школы является составление индивидуального учебного плана. Важно подчеркнуть, что главным преимуществом крупного образовательного комплекса должна стать возможность у учащихся реального составления плана. Именно поэтому вся система работы по ранней профессиональной ориентации обучающихся в конечном итоге может дать заметные положительные результаты. Решая задачу организации учебного процесса на основе индивидуального учебного плана и создания определённых программ для системы дополнительного образования, включая лагеря, мы не только дадим возможность обучающимся выбрать предметы профильного уровня по своему усмотрению, но и максимально рационально организуем учебный процесс на всех образовательных площадках.

Правильно созданная предметно-развивающая среда позволяет: углубить практические знания молодёжи; выявить интересы и склонности; развивать интерес и умение осуществлять действия. При проведении образовательной деятельности с молодёжью необходимо использовать различные средства и формы работы, постоянно менять виды деятельности, тем самым повышая познавательную активность воспитанников. Могут использоваться традиционные и нетрадиционные формы работы.

Традиционные формы:

- традиционные, комплексные и интегрированные занятия;
- различные виды игр;
- наблюдения и экскурсии (встречи со специалистами);
- чтение художественной литературы;
- трудовая деятельность;
- экспериментальная деятельность;
- решение проблемных задач и ситуаций;
- развлечения (разгадывание кроссвордов, загадок);
- театрализованная деятельность (ролевые проигрывания поведения в различных ситуациях, имитационные упражнения);
- изобразительная деятельность.

Нетрадиционные формы:

- творческое проектирование и моделирование;
- разработка и составление алгоритмов;
- просмотр слайд-шоу, фильмов о профессии;
- виртуальные экскурсии.

Таким образом, период школьного образования, включая внеурочную учёбу и каникулярный образовательный отдых, является начальным этапом организации единого образовательного пространства для раннего профессионального самоопределения. Социальными механизмами управления реализации данного этапа являются (Антонова, Гришняяева, 2017):

- создание инновационной развивающей среды для социально-коммуникативного и познавательного развития молодёжи, популяризирующей новейшие направления развития научно-технической, исследовательской и проектно-конструкторской деятельности;
- выполнение молодым человеком посильных форм трудовой деятельности;

- деятельность взрослых, направленная на поддержку инициативы и самостоятельности школьников в осуществлении продуктивных видов творческой деятельности, в рамках которых происходит формирование предпосылок трудовой деятельности;
- социальное партнёрство образовательной организации и семьи по вопросам трудового воспитания школьника;
- сетевое взаимодействие образовательных организаций с ресурсными центрами по развитию научно-технического творчества, созданными на базе организаций дополнительного образования детей, общеобразовательных организаций;
- использование механизмов государственно-частного партнёрства в реализации сетевого взаимодействия;
- оптимальное сочетание комплексно-тематической и предметно-средовой моделей организации образовательного процесса в образовательном учреждении, предполагающее партнёрское взаимодействие взрослого и ребёнка в процессе приобщения к «миру профессий», включение ребёнка в разнообразные виды продуктивной деятельности, свободный выбор школьником предметного материала для освоения новой образовательной области.

3.6.2. Важность деятельного экологического образования в процессе мотивации и профориентации

Хорошо известно, что традиционная дидактическая (предметно-ориентированная, объяснительно-иллюстративная) модель образования строится, как правило, по принципу «обучение — наблюдение — действие». Практический компонент предусмотрен, но он следует после теоретической подготовки. Этот дидактический (предметно-ориентированный, объяснительно-иллюстративный) подход дал миру многих выдающихся мастеров, учёных, писателей. Огромный пласт нашей национальной и мировой культуры и традиций

сформировался на его основе. Дидактический подход в образовании позволяет не изобретать вновь колесо, а получать и накапливать новые знания в готовом виде, экономя время и усилия.

Сегодня не менее важным становится развитие не только знаний и эрудиции, но и умения оперировать информацией, а также социально-психологических навыков, т. е. умения управлять собой и взаимодействовать с людьми. Это тоже элемент профориентации. Поэтому наиболее правильно при формировании образовательного процесса, помимо глубокого дидактического блока, включать элементы деятельностного (в западной версии — эмпирического, или, по-другому — экспериентального) подхода, целью которого является воспитание личности ребёнка как субъекта, который может ставить цели, решать задачи и отвечать за результаты.

Деятельностный подход, разработанный в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова, показывает, что развитие личности в образовательном процессе формируется благодаря универсальным учебным действиям, которые и являются основой как образовательного, так и воспитательного процесса, но деятельностный подход в образовании — это не только набор образовательных технологий и методических приёмов, это философия образования.

Основные принципы западного взгляда на эмпирическое образование были впервые сформулированы американским учёным Д. Дьюи. Они включали: учёт интересов учащихся, обучение через действие, приобретение знаний посредством преодоления трудностей, свободную творческую работу и сотрудничество с педагогами. Сегодня это принцип деятельности, принцип непрерывности, принцип целостности, принцип минимакса, принцип психологической комфортности, принцип вариативности, принцип творчества.

Важнейшим условием реализации деятельностного подхода является мотивация к обучению и ранняя профориентация, что и входит в философию этого педагогического подхода. Для включения

учащегося в активную познавательную деятельность необходимо связывать изучаемый материал с повседневной жизнью и с интересами учащихся; планировать урок с использованием всего многообразия форм и методов учебной работы, всех видов самостоятельной работы, проектно-исследовательской деятельности; привлекать для обсуждения собственный опыт учащихся; оценивать достижения учащихся не только отметкой, но и различными видами поощрений и правильной характеристикой. Кроме того, одним из возможных новых педагогических путей является разумная и правильная организация досуга детей и молодёжи в учебное время и, что не менее важно, более мудрое использование каникулярного времени. Особое место среди структур, способных эффективно выполнять такую задачу, занимают детские лагеря отдыха, оздоровления и развития. Именно в лагере в условиях новизны информации, проживания различных ситуаций и деятельного обучения можно восполнить пробелы воспитания и образования, особенно в сфере экологического мышления.

В соответствии с пониманием этих проблем мы в течение многих лет работали над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью». В рамках этого проекта нами были также подготовлены и реализованы молодёжные научно-исследовательские и познавательные экспедиции, ряд программ данного проекта был совмещён со студенческими практиками, в которых студенты не только совершенствовали свои профессиональные навыки, но и приобретали педагогический опыт. Весь этот комплекс действий и был направлен на неназидательную профориентацию.

Мы считаем, что сегодня образование не может быть эффективным только в условиях «кабинетной учёбы». Современным учащимся необходимы деятельность, приключения, позитивные эмоции, радость открытия, самостоятельность и многие другие элементы, которые мы постарались включить в концепцию деятельного экологического образования.

Постепенно у нас сформировался ряд принципов, целей и задач, которые были обобщены в виде концепции деятельного экологического образования: это воспитание у подрастающего поколения ответственности за свои поступки перед обществом и природой. Задачами проекта являются: непрерывное экологическое образование; воспитание экологической нравственности, развитие экологической культуры; ранняя профориентация детей; популяризация современной науки; неназидательная профилактика вредных привычек; последовательное духовно-нравственное и патриотическое воспитание. С помощью программ, реализованных в профильных лагерях, мы старались и стараемся предоставить нашим детям и молодёжи участие в реальном и ответственном деле, т. е. именно в том, чего им не хватает.

3.6.3. Проектная деятельность в лагере как важный элемент для выбора будущей профессии

Проектная деятельность в условиях детского лагеря существенно отличается от таковой, организуемой в рамках школьного обучения. Школьный формат предполагает, что достаточно большая доля работы будет выполнена учеником самостоятельно в домашних условиях. Как минимум это касается теоретической подготовки и подведения итогов. Таким образом, учащийся сталкивается с необходимостью попытаться глубже понять суть предмета исследования и полученных результатов, что, безусловно, является преимуществом.

В условиях насыщенной программы лагеря дети могут практически не располагать свободным временем для подобной деятельности, поэтому, как правило, работа над проектом выстраивается иначе. Наибольшее внимание уделяется практической составляющей, выполняемой с высокой долей участия педагога. Такой подход имеет свои преимущества, особенно если рассматривать его возможности в рамках концепции педагогики творчества.

Кроме того, необходимо отметить возможности, связанные с уникальными особенностями детских лагерей, благодаря которым они занимают особое место в структуре дополнительного образования. Расположение лагеря предоставляет доступ к природным объектам, а круглосуточное пребывание детей в лагере позволяет существенно лучше прорабатывать практические составляющие работ.

Например, сказанное выше могут хорошо проиллюстрировать краткие описания некоторых проектных работ, выполненных участниками программы «Открытие» экологического проекта «Отдых и учёба с радостью» за 2018–2020 годы. Проекты условно можно разделить на исследовательские (в работе доминируют исследовательские задачи, в центре внимания необходимость ответить на поставленные вопросы), технологические (основная задача — освоить методы, узнать о существующих технологиях и способах их применения) и творческие (учащиеся взаимодействуют с объектом исследования через творческий подход).

Исследовательские работы

1. Биоразнообразие фитопланктона Чёрного моря.

В данной работе в качестве объекта исследования выступал чёрноморский планктон, собранный в прибрежной зоне. Ребята производили сбор в разное время и при разных погодных условиях — одной из задач было отследить качественные и количественные изменения видового состава в пробах. Пробы изучались под микроскопом, планктонные организмы определялись с помощью различных определителей.

Участники освоили различные методики сбора планктона (в первую очередь использовалась планктонная сеть) и улучшили навыки использования светового микроскопа. По итогам работы был представлен продукт данного проекта — обзорный просветительский плакат, рассказывающий о наиболее характерных представителях зоо- и фитопланктона прибрежных вод Чёрного моря.

2. Влияние абиотических факторов на прорастание семян.

Была поставлена цель изучить влияние различных абиотических факторов окружающей среды, таких как освещённость, температура, влажность воздуха и грунта, на прорастание семян и дальнейший рост проростков. В качестве модельных объектов использовались семена салата, укропа и фасоли. На заключительном этапе эксперимента проростки, полученные в разных условиях, сравнивались друг с другом по качественным и количественным признакам развития.

В ходе выполнения работы участники развили навыки планирования и постановки эксперимента, освоили простейшие методы статистической обработки результатов. Итоги исследования были представлены на внутриотрядной научной конференции в виде устного доклада с презентацией.

3. Исследование распространённости плоскостопия среди участников программ детского лагеря.

Отправной точкой проекта было изучение феноменологии плоскостопия, причин возникновения и патогенеза, способов профилактики и лечения. Основная задача работы заключалась в исследовании распространённости плоскостопия различных степеней среди детей, отдыхающих в лагере, и сотрудников лагеря.

Участники проекта получили знания, полезные для поддержания собственного здоровья, опыт исследования здоровья людей, опыт планирования и проведения исследования на относительно больших выборках. По итогам работы был сделан информационный стенд о профилактике плоскостопия, в том числе обучающий поддерживающей гимнастике для ног.

4. Микроорганизмы кисломолочных продуктов питания.

В этой работе проводился качественный и количественный анализ микрофлоры йогуртов и некоторых других кисломолочных продуктов, выбранных на основе собственных потребительских предпочтений, что подогревало интерес ребят и способствовало актуализации получаемых знаний. Одна из поставленных задач —

выяснить, действительно ли купленные в магазине образцы содержат заявленное производителем количество живых микроорганизмов.

Участники проекта познакомились с основными принципами микробиологических исследований, улучшили навык использования светового микроскопа, освоили методику работы с иммерсионными объективами, методику окрашивания по Граму. Результаты работы были представлены в виде устного доклада с презентацией на внутриотрядной научной конференции.

5. Динамика уровня глюкозы в крови.

В основе проекта идея показать ребятам возможность изучать работу собственного организма с помощью общедоступного средства — глюкометра. В ходе серии экспериментов подопытные употребляли различные продукты питания порциями строго определённых размеров (со стандартизированным количеством содержащихся в них углеводов), а затем у них измеряли уровень гликемии с периодом 15 минут. Результаты были сведены в единую таблицу, на основе полученных данных построили графики относительного изменения количества глюкозы в крови с течением времени после приёма пищи.

Участники проекта изучили теоретические основы метаболизма углеводов, освоили технику использования персонального глюкометра, улучшили навыки сбора и обработки экспериментальных данных, развили культуру математического анализа и визуализации результатов экспериментов. Итоги работы были представлены на внутриотрядной конференции в виде устного доклада с презентацией.

6. Видовое разнообразие синантропных пауков.

Классическая исследовательская работа по изучению биоразнообразия. В качестве исследуемой территории была выбрана территория подвальных помещений жилого корпуса детского оздоровительного лагеря, которую условно разделили на четыре зоны, различающихся по условиям (освещённость, проветриваемость,

частота посещения людьми и прочее). На первом этапе эксперимента был собран биологический материал, второй этап заключался в определении пойманных пауков (по крайней мере до семейства), третий — в анализе качественных и количественных различий: для каждой из четырёх зон была рассчитана населённость представителями пяти обнаруженных семейств пауков на единицу объёма помещения и единицу площади стен.

Участники проекта познакомились с видовым разнообразием пауков, улучшили навыки работы с оптическими увеличительными приборами, а также математической обработки результатов эксперимента. На основании выявленных различий исследованных зон были выдвинуты гипотезы, проверка которых требует дальнейших исследований. Результаты были представлены в виде устного доклада с презентацией на внутриотрядной конференции.

Технологические работы

1. Определение микробного числа различных сред.

Педагогической основой этой работы была идея показать участникам основы микробиологических исследований. Целью было поставлено определение микробного числа в различных субстанциях: в воздухе, воде из ручья и из аквариума, в почве. Ребята самостоятельно приготовили несколько агаризованных питательных сред и высеяли на них собранные образцы, подготовленные по методике кратных разведений. В конце инкубационного периода подсчитывалось число колоний на чашках Петри, определялось микробное число.

Участники проекта получили опыт работы в стерильных условиях (бокс, пламя спиртовой горелки), освоили основы техники микробиологических посевов, познакомились с принципами микробиологических экспериментов и способов их математической обработки. Результаты были представлены в виде устного доклада с презентацией на внутриотрядной научной конференции, а также на просветительском плакате «Бактерии вокруг нас».

2. Выделение эфирных масел.

В центре внимания данной темы — физические методы разделения веществ. Ребята познакомились с некоторыми из них и сфокусировались на экстракции, разделению на основе различных температур кипения (перегонка, ректификация) и различной плотности. Объектом исследования выступали эфирные масла растений (лимон, роза, мята и некоторые другие).

Участники проекта смогли лучше понять роль физических методов в химии и химической промышленности, получили опыт работы в химической лаборатории, улучшили технические навыки, необходимые для постановки подобных экспериментов. Один из основных продуктов работы — эфирное масло лимона, которое ребята использовали для изготовления самодельного мыла с ароматом лимона. Результаты проекта были представлены на общелагерном вечернем мероприятии в виде научно-популярного доклада, дополненного выступлением с творческим номером.

3. Определение географических координат по звёздам.

В данной работе была поставлена цель самостоятельно определить географические координаты без специализированных приборов. Ребята изучили теоретические основы астрономических методов определения географических координат (а именно современный метод с помощью секстана), сконструировали самодельный измерительный прибор, произвели наблюдения и измерения, а также все необходимые расчёты. Полученный результат оказался достаточно точным (ошибка порядка 10 угловых минут).

В ходе работы участники познакомились с системами астрономических координат, получили опыт астрономических наблюдений (с помощью любительского телескопа-рефрактора), улучшили навыки использования математических аппаратов в решении практических задач. Результат был представлен на внутриотрядной научной конференции в виде устного доклада.

4. Определение скорости теплообмена в различных условиях.

Объект исследования — явление теплообмена — в этой работе являлся лишь точкой приложения рассматриваемой технологии. В центре внимания же находились технологии автоматизации научных экспериментов и автоматической обработки экспериментальных данных. Для измерения скорости, с которой модельный объект (канистра с тёплой водой) отдаёт тепло в окружающую среду, на основе микроконтроллера Arduino была собрана и запрограммирована цифровая система, собирающая информацию с ряда датчиков, производящая необходимые расчёты и записывающая полученные результаты с привязкой ко времени на информационный носитель.

Участники проекта познакомились с основами конструирования и программирования цифровых систем на основе микроконтроллера Arduino, а также с возможностями автоматизации научных экспериментов, улучшили знания физики в рамках темы теплообмена. Результаты работы были представлены на внутриотрядной научной конференции в виде устного доклада с презентацией и демонстрацией возможностей использованной в исследовании цифровой системы.

5. Конструирование термостата.

Сильнейшей стороной этого проекта является его бесспорное практическое значение. Для большинства микробиологических исследований, в том числе проведённых в описанных выше работах, крайне желательна возможность выращивать бактерии в определённых стабильных температурных условиях. Перед ребятами была поставлена цель спроектировать и построить термостат с нагревателем, управляемым микроконтроллером Arduino. Результат представляет из себя деревянный короб, теплоизолированный изнутри, с нагревательным элементом на основе никелиновой проволоки, через которую идёт электрический ток от лабораторного источника постоянного напряжения, регулируемый через схему с полевым транзистором микроконтроллером на основе показаний цифрового датчика температуры.

Участники проекта изучили принципы управления электрическим током с помощью микроконтроллера, научились проектировать простейшие электрические схемы, паять радиодетали и программировать микроконтроллер Arduino. Продукт проекта был представлен на внутриотрядной конференции в сопровождении устного доклада с презентацией.

6. Экстракция кофеина.

Целью этой работы было провести как можно более полную экстракцию кофеина из листьев чёрного чая и выяснить его концентрацию в сырьё. Методика экстракции достаточно сложна в сравнении с обычными школьными лабораторными работами по химии, что делает проект полезным и увлекательным для ребят, интересующихся этой наукой.

Участники проекта познакомились с несколькими новыми методами очистки химических веществ, научились работать с более сложным химическим лабораторным оборудованием, развивали аккуратность и точность выполнения действий, необходимую для таких исследований. Результатом проекта является небольшая статья с обоснованием методики выделения кофеина из листьев чая в условиях естественнонаучного класса в детском лагере, которая была представлена на внутриотрядной конференции в виде устного доклада.

Творческие работы

1. Исследование жизнедеятельности мелких беспозвоночных через создание короткометражного художественного фильма.

Педагогическая задумка данной темы — заинтересовать ребят методом микроскопирования и наблюдением за микроорганизмами через творческую задачу. С помощью тринокулярного лабораторного светового микроскопа, оборудованного окулярной камерой, производились наблюдения за планктонными и бентосными простейшими и мелкими беспозвоночными животными, а также представителями фитопланктона, параллельно производилась съёмка видео.

Участники проекта улучшили навык использования светового микроскопа, получили опыт работы на профессиональном световом микроскопе, получили базовые навыки написания сценария, работы в программе видеоредактора (Adobe Premiere), озвучивания фильма. Результатом работы стал короткометражный художественный фильм о жизни инфузорий, который был представлен на общелагерном вечернем мероприятии.

2. Исследование обучаемости крыс.

В основе этой работы классический эксперимент с лабиринтом. Ребята изучили историю исследования поведения и обучаемости представителей различных групп животных. После этого ими был спроектирован и построен в столярной мастерской лабиринт для проведения экспериментов на обучаемость. Объект исследования — две ручные крысы декоративной породы, что в некоторой степени отличает данные эксперименты от проводимых на лабораторных животных. Способность крыс к обучению характеризовало изменение времени прохождения ими маршрута через лабиринт, ведущего к вознаграждению.

Через творческие элементы задачи участники проекта прикоснулись к исследованиям интеллекта и поведения животных, получили опыт проведения экспериментов с лабораторными животными, развили навыки планирования и постановки эксперимента. Результаты работы были представлены в устном докладе на внутриотрядной конференции.

3. Физические основы музыки и принципы построения музыкальных произведений.

Данная творческая работа соединила в себе изучение теоретических основ физики звука, тембральных различий в звучании музыкальных инструментов, принципов построения музыкальных произведений, изучение некоторых методов информатики в задачах кодирования и обработки данных, а также отдельных вопросов общей астрономии. Изучив существующие попытки перекодировать астрономические измерения в звук (например, проект

NASA Sinister Sounds of the Solar System), авторы проекта пошли дальше и попытались создать из случайных величин музыкальное произведение, строящееся в рамках традиционных композиторских принципов.

Участники проекта дополнили свои знания физики и сольфеджио элементами, связующими эти удалённые друг от друга дисциплины, расширили свои представления о музыкальном искусстве, получили базовые навыки композиторства, работы в аудиоредакторах, работы с виртуальными музыкальными инструментами. Продукт проекта — короткое музыкальное произведение (две минуты) в четырёх частях, демонстрирующее возможности разработанной технологии перекодирования информации. Результат был представлен на внутриотрядной научной конференции в виде устного доклада с презентацией и прослушиванием, а также на общелагерном вечернем мероприятии в ходе театрализованного выступления.

3.6.4. Локальный биологический мониторинг как педагогический метод естественного вовлечения школьников и студентов в процесс создания и функционирования непрерывной системы глобального биологического мониторинга

В начале 90-х годов прошлого века представления о мониторинге состояния окружающей среды стали адаптировать для их использования в средних школах. Наибольшую известность получила международная программа по глобальному исследованию и мониторингу с целью сохранения окружающей среды (Global learning and observations to benefit the environment — GLOBE). Эта программа начала осуществляться с 1994 года по инициативе США в содружестве с другими странами. Предполагалось, что для участия в выполнении этой программы могут приглашаться школьники в возрасте 8–14 лет.

Коллектив учёных и учителей, работавших над созданием программы GLOBE, ставили перед собой достижение трёх главных целей.

1. Повышение уровня ответственности за состояние окружающей среды как можно большего числа жителей планеты.
2. Повышение уровня знания об особенностях функционирования нашей планеты.
3. Создание условий учащимся средних школ в достижении более высоких уровней знаний в естественных науках, статистике и повышения общего интеллектуального развития.

К программе GLOBE на любом этапе могут подключаться любые образовательные учреждения из любой страны. Для этого достаточно сообщить о своём желании в штаб-квартиру GLOBE и получить от них пакет материалов для учителя с описанием стандартных методов измерения различных параметров состояния окружающей среды. Собранные образовательными учреждениями данные передаются через Интернет в головной центр базы данных GLOBE в США, откуда, в свою очередь, каждая школа-участница может получать любые сведения, собранные школами в других уголках земного шара. Использование Интернета придаёт ещё одну важную ценность этой программе, т.к. позволяет устанавливать прямые контакты между школами разных стран. Весьма немаловажно и то, что программа GLOBE хорошо стыкуется со школьной учебной программой. Но самое важное, что учащиеся начинают постепенно приходить к пониманию того, что их аккуратные и систематические измерения работают не только на них, но и на благо всех жителей планеты, поскольку расширяют наши знания о состоянии окружающей среды как на локальном уровне, так и в глобальном масштабе.

Программой GLOBE предусмотрено, что вначале по соседству с образовательным учреждением по фотографии вашей местности из космоса выбирается территория площадью 15×15 км и затем определяются её координаты (долгота, широта и высота над уровнем моря). Для этого применяется прибор спутникового

ориентирования (Global Positioning System — GPS), который может одновременно связаться по крайней мере с четырьмя из многочисленных спутников, находящихся на орбите высотой в 20 000 км от Земли. В пределах этого полигона, на заранее выбранных станциях, по специальным программам и с использованием стандартных методов проводятся наблюдения за состоянием атмосферы, водной среды, почвы и растительного покрова. Школьники могли заниматься мониторингом воздуха, воды и почвы.

Дальше всех других стран в этом отношении продвинулась Канада. Несколько лет тому назад в Канаде приступили к созданию и реализации программ экологического мониторинга (EMAN). Цель проведения этих программ заключается в сборе, хранении и анализе такого рода информации о растениях и животных, которая бы позволяла ответить на вопросы о том, как могли повлиять глобальное потепление, кислотные дожди и повышение уровня ультрафиолетовой радиации на канадские экосистемы. Поскольку для сбора необходимой информации требуется много времени и средств, специалистам, работающим над созданием программ мониторинга, приходится предварительно отбирать ограниченное число важнейших биологических переменных или индикаторов, по количественному или качественному изменению которых можно судить об их нынешнем состоянии и строить прогноз о возможных изменениях в будущем, выбранных для наблюдения природных и техногенных объектов. Так оказалось, что географическое распространение лягушек разных видов и их численность в местах обитания напрямую связано с качеством атмосферного воздуха, водной среды и почвы. Канадская программа, получившая название мониторинг лягушек (Frogwatch Canada) начала осуществляться на всей территории Канады, во всех её 30 провинциях. Основное участие в ней принимают добровольцы — школьники и студенты со всей страны. Имеются и другие программы, например, программы мониторинга растений (Plant Watch) предусматривают организовать сбор информации о времени пробуждения

растений и переходу их к росту после зимнего покоя, а программа мониторинга лишайников (Lichen Watch) предполагает сбор информации о распространении индикаторных видов лишайников. Планируется также начать систематический сбор информации о времени появления и начале таяния льда (Ice Watch Canada) на всей территории Канады.

Создание аналогичной, по сути, но локальной по масштабу школьной программы биологического мониторинга в России может существенным образом обеспечить полноценное и более рациональное формирование системы мониторинга отдельных районов или области, а в дальнейшем — модель данной школьной работы в сфере биологического мониторинга может тиражироваться и на всю территорию России.

К данной программе на любом этапе её работы могут подключаться любые образовательные учреждения — от школ и учреждений дополнительного образования до детских лагерей. Для этого достаточно лишь сообщить о своём желании в штаб-квартиру по мониторингу данного региона и получить пакет материалов для учителей и школьников с описанием стандартных методов. Собранные данные могут передаваться через Интернет в головной центр области или края, а оттуда, в свою очередь, каждая школа может получать сведения из других районов, что будет интересно учащимся. Важно отметить, что данная программа биологического мониторинга позволит установить прямые контакты между школами и лагерями разных регионов. Немаловажно и то, что программа биологического мониторинга может быть состыкована со школьной учебной программой и быть составной частью целого ряда школьных предметов и внеаудиторных практик, проводимых в образовательных учреждениях системы дополнительного образования, включая детские лагеря. Более того, в данной программе в рамках прохождения полевых практик могут участвовать и студенты различных вузов.

Н. Н. Царькова

3.7. «Смена как пазл»: особенности проектирования смены в МДЦ «Артек»

Я не сомневаюсь, что каждый человек хотя бы один раз в жизни собирал пазл. Разумеется, чтобы его собрать, необходимо действовать строго по правилам. Давайте сформулируем, что такое пазл, и определим эти правила:

- пазл — это развивающая игра, в которой требуется составить картинку из ярких и красочных фрагментов.

Как правило, картинка — это изображение чего-либо, образ природы, города, окружающего мира и т. д.

Определим правила собирания пазла:

- существует некий образ (картина), который мы создаём по образцу, складывая фрагменты;
- чем больше фрагментов, тем сложнее игра, но тем больше и объёмнее картина;
- необходимо органичное соединение, при котором каждый фрагмент пазла соединяется с другим для получения общей картины;
- необходимо отслеживать правильное соединение на уровне форм и содержания (частей предмета, цвета отдельных участков);
- важно плотное прилегание отдельных фрагментов пазла, слияние частей для создания целостной картины.

В последнее время многие педагоги стали часто обращаться к понятию — образовательный дизайн. Мы рассматриваем образовательный дизайн как художественное конструирование или проектирование смены на основе книги смены, традиций Артека,

знаменательных событий. В этом случае смена как объект конструирования обладает следующими характеристиками:

- образ смены — идеальное представление о смене, художественно-образная модель, созданная воображением разработчиков;
- функция смены — смысловая, знаковая, ценностная роль;
- архитектура смены — строение, структура, организация в соответствии с замыслом разработчиков;
- формы и форматы — архитектура, созданная способом дизайн-проектирования в результате художественного осмысления технологий;
- ценность — особое значение, выявленное в ситуации восприятия, эмоционального, чувственного переживания и оценки степени соответствия смены задуманному идеалу.

Мы тоже в своей деятельности обращаемся к понятиям образовательного дизайна, в частности к архитектуре образовательных программ, в основе которой лежит осознание того, что без понимания результата образовательной деятельности, к которому мы хотим прийти, без его визуализации мы не будем столь эффективны и продуктивны, конкурентоспособны, работая с современными детьми.

В своё время в педагогической лаборатории О. С. Газмана шёл разговор о возможностях детского лагеря и приращении в личностной сфере ребёнка. При определённых условиях (встреча со значимой личностью, осознанный выбор программы, мощная мотивационная составляющая) это приращение, которое в образовательной программе Артека мы описали как социокультурный опыт ребёнка, можно считать педагогическим результатом деятельности в детском лагере. Именно поэтому потенциал образовательного дизайна для построения современных образовательных программ смены так важен сегодня.

При этом задачи образовательного дизайна обширны и весьма непросты.

- ▶ Анализ потребностей детской аудитории, её компетенций и ожидаемых результатов программы смены.
- ▶ Определение актуальной цели программы смены.
- ▶ Анализ и структурирование материалов в соответствии с целями.
- ▶ Выбор средств и методов образовательной деятельности.
- ▶ Создание элементов стиля и визуального дизайна программы смены (символов программы, создание ритуалов, фантазирование по поводу атрибутов программы).
- ▶ Разработка содержания программы, средств контроля и сбора информации.
- ▶ Создание программы смены через постановку задач членам команды (совету смены) для разработки конкретных форматов и элементов смены. Совет смены — это представители всех структурных подразделений, обеспечивающих реализацию программы смены и обслуживающих смену.
- ▶ Загрузка программы (через матрицу смены и приказ по смене) в систему управления сменой.
- ▶ Разработка методов оценки результатов и эффективности материалов.
- ▶ Выработка решений для дальнейшего совершенствования программы.

Мы считаем достижением внедрение в Артеке проектного управления, целью которого является:

- ▶ повышение эффективности использования ресурсов;
- ▶ повышение эффективности взаимодействия структурных подразделений, а также взаимодействия с организациями-партнёрами;
- ▶ обеспечение достижения результатов, запланированных Артеком.

Функцией руководителей программ смен является разработка и внедрение проектного управления в детском центре, создание стройной архитектуры образовательных программ смен. На самом деле проектный офис сегодня — это точка сборки образовательной программы тематической смены, состоящей из многих отдельных фрагментов пазла: программ общего образования, дополнительных развивающих программ в исполнении педагогов Артека и партнёров, экскурсионных программ, программ спортивно-туристических.

Первая разработка проектного офиса — это визуальный образ смены, он находит своё воплощение в матрице смены.

Матрица смены — это блок-схема содержательной деятельности в смену, описывающая тематику, форматы, алгоритмы и процессы, в которых различные виды деятельности структурных подразделений Артека по реализации программы тематической смены изображаются в виде блоков, соединённых между собой по смыслу и схематически:

- смысловые связи выстраиваются на основе тематики года, книги смены, традиций Артека, знаменательных событий, соответствующих периоду проведения смены, контекстности содержания;
- схематические связи — на основе сетевого образовательного взаимодействия структур, реализующих содержательные блоки.

Слово «пазл» давно и привычно используется в русском языке, а в переводе с английского обозначает «игра-головоломка». И как в любой головоломке важно найти правильный ключ к игре, так и при проектировании смены для понимания основных смыслов смены мы создаём «ключ к смене» — это ключевые слова, ключевые вопросы, слоган или эпитет, ключевые события смены.

Ключевые слова — основные понятия, краткое смысловое значение сути смены. Ключевые слова дают ответ на вопрос: «О чём смена?» Ключевые слова — это «схватывание» смысла книги смены

в синтезе со знаменательными событиями смены. Определяются четыре ключевых слова, среди которых выделяется главное слово, например:

- третья смена 2019 года — «Театральная история», книга смены «Рассказы» А. П. Чехова — это красота, талант, выбор, театр;
- седьмая смена 2019 года — «Игры, которые мы выбираем», книга смены «Алиса в Зазеркалье» Льюиса Кэрролла — это имена, сегодня, горизонт, игра;
- десятая смена 2019 года — «Бесконечное множество», книга смены «Когда отдыхают ангелы» Марины Аромштам — это мир, поступки, имя, задачи.

Слоган смены — это идея или девиз смены, развёрнутое представление основных понятий, заключённых в ключевых словах. Может быть создан на основе цитат книги.

- седьмая смена: «Загляни за горизонт: лови минутку, различай не по именам и лицам, люби недень рождения, играй по правилам, думай — завтра станет сегодня».
- десятая смена: «МИР как личный дневник, на страницах которого ты решаешь разные задачи, совершаешь поступки, в итоге — создаёшь своё имя».

Ключевые вопросы смены — это проблемные вопросы. Главным признаком проблемного вопроса является «пробуждение интереса». Интерес как потребность в определённых эмоциональных переживаниях является важным мотивом проектирования деятельности. Проблемные вопросы строятся на выражении некой позиции, сложившейся в общественном мнении, на расхожих суждениях и оценках. Это чаще всего проблематизированное высказывание или цитата из книги, требующие ответа. В 10-ю смену один из ключевых вопросов: «Марсем ненавидела подвиги: “...в реальности человек не совершает подвигов. Он совершает поступки. Подвиг это или не подвиг, решают другие люди. Потомки. Те, кто может взглянуть на чужую смерть со стороны”. И в то же время она рассуждает

“...быть может, если совершить подвиг в детстве, потом, во взрослой жизни, ни от кого не потребуется задышаться”. Так подвиги или поступки?» Ответ на этот вопрос ребята находят сами, прожив несколько событий смены: Реквием памяти, посвящённый Дню солидарности в борьбе с терроризмом; мозговые штурмы в проектную сессию, посвящённую 75-летию Года памяти и славы в России.

Для построения проблемного вопроса характерна ориентация: на противоречивую ситуацию, допускающую неоднозначность решений, мнений, суждений. Например, в седьмую смену мы спрашивали у артековцев: «То, что не совсем так, то совсем не так, а то, что совсем не так, то не так совсем. Ясно? И прекрасно!» Эту знаменитую цитату Л. Кэрролла можно интерпретировать в отношении победы и поражения. Как ты думаешь, может ли проигрыш/поражение быть таким же ценным, как и выигрыш/победа? Благодаря чему и в каких случаях это оказывается возможным?» И в течение смены, побывав на встречах с Мастерами игры, например с заслуженным мастером спорта, чемпионом мира по футболу с Е. В. Алдоным, одним из основателей легендарной игры «Что? Где? Когда?» А. В. Блиновым, и прожив опыт соревнований, «битв» профильных отрядов, находят ответы на этот вопрос.

Проблемные вопросы служат развитию исследовательской активности и побуждению интереса к поиску нового, неизвестного понимания и знания. Например, вопрос третьей смены: «Можно ли Антона Павловича Чехова назвать современным словом волонтер?» побудил ребят исследовать его период жизни в Крыму и узнать о массе добрых дел, которые писатель оставил после себя.

Ответы на проблемные вопросы артековцы получают, участвуя в содержательной тематической деятельности в течение всей смены. Одним из дел, где решаются ключевые ситуации и происходит поиск ответов на ключевые вопросы, выступает АРТ-ТЕД. Задача участвующих в конференции заключается в том, чтобы услышать опыт других, например лучших учителей России в 10-ю смену (партнёры — Профессиональный союз работников народного

образования и науки Российской Федерации) и предложить свой вариант решения проблемного вопроса и обосновать его.

Очень важным этапом является формирование цели смены. В матрице определяется развёрнутая цель смены, фактически равная результату деятельности в смене. По структуре традиционно цель смены состоит из двух взаимодополняющих частей. Первая часть начинается с определения.

1. Актуализация — что значит воспроизведение имеющихся у артековцев способностей, интереса, знаний, умений, навыков, различных форм поведения и позиции, эмоционального состояния, но при этом перевод их из потенциального состояния в актуальное, с приданием степени важности, актуальности, современности; по-другому — актуализация «себя другого».

Важным моментом формулирования процесса актуализации чего-либо (позиции, способностей, знаний, интереса и т. д.) при формировании матрицы конкретной смены является соотнесение по значимости с целями деятельности Международного детского центра как Федерального образовательного учреждения и ФГОС, а это, может быть, актуализация гражданской позиции, российской идентичности и т. д.

Например, в 10-ю смену — «Актуализация гражданской позиции через приобщение к лучшим достижениям науки и образования и проектирование стратегии личностного роста артековца». Первая часть цели была реализована через образовательный проект смены, а именно научную экспедицию «По следам великих открытий», в ходе которой артековцы вели Навигатор научных открытий. А в конце смены всем «Артеком» вывели ТОП учёных и научных открытий, которые продвинули человечество вперёд и проблемы, над которыми человечеству предстоит трудиться в ближайшее столетие. Эти материалы были представлены на образовательном шоу и вечере перед расставаньем.

2. Вторая часть — это: овладение каким-либо социокультурным опытом. Социокультурный опыт мы рассматриваем как освоенные

универсальные действия, применяемые в учебно-познавательной и разнообразной творческой деятельности. В условиях нетиповой образовательной организации социокультурный опыт — ключевое понятие, определяющее личностные и метапредметные результаты освоения образовательной программы.

В основной образовательной программе Артека в разделе «Планируемые результаты освоения образовательной программы» представлен перечень опытов, которые ребёнок может получить в Артеке. В зависимости от тематики и содержания смены выделяется один самый значимый опыт, который приобретается в деятельности именно в эту конкретную смену.

В 10-ю смену вторая часть цели — это «проектирование стратегии личностного роста артековца», инструментами проектирования стратегии личностного роста были выбраны два символа — артековский паракорд и дневник артековца, потому что через них возможно ребят научить анализировать прожитые события (фактически мы определили рефлексивную как стратегию личностного роста). Каждый вожатый получил инструкцию: «В книге смены Марины Аромштан “Когда отдыхают ангелы” говорится: “Во времена древних греков мойры были богинями судьбы. Они сидели высоко на горе, суровые и беспристрастные, и пряли нити человеческих жизней. А нитка состоит из крошечных узелков. Узелки — как события жизни, из которых складывается судьба. Мы плели, почти как мойры. Только не беспристрастно. Мы должны были наделять узелки волшебной силой, вплести в нити свои надежды и заветные чаянья”. В Артеке есть традиция вечерних подведений итогов, где мы вместе с ребятами анализируем прожитый день. В 10-ю смену задачей подведения итогов станет не просто выделить значимое событие, но и завязать узелок на нити жизни, из которого ребята сплетут браслет — артековский паракорд в цвет своего лагеря. Артековский паракорд может стать одним из инструментов роста — умения анализировать: вычленив важное в прожитом дне». На эту цель мы работали всем Артеком, и на прощальном вечере встречи

перед расставанием все ребята показали друг другу свои паракорды как итог большой внутренней работы.

Дневник артековца был предложен ребятам в двух видах: печатный и электронный. Наши партнёры подготовили и те и другие дневники. Каждый артековец выбрал сам, какой дневник будет заполнять.

В матрице указывается периодизация смены: периоды заезда и разъезда, поскольку в эти периоды тоже планируется содержательная деятельность, которая может трактоваться как пролог и эпилог смены. Далее указываются три основных периода в соответствии с логикой развития смены и технологией создания временного детского объединения: организационный, основной и заключительный периоды смены. Каждый период смены может предваряться в матрице цитатой из книги смены.

В матрице указываются значимые знаменательные даты смены, в соответствии с которыми планируется содержательная деятельность смены разных уровней: общеартековская, внутрелагерьная и отрядная, и отдельно планируются ключевые события смены. Значимые события смены, в которых раскрывается основная драматургия или содержательная линия смены, с зачином — открытием смены; кульминацией — пиковым событием смены; развитием действия — акциями, играми; развязкой — прощальной встречей перед расставанием. Как правило, в этих событиях принимает участие весь Артек, но допускается и представительское участие детских лагерей.

Важным этапом проектирования является проработка внутрисетевого взаимодействия: партнёрских программ, программ общего, дополнительного образования, программ деятельности лагерей в логике смены с опорой на основные концепты смены. Важно, чтобы через все программы проходили основные линии смены. Для этого руководители смен участвуют в процедуре отбора партнёрских программ, затем в совместном проектировании программ смен. В 10-ю смену основное содержание научной экспедиции

пронизывало занятия и в школе, и в сетевых образовательных модулях («Тайны микромира» в биологии, «Менделееву и не снилось» в химии, «Научное открытие друг или враг?» в обществознании), в студиях и на занятиях партнёрских программ, в общеартековской деятельности: дети узнавали о великих научных открытиях в различных областях: географических вместе с РГО и во время Географического диктанта, IT — на форуме «Цифровое поколение» вместе с партнёрами «КейсАйДи», авиационных вместе с партнёром ПАО ОАК «Курс на взлёт». А в седьмую смену такой партнёр, как «Киногром», был включён в общую концепцию смены, зашифрованную в слове «ИГРА» — «Изобретатели, грамотеи, романтики, актёры». Пройдя три этапа смены, ребята на этапе «актёры» участвовали в мастер-классах, снимали кино, смотрели конкурсные фильмы и т. д. В 10-ю смену общеартековской квест «Первая помощь Артека во Всемирный день оказания первой помощи предваряла история об Армии ангелов в белых халатах (ангел — образ книги смены Марины Аромштан «Когда отдыхают ангелы»), которую воплотили через тренировочные базы с артековцами наши партнёры — Ассоциация волонтерских центров. И в то же время ребята стали участниками акции «Артек рисует ангелов мира» и с ними пришли на показательные выступления наших партнёров — спецподразделения «Альфа» 3 сентября.

Через матрицу создаётся образ деятельности всех педагогических подразделений. Для этого используется второй разворот матрицы и форматы деятельности.

В блоке «Форматы деятельности» проектируется деятельность структурных подразделений по реализации программы тематической смены. Структурные подразделения, знакомясь с основными концептами смены, дают предложения, каким образом будет реализована цель смены, какие форматы деятельности планируются. И в этом блоке уже появился такой традиционный пазл, как АРТ-проект, который реализует центр детского творчества вместе с детскими лагерями. Именно таким образом в третью смену 2019 года



Рисунок 39. Антон Павлович Чехов

в Артеке появилась улица Чехова. Самые талантливые художники и керамисты, которых обучали наши партнёры «Академия керамики» (более ста человек), создали коллективный творческий проект: фрески с рисунками по рассказам Антона Павловича Чехова и глиняные таблички с цитатами из книг великого писателя. Участие в таких проектах учит детей участвовать в улучшении городской среды: теперь этот проект — яркое украшение детского лагеря «Лазурный». Профильные отряды тоже планируют деятельность в соответствии с идеями смены: театральные отряды, как правило, на итоговую битву берут книгу смены или авторов, близких по смыслам.

Часто мы проводим сетевые образовательные проекты, которые проводим в группах детских лагерей «ВКонтакте». Мы используем Интернет в учебных целях. В третью смену — это проект «Современный Чехов», который состоял из двух этапов: викторины

о жизни писателя в Крыму и художественного проекта. Он позволил приблизить Чехова к ребятам, они пофантазировали, каким был бы Антон Павлович, будь нашим современником.

Ценность образовательного дизайна смены — это прежде всего, спроектированный результат деятельности в смену, его анализирует психологическая служба Артека. Это вопрос в общем исследовании о социокультурном опыте, который ребёнок, получил в смену или самостоятельное исследование, как в седьмую смену. Поскольку целью смены являлась «актуализация потребности в самоопределении и приобщение к лучшим отечественным и мировым достижениям культуры, искусства, спорта», мы использовали для анализа опыта, полученного в Артеке, результаты самооценки детей в ходе рефлексивной игры «Конструктор самоопределения». Первый этап: просветительское занятие о роли soft-skills в современном мире. Сбор данных об уровне развития у артековцев таких социально-психологических компетенций, как: самоорганизованность, умение дружить, информированность, креативность, лидерские навыки; инициативность и эмпатия.

Заполнение бланка «Конструктор самоопределения» (аналог методики «Колесо жизненного баланса»).

Детям было предложено самостоятельно оценить предложенные компетенции от одного до 10 баллов. Затем обучающиеся анализировали полученные результаты и планировали свою деятельность на предстоящую смену так, чтобы развить те навыки, которые, по их мнению, недостаточно развиты. На втором этапе обучающиеся повторно заполнили «Конструктор самоопределения» и, сравнивая с первыми результатами, анализировали свои успехи в развитии определённых навыков. Полученные в результате двух срезов данные были обработаны с помощью Т-критерия Вилкоксона с целью определения статистически достоверных различий в динамике самооценки уровня развития компетенций.

КОНСТРУКТОР САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

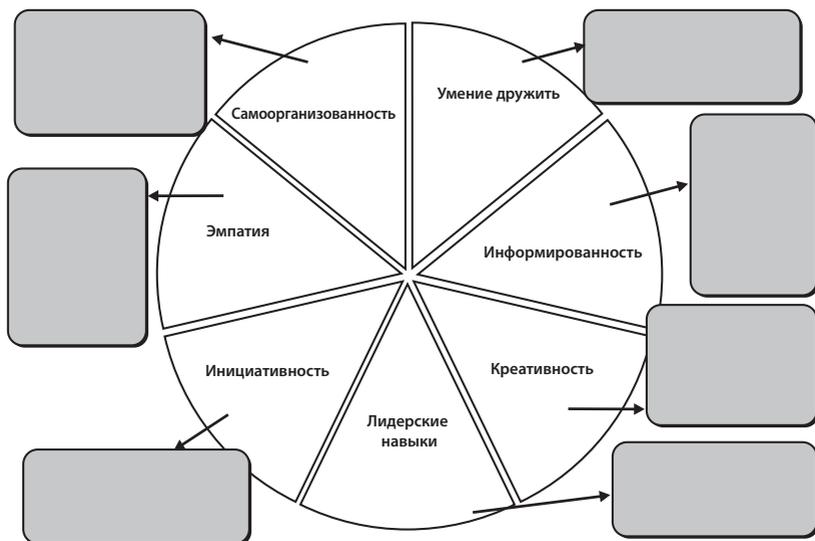


Рисунок 40. Конструктор самоопределения

Представим результаты по одной возрастной группе: в группе обучающихся 12–14 лет статистически достоверные различия в приросте всех обозначенных компетенций.

1. В результате исследования выявлено, что в конце смены обучающиеся всех возрастных групп выше оценивают развитие у себя таких социально-психологических компетенций, как: самоорганизованность, умение дружить, информированность, креативность, лидерские навыки; инициативность и эмпатия — изменения статистически достоверны.
2. Значительная динамика в оценке обучающимися уровня развития социально-психологических компетенций, выявленная в результате проведения рефлексивной игры «Конструктор самоопределения», говорит о том, что предложенный в методике спектр навыков и личностных качеств является целевым для программы артековской смены, то есть реализованные формы и содержание направлены на их развитие.

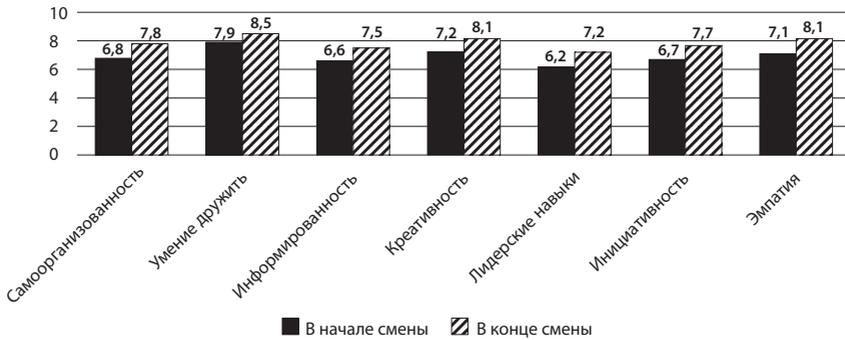


Рисунок 41. Динамика развития социокультурного опыта
(по результатам исследования)

3. Участники рефлексивной игры «Конструктор самоопределения» отметили её простоту, доступность и значимость для анализа и планирования собственной жизни, что позволяет рекомендовать её в качестве одного из инструментов получения информации о качестве реализации образовательного процесса в детских лагерях Артека.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что на частном примере детской игры «Пазл» мы с вами вывели важные принципы образовательного дизайна в проектировании смены.

1. Чтобы получить результат — стройную архитектуру смены, важно создать визуальный образ смены в Артеке — это матрица смены.
2. В основе построения смены лежит органичное соединение отдельных фрагментов — сетевое взаимодействие всех сореализаторов в целях реализации содержания смены.
3. Цель смены всегда равна результату, и она измерима. Инструментом измерения выступают результаты самооценки детей в начале и в конце смены.

А. Н. Камнев, Г. В. Григорьев, С. А. Макарова,
А. С. Пушкина, М. И. Свиридок

3.8. Лингвистический лагерь как оптимальная форма организации языкового обучения детей

3.8.1. Чем интересен лингвистический лагерь

Трудно не согласиться с тем, что искренняя любовь к своему родному языку и его естественное знание, включая знания об истории его происхождения, изначальном значении отдельных слов, делает человека не только грамотным и образованным, но и приятным в общении. Более того, такой человек быстро ориентируется в современной литературе и чаще всего является хорошим специалистом во многих областях деятельности, но самое главное, он становится хранителем и носителем многовековой культуры своей страны.

Знание иностранных языков ещё больше обогащает человека и, не осознавая того, он становится уже другим человеком. Прежде всего, знание других языков повышает его *культурную осведомлённость*. Узнавая иной язык, мы по-другому начинаем воспринимать не только иноязычную, но и свою культуру. Обучение иностранному языку делает человека, с одной стороны, более эрудированным и эмоциональным, а с другой — более сдержанным и терпимым к различным проявлениям иноязычной культуры. Изучение «мёртвых» языков, таких как латынь, древнегреческий и другие, улучшают память и повышают способность к восприятию нового.

Нельзя забывать также и о том, что иностранные языки повышают креативность мышления. Общение на иностранных языках активизирует работу мозга, тренирует внимание и память. Интересно отметить, что при изучении иностранных языков начинают «расти» отдельные области мозга, в частности гиппокамп, а также

некоторые участки коры больших полушарий. Кроме того, изучение иностранных языков способствует предотвращению развития различных болезней, связанных с потерей памяти. Люди, знающие иностранные языки, способны моментально переключаться при решении сразу нескольких задач, они легче приспосабливаются к неожиданным изменениям обстоятельств.

Очень важным элементом изучения и знания иностранных языков является повышение коммуникативности.

Уникальной площадкой для изучения различных языков, включая свой родной, является система дополнительного образования и, в частности, детские оздоровительные лагеря, в рамках которых можно организовывать как лингвистические программы, так и лингвистические смены. Также на базе оздоровительного лагеря можно проводить непосредственно языковые (лингвистические) лагеря.

1. Известно, что внешкольная работа в форме языкового лагеря для детей является одним из наиболее прогрессивных видов обучения языку. Такое обучение позволяет успешно сочетать полноценный каникулярный отдых, получение новых впечатлений и изучение языков. Первые лагеря подобного типа появились в США и Европе более 100 лет назад. Они постоянно развивались, программы совершенствовались, уровень подготовки детей возрастал.
2. Сегодня внешкольная деятельность становится особенно актуальной для воспитания культуры подрастающего поколения. Важно отметить, что работа с детьми в рамках лингвистического лагеря может быть одним из факторов формирования современной личности, как мы уже писали выше, являющейся носителем культуры как своей собственной страны, так и страны, язык которой дети изучают. Кроме того, внешкольная деятельность может повысить общую культуру детей, обогатить их новыми знаниями и навыками. Важно отметить также, что изучение языка вне стен школы способствует популяризации изучения языков.

3. В настоящее время имеется большое количество научных работ, которые достаточно полно раскрывают задачи, цели и принципы организации обучения детей в системе дополнительного образования, включая лагерь.

Лингвистические лагеря имеют несколько целей:

- мотивация к изучению языка (как родного, так и иностранного);
- ранняя профориентация, связанная с популяризацией профессии филолога и переводчика;
- снятие коммуникативного барьера (боязни общения);
- формирование мотивации к изложению своих мыслей вслух и на бумаге (по крайней мере на уровне рефлексии);
- формирование мотивации к использованию своего (пусть небольшого) языкового опыта и знаний, полученных в течение учебного года, на практике (игры, концертные программы, театральные представления);
- формирование желания общаться с носителями языка (как со сверстниками, так и взрослыми), приезжающими в лагерь.

Обучение языкам в лингвистических лагерях имеет ряд преимуществ:

- программы в лагере рассчитаны на детей разного возраста, поэтому у потенциальных участников программы есть возможность выбрать как программу, так и лагерь в соответствии с уровнем подготовки учащегося;
- многие детские языковые лагеря сочетают языковую подготовку с психологической поддержкой и использованием развивающих технологий, что позволяет детям обрести новые навыки общения и более успешно входить в новую как социальную, так и языковую среду;
- языковые лагеря дают возможность не только повысить уровень языка, но и знакомят с культурой и традициями страны, где будет отдыхать ребёнок.

Особенности языковых программ и лагерей:

- обучение в лингвистических лагерях проводится в каникулярное время, поэтому изучение иностранных языков ни в коем случае не должно превращаться в продолжение школьного учебного процесса;
- в лагере основное внимание уделяется мотивации и практической деятельности, включая игру;
- тем не менее если ребёнок плохо владеет иностранным языком и не понимает обращённой к нему речи, он может стесняться общаться как со сверстниками, так и с воспитателями; как следствие, у ребёнка может возникнуть чувство одиночества;
- независимо от возраста, ребёнку придётся принимать новые правила жизни, которые могут оказаться непонятными и сложными для него;
- для многих детей могут появляться новые социальные трудности.

Детские языковые лагеря в каждой стране традиционно имеют свои особенности, например:

- считается, что в Швейцарии самый высокий уровень безопасности и комфорта, однако обучение английскому языку находится не на самом высоком уровне. Обычно в этой стране рекомендуется учиться детям младшего возраста, а также тем, кто испытывает трудности в общении;
- Ирландия, без сомнения, подойдёт тем, кто мечтает освоить английский на высочайшем уровне;
- обучение в лагерях Канады и США даёт возможность сочетать учёбу с занятиями спортом и другими активностями. Считается, что в этих странах хорошими являются развлекательные программы;
- в Финляндии и Великобритании существуют несколько типов языковых лагерей.

Таким образом, у детей и родителей есть возможность выбора.

3.8.2. Как мотивировать детей изучать иностранный язык

Мотивация — это система внутренних и внешних мотивов, заставляющих человека поступать определённым образом. По-другому, это побуждение к действию. Мотивация определяется мотивационной сферой, состоящей из многих компонентов, и является психофизиологическим процессом, который и управляет поведением человека.

Мотивационная сфера личности представлена некой иерархически организованной системой побуждений и требований организма (в самом широком понимании). Это: *мотивы, потребности, влечения, желания, установки, мечты, интересы, убеждения, мировоззрение, направленность*.

В зависимости от возраста, который оказывает влияние на формирование определённых потребностей, у человека формируется определённый комплекс внутренних и внешних мотивов, определяющих направленность его активности и характер деятельности для достижения поставленной цели. Данное качество с годами развивается и помогает достигать определённых вершин. Тем не менее необходимо помнить, что одних учащихся надо постоянно заинтересовывать, а других не надо. Кроме того, зачастую бывает и так, что на начальных этапах изучения предмета учащиеся очень активны, им интересно познание нового. Но потом этот интерес ослабевает, поэтому очень важно его поддерживать. Таким образом, педагог обязан учитывать все эти нюансы.

Особенно важна мотивация в процессе изучения иностранного языка.

Процесс развития мотивации к учебной деятельности включает в себя следующие этапы.

1. *Актуализация мотивов*, проблематизация содержания деятельности. Данный этап характеризуется осознанием личности своих потребностей, целей и специфики предстоящей деятельности, её ценностной значимости, а также места в системе профессиональной подготовки. Кроме того, не менее

важным является понимание значимости имеющихся ресурсов (внутренних и внешних) для её реализации.

2. *Поисковый этап.* На данном этапе происходит планирование и постановка задач как предстоящей деятельности, так и своего профессионального развития. А также осуществляется поиск недостающих ресурсов (знаний, умений, навыков) и их присвоение.
3. *Инструментальный этап.* Этот этап базируется на непосредственной деятельности, связанной с выполнением задач разного уровня сложности, делегированием и принятием ответственности за процесс и результат деятельности, а также применением найденных на предыдущем этапе ресурсов. Важно отметить, что данный этап также основывается на коммуникации и взаимодействии личности с другими участниками процесса для его полноценной реализации.
4. *Рефлексивный этап.* На этом этапе происходит осознание и оценка осуществлённой деятельности; оценка уровня достижения поставленных целей; оценка удач и трудностей при выполнении деятельности; оценка используемого инструментария для решения возникающих затруднений; оценка своего эмоционального состояния в процессе совершения деятельности и по её окончании.

3.8.3. Основные способы повышения мотивации у учащихся к изучению иностранного языка

1. *Сбалансированное сочетание классической дидактики, эмпирики и современных технологий.* Такое сочетание в большей степени расширяет возможности мотивирования учащегося. Более того, такой подход важно использовать как в стенах школы, так и на разных площадках дополнительного образования, включая лагеря. Так, в современных школах имеются интерактивные доски, компьютеры и планшеты, регулярно появляются новые электронные учебники и пособия, интерактивные задания

и компьютерное тестирование. Учащиеся должны уметь готовить презентации, обязаны работать с аудио- и видеоматериалами. В лагерях в качестве образовательного средства можно использовать природную среду.

2. *Введение особых языковых дней, посвящённых определённым датам и праздникам той страны, язык которой изучается учащимся.* В рамках занятий могут проводиться викторина, дискуссия, конкурс, выставка, соревнование. Учащиеся могут быть задействованы в театральных постановках, исполнять песни и рассказывать стихи на изучаемом языке. Такой подход может не только помочь ребятам познакомиться с культурой и традициями определённой страны, но и усилить мотивацию к дальнейшему изучению языка.

3. *Индивидуальная и групповая переписка учащихся с их иностранными сверстниками.* Этот подход способствует не только получению новой информации о стране, но и даёт колоссальную языковую практику, снимает барьеры общения, что также способствует развитию мотивации.

4. *Просмотр фильмов, прослушивание музыкальных произведений, изучение и чтение стихов.* Это также может способствовать усилению мотивации к изучению языка. Учащиеся могут прослушивать произведения, разбирать их вместе с педагогом, петь. Благодаря такому подходу учащиеся увеличивают свой словарный запас, тренируют память, навыки аудирования и произношения. Наконец, они расширяют свой кругозор, становятся при этом более интересными в общении, причём не только в кругу своих сверстников, что ещё больше мотивирует к изучению языка (Фаримова, 2019; Ряднова, 2017).

5. *Применение лингвострановедческого подхода в учебном процессе* является одним из эффективных путей повышения мотивации за счёт формирования и развития познавательного интереса обучаемых к данному учебному предмету, а следовательно, повышения результативности овладения иностранным языком.

6. *Игра и игровые технологии.* Их использование позволяет активизировать познавательные процессы, формировать у учащихся положительное эмоциональное отношение к учебному процессу, а также делает процесс обучения внутренне значимым (Ачилова, 2019).

Таким образом, важным условием развития мотивации учащихся являются форма организации процесса обучения, методы и методические приёмы, применяемые при этом педагогические технологии, в том числе игровые.

3.8.4. Организационно-педагогические условия, принципы и формы обучения иностранным языкам в лингвистическом лагере

В настоящее время значительно возросла роль языковых лагерей. Именно на этой образовательной площадке усиливаются мотивационные процессы. В большинстве летних языковых лагерей функционируют так называемые мастерские, под которыми понимаются занятия, на которых дети получают знания не лингвистического, а мировоззренческого характера. Задачи мастерских заключаются в том, чтобы обеспечивать смену видов деятельности детей, расширять их кругозор, развивать интеллектуально и физически, способствовать их самопознанию и т. д. Язык проведения этих мастерских будет зависеть от уровня знаний участниками лагеря того или иного языка и от задач этой мастерской.

Обязательные виды мастерских: музыка (разучивание песен на изучаемых языках, знакомство с музыкальным наследием великих представителей изучаемых языков и т. д.), традиции и обычаи народов, здоровый образ жизни/валеология, спорт, страноведение/краеведение, литература на изучаемых языках, экология/родная природа, народные танцы, творческие мастерские (для детского лагеря), журналистика, театр, психология, дизайн.

Для проведения мастерских требуется привлечение специалистов или людей, имеющих опыт работы в этих сферах. Материал

для занятий должен быть адаптирован для соответствующей возрастной категории и преподноситься в игровой/интерактивной форме.

Группы для участия в мастерских могут формироваться путём свободного выбора участниками лагеря после презентации каждой мастерской, или базовые группы посещают все мастерские по установленному заранее расписанию.

По окончании проекта каждая творческая мастерская должна представить наглядный отчёт (выставка, репортаж, газета, телепередача, фестиваль, спектакль, показательные выступления, коллажи, проекты и т. д.).

Для разнообразия программы возможно проведение дополнительных мероприятий. Это могут быть походы в парк, экскурсии по городу, посещение театров, кинотеатров, боулинга и других развлекательных учреждений.

Преподаватель для работы в лингвистическом лагере выбирается из числа педагогов, являющихся дипломированными специалистами, владеющих коммуникативной методикой (при этом важен не багаж знаний, а методическая компетентность), готовых к овладению методикой преподавания во внешкольных условиях.

Педагог проводит уроки, а также внеурочную работу по изучению соответствующего языка в закреплённой группе с целью создания языковой атмосферы; подотчётен методисту и директору лагеря. Совместно с методистом участвует в разработке программы языкового лагеря. Принимает участие во всех лагерных мероприятиях, несёт ответственность за создание языковой атмосферы в лагере. По согласованию с методистом участвует в изготовлении наглядных пособий и раздаточного материала для занятий. Несёт ответственность за качество проводимых занятий, за сохранность технического оснащения, материалов и учебных помещений.

Методист разрабатывает совместно с педагогическим составом учебную программу. Несёт ответственность за реализацию концепции полилингвального лагеря (создание языковой среды).

Оказывает методическую помощь в подготовке и проведении уроков, мастерских. Ведёт работу с педагогическим составом лагеря (педагогами, руководителями мастерских). Совместно с педагогическим составом производит отбор необходимой методической литературы (книги, видео, аудио). Посещает занятия и мастерские с целью повышения качества преподавания. Проводит планёрки по учебным вопросам. Отвечает за тестирование, распределяет детей по языковым группам.

Директор лагеря осуществляет общий контроль над организацией и проведением процедуры отбора участников лагеря, определяет место для проведения проекта и заключает договор с администрацией, участвует в составлении сметы с бухгалтером и методистом, обеспечивает техническое оснащение (аппаратура, спортивный инвентарь, канцелярские товары). Осуществляет контроль над выполнением договоров и реализацией проекта (контроль качества питания, санитарных условий, охраны жизни и здоровья детей). Знакомит родителей участников с правилами пребывания в лагере, заключает с ними письменное соглашение о принятии данных правил.

При необходимости к работе в лагере могут привлекаться специалисты службы психологического сопровождения лагеря (психологи, дефектологи, логопеды), медицинской службы, студенты-лингвисты.

В отличие от школы, занятия в лагере не регламентированы учебной программой, вместо расписания уроков — распорядок дня. В связи с этим открываются неограниченные возможности для деятельности преподавателя, совершенствования его педагогического мастерства. Занятия часто играют роль промежуточного звена между уроком и различными формами внеурочной работы. Наиболее популярными в лагерной практике являются занятия комбинированного типа, где дети занимаются различными видами деятельности: играют, поют, учат стихи, смотрят и обсуждают фильмы, инсценируют спектакли, готовят проекты.

В основе функционирования системы работы по изучению иностранных языков в детских лагерях лежит ряд принципов и методических требований, определяющих содержание, формы, методы и направления педагогического воздействия на личность, характер связи отдельных элементов системы. Ниже перечислены наиболее значимые принципы работы при изучении иностранного языка.

1. *Принцип связи с жизнью.* Реализация этого принципа позволяет обеспечить тесную связь внеурочной работы по изучению иностранного языка с условиями жизни и деятельности ребёнка. Основные условия реализации следующие:

- а) систематическое ознакомление ребят с актуальными событиями в жизни нашей страны и за рубежом;
- б) широкое использование краеведческого материала;
- в) создание ситуаций, адекватных реальным ситуациям общения, позволяющих детям высказать своё мнение, поделиться своими впечатлениями.

2. *Принцип коммуникативной активности.* Предпосылкой более высокой коммуникативной активности учащихся при изучении иностранного языка в лагере является возможность выбрать наиболее интересующий и доступный вид деятельности и её содержательную сторону.

3. *Принцип учёта языковой подготовленности учащихся.*

4. *Принцип преемственности и взаимосвязи с уроками иностранного языка в школе.*

5. *Принцип учёта возрастных особенностей.* Эффективность усвоения материала во многом определяется соответствием содержания, форм и методов работы этапам изучения иностранного языка и психофизическим особенностям учащихся.

6. *Принцип сочетания коллективных, подгрупповых и индивидуальных форм работы.*

7. *Принцип учёта межпредметных связей в организации занятий по изучению иностранного языка.* Значение этого принципа обусловлено единством конечной цели всего учебно-воспитательного

процесса лагеря — формирование всесторонне развитой, гармоничной личности. С учётом этого работа в языковом лагере должна проходить не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими дисциплинами.

В отличие от школы, основными формами организации занятий иностранным языком в детском лагере являются драматизация и инсценировки, песни, игровые технологии.

В качестве материала для инсценирования можно использовать стихи, диалоги, а также небольшие пьесы по сюжетам любимых детьми сказок, юмористические сценки и события из жизни.

Игровые технологии — это вид педагогических технологий, в основе которых лежит игра. Игровые технологии включают методы и приёмы организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр с чётко поставленными целями обучения и соответствующими им педагогическими результатами. Игра позволяет педагогу осуществлять учебный процесс в увлекательной форме, заинтересовать учащихся и направить их внимание на изучение языка. Игра способствует формированию на уроке атмосферы сотрудничества, взаимодействия, радости познания и активности (Ачилова, 2019).

Игра позволяет осваивать учебный материал непроизвольно, с интересом. Внешне игровой подход выходит на первый план, но при этом педагог решает и образовательные задачи, но не в процессе авторитарного обучения, а в процессе игрового взаимодействия. Через формирование интереса к игре происходит развитие интереса к самому языку, активное усвоение лексики, грамматических правил (Архипова, Борисова, 2018).

В соответствии с изучаемым компонентом языка, выделяются следующие виды игр:

- игры, направленные на изучение орфоэпии, произношения (фонетические игры);
- игры, направленные на освоение лексики изучаемого языка (лексические игры);

- игры, направленные на изучение грамматических основ языка (грамматические игры);
- игры, направленные на формирование основ орфографии (орфографические игры) (Терехина, 2016).

На занятиях можно использовать также ролевые и деловые игры, которые позволяют имитировать речевые ситуации, представить себя на месте иностранца, жителя другой страны. Эти игры направлены на активизацию имеющихся знаний для ведения диалога, коммуникации с «иностранцем». Также могут использоваться игры, построенные по типу популярных телевизионных игр. В любом случае данные игры позволяют обучающимся представить себя жителем другой страны, который говорит на иностранном языке, что создаёт возможности не только для закрепления лексики, грамматики, произношения, но и для формирования навыков взаимодействия, сотрудничества, ведения диалога, общения. Это позволяет снять речевые барьеры между учениками, формирует интерес к предмету и мотивацию для изучения языка (Резенова, Чернышева, 2019).

Игры на занятиях по изучению иностранного языка нужно проводить в соответствии с определёнными *требованиями*:

- учёт уровня подготовленности обучающихся;
- учёт содержания изучаемого материала;
- направленность на достижение обучающих целей;
- наличие необходимого оборудования и условий для организации игр (технических средств для прослушивания аудиозаписей, видеофильмов, презентаций и т. д.).

Ролевая игра, дискуссия в лёгкой и непринуждённой форме позволяет учащимся снять коммуникативные барьеры в общении, увеличивает объём речевой практики, помогает каждому спланировать своё высказывание.

Использование *игр-драматизаций, инсценировок* является одним из эффективных средств развития познавательного интереса учащихся к изучению иностранного языка. Детально продуманная

и методически грамотно организованная игра является таким приёмом обучения, который позволяет комплексно решать задачи как практического, так и воспитательного, развивающего и образовательного характера. В процессе драматизации ученики совершенствуют умения и навыки диалогической речи, учатся выразительно читать и овладевают некоторыми элементами сценической речи.

Можно выделить несколько *этапов обучения драматизации*. На начальном этапе драматизация может носить характер ролевой игры. Вторым этапом обучения драматизации является разыгрывание ситуаций по прочитанным текстам. Этот этап характеризуется возросшим уровнем языковой подготовки детей, уже сформированными первичными умениями и навыками драматизации. Детям уже можно предлагать на выбор тексты для драматизации и распределять роли с учётом их пожеланий, интересов и сложившегося опыта.

Таким образом, лингвистический лагерь является инновационной формой обучения иностранным языкам, которую можно использовать как дополнение к традиционным учебным программам в школе. Основным преимуществом лингвистических лагерей является то, что обучение в них происходит в различных формах, в том числе игровой форме, обучающая деятельность тесно переплетена с организационно-досуговой. Основная цель большинства языковых лагерей — преодоление межъязыкового барьера, боязни разговаривать, активизация словарного запаса и воспитание интереса к обучению иностранным языкам.

3.8.5. Пример обучения фонетике (постановка произношения) английского языка в детском языковом лагере

Традиционный подход при постановке правильного произношения иностранных слов и выражений, например при обучении английскому языку, у детей в обычной средней школе достаточно хорошо известен большинству жителей России. Обучение в школе происходит в процессе стандартных бесед с преподавателем

и учеников друг с другом. Кроме того, в педагогический процесс в ряде случаев включается прослушивание определённого количества аудиоупражнений, но, к сожалению, часто начитанных не носителями языка. Вероятно, что при таком подходе дети большую часть времени слушают неправильно поставленные произношения слов и выражений. После этого ожидать, что дети смогут научиться автоматически воспроизводить речевые звуки и интонации изучаемого языка, не приходится.

Интересно отметить, что, в отличие от других языков, преподавание фонетики английского языка в России всегда несколько отставало от других языков. Вероятно, это могло быть связано с определёнными культурными и политическими традициями. При дворе чаще всего присутствовали либо немцы, либо французы, но очень редко англичане. Русские выезжали учиться в Германию, Голландию, Италию и достаточно редко в Англию. Многие российские учёные читали в подлиннике работы английских коллег, но совершенно не знали фонетики. Например, в известной всем оде М. В. Ломоносова — «Ода на день восшествия на Всероссийский престол её величества государыни императрицы Елисаветы Петровны» написано «...и быстрых разумом Нефтонов российская земля рождать». То есть вследствие того, что не учитывались правила произношения английского языка, Ньютон стал Нефтоном. Аналогичные примеры с незнанием фонетики английского языка можно привести и из советского периода XX столетия. Не исключено, что в этом случае недостаточное изучение фонетики было связано с определённой закрытостью Советского Союза, когда особого смысла изучать фонетику не было. Можно привести, на наш взгляд, ещё один достаточно наглядный и одновременно курьёзный пример. Так, К. И. Чуковский, блестящий переводчик и талантливый поэт, по собственному признанию «знал английский язык только глазами». Поэтому, приехав в Лондон, Корней Иванович был вынужден пользоваться услугами переводчиков. Зная язык, он не понимал чужой речи, а англичане его.

Зачастую нарушения коммуникации связаны с психологическим барьером, обусловленным в большей степени боязнью своего неправильного произношения. Кроме того, эта боязнь мешает понимать и носителя языка, хотя своего одноклассника, говорящего на английском, дети чаще всего понимают легко. Работа мозгового центра, ответственного за восприятие и декодирования фонем, неразрывно связана с работой центра по их воспроизведению, это один канал информационного обмена. И если не работает один из центров, то коммуникация нарушается. Ученик, который говорит «фром хиз харт», не сможет понять носителя, и наоборот.

В настоящее время существуют два метода овладения мастерством произношения: один — традиционный, другой — с использованием приёмов эмпирического обучения.

Первый подход назовём условно «школьный». Этот подход не имеет глубокой теоретической базы. Так как большинство обычных школьных учебных программ по иностранным языкам не были нацелены на реальную и серьёзную постановку произношения, то при таком подходе постановка произношения идёт долго и даёт слабый эффект.

Второй подход можно назвать «метод спринтерского рывка». Этот подход отличается краткой (5–10 дней), но очень интенсивной работой. В этом случае ученики на протяжении небольшого временного периода, ежедневно тратят около трёх часов только на фонетику. Исходя из жёсткой зарегламентированности школьных программ, наиболее приемлемо использовать такой подход в профильных детских языковых лагерях.

При первом «школьном» подходе процесс идёт постепенно и «непрерывно», т. е. в течение нескольких школьных лет обучения. При таком подходе в овладении слухопроизносительными навыками выделяют два этапа.

- Начальный этап, или, по-другому — **«этап формирования навыков»**. На этом этапе в работу включены упражнения по активному слушанию иностранного звукового образца и осознанной имитации.

- ▶ Второй этап — **«поддерживание навыков»**. Для этого этапа характерно не только поддерживание приобретённых навыков, но и воспрепятствование их деавтоматизации. В этот период наиболее целесообразным является использование следующих упражнений: слушание речи и воспроизведение слов и выражений, что важно для развития не только слуховых, но и произносительных навыков. При выполнении этих упражнений используются ТСО. Важно подчеркнуть, что на этом этапе крайне необходим контроль учителя, который координирует работу учащихся, исправляет возникающие неизбежные ошибки, а самое главное, способствует повышению мотивации детей при изучении иностранного языка (<http://festival.1september.ru/articles/625882/>).

При втором, «спринтерском», подходе овладение произношением происходит в течение очень сжатых сроков. Интересно подчеркнуть, что второй метод в разных вариациях используют в высших учебных заведениях при подготовке специалистов-лингвистов. В частности, такой подход применяется на кафедре лингвистики и переводоведения Института иностранных языков МАИ (НИУ). Аналогичные подходы можно найти в многочисленных интернет-курсах, например таких, как:

- ▶ «Языковой спецназ-2» И. Серовой (spyenglish.ru);
- ▶ онлайн-семинар «Семь отличий акцента Гарварда» по избавлению от русского акцента Юрия Дружбинского (drujbinskiy.ru);
- ▶ курс Ирины Нищименко «Первый шаг к идеальному английскому произношению» (4.nishimenko.ru);
- ▶ компьютерная программа «Профессор Хиггинс, английский без акцента» от ИстраСофт (istrasoft.com).

Интересно отметить, что последнюю из указанных программ используют в некоторых школах. К сожалению, несмотря на невысокую стоимость этих курсов, от 6 до 70\$ (стоимость западного курса

по фонетике — не менее 400\$ (<http://www.starpronunciation.com>), целевой аудиторией таких курсов в большинстве случаев всё же являются только взрослые.

Второй метод характеризуется:

- ▶ жёстким режимом и системностью;
- ▶ большой нагрузкой на мышцы речевого аппарата;
- ▶ чёткими объяснениями со стороны педагога, куда и как ставить речевые органы, какие модуляции производить голосом;
- ▶ благодаря интенсивности и сжатому временному промежутку (в соответствии с временем каникул от пяти до 20 дней) дети не успевают забыть то, что изучали на прошлом уроке;
- ▶ быстрым достижением результатов, которые надо сопровождать интенсивным использованием приобретённых навыков (через стихи и песни, тактильный контакт, игру и даже разумное дурачество, т. е. через использования различных элементов эмпирического обучения), чтобы мышечная память не успевала забыть и стереть до полного закрепления их на механическом и подсознательном уровне.

Данный метод уделяет больше внимания наиболее распространённым ошибкам, характерным для Russian English. Используя данный подход, педагог должен всегда помнить, что значительные и необычные нагрузки могут сопровождаться стрессом у эмоционально ослабленных детей, что может особенно проявляться в первые дни занятий. В этом случае требуется коррекция нагрузки.

В качестве одного из конкретных примеров можно привести занятия, проводимые по методу «спринтерского рывка» в рамках программы образовательного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью» (Камнев, 2014; Камнев, Камнева, 2001; Камнев и др., 1998). Занятия проводились в каникулярный период в соответствии с общеизвестной структурой интерактивного урока, построенной на принципах Д. Колба.

В работе с детьми были использованы следующие методы и приёмы.

1. Разговор с акцентом на русском языке, пародирование различных акцентов иностранцев, что отчасти важно для понимания граждан, говорящих на английском языке. Такой приём проявляет очевидность того, что точное произношение облегчает разговорную речь. Неправильная дикция, а также неверная постановка произношения звуков, слов и выражений, напротив, требуют массу напрасных речевых усилий. Этот метод даёт замечательный результат. Дети расслабляются, они начинают воображать себя англичанами, изучающими русский язык, и их это забавляет. В результате они легко усваивают нужные звуки.

2. Метод Цицерона, в частности декламация с зубной щёткой или фломастером во рту. После 5 минут работы у детей начинают сильно болеть лицевые мышцы, но дикция улучшается так заметно, что они готовы терпеть этот дискомфорт и продолжать работать.

3. Проговаривание фраз с закрытым ртом. Профессиональных дикторов, которые говорят, не размыкая губ, довольно легко понять. Безусловно, для детей это очень непростое занятие, но свой положительный эффект для последующего произношения имеет.

4. Для развития фонематического слуха детям устраивается последовательное прослушивание английской речи разных уровней семантической сложности. К этому относится речь комиков, речь художественного кино, лекции по лингвистике, а затем — возвращение к самому простому. Детям это доставляет радость. Всё, что им вначале казалось сложным, начинает казаться не просто лёгким, а примитивным. Это, в свою очередь, способствует мотивированию детей к продолжению изучения иностранного языка.

5. Отдельным учащимся, желающим показать свои успехи в изучении языка (по аккуратному и очень тактичному выбору педагога), в качестве экзамена-поощрения предлагается перед всем лагерем прочитать текст на английском языке (например, объявление), который они видят впервые. То есть создаётся некая стрессовая си-

туация, и ребёнок, желающий блеснуть, должен при выступлении получить всеобщую поддержку. В большинстве случаев получается хороший результат: звуки чёткие, хотя интонации и не всегда бывают аутентичными. Такой подход также стимулирует у других детей желание выйти на сцену и получить всеобщую поддержку в виде аплодисментов.

6. На творческих мероприятиях (например, вечерах самодеятельности) дети имеют возможность исполнять песни на разных языках мира. Попытка освоить различные фонетические системы существенно расширяет их кругозор. Например, песню «Катюша» дети могут петь на пяти языках. Это служит предметом их особой гордости.

7. С первого дня лагерной смены дети играют в игру «Переводчик». Они разбиваются на тройки, где один из учеников играет роль носителя русского языка, другой — двустороннего переводчика-синхрониста, третий — носителя английской культуры. Дети сами выбирают ситуацию, роли, цели дискуссий и начинают общаться. Функция педагога заключается в постоянной стимуляции продолжения разговора. Дети не имеют права молчать или думать перед произнесением фразы. Для изучающих английский язык детей эта игра становится едва ли не единственным событием, где они могут применить знания по иностранному языку! Чаше всего дети приходят в восторг от этой игры, хотя им бывает очень непросто. Они должны проявлять необходимую гибкость и подвижность мысли, хотя некоторые из участников игры затрудняются с ответами даже на своём родном языке!

В качестве иллюстрации использования методов эмпирического обучения можно привести примерный план одного из занятий.

1. Прежде всего детям рассказывается: о гигиене речевого аппарата, в частности об использовании гигиенической помады, чтобы не трескались губы; о необходимости чистки зубов и языка; об интенсивной дегидратации на протяжении курса; о том, что можно и нужно говорить громко и при этом не бояться «брызгать слюной»;

о правильной позе (нельзя скрещивать руки или ноги, искривлять позвоночник); об особой англосаксонской улыбке — «оскале», необходимой для разработки лицевой мускулатуры и правильного произнесения звуков.

2. Ученики слушают (не повторяя) английские звуки, произнесённые педагогом, затем пытаются отгадать, когда учитель издаёт английский, а когда русский звуки. После этого следует краткое объяснение положения речевых органов при произнесении очередного звука.

3. Дети пытаются повторить звуки, выполняя манипуляции челюстями, языком и диафрагмой.

4. Педагог рассказывает историю речевых звуков, о факторах, повлиявших на их развитие, *the Great Vowel Shift*; затем педагог произносит одни и те же звуки, используемые в английской и американской субкультурах и субэтносах.

5. Педагог разъясняет правила чтения, акцентируя внимание на том, что их не надо запоминать, а просто поставить навык чтения на автомате.

6. Отрабатываются навыки чтения и произношения с использованием многочисленных упражнений, в ходе которых ученик, впервые услышав фразу или выражение, повторяет их, не имея визуального контакта с текстом. Во второй раз ученик повторяет эти фразы или выражения, имея графическую опору. В третий раз ученик читает самостоятельно. Эта схема повторяет алгоритм изучения родного языка: мы все вначале слушали и повторяли за родителями, а затем, став старше, учились читать.

7. После перемены выполняются те же упражнения, по тому же алгоритму, но уже индивидуально. Более того, повторять аудиофразы и выражения необходимо за носителем языка своего пола.

8. Затем детям задаётся вопрос: что сегодня им было понятно, а что нет? Отвечая на вопросы, каждый ребёнок должен детально не только рассказать, но и показать, что запомнил и понял. В случае допущения ошибок учитель исправляет их. То есть происходит

полный повтор пройденного материала, и осуществляется обратная связь с учеником, что позволяет педагогу скорректировать программу уроков.

9. По завершении курса дети в рамках одной пары должны объяснить группе ровесников и взрослых, как правильно произносить все английские звуки (т. е. «*поработать учителем*»). Затем новоявленные «учителя» должны сделать со своими подопечными минимальный набор упражнений, а в конце спросить, чему же от них научились уже их ученики. Кроме объективной пользы закрепления программы и организации полученных знаний в устойчивую конструкцию такой подход развивает в детях инициативность и компетентность, а также ответственность и уважение к педагогам, чью нелёгкую, но очень общественно значимую роль они на себя ненадолго примерили.

Важно отметить, что дети, прошедшие такой курс обучения, не только улучшают дикцию, произношение и знание английского языка, но и хотят продолжать занятия, что выражается в их возвращении в лагерь на новые смены.

Таким образом, разработанные и апробированные авторами методы проведения уроков фонетического курса английского языка с использованием методов эмпирического обучения в каникулярное время могут быть использованы в качестве потенциальной образовательной модели. Хорошей дополнительной образовательной площадкой для этих целей могут быть детские профильные, в том числе языковые лагеря. Сочетание эмпирического и традиционного дидактического подходов при обучении фонетике английского языка, с одной стороны, мотивирует детей изучать язык, с другой — даёт позитивные результаты. Сочетание этих педагогических подходов может быть успешно использовано и при проведении других языковых занятий.

А. Н. Камнев, Е. Л. Манукян, М. В. Покаташкина

3.9. Лагерь и подготовка педагогических кадров для работы в лагере

В современных экономических условиях привычная система организации летнего детского отдыха в России претерпела радикальные изменения. На смену традиционной системе пионерских лагерей, сложившейся и функционировавшей на протяжении 72 лет (с 1922 по 1994 год), когда детские лагеря организовывались по территориально-производственному принципу, находились на балансе предприятий, финансировались и укомплектовывались кадрами силами общественных организаций (комсомола и профсоюзных организаций), пришло новое направление — «индустрия детского отдыха».

Трансформировалось и само понятие «лагерь». Сегодня это понятие имеет два значения: лагерь как самостоятельный хозяйствующий субъект и лагерь как форма работы: выездной тренинг, психолого-педагогическая программа, организуемая на специально подобранной базе («Дети плюс... радость, здоровье, развитие», 2003; «Детский отдых как пространство развития», 2007).

Сегодня уже ушли в прошлое типовые проекты застроек лагерей, единые планы работы. В условиях жёсткой конкуренции на рынке педагогических услуг каждый лагерь создаёт свой неповторимый стиль, ибо в числе главных заказчиков выступает теперь не только государство, но и родители, сам ребёнок. Устроитель стремится, чтобы его лагерь был неповторим по ландшафтному дизайну, по архитектуре и, главное, по педагогическим программам и педагогическим кадрам.

Новые подходы к организации детского отдыха поднимают вопрос подбора, отбора и обучения кадров в современном аспекте («Психолого-педагогическое обоснование...», 2003).

Каждый год на сезонную работу в детские оздоровительные лагеря России принимаются сотни тысяч людей. Сегодня существует много авторских программ обучения вожатых, готовящих их к работе с детьми. На курсовое обучение принимаются все желающие. Но отсутствует самое главное — алгоритм, т. е. последовательность профессионального подбора, отбора и обучения вожатых.

На государственном уровне не разработана профессиональная программа вожатого детского оздоровительного лагеря, для проведения профессиональных консультаций остро недостаёт информационных материалов, разработанных тестов и, главное, высокопрофессиональных преподавателей, имеющих базовую установку на то, что вожатый — это специалист, прошедший именно профессиональный отбор, а работа в детском оздоровительном лагере — это вид профессиональной деятельности. Именно из-за этого немалые средства, вкладываемые предприятиями, организациями и учреждениями в обучение вожатых, не приносят ожидаемого результата. Из 25 человек, прошедших обучение на курсах и в школах вожатых, заявление о приёме на работу подают 5–6 человек. Вожатым, принимаемым на работу в детские оздоровительные лагеря России, не достаёт компетентности, организаторской культуры, психологической устойчивости, рефлексии, а также умения работать в кризисных и экстремальных условиях.

3.9.1. Принципы профессионального подбора, отбора и обучения кадров для детских оздоровительных лагерей

Детский оздоровительный лагерь в современных условиях, независимо от его принадлежности (государственной, муниципальной, общественной, коммерческой организации), работает круглогодично. Приём на работу и увольнение вожатых происходят как естественный процесс увеличения и уменьшения сезонного штата. Существуют определённые технологии набора персонала, которые с успехом используются в мировой практике и в России (Климов,

Носкова, 1992; «Подготовка педагогических кадров к работе в детском лагере...», 2001; «Рабочая книга практического психолога...», 2001; «Психологическое тестирование...», 2003; Рогов, 2003; Романова, 2003; «Практикум по психологии профессиональной...», 2004; Барташев и др., 2007; Боронова, 2008). Они включают два различных вида деятельности — подбор и отбор персонала.

Однако, говоря о профессии «вожатый» в России, необходимо отметить, что на рынке труда профессия вожатого детского оздоровительного лагеря существует всего 90 лет. Из них 70 лет она являлась общественной деятельностью. Говоря о современной точке зрения на подбор, отбор и подготовку кадров вожатых, следует отметить, что профориентация — это один из важнейших путей формирования качественно нового взгляда в подходах и оценках этой профессии. Современные экономические условия, возникшее новое направление в экономике — «индустрия детского отдыха» — диктуют сегодня новые требования к профессиональной ориентации по профессии «вожатый».

3.9.2. Программа «Новый опыт»: подготовка вожатых (педагогов) для работы в профильных программах проекта деятельного экологического образования «Отдых и учёба с радостью»

Комплексная программа «Новый опыт» разработана с целью решения целого ряда социальных и психолого-педагогических задач, связанных с занятостью и адаптацией современной молодёжи:

- решить проблему занятости свободного времени у молодёжи;
- активно заниматься популяризацией различных современных научных и технических направлений и дисциплин;
- готовить молодое поколение к будущей жизни, подсказывая им направление при выборе профессии;
- прививать важные и жизненно необходимые навыки (из области туризма, альпинизма, плавания, работы с аквалангом,

спасения утопающих, выживания в экстремальных условиях), которые им больше негде получить;

- распространять чисто академические знания, которые подростки и дети не могут получить в институте и школе;
- решить социальные проблемы. Руки и труд студента становятся востребованными. Он начинает зарабатывать благодаря своим знаниям, опыту и умению.

Ни для кого не секрет, что во время школьных и студенческих каникул родители и дети сталкиваются с трудноразрешимой для многих задач: как провести эти столь долгожданные свободные дни, недели, месяцы, куда отправить ребят, например, на лето, чтобы они отдохнули, окрепли, повзрослели, да и чему-то научились или по крайней мере не набрались ничего дурного.

Эту проблему, хотя и отчасти, достаточно давно начали решать с помощью летних лагерей. Если вести отсчёт от первых летних лагерей для потешных полков Петра I, то российским лагерям сегодня уже более 300 лет. В петровских лагерях дети приобретали в основном опыт физической и военной подготовки и становились взрослее. В наши дни, конечно же, акцент стал другим, хотя и физической подготовке уделяется немалое внимание. Во многих лагерях детский отдых организуется на основе лучших педагогических традиций, что, однако, не мешает использовать и современные подходы к решению этой очень важной задачи. Поэтому и сегодня летний лагерь — это одно из тех мест, где можно решить проблему досуга в период школьных и студенческих каникул.

Итак, на основе сказанного выше был создан проект, который включал две программы: для школьников и для студентов. В написании отдельных фрагментов этих программ принимали участие сами студенты. Согласно проекту, реализацию программы для школьников на базе детских лагерей осуществляют студенты. Для этого в течение всего учебного года они должны пройти курс по студенческой программе, в основе которой лежат те же принципы, что и для детской программы.

Основными предметами, которые должны освоить студенты, являются:

- ▶ основы безопасности, первой медицинской помощи и спасения в экстремальных условиях и на воде;
- ▶ основы выживания в полевых условиях и в экстремальных ситуациях;
- ▶ общая физическая подготовка и приобретение необходимых навыков, необходимых для работы в полевых и экстремальных условиях;
- ▶ школа вожатых.

Студентам программа даёт возможность:

- ▶ серьёзно улучшить свою физическую подготовку;
- ▶ приобрести в течение года (а многим в течение ряда лет) новые знания, умения и навыки в самых разных областях: прежде всего, студенты могут реально научиться создавать различные образовательные среды, формировать коллектив, в зависимости от желания, они могут научиться плавать, работать с аквалангом, освоить приёмы альпинизма и туризма;
- ▶ стать опытными и мудрыми специалистами, день за днём в течение практических занятий оттачивая своё мастерство (особенно эффективно это получается в летнее время, во время работы в детских лагерях);
- ▶ превратиться из безответственного студента во взрослого человека, полностью осознающего ответственность за жизнь своих подопечных;
- ▶ оценить правильность своего выбора профессии, действительно ли педагогика — это их путь в жизни.

Школьников, с которыми должны работать студенты, программа учит:

- ▶ умению работать в коллективе и чувству ответственности. «Море встанёт за волной волна, а за спиной — спина» — это

не пустые слова для тех ребят, которые столкнулись со всеми трудностями работы по программе, например в море, будь то погружение с аквалангом (которое на самом деле нельзя отнести к разряду развлечений), вязание морских узлов или плавание под парусом;

- другому взгляду на окружающую нас жизнь, ведь порой из-за наших малых знаний, неграмотности мы, не глядя, разрушаем целые миры;
- физической силе и выносливости — без этого не поднять акваланг, не забраться на отвесную скалу и не помочь товарищу;
- преодолению трудностей, которые так часто возникают на нашем пути, и своих собственных комплексов, неуверенности, нелюбви к кому-либо или чему-либо (например, к физике, но без неё не справишься, не поймёшь работу акваланга);
- изменению отношения к знаниям — они становятся нужными не для отметки в дневнике и золотой медали, а для того, чтобы увидеть то, что раньше было от тебя скрыто, узнать то, чему до этого не было места в твоей жизни, сделать то, что казалось недоступным. И всё это — с радостью, потому что без принуждения, а по собственному желанию, по глубокой внутренней потребности;
- истории того края, где реализуется программа;
- и, наконец, учит быть человеком — защитником, заботливым хозяином и добрым другом окружающего нас мира природы.

Основные элементы программы — экологическое образование и воспитание. Проблема экологического образования и воспитания детей и подростков многогранна, и её решение должно осуществляться комплексно, т. е. с различных позиций и с использованием самых разнообразных подходов, во всех учебно-воспитательных заведениях, начиная с детских садов и заканчивая вузами. С нашей точки зрения, для этого необходимо:

- ▶ изменить методику работы (в самых различных видах образовательных сред) за счёт использования в учебном процессе принципов деятельного образования;
- ▶ создать образовательную среду, позволяющую формировать и развивать сознание ребёнка через обогащение его личностного жизненного опыта, который он приобретает, получая одновременно теоретические знания и практические навыки; формирование такой среды предполагается на базе экологических практик, включающих жизненно-ориентированные, эколого-биологические и культурно-исторические практики, которые и составляют базу экологического воспитания;
- ▶ подготовить квалифицированных педагогов-психологов, понимающих основы современной экологии, а также экологов и биологов, владеющих основами психологии;
- ▶ разработать психологам, экологам и биологам новые педагогические подходы для работы с разными категориями детей, подростков и взрослых;
- ▶ вовлечь в образовательный процесс не только детей, но и их родителей, т. е. целые семьи.

Основными компонентами программы в зимнее время являются три направления работы со студентами: технология работы с детьми, специальная физическая подготовка, биоэкологическое просвещение.

«Технология работы с детьми» включает теоретические и практические курсы по подготовке отрядных вожатых и инструкторов. Теоретический курс рассчитан на 38 ч (19 академических занятий). Практический курс рассчитан на 72 ч (19 практических занятий по 4 ч).

Специальная физическая подготовка включает общую физическую подготовку с элементами самообороны и элементами экстремальных видов деятельности: плавание, работа в легководолазном снаряжении на сжатом воздухе, туристические навыки.

Программа биоэкологического просвещения включает факультативные лекционно-семинарские занятия.

Для проведения занятий требуются:

- спортивный зал (минимум 8–16 ч в неделю);
- специально оборудованное аудиторное помещение, на базе которого будут проводиться теоретические занятия (оборудовать будут сами студенты);
- складское помещение для хранения снаряжения;
- бассейн (два раза в неделю: суббота и воскресенье).

Занятия должны проводиться в вечернее время.

3.9.3. Ещё один взгляд на студенческие практики

Деградация школьного образования и отсутствие у молодёжи перспективы приводит к потере у неё интереса к учёбе, науке, творчеству, к трудовой деятельности в целом. Встаёт вопрос: кто и как будет учиться, а затем работать в научной сфере, в частности в области естественнонаучных направлений России, завтра? Как, например, замотивировать молодёжь идти учиться на естественнонаучные факультеты или определённую кафедру? Как пробудить или (и) сохранить научный и творческий интерес у уже учащейся студенческой молодёжи? Как расширить диапазон студенческих возможностей и подготовить резерв творческой молодёжи на завтра?

В качестве примера можно привести опыт того, как задачу пыталась решать кафедра физиологии растений биологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Для решения этой задачи настоящая кафедра совместно с рядом кафедр факультета почвоведения этого же университета и различными факультетами МГППУ в течение нескольких лет пытается разработать новый тип производственной практики студентов. Целью данной комплексной студенческой практики является решение восьми основных задач.

1. Закрепление знаний и практических навыков, полученных студентами из лекционных курсов и лабораторных занятий в стационарных вузовских условиях.

2. Знакомство с зональным разнообразием растительного мира и почвенного покрова.
3. Знакомство с важнейшей группой первичных продуцентов — морскими и пресноводными фототрофными организмами.
4. Обучение работать в полевых экспедиционных условиях, используя для научных целей портативные приборы.
5. Приобретение знаний и навыков экспедиционного работника.
6. Приобретение навыков педагогического мастерства.
7. Участие в процессе ранней профориентации школьников.
8. Организация студенческой клубной деятельности.

В восьмидесятые годы прошлого столетия на кафедре физиологии растений уже проводилась близкая по своей концепции и духу студенческая практика — морская экспедиция, но с потерей университетом судов её реализация стала невозможной. Эта практика отличалась от вновь предложенной тем, что в ней отсутствовали четыре задачи, а именно: приобретение навыков педагогического мастерства, приобретение знаний и навыков, необходимых экспедиционному работнику, и участие в процессе ранней профориентации школьников, организация студенческой клубной деятельности.

В настоящее время наиболее удобной педагогической площадкой для реализации такого рода проекта может быть детский летний эколого-биологический лагерь. Именно в лагере, помимо прохождения своей профессиональной биологической полевой практики, студенты проходят педагогическую практику, проводя занятия для школьников по биологическим дисциплинам. Совместные выходы в море, участие в качестве педагогов-гидов в походах, проведение лабораторных практикумов для детей позволяет студентам поучаствовать таким образом в процессе ранней профориентации школьников. В свою очередь, школьники в ряде случаев уже в лагере могут определиться с выбором своей будущей профессии и со школьной скамьи заниматься научной деятельностью в рамках школьного или студенческого кафедральных кружков

под руководством тех студентов, которые вели у них занятия в лагере. Такие дружеские научные контакты могут сохраняться длительные периоды. По приезде в Москву у студентов и школьников есть возможность совместно посещать клуб, позволяющий им продолжить свою профессиональную подготовку в качестве полевых исследователей и путешественников, готовить методические пособия для совместных экспедиционных выездов или работы в лагере. В процессе обучения в клубе студенты и школьники получают сертификаты подводников-исследователей, высотников, скалолазов. Они осваивают навыки оказания первой медицинской помощи и спасения на воде. Учатся организовывать экспедиции и экологические лагеря. У молодёжи появляется реальное дело с элементами не хватающего им экстрима и ответственности за свою деятельность. В дальнейшем студенты могут вновь поехать в лагерь и передать свои знания подрастающему поколению, но уже в качестве не только биолога, но и инструктора по другим дисциплинам.

Таким образом, ребята получают знания, которые могут пригодиться им в жизни, формируется сплочённая команда и появляются новые возможности для работы. В итоге у молодёжи воспитывается чувство ответственности за свои поступки, поступки перед своими коллегами, также за окружающую природу. В построенной таким образом системе студенческой практики у молодёжи изменяется мышление. У неё появляется желание к созиданию. Юноши и девушки становятся государственно мыслящими и заботливыми хозяевами окружающего нас мира, а не вандалами и бездельниками, а кафедра формирует резерв будущих замотивированных студентов и сотрудников. Настоящий опыт может быть использован другими вузами.

А. В. Гайфуллин, Л. П. Красноруцкий

3.10. Работа в детском оздоровительном лагере как наиболее эффективный способ социализации и воспитания будущих педагогов

Как известно, становление будущих специалистов в любой области невозможно без совмещения теоретических знаний с закреплением их на практике, поэтому прохождение производственной практики является обязательным элементом любых программ подготовки специалистов.

Данное правило справедливо и для подготовки будущих педагогов. Однако в связи с этим возникает ряд вопросов:

- ▶ насколько существующая сейчас система прохождения педагогической практики способствует становлению педагогов?
- ▶ используются ли в современной системе образования все виды производственной практики педагогов и другие, связанные с вышеуказанными, вопросы?

В настоящее время студенты-будущие педагоги проходят производственную практику в образовательных учреждениях, и это считается достаточным для их подготовки к будущей работе. Логика здесь проста: раз студенты в будущем будут работать в качестве специалистов в образовательных учреждениях, то и практику они должны проходить там же. Казалось бы, это всё обоснованно. Однако отечественный опыт подготовки педагогов выделял ещё один вид производственной практики — практику в детском оздоровительном лагере в летний период, придавая ей не меньшее, а может, и большее, значение.

Чем же так важна для будущего педагога (а если взять шире, то для будущего потенциального родителя) производственная практика в детском лагере и в чём её преимущество перед школьной практикой?

Эти преимущества обусловлены различиями в прохождении этих двух видов практики. Если практика в образовательном учреждении проходит в окружении коллектива опытных педагогов, которые могут всегда помочь, подсказать практиканту, исправить его ошибки, а дети в условиях школы всегда находятся под постоянным неусыпным надзором множества взрослых людей, а дома — под контролем родителей, то практика в детском лагере проходит в прямо противоположных, гораздо более трудных условиях, что позволяет будущему педагогу (и/или родителю) выработать или развить ряд уникальных качеств, которые вряд ли появились бы у него в условиях школьной практики.

Во-первых, *ответственность*. Это качество вырабатывается в связи с тем, что в условиях минимального надзора за детьми со стороны других взрослых практикант берёт на себя повышенную ответственность не только за жизнь и здоровье вверенных ему детей, но также за их воспитание и социализацию в духе общечеловеческих гуманистических ценностей.

Ответственность вожатого — это:

- а) ответственность за свои поступки;
- б) ответственность за поведение детей, за их жизнь и здоровье;
- в) осознанная им моральная ответственность за поставленные воспитательные задачи;
- г) ретроспективная (юридическая) ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение установленных обязательных правил в работе с детьми.

Пройдя производственную практику в детском лагере, будущий педагог становится ответственным во всех вышеуказанных аспектах, притом в достаточно короткий срок и в условиях ограниченных ресурсов для постороннего воздействия на детей. Другими словами, он просто вынужден повысить свой уровень ответственности, поскольку это обязательное условие для работы с детьми в условиях детского лагеря.

Во-вторых, *коммуникативность*. Вожатый детского лагеря опять же в условиях ограниченного времени должен наладить взаимопонимание и взаимодействие:

- с администрацией лагеря;
- с другими работниками лагеря;
- с руководством педагогического отряда;
- с другими вожатыми-педагогами;
- и, наконец, с 25–30 детьми, каждый из которых обладает своим особым мировоззрением и имеет свою психику.

Понятно, что последняя задача является наиболее трудной ещё и потому, что в отличие от школьной практики, где общение будущего педагога с детьми ограничивается учебными часами и проходит в рамках, как правило, одного учебного предмета, вожатый в лагере должен поддерживать общение с детьми практически круглосуточно, что заставляет вырабатывать у будущего педагога гибкое и толерантное мышление, умение находить общий язык с различными людьми, воспринимать чужую, неизвестную культуру, совершенствовать свой речевой аппарат и т. д.

В-третьих, *информативность*. В отличие от практики в школе, где от будущего педагога требуются в основном знания в рамках одного учебного предмета, вожатый лагеря должен обладать очень широким кругозором и систематизированными знаниями (либо уметь быстро их получать) во многих отраслях, в разных областях, поскольку будет ежедневно получать десятки, а может и сотни вопросов разной направленности, и умение ответить на них является основным условием для признания его авторитета как руководителя и педагога у детей. В этих условиях будущий педагог в буквальном смысле должен форсировать получение знаний, совершить качественный рывок в своей социализации.

В-четвёртых, *креативность*. В отличие от школьной практики, где проведение учебных занятий строго регламентируется учебными и учебно-методическими планами, планом на конкретный урок

и другими нормативными документами, отступление от которых не допускается, вожатый в детском лагере сталкивается с необходимостью в течение всего дня занимать всё внимание детей, отвлекая от деструктивных поступков и направляя их энергию в позитивное русло. Для этого ему приходится всё время с учётом меняющейся обстановки генерировать интересные для детей формы досуга: игры, конкурсы, творческие задания и т. д., — и выступать их модератором.

В-пятых, *инициативность*. В рамках школьной педагогической практики будущий педагог не может проявлять достаточно инициативности по вышеуказанным причинам. В то же время в детском лагере сама организация работы с детьми заставляет вожатого постоянно проявлять инициативу, поскольку, будучи в течении всего дня, как правило, один на один с детьми, он постоянно сталкивается с жизненными ситуациями, в том числе с педагогическими проблемами, которые требуют незамедлительного реагирования и решения.

Эти и другие качества, которые он может получить на педагогической практике в детском лагере, делают будущего педагога самостоятельным, а именно он получает навык руководства и способен самостоятельно принимать самые ответственные решения. Этой способности, этого качества, на наш взгляд, сейчас как раз не достаёт выпускникам педагогических учебных заведений.

Ну и, самое главное, только в условиях детского лагеря студенты способны оценить себя, свою способность быть настоящим педагогом, а не специалистом узкого профиля, оказывающим образовательные услуги, к чему в настоящее время их готовят в педагогических учебных заведениях.

Вот далеко не полный перечень тех качеств, которые будущие педагоги могут получить лишь в условиях прохождения педагогической практики в детском лагере. Отсутствие данной практики в современной системе подготовки педагогов является серьёзным недостатком этой системы, снижает эффективность подготовки

будущих педагогов, уровень их социализации. В то же время доказано, что настоящий педагог должен быть не только специалистом, но и всесторонне развитой, гармоничной личностью.

Таким образом, детский лагерь, помимо того что он является местом, где дети получают оздоровление, приобретают новый круг общения, новые знания, умения и навыки, одновременно способствует ускорению социализации будущих педагогов и, что немаловажно, будущих родителей, формированию их как личности, как активных и инициативных членов общества, а также позволяет сформировать первичные профессиональные навыки, выработанные в результате педагогической практики.

Послесловие

Лагерь как уникальная площадка экологического воспитания и социализации подростка

В связи с тяжелейшей экологической обстановкой во всём мире, а параллельно и кризисом мировой экономики у грамотной и обеспокоенной группы людей прежде всего встают вопросы, связанные с воспитанием, образованием и разумной социальной политикой. Особое внимание при этом уделяется подрастающему поколению. Так как именно этой возрастной группе придётся решать проблемы, оставленные их предшественниками.

Проблемы социализации детей и подростков не теряют своей актуальности, поскольку по мировоззрению, запросам, притязаниям новых поколений можно судить о степени решённости социальных проблем в обществе.

Безусловно, эти проблемы появились не вчера. Поэтому во всех странах в течение многих лет шёл поиск выхода из ухудшающейся экологической, экономической и социальной ситуаций. При этом большое внимание уделялось экологическому воспитанию, образованию, развитию экологического мышления, а также поиску новых направлений социальной политики. Так как только правильное понимание экологических и социальных законов позволит человечеству выжить в сложившейся ситуации.

Не менее важным является и поиск оптимальной образовательной площадки, на которой можно было бы реализовывать все намеченные планы.

Важно напомнить, что ещё в 2005 году в «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» было сказано, что в образовании следует сохранять традиционный акцент при преподавании отдельных

предметов, но создавать для учащихся всевозможные условия, чтобы они могли анализировать ситуацию реальной жизни, а за счёт этого учиться экологическому мышлению.

Безусловно, это должно было повлиять и на структуру учебных программ, а также методы преподавания, требуя от педагогов отказать от роли исключительно передаточного звена, а от учащихся — от роли исключительно получателей. В новой педагогической схеме педагога и учащиеся должны действовать совместно.

К сожалению, в обычной школе это мало возможно. Поэтому одной из уникальных площадок воспитания и обучения детей в данной схеме может быть только система дополнительного образования, в частности детские лагеря. Именно здесь дети могут участвовать в реализации различных проектов и проходить всевозможные практики. Именно здесь, в рамках поставленных задач, с детьми могут работать не только профессиональные преподаватели, но и специалисты из разных сфер деятельности. Кроме того, система дополнительного образования является серьёзным институтом социализации.

Летний лагерь — объект исследования для социальных наук в силу того, что это «тотальный институт», охватывающий всю суточную активность ребёнка. Кроме научного интереса к феномену лагеря важен и практический аспект исследования, поскольку, наблюдая современные российские реалии, мы видим, как формируется социальная и молодёжная политика, используя площадки летних лагерей для трансляции идей доминантной культуры.

Итак, посмотрим ещё раз на те дисциплины, которые сегодня являются наиболее актуальными и востребованными. Ни для кого не секрет, что сегодня помимо физики не менее значимыми науками, становятся биология и психология. Пандемия, цифровизация, искусственный интеллект и возможность манипулирования сознанием человека в полном объёме показали всю актуальность этих наук. Очевидно также, что не имеют права оставаться на задворках значимости современная педагогика и социология. Кто-то должен

уметь правильно передавать знания и опыт, а кто-то, в условиях изменяющегося мира, заниматься социализацией и учить детей и молодёжь умению общаться. Более того, учить их находить общий язык в этом сложном мире.

Быстрое развитие биотехнологии, психологии, социологии и других наук; расшифровка генетических механизмов, загадок работы высшей нервной деятельности и законов социологии открывают огромные горизонты для развития человечества. К сожалению, не все взрослые люди понимают это. Что же говорить о детях. Как привить детям и подросткам уважение к этим наукам, как показать их значение и новые возможности? Как привлечь молодых людей в науку?

Книга, которую вы держите в руках, и пытается показать пути решения этих задач. В данной монографии показана история развития детского лагеря, разбираются и описываются его возможности как уникальной образовательной площадки. Рассматриваются практические формы работы в лагере.

Основной идеей авторов является продвижение непрерывного экологического практико-ориентированного образования в систему детских лагерей. Книга показывает, что отдых и учёба, на первый взгляд совершенно противоположные понятия, оказывается, могут быть интегрированы друг в друга, а этот симбиоз может быть ещё интересным и радостным. Отдых и параллельная учёба в детском лагере, а также связь этих процессов с природной средой являются ведущими векторами экологического проекта «Отдых и учёба с радостью». Море, лес, горы становятся особым образовательным пространством для глубокого и эффективного образования и профессиональной подготовки наших детей и молодёжи.

В России давно назрела потребность в создании системы непрерывного экологического образования, включая детское. Отсюда вытекает необходимость поиска новых подходов в образовании, придании им системного характера. Структура предлагаемой системы такого образования предусматривает охват всех групп и категорий

детей и юношества, включая детей с ОВЗ и ОВС, с постепенным переходом от одного образовательного уровня к другому. Это позволяет осуществлять образование от простейшей популяризации знаний об океане, лесе, степях... до регулярного участия в образовательных программах, выбора специальности и получения как первого, так и второго высшего образования.

Авторы настоящей серии являются не любителями, а профессионалами. За их плечами имеется большой педагогический опыт работы с детьми и молодёжью. Они сами создают и реализуют педагогические программы для детей, отдыхающих в крупнейших лагерях страны: Артеке, «Орлёнке», «Океане», «Смене», «Энергетике», «Кавказе» и других. Они первыми из российских педагогов включили в свои детские программы дайвинг, водно-моторный спорт, серьёзную высотную подготовку, школу выживания и другие дисциплины, позволяющие, с одной стороны, приобрести знания, а с другой — собственный жизненный опыт, что, в свою очередь, является хорошей ранней профориентацией и хорошей школой социализации.

Настоящая монография, а вернее, ряд книг из серии «Отдых и учёба с радостью» будут весьма полезными для преподавателей, учителей, исследователей, руководителей и менеджеров программ по работе с детьми и молодёжью. Информация из книг данной серии даёт большой материал для серьёзных размышлений и рождения новых педагогических замыслов, а также вдохновляет на работу с нашим подрастающим поколением.

*Шилина Ирина Борисовна,
доктор исторических наук, профессор,
декан факультета социальной коммуникации МГППУ*

Вместо заключения

Дорогой читатель!

В период, когда писалась эта книга, а вернее, серия книг, посвящённых жизни и работе в детском лагере, всем нам посчастливилось быть свидетелями удивительных событий, связанных с детским отдыхом. Отмечая эти события, мы смогли вспомнить и принести дань уважения тем людям и организациям, которые создали базу для детского отдыха и не только в России, но и во всём мире.

Приятно отметить, что в 2021 году Московский государственный психолого-педагогический университет, готовящий педагогов для работы в системе дополнительного образования, в частности в детских лагерях, отметил своё 25-летие, одобрил и приступил к выпуску серии книг «Отдых и учёба с радостью», которые могут стать хорошим методическим материалом для педагогов, работающих в сфере детского отдыха.

А вот и те самые даты.

Итак, в 2020 году своё 95-летие отметил МДЦ «Артек».

60 лет исполнилось Всероссийскому детскому центру «Орлёнок», в котором много лет проходила наша морская научно-приключенческая программа.

55 лет исполнилось Морскому институту залива Нью-Харбор (NHMI), который круглый год осуществляет экологическое образование школьников и студентов на базе лагеря «Сикемп». Здесь прошли длительную стажировку десятки специалистов из России и стран СНГ, перенимая опыт экологического образования и эмпирического обучения.

35 лет исполнилось Федеральному детскому образовательно-оздоровительному центру «Смена», на базе которого проводились многие экологические программы.

Мы посвящаем эту книгу нашим учителям, наставникам и помощникам, директорам лагерей, ученикам и воспитанникам, коллегам и сотруidникам, делающим единое благое дело.

Ещё мы хотим выразить благодарность всем, кто способствовал осуществлению программ, кто работал инструктором, вожатым, администратором, составлял программы курсов, строил верёвочные лабиринты, готовил микропрепараты, следил за исправностью аквалангов, закупал снаряжение, проводил концерты, управлял лодками, и делал сотни других разнообразных и нужных дел, кто старался, чтобы дети получили уникальный жизненный опыт и впечатления, знания и умения — и чтобы это были для них подлинные «Отдых и учёба с радостью»!

Наконец, мы благодарим наших воспитанников — таких красивых, весёлых и добрых ребят — за то, что они наполняют наши лагеря жизнью, интересом, уважением, надеждой, а также их родителей, проявляющих заботу и тем, что вкладывают средства в развитие своих детей, формируя новое поколение, новую опору для общества.

Библиография

1. *Абашкина, Е.В.* Советский пионерский лагерь: от послевоенного к позднесоветскому (опыт качественного исследования) / Е.В. Абашкина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. — 2013. — Т. 13. — № 4. — С. 55–59.
2. *Абульханова, К.А.* Мирозозренческий смысл и значение категории субъекта / К.А. Абульханова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2016. — № 4 (38). — С. 162–168.
3. Автономная некоммерческая организация «Центр патриотического воспитания молодежи и пропаганды здорового образа жизни «А-Я ВО-ЖАТЫЙ». Основная программа профессионального обучения «Школа полевых вожатых», 2017. — С. 32.
4. *Андрюхин, Н.Г.* Формы и методы противодействия ранней криминализации несовершеннолетних в Российской Федерации / Н.Г. Андрюхин // Журнал «Общество. Культура. Наука. Образование». — 2015. — Вып. 4.
5. *Акатов, Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
6. *Алехина, С.В.* Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред. Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. — Красноярск, 2013. С. 71–95.
7. *Алиева, Л.В.* Крупская Надежда Константиновна о взаимодействии школы и детской общественной организации в воспитании юных граждан (к 145-летию со дня рождения Н.К. Крупской / Л.В. Алиева // Внешкольник. — 2014. — № 4. — С. 38–44.
8. *Алиева, Л.В.* Надежда Крупская. Взаимодействие школы и детской общественной организации в воспитании юных граждан / Л.В. Алиева // Журнал «ПроДод». — 2019. — № 1. — С. 47–52.
9. *Анисимов, Е.В.* Анна Иоанновна / Е.В. Анисимов. — М.: Молодая гвардия, 2002. — 362 с.
10. *Англо-русский, русско-английский экологический словарь-справочник / А.Ю. Зубков, А.Н. Камнев, М.А. Камнева, С.А. Маркова; под ред. А.Н. Камнева, Е.А. Истоминой.* — М.: Издательский дом «Муравей-Гайд», 2000. — 352 с.

11. Англо-русский, русско-английский экологический словарь-справочник / под ред. А.Н. Камнева, Б.И. Кочурова, Е.А. Истоминой. — М.: «Народное образование», 2018. — 382 с.
12. Антипьев, А. Профорентация молодежи: сегодня и завтра / А. Антипьев // Человек и труд. — 2012. — № 7. — С. 26–28.
13. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века — начала XX века / Сост. П.А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.
14. Антонова, М.В. Ранняя профорентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста / М.В. Антонова, И.В. Гришняева // Современные наукоемкие технологии. — 2017. — № 2. — С. 93–96.
15. Антопольская, Т.А. Организация дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях: направления развития / Т.А. Антопольская // Педагогический поиск. — 2018. — № 11. — С. 2–5.
16. Антопольская, Т.А. Реализация дополнительной общеобразовательной программы как условие развития субъектности подростка в оздоровительном лагере: сб. научных статей «Экологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития / Т.А. Антопольская, А.Н. Камнев. — Москва — Курск: ПИ РАО, 2020. — С. 350–355.
17. Артамонова, Е.Г. Концепция профилактики правонарушений несовершеннолетних: обеспечение благополучного и безопасного детства / Е.Г. Артамонова, И.В. Пестовская // Образование личности. — 2015. — № 4. — С. 38–43.
18. Архипова, М.В. Использование интерактивной доски для развития мотивации к изучению иностранного языка у дошкольников / М.В. Архипова, Е.В. Борисова // Современный ученый. — 2018. — № 4. — С. 4–9.
19. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. — 1997. — № 9. — С. 6–8.
20. Атаманский скаут. Разведчество на Кубани // Белая гвардия: альманах. — М.: Посев, 2005. — № 8: Казачество России в Белом движении. — 307 с.
21. Ачилова, Г.Х. Приемы и методы мотивации, учащихся к изучению английского языка / Г.Х. Ачилова // Достижения науки и образования. — 2019. — № 7. — С. 78–80.
22. Балязин, В.Н. Николай I, его сын Александр II, его внук Александр III / В.Н. Балязин. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. — 224 с.
23. Барташев, А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Барташев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. — СПб.: Питер, 2007. — 192 с.

24. *Басов, Н.Ф.* История Всесоюзной пионерской организации: вопросы методологии и теории / Н.Ф. Басов. — Ярославль, 1987. — С. 6–19.
25. *Басов, Н.Ф.* Практикум по истории ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина: учебное пособие для студентов пед. интов / Н.Ф. Басов. — М.: Просвещение, 1984. — 207 с.
26. *Безруких М.М.* Почему учиться трудно? Серия: «Семья школа» / М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Б. Круглов. — М., 1995. — 206 с.
27. *Беличева, С.А.* Психолого-педагогическая поддержка детей и подростков группы риска // Дети с девиантным поведением: психолого-педагогическая реабилитация и коррекция / С.А. Беличева. — М.: Просвещение, 1992. — С. 16–21.
28. *Беляев, А.А.* Шефство комсомола над пионерскими организациями (на материалах Тамбовской области 1945–1954 гг.) / А.А. Беляев. <http://gaspito.ru/materials/publications/articles/288-shefstvo>
29. *Бершадская, Д.С.* Педагогические взгляды и деятельность С.Т. Шацкого / Д.С. Бершадская. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 262 с.
30. *Бильгильдиева, Т.* Анатолий Николаевич Лутошкин. Воспоминания очевидца / Т. Бильгильдиева, М. Битянова // «Школьный психолог. — 2001. — № 29. <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200102907>
31. *Богатырева, Л.М.* Образовательная среда как средство творческого развития детей в учреждении дополнительного образования // Одаренность и одаренные дети: обучение и развитие / Л.М. Богатырева, В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбеев; под ред. В.И. Панова. — Астана: «Дарын», 2006. — С. 151–163.
32. *Бойцов, В.В.* Возникновение скаутского движения в городе Екатерино-даре // Фелицынские чтения (XV): Провинциальный город в социокультурном пространстве XVIII — XXI вв.: матер. регион. Северокавказской науч.-практ. конф. / В.В. Бойцов. — Краснодар: ООО «Вика-Принт», 2014. — С. 26–28.
33. Большая Советская Энциклопедия. В 30-ти т. — М.: «Советская Энциклопедия», 1971. — Том 5, статья «Вожатый». — С. 248.
34. Большая Советская Энциклопедия. В 30-ти т. — М.: «Советская Энциклопедия», 1972. — Том 8, статья «Дружина пионерская». — С. 512.
35. Большая Советская Энциклопедия. В 30-ти т. — М.: «Советская Энциклопедия», 1975. — Том 19, статья «Пионерский лагерь». — С. 547.
36. *Болотова, А.К.* Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. — М.: ГУ ВШЭ, 2012. — 528 с.

37. *Бородина, А.В.* История образования на основе традиций отечественной культуры / А.В. Бородина. — М.: Основы православной культуры, 2006. — 68 с.
38. *Боронова, Г.Х.* Психология труда: Конспект лекций / Г.Х. Боронова, Н.В. Парусова. — М.: Эксмо, 2008. — 160 с.
39. *Боханов, А.Н.* Николай II / А.Н. Боханов. — М.: Молодая гвардия; ЖЗЛ; Русское слово, 1997. — 480 с.
40. *Безруких, М.М.* Почему учиться трудно? Серия: «Семья школа» / М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Б. Круглов. — М., 1995. — 206 с.
41. *Брушлинский, А.В.* О критериях субъекта и его деятельности // Психология субъекта профессиональной деятельности / А.В. Брушлинский. — Москва-Ярославль: ДИА-пресс, 2001. — С. 5–23.
42. *Брянцева, М.В.* Профорентация молодежи как современная социальная проблема // В сб.: Технологии социальной работы с различными категориями населения сборник научных статей студентов и преподавателей кафедр социальных технологий / под ред. Я.В. Шимановской. — М., 2016. — С. 328–331.
43. *Булатов, И.А.* Олег Иванович Пантюхов — Старший Русский Скаут / И.А. Булатов. — М., 2012. — С. 52–4174.
44. *Булатов, И.А.* О.И. Пантюхов как символ единства русских скаутов / И.А. Булатов // Известия Саратовского университета. Т. 11. Сер.: История Международные отношения. — Саратов, 2011, вып. 1. — С. 50–53. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-i-pantjuhov-kak-simvol-edinstva-russkih-skautov>
45. *Вавилов, А.М.* Особенности профессиональной подготовки вожатых детских лагерей к реализации социального воспитания / А.М. Вавилов. — М.: ГАУК «МОСГОРТУР»; ФГБОУ ВО «МПГУ» — Психология и педагогика социального воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. — М., 2020. — С. 580–584.
46. *Вайндорф-Сысоева, М.Е.* Основы вожатского мастерства / М.Е. вайндорф-Сысоева. — М.: ЦГЛ, 2005. — 160 с.
47. *Вайндорф-Сысоева, М.Е.* Организация летнего отдыха детей и подростков: учебное пособие для прикладного бакалавриата / М.Е. Вайндорф-Сысоева. — М.: Юрайт, 2017. — 160 с.
48. *Валуева, Н.Н.* Модель формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного эколого-биологического образования / Н.Н. Валуева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2008. — № 61. — С. 358–364.

49. *Веденева, О.А.* Методика работы вожатого в детском оздоровительно-образовательном комплексе: учебное пособие / О.А. Веденева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев, Р.Р. Тураев. — СПб: Научное издание, 2018. — 175 с. URL: <http://publishing.intelgr.com/archive/childrens-health-and-education-complex.pdf>
50. *Величковский, Б.М.* Модули, градиенты и гетерархии: где мы находимся в изучении когнитивной архитектуры? // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Б.М. Величковский; под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. — М., 1999. — С. 161–190.
51. *Власова, Л.А.* Переход пионерской организации в современные детские движения. Социальные инициативы и детские движения / Л.А. Власова. — Ижевск, 2005. — 280 с.
52. Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования: Материалы городской научно-практической конференции (Москва, 19 февраля 1997 г.). — М., 1997.
53. *Вострокнутов, Н.В.* «Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации» // В сб.: «Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков» / Н.В. Вострокнутов. — М., 1995. — С. 8–11.
54. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. — 41 с.
55. *Гагарин, А.В.* Природо-ориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания / А.В. Гагарин. — М.: Изд-во РУДН, 2003. — 184 с.
56. *Газман, О.С.* Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.
57. *Газман, О.С.* Педагогика в пионерском лагере / О.С. Газман, В.Ф. Матвеев. — М., 1982. — 96 с.
58. *Гаспаров, М.Л.* Занимательная Греция: Рассказы о древнегреческой культуре / М.Л. Гаспаров. — М.: Новое литературное обозрение, 2000. — 384 с.
59. *Генин, Г.* Звено в новой системе / Г. Генин // Вожатый. — 1929. — № 1. — С. 7–11.
60. *Гернле, Э.* Почему детдвижением руководит комсомол / Э. Гернле // Вожатый. — 1924. — № 1. — С. 10–11.
61. *Грачев, Ю.Г.* Проблема подготовки вожатых для работы в составе профессионального педагогического отряда. Психология и педагогика социального воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. — М., 2020. — С. 585–588.

62. *Глинский, Б.Б.* Царские дети и их наставники: исторические очерки для юношества с портретами, снимками с исторических картин, видами и другими иллюстрациями / Б.Б. Глинского. — 2-е изд., доп. и испр. — СПб–М.: Издание т-ва М.О. Вольф, 1912. — 331 с.
63. *Годовникова, М.М.* К вопросу повышения мотивации учащихся в процессе изучения английского языка / М.М. Годовникова // *Лингвистические горизонты*. — 2016. — С. 115–118.
64. *Голованов, В.П.* Неиссякаемый источник педагогических идей (к 65-летию со дня рождения Алексея Константиновича Бруднова).
65. *Горский, В.А.* Алексей Константинович Бруднов — такой, каким я его знал / В.А. Горский. [aleksey-konstantinovich-brudnov-takoy-kakim-ya-ego-znal.pdf](#)
66. *Граевская, Н.Д.* Спорт и здоровье студентов / Н.Д. Граевская // *Научные проблемы охраны здоровья студентов*. — 1979. — С. 144.
67. *Граф Аракчеев и военные поселения. 1809–1831: Рассказы очевидцев о бунте военных поселян. Исторический обзор устройства военных поселений. Переписка графа Аракчеева / Исторический обзор пол. А.Н. Петрова.* — СПб.: Русская старина, 1871. — 308 с.
68. *Громыко, Ю.В.* Концепция прогноза развития образования до 2015 г. / Ю.В. Громыко [и др.] // *Народное образование*. — 1993. — № 1–2. — С. 3–15.
69. *Гуськов, М.Д.* «УМСА» в России. История и настоящее / М.Д. Гуськов // *Религия и право*. — 1999. — № 3. — С. 25.
70. *Гущина, Т.Н.* Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: автореф. дис... д-ра пед. наук / Т.Н. Гущина. — М., 2013. — 44 с.
71. *Данилков, А.А.* Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив: монография / А.А. Данилков, Н.С. Данилкова. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. — 221 с.
72. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
73. *Дергачева, О.Е.* Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / *Личностный потенциал: структура и диагностика* / О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2011. — С. 210–240.
74. *Дерябо, С.Д.* Феномен субъектификации природных объектов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С.Д. Дерябо. — М., 2002. — 365 с.
75. *Дерябо, С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. — М.: МПСИ, 1999. — 310 с.

76. Дети плюс... радость, здоровье, развитие: Из опыта реализации педагогических программ детских оздоровительных лагерей регионов Российской Федерации. — Анапа, 2003. — 84 с.
77. Детский оздоровительный лагерь: сб. научных статей / под ред. В.А. Дегтерева, Д.А. Лапушкиной. Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2019. — 148 с.
78. Детский отдых как пространство развития: сборник научно-методических материалов из опыта работы детского санаторно-оздоровительного лагеря «Кавказ» (город-курорт Анапа) / под ред. Л.С. Ледневой. — М.: Наука, 2007. — 315 с.
79. Детское движение: словарь-справочник / составитель и ред. Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. — М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. — 544 с.
80. *Джеус, А.В.* Детское лагерное движение Россию / А.В. Джеус // Народное образование. — 2011. — № 3. — С. 32–37.
81. *Дирин, П.* Потешные полки Петра Великого. «Русский архив» за 1882 год. <http://history.scps.ru/petr/dirin01.htm>
82. *Долматеня, Ю.В.* Детско-юношеский туризм в России: проблемы и перспективы развития: сб. научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции. — СПб.: Изд-во: Санкт-Петерб. гос. университета, 2017. — С. 67–71.
83. *Дризо, Л.* Очерки развития и распространения летних школьных колоний / Л. Дризо. — Одесса: Частная типография, 1903. — 72 с.
84. *Долженкова, М.И.* Опыт организации летнего оздоровительного отдыха подростков в европейских и североамериканских лагерях / М.И. Долженкова, Н.В. Апажихова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2017. — Т. 22, вып 5. — С. 68–75. URL: <https://cyberleninka.ru>
85. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. — М.: Педагогика-пресс, 2000. — 382 с.
86. *Дьячков-Тарасов, А.Н.* Скауты / А.Н. Дьячков-Тарасов // Педагогическая мысль. Журнал Отдела народного просвещения Всевеликого войска Донского. — 1919. — № 1. — С. 18–19.
87. Её величество игра: забавы, потехи, розыгрыши для детей, родителей, воспитателей / С.А. Шмаков. — М.: NB Магистр, 1992. — 160 с.
88. *Ермаков, Д.С.* Приоритеты экологического образования: от изучения экологии — к устойчивому развитию / Д.С. Ермаков // Народное образование. — 2005. — № 2. — С. 122–126.

89. *Ермаков, Д.С.* Экологическая психология: практический курс: Ч. 3. Экологическая компетентность старшеклассников: сущность и особенности формирования: учебное пособие по специализации «Экологическая психология» / Д.С. Ермаков; Российский университет дружбы народов. — М.: РУДН, 2007. — 116 с.
90. *Ермаков, Д.С.* Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д.С. Ермаков. — М., 2009. — 39 с.
91. Жизнь и деятельность З.П. Соловьёва: по воспоминаниям современников: сб. ст. / сост. В.А. Соловьёва. — М.: Медицина, 1980. — 206 с.
92. *Жуков, В.Ю.* Первый во всём: выпускник ИГИ, талантливый зодчий модерна, музеолог и педагог-новатор А.У. Зеленко (1871–1953). Его постройки и труды на ниве просвещения. Часть вторая: Редкие памятники северного модерна в Москве. Детский сад «Сеттльмент» и др. / В.Ю. Жуков // Мастер'Ок: Журнал СПбГАСУ. — 2015. — № 1. С. 2–7.
93. *Жуков, И.Н.* Русский скаутизм. Краткие сведения о русской организации юных разведчиков / И.Н. Жуков. — Петроград: Изд-во т-ва «В.Л. Березовский», 1916. — С. 3–32.
94. *Заваденко Н.Н.* Школьная дезаптация в нейропедиатрической практике. «Практика педиатра». Июнь. 2016. С. 60–70.
95. *Заваденко, Н.Н.* Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухин [и др.] // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 21–28.
96. *Захлебный, А.Н.* Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / А.Н. Захлебный. — М.: Педагогика, 1981. — 184 с.
97. *Зверев, И.Д.* Охрана природы и экологическое воспитание / И.Д. Зверев // Воспитание школьников. — 1985. — № 6. — С. 30–35, С. 32.
98. *Зеленецкий, А.Н.* О заграничных и русских летних школьных колониях: дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Зеленецкий. — С.-Петербург, 1908. — 174 с.
99. *Здзярский, А.* О составе вожатых / А. Здзярский // Вожатый. — 1929. — № 18. — С. 24–25.
100. *Знаков, В.В.* Психология понимания мира человека / В.В. Знаков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 488 с.
101. *Зими́на, Т.Е.* Организационно-педагогические условия экологического образования детей в оздоровительном лагере: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Е. Зими́на. — М., 2003. — 18 с.
102. *Зими́на, Н.А.* Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе / Н.А. Зими́на // Концепт. — 2015. — С. 76–80.

103. *Зеленко, А.У.* Американцы в своих клубах и общественных центрах / А.У. Зеленко. — М.: Работник просвещения, 1927. — 238 с.
104. *Зеленко, А.У.* Детские парки / А.У. Зеленко; Всесоюзный научно-исследовательский институт коммунальной санитарии и гигиены. — М.; Л.: Госстройиздат, 1938. — 92 с.
105. *Зеленецкий, А.Н.* О заграничных и русских летних школьных колониях: дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Зеленецкий. — С.-Петербург, 1908. — 174 с.
106. *Золотухин.* За решительное улучшение работы пионеротряда // *Вожатый.* — 1933. — № 1. — С. 2–16.
107. *Иванов, И.П.* Созидание: Теория и методика воспитания / И.П. Иванов. — СПб., 2003, — 504 с.
108. *Иванов, И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. — М.: Педагогика, 1989. — 122 с. <http://kommunarstvo.ru/biblioteka/bibivaent.html>
109. *Истомина, Е.А.* Деятельное эколого-психологическое обучение и воспитание в условиях детских оздоровительных организаций // *Материалы IV Конгресса Международного сотрудничества лагерей «Невский форум», Санкт-Петербург, 16–21 сентября 1997 / Е.А. Истомина, А.Н. Камнев.* — СПб., 1997. — С. 30.
110. *История вожатского дела: Методические рекомендации / Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко, Л.А. Долинская [и др.]; под общей ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой.* — М.: МПГУ, 2017. — 200 с.
111. *История педагогики и образования: учебник для бакалавров: студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика» / А.Н. Джуринский.* — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2012. — 675 с.
112. *Каган, М.С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
113. *Кавтарадзе, Д.Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. — М.: Флинта, 1998. — 280 с.
114. *Казанская, В.Г.* Подросток: социальная адаптация. Книга для психологов, педагогов и родителей / В.Г. Казанская. — СПб.: Питер, 2016. — 288 с.
115. *Кайдалов, В.* О районных советах вожатых звеньев / В. Кайдалов // *Вожатый.* — 1924. — № 2. — С. 20–21.
116. *Камнев, А.Н.* Научная концепция проекта «Возрождение экспериментального образования в России» / А.Н. Камнев. — М.: Лаб. Экологии человека РАН, 1992. — 18 с.

117. Камнев, А.Н. Опыт создания системы непрерывного биологического образования // Материалы международной конференции «Биология, гуманитарные науки и образование» / А.Н. Камнев. — М.: МГУ, 1998. — С. 68–75.
118. Камнев, А.Н. Опыт создания системы непрерывного деятельного биологического образования // Материалы совещания комиссии по биологическому образованию международного союза биологических наук (СВЕ — IUBS) 25–30 августа 1997 / А.Н. Камнев. — М.: МГУ. — С. 65–67.
119. Камнев, А.Н. Опыт создания системы непрерывного деятельного эколого-биологического образования. // В сб. тез. IV Международной конференции по экологическому образованию «Экологическое образование и просвещение населения», Пущино, 22–26 июня 1998 / А.Н. Камнев. — М.: МНЭПУ, 1998. — С. 210–213.
120. Камнев, А.Н. Опыт создания системы непрерывного деятельного эколого-биологического образования: ежегодник Российского психологического общества. Материалы II съезда Российского психологического общества «Психология и практика». Ярославль, 16–19 сентября 1998 / А.Н. Камнев. — Ярославль, 1998. — С. 96–98. — Т. 4. — Вып. 2.
121. Камнев, А.Н. Академия солёной волны / А.Н. Камнев // Вожатый века. — 2005. — № 1. — С. 21–23.
122. Камнев, А.Н. Образовательный отдых — это обучение в активной форме / А.Н. Камнев // Обучение и карьера. — 2005. — № 22. — С. 66–69.
123. Камнев, А.Н. Отдых и работа с радостью / А.Н. Камнев // Курортные ведомости. — 2005. — № 4. — С. 44–45.
124. Камнев, А.Н. Всему учит море. Нам 10 лет / А.Н. Камнев // Акванавтика. — 2005. — № 1. — С. 10–12.
125. Камнев, А.Н. Деятельное экологическое образование в детском лагере как важнейший элемент профилактики наркомании // Итоговые материалы Всероссийской научно-практической конференции «Профилактика наркомании и борьба с незаконным оборотом наркотиков», Санкт Петербург, 15 декабря 2005 / А.Н. Камнев. — СПб., 2006. — С. 76–81.
126. Камнев, А.Н. Отдых и учеба с радостью / А.Н. Камнев // Экология и жизнь. — 2006. — № 7. — С. 37–39.
127. Камнев, А.Н. Программа «Всему учит море». Образование в детском лагере как важнейший элемент природосообразной педагогики // Периодическая система общих законов человеческого общества / А.Н. Камнев; под ред. Н.В. Масловой. — М., 2006. — С. 286–288.
128. Камнев, А.Н. Морская экологическая научно-приключенческая программа «Всему учит море» // В кн.: «Педагогическое программирование и проектирование воспитательной работы лагерей ФДЦ «Смена».

- Министерство образования и науки РФ ФДЦ «Смена» / А.Н. Камнев; под ред. Н.Е. Иванишкина, Я.Р. Перадзе, Т.Н. Рудник, С.Р. Фейгинова. — Анапа, 2009. — С. 316–330.
129. Камнев, А.Н. Программа «Отдых и учёба с радостью»: научно-приключенческие программы «Океания», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце», «Лес полон знаний», «Новый опыт», «Lingvocamp» как инструмент образования и воспитания детей и молодёжи / А.Н. Камнев // Проблемы региональной экологии. — 2014. — № 6. — С. 171–174.
130. Камнев, А.Н. Деятельное экологическое образование и воспитание в детском научно-приключенческом экологическом лагере // В сб. «Добродеевские чтения-2018», Международная научно-практическая конференция 18–19 октября 2018 г., Москва / А.Н. Камнев. — М., 2018. — С. 266–270.
131. Камнев, А.Н. Детский экологический лагерь и современное образование: сб. научных статей «Экопсихологические исследования-5» / А.Н. Камнев; под ред. С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панова. — Пермь: ОТ и ДО, 2018. — С. 385–397.
132. Камнев, А.Н. Всеуму учит море / А.Н. Камнев, М.А. Камнева // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 4. — С. 91–99.
133. Камнева, М.А. История нашей деятельности, или Как и почему мы сделали свой выбор / М.А. Камнева, А.Н. Камнев // Октопус. — 2003. — № 4. — С. 110–114.
134. Камнев, А.Н. Экологическое образование через жизненный опыт / А.Н. Камнев, В.В. Конюшев // Психология сегодня. — 1996. — Т. 2, вып. 6. — С. 107–108.
135. Камнев, А.Н. Приключение и экология: отдых и учёба с радостью. Один из возможных путей решения педагогических проблем современности / А.Н. Камнев, О.А. Камнев // Народное образование. — 2018. — № 3–4. — С. 128–143.
136. Камнев, А.Н. Деятельное (практико-ориентированное) образование в детском лагере, или «Отдых и учеба с радостью» / А.Н. Камнев, М.А. Камнева, Е.Е. Гавриленко, Б. Кунц // Новые ценности образования. — 1998. — № 8. — С. 55–67.
137. Камнев, А.Н. Деятельное образование в лагере / А.Н. Камнев, М.А. Камнева, Б. Кунц // Народное образование. — 1999. — № 5. — С. 62–67.
138. Камнев, А.Н. Экологические и психолого-педагогические предпосылки деятельного экологического образования // Экопсихологические исследования-3 / А.Н. Камнев, О.А. Камнев, В.И. Панов; под ред. В.И. Панова. — М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор — История, 2013. — С. 245–275.

139. Камнев, А.Н. Состояние и тенденции межнациональных отношений этнодемографического развития населения г. Москвы / А.Н. Камнев, М.Ю. Кондратьев [и др.]; под ред. А.Н. Камнева и М.Ю. Кондратьева. — М.: Московский дом национальностей, 2004. — 320 с.
140. Камнев, А.Н. Просто, но эффективно. Летние оздоровительные лагеря как форма профилактики школьной неуспеваемости / А.Н. Камнев, С.А. Макарова // Народное образование. — 2019. — № 2. — С. 157–165.
141. Камнев, О.А. Исторические корни деятельного экологического образования и воспитания в Древнем мире: Древний Египет и Греция: сб. «Экопсихологические исследования-4» / О.А. Камнев, А.Н. Камнев. — М., С-Пб: Нестор-История, 2016. — С. 240–276.
142. Касимов, Н.С. Образование для устойчивого развития (сущность, задачи и этапы становления) / Н.С. Касимов // Вестник Московского университета. Серия: География. — 2006. — № 3. — С. 7–12.
143. Карасава, А.А. Идея общественного воспитания в трудах Н.К. Крупской / А.А. Карасава // Вестник МГОУ. Серия: История и политические науки. — 2019. — № 2. — С. 20–27.
144. Касимов, Н.С. Образование для устойчивого развития в высшей школе России: научные основы и стратегия развития / Н.С. Касимов. — М.: Изд-во геогр. фак-та Моск. гос. ун-та, 2008. — 238 с.
145. Кирпичник, А.Г. О психологии и педагогике социального воспитания А.Н. Лутошкина / А.Г. Кирпичник. <https://cyberleninka.ru/article/n/opsihologii-i-pedagogike-sotsialnogo-vozpitaniya-a-n-lutoshkina>
146. Климов, Е.А. История психологии труда в России / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. — 221 с.
147. Князев, Е.А. История педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А. Князев. — М.: Юрайт, 2016. — 505 с.
148. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой. — М.: «Смысл», 2014. — 544 с.
149. Конопкин, О.А. Феномен субъектности в психологии личности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 148–150, с. 149.
150. Копосова, А.А. Молодежные проблемы и поиски их решения. В сб.: Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование. Материалы X Международной научно-практической конференции / А.А. Копосова, И.Б. Шилина. — М., 2012. — С. 270–271.
151. Копилка вожатских премудростей: метод. пособие / Л.М. Бузырева [и др.]. — М.: ЦГЛ, 2003. — 128 с.

152. *Костицына, Т.П.* Родина, Родина, ты — это мы! / Т.П. Костицына // Очерки истории пионерской организации Удмуртии. — 1980. — С. 85.
153. Кравченко, А.В. Вожатый в пионерских журналах 1920–1930-х годов: идеологический концепт и художественная репрезентация / А.В. Кравченко // История и археология. Шаги/Steps. — 2015. — С. 46–80. <https://cyberleninka.ru/article/n/vozhatty-v-pionerskih-zhurnalakh-1920-1930-h-godov-ideologicheskij-kontsept-i-hudozhestvennaya-reprezentatsiya/viewer>
154. *Кропалева, Т.Н.* Роль насилия в генезисе противоправного поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.Н. Кропалева. — М., 2004. — 130 с.
155. *Кругликова, Г.Г.* Теория и методика организации детского летнего отдыха детей и подростков: учебное пособие / Г.Г. Кругликова, Г.Р. Линкер. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. — 236 с.
156. *Крупская, Н.К.* РКСМ и бойскаутизм / Н.К. Крупская. — М.: Гос. изд., 1922. — 62 с.
157. *Крупская, Н.К.* Воспитание молодежи в ленинском духе / Н.К. Крупская. — Ленинград: Молодая гвардия, 1925. — 354 с.
158. *Крупская, Н.К.* Вопросы беспризорности (речь на открытии Московской конференции по борьбе с детской беспризорностью): педагогические сочинения. В 10-ти т. / Н.К. Крупская. — М.: АПН, 1958. — Т. 2. — С. 168–172.
159. *Крупская, Н.К.* О социальном воспитании: педагогические сочинения. В 10-ти т. / Н.К. Крупская Н.К. — М.: АПН, 1958. — Т. 2. — С. 454–458.
160. *Крупская, Н.К.* Система народного образования РСФСР (тезисы доклада на съезде заведующих отделами народного образования): педагогические сочинения. В 10-ти т. / Н.К. Крупская — М.: АПН, 1958. — Т. 2. — С. 157–167.
161. *Крупская Н.К.* К вопросу о социалистической школе: педагогические сочинения. В 10-ти т. / Н.К. Крупская Н.К. — М.: АПН, 1958. — Т. 2. — С. 7–18.
162. *Крупская, Н.К.* Коммунистическое воспитание детей и подростков: педагогические сочинения. В 10-ти т. / Н.К. Крупская. — М.: АПН, 1959. — Т. 4. — С. 237–249.
163. *Крупская, Н.К.* О пионердвижении на данном этапе: педагогические сочинения. В 10-ти т. / Н.К. Крупская. — М.: АПН, 1959. — Т. 5. — С. 169–174.
164. *Крупская, Н.К.* Избранные педагогические произведения / Н.К. Крупская. — М.: Просвещение, 1965. — 686 с.
165. *Крупская, Н.К.* О вожатом и его работе с пионерами / Н.К. Крупская. — М.: Молодая гвардия, 1981. — 191 с.

166. *Крупская, Н.К.* Дети — наше будущее: Сб. статей и речей о дошкольном воспитании / Н.К. Крупская. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1984. — 272 с.
167. *Крупская, Н.К.* Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми / Н.К. Крупская. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 558 с.
168. *Крупская, Н.К.* Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. Самообразование / Н.К. Крупская. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 678 с.
169. *Крупская, Н.К.* Общие вопросы педагогики. Организация народного образования в СССР / Н.К. Крупская. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 611 с.
170. *Крупская, Н.К.* Обучение и воспитание в школе / Н.К. Крупская. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 649 с.
171. *Крупская, Н.К.* Трудовое воспитание и политехническое образование / Н.К. Крупская. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 513 с.
172. Крым — всесоюзная здравница. Архивные документы о создании первых санаториев в 1920-х. Проект Федерального архивного агентства РФ. <http://krum.rusarchives.ru>
173. Крым. Артек. Страницы документальной истории: 1920–2020 / Авторы-составители: проф. Н.Д. Оконова, доц. Н.М. Пронина. — М.: РОССПЭН, 2020. — 1007 с.
174. *Кудинов, В.А.* История скаутского движения в России XX века / В.А. Кудинов, А.В. Ярмольчук. — М.: Нац. ин-т бизнеса, 2004. — 170 с.
175. *Кудряшов, Ю.В.* Зарождение скаутского движения // Кучин В.Л. Скауты России. 1909–2007: История. Документы. Свидетельства. Воспоминания. — М.: Минувшее, 2008. — С. 17–48.
176. *Кудряшов, Ю.В.* Российское скаутское движение. Исторический очерк / Ю.В. Кудряшов. — Архангельск: Изд-во Поморского ГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. — 400 с.
177. *Кужильная, А.В.* О подходах к изучению субъективного благополучия в зарубежных исследованиях / Л.В. Кужильная // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2015. № 1. — С. 83–86.
178. *Кузьмин, А.В.* Социально-культурная профилактика девиаций в молодежной среде / А.В. Кузьмин. <http://disser.tsutmb.ru>
179. *Курносова, М.Г.* Креативность как личностная характеристика вожатых / М.Г. Курносова // Научных альманах: Психологические науки. — 2020. — № 2. — С. 144–147.
180. *Курукин, И.В.* Анна Иоанновна / И.В. Курукин. — М.: Молодая гвардия, 2014. — 430 с.

181. *Латышина, Д.И.* История образования и педагогической мысли / Д.И. Латышина. — М.: Гардарики, 2005. — 603 с.
182. *Кучин, В.Л.* Скауты России. 1909–2007. Документы. Свидетельства. Воспоминания / В.Л. Кучин. — М.: Минувшее, 2008. — 632 с.
183. *Леванова, Е.А.* Готовясь работать с подростками / Е.А. Леванова. — М.: ТОО «Рос. пед. Агентство», 1993. — 151 с.
184. *Легошина, Л.П.* Скаутизм как буржуазная система внешкольного воспитания детей и молодежи / Л.П. Легошина. — М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1987. — С. 53.
185. *Лекторский, В.А.* Субъект // Новая философская энциклопедия / В.А. Лекторский. — М.: Мысль, 2010. — С. 660.
186. *Леонова, Е.В.* Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Леонова. — М., 2016. — 46 с.
187. *Лесконог, Н.Ю.* Нормативно-правовые основы вожатской деятельности: методические рекомендации / Н.Ю. Лесконог, Е.Н. Матюхина. — М.: МГПУ, 2017. — 156 с.
188. *Летний лагерь: вчера и сегодня: метод. пособие* / С.А. Шмаков. — Липецк: Инфол, 2002. — 384 с.
189. *Листопадов, Ю.Г.* Летние лагеря пионерского и комсомольского актива // В сб.: Государство, общество, Церковь в истории России XX–XXI веков. Материалы XVI Международной научной конференции. В 2-х ч. — М., 2017. — С. 343–348.
190. *Лукиан Самосатский.* Аиахарсис, или Об упражнении тела: сочинения. В 2-х т. / Лукиан Самосатский. — СПб., 2001. — Т. 1. — С. 227–228.
191. *Луначарский, А.В.* Литературные силуэты / А.В. Луначарский. — М.; Л.: Гос. изд-во, 1925. — 197 с.
192. *Луначарский, А.В.* Мораль с марксистской точки зрения / А.В. Луначарский. — Севастополь: Пролетарий, 1925. — 45 с.
193. *Луначарский, А.В.* Культурные задачи рабочего класса. Культура общечеловеческая и классовая / А.В. Луначарский. — Пг.: Изд-во Союза коммун Северной обл., 1919. — 24 с.
194. *Лутошкин, А.Н.* К некоторым проблемам пионерской романтики // Проблемы психологии детского коммунистического движения: Тезисы докладов: Материалы для обсуждения / А.Н. Лутошкин. — Кострома, 1966. — Вып. 2. — С. 3–11.
195. *Лутошкин, А.Н.* Эмоциональная жизнь детского коллектива / А.Н. Лутошкин. — М.: Знание, 1978. — 48 с.

196. *Лутошкин, А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н. Лутошкин. — М.: Педагогика, 1988. — 128 с.
197. *Лутошкин, А.Н.* Как вести за собой / А.Н. Лутошкин. — М.: Просвещение, 1981. — 208 с.
198. *Луцкевич, А.А.* Бахмутские «потешные»: автобиограф. очерк организатора «потешных» А.А. Луцкевича. — Бахмут: тип. И.Х. Новикова, 1912. — 62 с.
199. *Макаренко А.С.* Собрание сочинений. В 5-ти т. / А.С. Макаренко. — М.: «Правда», 1971.
200. *Малинин, Г.А.* Воспитательная система С.Т. Шацкого / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М., 1993. — 176 с.
201. *Марфенин, Н.Н.* Устойчивое развитие человечества / Н.Н. Марфенин. — М.: Изд-во МГУ, 2006. — 624 с.
202. *Менчинская, Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр. / Н.А. Менчинская; АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. — 218 с.
203. *Мечева, М.* Роль и форма руководства взрослым скаутским движением в Америке / М. Мечева // Вожатый. — 1929. — № 6. — С. 10–16.
204. *Миронова, Ю.П.* Организационно-педагогические условия развития творческой самостоятельности младших школьников в учреждении дополнительного образования / Ю.П. Миронова // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». — 2016. — № 4. — С. 68–83.
205. *Митина, Е.* Человек-праздник; Пахмутова А.Н. Представитель «орлятского» племени: [впечатления композитора А.Н. Пахмутовой от встреч с С.А. Шмаковым] / Е. Митина // Золотой ключик. — 2011. — № 1. — С. 14–16.
206. *Моисеев, Н.Н.* Экология и образование / Н.Н. Моисеев. — М.: ЮНИСАМ, 1996. — 192 с.
207. *Моногарова, И.И.* Развитие творческой индивидуальности в пространстве дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Моногарова. — СПб., 2006. — 179 с.
208. *Мудрак, С.А.* Изменение субъектности человека в психологических взаимодействиях с природным объектом / С.А. Мудрак // Акмеология. — 2015. — № 1. — С. 24–31.
209. *Мурзина, О.Б.* Из опыта организации оздоровительного досуга детей и подростков за рубежом / О.Б. Мурзина, Н.В. Анажипова // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. — 2014. — Вып. 134. — С. 105–112.

210. *Назарова, А.С.* Формирование психологической готовности вожа- того к работе в детском оздоровительном лагере / А.С. Назарова, Д.В. Иванов // Бюллетень науки и практики. — 2020. — Т. 6. — № 3. — С. 498–504.
211. *Назарова, Н.М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 77–87.
212. *Назаревский, В.В.* Царствование императора Александра II: 1855–1881 / В.В. Назаревский. — М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1910. — 156 с.
213. *Найденов, М.Ю.* Структура пионерских лагерей // В сб.: Проблемы и перспективы развития образования в России: Сборник материалов XLVI Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. — М., 2017. — С. 18–22.
214. *Нечаев, М.П.* Настольная книга вожаго детского коллектива / М.П. Не- чаев. — М.: Издательство «Перспектива», 2015. — 136 с.
215. *Новодворцева, М.Р.* Реабилитация детей-инвалидов в условиях летнего лагеря // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международной научной конференции / М.Р. Новодворцева. — СПб.: СатисЪ, 2014. — С. 211–213.
216. *Осницкий, А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19.
217. *Орлов, Д.В.* Факторы обеспечения безопасности детей в палаточном лагере / Д.В. Орлов. — М.: Изд-во Международной общественной ор- ганизации «Международная академия детско-юношеского туризма и краеведения имени А.А. Остапца-Свешникова», 2017. — С. 43–48.
218. Организованный летний отдых и оздоровление детей в России: основные особенности // Факты образования / Выпуск подготовлен И.А. Анучи- ным, А.А. Беликовым, А.А. Денисовым, Б.В. Куприяновым. — М.: ВШЭ, 2016. — Вып. 8. — С. 15.
219. Орлёнок: Книга вожаго / Под ред. А.В. Джеуса. — М.: Собеседник, 2005. — С. 178.
220. От вожаго до завшколой // Вожатый. — 1933. — № 23/24. — С. 72–73.
221. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях / А.Н. Кам- нев [и др.]. — М.: «Перо», 2016. — 434 с.
222. От игры к самовоспитанию / Е.М. Гельфан, С.А. Шмаков. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1971. — 103 с.
223. От игры к самовоспитанию: сб. игр-коррекций / С.А. Шмаков, Н.Я. Без- бородова. — М.: Новая школа, 1995. — 76 с.

224. Павлов, В. Потешные войска Петра Первого. <https://histrf.ru/read/articles/potieshnyie-voiska-pietra-piervogho>
225. Панов, В.И. Возрождение методов экспериментального образования в России // Первая Российская конференция по экологической психологии, Москва, 3–5 декабря 1996 / В.И. Панов, А.Н. Камнев, В.В. Кулешов, С.Н. Кудряшов. — М., 1996. — С. 129–130.
226. Панов, В.И. Психологические основы двух теорий обучения // Учителю о психологии: Пособие для учителя / В.И. Панов; под ред. В. Лебедевой, В. Панова. — М.: РАО-Психологический институт-ЦКФЛ, 1996. — С. 24–36.
227. Панов, В.И. Центр творчества детей и юношества как субъект развивающегося образования / Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. Материалы городской научно-практической конференции (Москва, 19 февраля 1997 г.) / В.И. Панов. — М., 1997. — С. 43–46.
228. Панов, В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности / В.И. Панов // Прикладная психология. — 1998. — № 3. — С. 33–48.
229. Панов, В.И. От развивающего обучения к развивающему образованию / В.И. Панов // Известия Российской академии образования. — 2000. — № 2. — С. 60–70.
230. Панов, В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения / В.И. Панов // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 14–20.
231. Панов, В.И. Одаренность и одаренные дети: Экопсихологический подход: Монография / В.И. Панов. — М.: Изд-во РУДН, 2005. — 300 с.
232. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. — СПб., 2007. — 352 с.
233. Панов, В.И. Психолого-педагогические аспекты экологического сознания / В.И. Панов // Педагогика. — 2015. — № 5. — С. 59–70.
234. Панов, В.И. Парадоксальность и природа одаренности: экопсихологический подход / В.И. Панов // Ярославский психологический вестник. — 2020. — Вып. 3. — С. 35–43.
235. Панов, В.И. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / В.И. Панов, Э.В. Патраков. — М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: «Университетская книга», 2020. — 199 с.
236. Панов, В.И. Мотивация учащихся дополнительного образования / В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбеев // Российский научный журнал. — 2010. — № 5. — С. 114–123.

237. *Пантюхов, О.И.* Бой-скауты / О.И. Пантюхов. — СПб., 1914. — С. 5–9.
238. Педагогические труды академика И.П. Иванова. В 2-х т. / сост.: И.Д. Аванесян, К.П. Захаров. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. — Т. 2. — 310 с.
239. *Петров, Б.Д.* З.П. Соловьёв / Б.Д. Петров. — М.: Медицина, 1967. — 64 с.
240. *Пецко, А.А.* Календарь русской славы и памяти / А.А. Пецко. — М.: «Троица», 2012. — 536 с.
241. Письмо Минобрнауки России от 30.11.2015 № 33887 «Методические рекомендации по организации лагерей и форумов, предусматривающих совместное пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников».
242. *Плутарх.* Застольные беседы. Изречения спартанских женщин. — Л.: Наука, 1990. — С 489.
243. Подготовка вожатого к работе в детском оздоровительном лагере: учебно-методическое пособие / Авт.-сост. А.Н. Никульников. — Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 2011. — 101 с.
244. Подготовка педагогических кадров к работе в детском лагере: методическое пособие для руководителей лагерей. — Ялта: МДЦ «Артек», 2001. — 64 с.
245. *Понявина, М.Б.* Крупская как неформальный лидер в советском образовании / М.Б. Понявина, О.М. Абросимова // Внешкольник. — 2017. — № 1. — С. 47–51.
246. Послание Владимира Путина Федеральному Собранию. URL: <https://ria.ru/politics/20180301/1515501294>
247. *Попов, В.В.* Бойскауты. Иллюстрированное руководство самовоспитания молодежи по системе «скаутинг» сэра Роберта Баден-Пауэлла применительно к русской жизни и природе / В.В. Попов, С.С. Преображенский. — М.: Типография Сытина, 1917. — Вып. 1–3. — 383 с.
248. Практикум по психологии профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. — 304 с.
249. *Преображенский, В.С.* Бой-скауты. Практическое воспитание в Англии по системе Баден-Пауэлла / В.С. Преображенский. — М., 1915. — С. 3–46.
250. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26.08.2010 № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>

251. Приказ Министерства труда и социальной защиты российской федерации № 840н 2584-РШД «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)».
252. Приказ МИНПРОСА СССР от 20.02.1978 № 24 «Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения».
253. *Прокохина, М.И.* Мастерская вожатого / М.И. Прокохина. — Орел: Издательство ОГУ, 2006. — 131 с.
254. Протоколы заседаний Кубанского краевого правительства: 1917–1920: Сборник документов. В 4-х т. / под ред. А.А. Зайцева. — Краснодар, 2008. — 394 с.
255. Психолого-педагогическое обоснование проекта программы подготовки специалистов в сфере детского и молодежного отдыха и оздоровления / под ред. О.Г. Миронец. — Пермь, 2003. — 64 с.
256. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.
257. Психологическое тестирование / под ред. А. Анастаси, С. Урбина. — СПб.: Питер, 2003. — 688 с.
258. *Пудовкин, Д.А.* Профессиональное самоопределение и средства его педагогической поддержки / Д.А. Пудовкин // Профильная школа. — 2008. — № 5. — С. 38–40.
259. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г.Лаптева — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 640 с.
260. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — 95 с.
261. *Радугин, А.А.* Социология / А.А. Радугин, К.А. Радугин. — М., 2007. — 120 с.
262. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — 95 с.
263. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р.
264. Распоряжение от 16 июня 2014 г. № 1061-р о создании ФГБУ «МДЦ «Артек».
265. Распоряжение Правительства РФ от 31 мая 2021 г. № 1412-р.
266. *Ревуненкова, Н.В.* О двух петербургских пасторах / Н.В. Ревуненкова // История Петербурга. — 2007. — № 5. — С. 67–70.

267. *Резенова, Е.А.* Инсценировка сказок для повышения мотивации изучения английского языка в начальной школе / Е.А. Резенова, А.И. Чернышова // Язык и культура. — 2019. — С. 206–210.
268. Рекомендации парламентских слушаний на тему «Об участии Российской Федерации в реализации стратегии ЕЭК ООН образования в интересах устойчивого развития». В кн.: На пути к образованию для устойчивого развития в России. — М.: ГЕОС, 2006. С. 64–70.
269. *Баден-Пауэлл, Р.* Юный Баден-Пауэлл разведчик. Руководство по скаутингу для занятий в организациях русских скаутов / Р. Баден-Пауэлл: перераб. И.Н. Жуковым. — 4-е изд. — Пг., 1918. — 235 с.
270. *Рожков, А.Ю.* «Держать линию на ликвидацию...»: страницы истории английской воспитательной системы на Юге России (1917–1926). Британцы и народы Юга России: проблемы взаимовлияния: сб. науч. ст. по итогам Всеросс. науч. конфер. с междунар. участ. / отв. ред. А.Н. Еремеева; редкол. И.И. Горлова [и др.]. — Краснодар: ООО «Экоинвест», 2015. — 350 с.
271. *Рогов, Е.И.* Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 176 с.
272. *Романов, А.А.* Педагогическая деятельность Н.К. Крупской. Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: избранные научные статьи и очерки / А.А. Романов. — Рязань: Концепция, 2017. — С. 235–252.
273. *Романова, Е.С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. — СПб.: Питер, 2003. — 288 с.
274. *Рубцов, В.В.* Модель развивающей образовательной среды // Учителю о психологии / под ред. В.П. Лебедевой, В.П. Панова. — М.: Молодая гвардия, 1997. — С. 90–125.
275. *Руланн, Э.* Как остановить травлю в школе: Психология моббинга / Э. Руланн. — Москва: Генезис, 2016. — 264 с.
276. *Рунов, С.С.* Необходимость подготовки будущих вожатых детских лагерей к социально-воспитательной деятельности // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина / С.С. Рунов; под ред. А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. — М.: ГАУК «МОСГОРТУР»; ФГБОУ ВО «МПУ», 2020. — С. 589–593.
277. *Рыбакова, Т.М.* Пионерские отряды в Удмуртии в 1920-е гг.: проблемы создания / Т.М. Рыбакова // Социальные инициативы и детские движения. — 2005. — С. 28–29.
278. *Ряднова, М.В.* Роль мотивации в изучении английского языка / М.В. Ряднова // Научная палитра. — 2017. — № 3. — С. 14.

279. *Рубинштейн, С.Л.* Принцип творческой самодеятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 94.
280. *Садовничий, В.А., Касимов Н.С.* Становление образования для устойчивого развития в России / В.А. Садовничий // Экология и промышленность России. — 2006. — № 3. — С. 13–17.
281. *Салова, Ю.Г.* Политическое воспитание детей в Советской России. 1920-е годы / Ю.Г. Салова. — Ярославль: Ярославский гос. ун-т., 2001. — 197 с.
282. *Сахаров, А.Н.* Александр I / А.Н. Сахаров. — М.: Наука, 1998. — 287 с.
283. *Свистов, В.Т.* Краткий экскурс в историю педагогических технологий «Артека» / В.Т. Свистов. URL: <http://suuk.su>
284. *Северин, Н.В.* Роман с барабаном / Н.В. Северин, В.А. Кудинов; предисловие А.Г. Кирпичника. — М.: Молодая гвардия, 1990. — 203 с.
285. *Сетон-Томпсон, Э.* Прерии Арктики: 2000 миль на лодке в поисках карibu. Описание путешествия в район севернее озера Эйлмер / Э. Сетон-Томпсон; пер. с англ. Л.М. Биндеман. — М.: Прогресс, 1987. — 304 с.
286. *Сетон-Томпсон, Э.* Рассказы о животных / Э. Сетон-Томпсон. — М.: Азбука, 2009, 2010. — 640 с.
287. *Сетон-Томпсон, Э.* Рольф в лесах: Повесть / Пер. с англ. И. Гуровой. — М.: Детская литература, 1992. — 287 с.
288. *Сетон-Томпсон, Э.* Маленькие дикари / Пер. с англ. Л.А. Мурахиной-Аксёновой; лит. обработка Г. Хондкариан. — М.: ЭНАС-КНИГА, 2012. — 256 с.
289. *Соловейчик, С.Л.* Воспитание по Иванову / С.Л. Соловейчик. — М.: Педагогика, 1989. — 352 с.
290. *Соловьёв, З.* Крым — пионерам / Лагерь в Артеке. Изд. ЦК Общества Красного Креста РСФСР / З. Соловьёв. — М., 1926. — С. 3–8.
291. *Семенович, А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. — М.: «Академия», 2002. — 232 с.
292. *Силин, А.В.* Проблемы профессионального политехнического образования и трудового обучения в наследии Н.К. Крупской / А.В. Силин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 10–1. — С. 193–200.
293. *Скаткин, Л.Н.* С.Т. Шацкий, его общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды: педагогические сочинения / Л.Н. Скаткин. — М., 1962. — Т. 1. — С. 7–46.
294. *Скаткин, М.Н.* С.Т. Шацкий о всестороннем развитии детей / М.Н. Скаткин. — М.: Знание, 1977. — С. 64.

295. С любовью, Сталь: размышления, науч. тр., публицистика, поэзия проф. С.А. Шмакова и воспоминания о нём / отв. ред. Л.П. Шопина. — Липецк: ЛГПУ, 2008. — 463 с.
296. Слизкова, Е.В. Летняя академия вожатого / Е.В. Слизкова, И.И. Дереча. — М.: Университетская книга, 2017. — 190 с.
297. Снегирев, Ю. Самая длинная смена «Артека» 22.06.1941–12.01.1945. В канун 90-летия легендарного пионерского лагеря открываем, возможно, самую поразительную страницу его летописи / Ю. Снегирев // Родина. — 2015. — № 4.
298. Соколов, Р.В. А.С. Макаренко: православные корни / Р.В. Соколов, Н.В. Соколова. — М.: НИИ школьные технологии, 2009. — 56 с.
299. Соловьёв З.П. Избранное. В 3-х т. / З.П. Соловьёв. — М.: Медгиз, 1964.
300. Степанов, С.С. Дефектология: Словарь-справочник / С.С. Степанов; под ред. Б.П. Пузанова. — М.: Новая школа, 1996. — 80 с.
301. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. URL: <https://unece.org/DAM/env/documents/2005>
302. Сталь Шмаков: грани личности / ред.-сост. Л.П. Шопина. — Липецк: ЛГПУ, 2005. — 574 с.
303. Стратий, П.В. История возникновения и проектирования детских лагерей отдыха / П.В. Стратий, Д.А. Глаголева, А.В. Серов // АМІТ. — 2019. — № 2. — С. 122–133. <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-i-proektirovaniya-detskih-lagerey-otdyha/viewer>
304. Суворов, А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А.В. Суворов // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 27–31.
305. Становление субъектности учащегося и педагога: эконпсихологическая модель / под ред. В.И. Панова. — М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. — 304 с.
306. Суwegeина, И.Т. Здоровье и окружающая среда: метод. пособие / И.Т. Суwegeина; под ред. А.Н. Захлебного. — М.: НППЦ «Экология и образование», 1993. — 124 с.
307. Тарханов, О. Партия и юные пионеры / О. Тарханов // Вожатый. — 1924. — № 2. — С. 1–5.
308. Теория, методика, практика воспитания и организации досуговой деятельности школьников: по материалам работ профессора С.А. Шмакова: справочник / Сост. Л.П. Шопина. — Липецк, 2008. — 349 с.
309. Терехина, Н.В. Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению / Н.В. Терехина // Концепт. — 2016. — № 13. URL <http://e-koncept.ru/2016/76161.htm>

310. *Ульянкина, Т.И.* Сергей Иванович Метальников (1870–1946) (к 140-летию со дня рождения) / Т.И. Ульянкина // Цитокины и воспаление. — 2010. — № 4. https://cytokines.ru/2010/4/Art13.php#_edn2
311. *Уманский, Л.И.* Психология и педагогика работы комсорга / Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин. — М.: Молодая гвардия, 1975. — 208 с.
312. *Умярова, Е.Ю.* Психолого-педагогические условия самореализации учащихся в системе дополнительного образования / Е.Ю. Умярова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2009. — Т. 11. — № 4. — С. 976–979.
313. *Урсул, А.Д.* Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул // Социодинамика. — 2015. — № 1. — С. 11–74. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14001
314. *Ушинский, К.Д.* Об учебно-воспитательной работе / К.Д. Ушинский. — М.: Учпедгиз, 1939. — 98 с.
315. Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. — М., 1997.
316. *Фрейре, П.* Педагогика угнетенных / Паулу Фрейре; предисл. Д. Мачедо; послесл. А. Шора; пер. с англ. И.В. Никитиной, М.И. Мальцевой-Самойлович. — М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2018. — 286 с.
317. *Фаримова, А.А.* Мотивация учащихся к изучению английского языка / А.А. Фаримова // Наука и образование сегодня. — 2019. — № 10. — С. 49–51.
318. *Фролов, В.В.* Настольная книга директора детского оздоровительного лагеря: метод. пособие / В.В. Фролов. — Воронеж: Департамент образования, науки и молодёжной политики Воронежской области, 2011. — 224 с.
319. *Фролов, А.А.* А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ) / А.А. Фролов. — Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2006. — 417 с.
320. *Ханчин, В.* Каким должен быть вожатый / В. Ханчин // Вожатый. — 1933. — № 3/4. — С. 18–20.
321. *Хахуля, А.П.* Факторы моббинга в подростковой среде // Теоретические и прикладные аспекты социальной педагогики и психологии девиантного поведения / А.П. Хахуля. — Краснодар: Экоинвест, 2015. — С. 204–208.
322. *Хвыля-Олинтер, Н.А.* Проблема насилия над детьми в оценках московских школьников / Н.А. Хвыля-Олинтер // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 1. — С. 143–147.

323. *Черных, В.Е.* Скаутский лагерь / В.Е. Черных. — М.: ИП, 2000. — 94 с.
324. *Черных, В.Е.* Твой скаутский путь / В.Е. Черных. — М.: Вокруг света, 1996. — 210 с.
325. *Черных, В.Е.* Опыт Возрождения. История скаутских организаций России. 80–90 гг. XX века / В.Е. Черных, В.А. Кудинов. — М.: ИП, 2000. — 200 с.
326. *Чупрына, Н.* Последний классик русской педагогики / Н. Чупрына // Неоновый город L. — 2011. — № 2. — С. 14–15.
327. *Цытович, Э.П.* Этические основы скаутизма. Общество «Русский скаут в Петрограде»: из цикла докладов 1-го Съезда по скаутизму / Э.П. Цытович. — СПб.: Образование, 1915. <https://ru.buy-us.net/3637313/1/tsytovich-erast-platonovich.html>
328. *Цытович, Э.П.* Scoutism в России: труды Первого съезда по scautismo, 26–30 декабря 1915 / Э.П. Цытович. И.Н. Жуков [и др.]. — Петроград: Общество «Русский скаут в Петрограде», 1916. — С. 128.
329. *Чутко, Л.С.* Применение деанола ацеглумата при лечении невращения у подростков со школьной дезадаптацией / Л.С. Чутко, С.Ю. Сурушкина [и др.] // Вопросы современной педиатрии. — 2013. — Т. 12. — № 5. — С. 41–45.
330. *Чучко, В.М.* Профорентация школьников в условиях дополнительного образования. // В сборнике: Наука и образование в жизни современного общества: сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. В 12-ти ч. — М., 2015. — С. 155–157.
331. *Шаламова, Л.Ф.* Кипарис-12. Вожатый — старт в профессию / Л.Ф. Шаламова, А.Ю. Ховрин. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.
332. *Шамет, Н.* Вожак класса / Н. Шамет // Пионер. — 1939. — № 11. — С. 22–24.
333. *Шацкий, С.Т.* Бодрая жизнь: пед. сочинения / С.Т. Шацкий. — М., 1962. — Т. 1. — С. 297–300, 383–385.
334. *Шацкий, С.Т.* Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / С.Т. Шацкий. — М., 1980.
335. *Щацкая, В.Н.* Музыкальная работа и быт детей / В.Н. Щацкая. — М., 1923. — С. 82–100.
336. *Шилина, И.Б.* Социализация лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях // В сб. Молодежная инициатива как основа гражданской ответственности в Российской Федерации: региональные и местные уровни: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. — М., 2017. — С. 178–181.

337. *Шилина, И.Б.* О проблемах воспитания детей сирот в открытых общеобразовательных учреждениях // В сб. Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции / И.Б. Шилина, Л.В. Соломатина. — Кострома, 2017. — С. 177–179.
338. *Шмаков, С.А.* Игры, развивающие психические качества личности школьника: метод. пособие / С.А. Шмаков. — М.: ЦГЛ, 2003. — 110 с.
339. *Шмаков, С.А.* Дети на отдыхе: прикладная «энциклопедия»: учителю, воспитателю, вожатому / С.А. Шмаков. — М., 2001. — 175 с.
340. *Шмаков, С.А.* Игра в системе работы пионерской организации имени В.И. Ленина: автореферат дис. ... канд. пед. наук; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики / С.А. Шмаков. — Новосибирск, 1961. — 21 с.
341. *Шмаков, С.А.* Снежная республика / С.А. Шмаков. — Новосибирск, 1962. — 87 с.
342. *Шмаков, С.А.* Игра учащихся как педагогический феномен культуры: дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Шмаков. — М., 1997. — 409 с.
343. *Шмаков, С.А.* Игры в слова и со словами / С.А. Шмаков. — М.: АСТ: Астрель, 2000. — 204 с.
344. *Шмаков, С.А.* Дети на отдыхе: Приклад. энцикл.: Учителю, воспитателю, вожатому / С.А. Шмаков. — 2-е изд., доп. — М., 2001. — 173 с.
345. *Шмаков, С.А.* Игры, развивающие психические качества личности школьника: метод. пособие / С.А. Шмаков. — М.: ЦГЛ, 2003. — 110 с.
346. *Шмаков, С.А.* Учимся, играя...: метод. пособие / С.А. Шмаков. — М.: ЦГЛ, 2003. — 125 с.
347. *Щекина, С.С.* Педагогика и философия каникул / С.С. Щекина. <https://rpt-online.org/265114>
348. <https://www.campdudley.org/core-values-history>
349. *Шопина, Л.П.* Встать рядом и чуть впереди (размышления о профессии вожатого, цит.: С. Шмаков) / Л.П. Шопина // Народное образование. — 2012. — № 3. — С. 94–100.
350. *Шопина, Л.П.* Липецкая педагогическая школа: имена, идеи, судьбы: аксиологическая компонента в творчестве К.А. Москаленко, С.А. Шмакова, Н.Н. Кузьмина, О.А. Казанского / Л.П. Шопина. — Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т, 2012. — 397 с.
351. *Яковлев, А.И.* Александр II / А.И. Яковлев. — М.: Вече, 2018. — 624 с.
352. *Яковлев, В.Г.* Возникновение пионердвижения в РСФСР: автореф. дис.... канд. пед. наук / В.Г. Яковлев. — М, 1949. — С. 3–25.

353. Яковлев, В.Г. Возникновение детского коммунистического движения в СССР / В.Г. Яковлев, А.В. Кудрявцев. — М., 1933. — С. 11–24.
354. Экопсихологические исследования-4: коллективная монография / под ред. В.И. Панова. — М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; СПб.: Нестор-История, 2016. — 380 с.
355. Ясвин, В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В.А. Ясвин; под ред. В.И. Панова. — М.: Молодая гвардия, 1997. — 176 с.
356. Ясвин, В.А. Формирование экологической культуры не сводится к экологическому образованию // На пути к устойчивому развитию России / В.А. Ясвин // Бюллетень Центра экологической политики России. — 2006. — № 34. — С. 8.
357. Adams W.M. The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century / Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, 29–31 January, 2006. — IUCN, 2006. — 18 p.
358. Bacon S. The conscious use of metaphor in Outward Bound. — Denver, Colorado: Typesmith of Colorado, 1983. — P. 5–10.
359. Bassett, D.S. & Jackson, L. (1994). Applying the Model to a Variety of Adult Learning Situations. In Jackson, L. & Caffarella, R.S. (Eds.), *Experiential Learning: A New Approach* (pp. 73–86). San Francisco: Jossey-Bass.
360. Carlson Reynold. The values of Camping American Camping Association. Martinsville, 1925. P. 25–26.
361. Dewey J. Experience and Education: Free Press, 2007. — 96 p.
362. Flavin M. Kurt Hahn's schools and legacy: To discover you can be more and do more than you believed. — Wilmington, Delaware: Middle Atlantic Press, 1996. — 163 p.
363. Kolb, Alice & Kolb, David. (2011). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In Armstrong, S.J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of management learning, education and development*. 10.4135/9780857021038.n3
364. Hahn K. Outward Bound /Year Book of Education. Eds. George Z.F. Bereday and Joseph A. Lauwerys. L: Evans Brothers, 1957. — 283 p.
365. International Implementation Scheme for the UN of Education for Sustainable Development (2005–2014) — UNESCO. Connect v.30/ #1–2. 2005
366. Kamnev A. A Russian perspective // Russia Project. Report. September 1994. Association for Experiential Education, USA. — P. 4–6.
367. Kamnev A., Tolkacheva N. Renaissance of best traditions of the Russian pedagogy. Russian project. September, 1993 //Association for Experiential Education, USA. — 30 p.

368. *Lentz B., Smith M.* Teaching through Adventure. — Hamilton, Mass.: Project Adventure, Inc., 1976. — P. 59–66.
369. *Mason B.S.* Camping and Education. N.Y., 1930. — P. 246–250.
370. *Medrick F.W.* Confronting passive behavior through outdoor experience: a TA approach to experiential learning. In: Children, Nature, and the Urban Environment: Proceedings of a Symposium-Fair; Gen. Tech. Rep. NE-30. Upper Darby, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Forest Experiment Station. 1977. — P. 192–198.
371. *Marsh H.W., Richards G.E.* Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. 50. — № 1. — P. 195–204.
372. *Miner J., Boldt J.* Outwardward Bound: Crew Not Passengers — Mountaineers Books, 2001 — 425 p.
373. *Nadler R.S., Luckner J.L.* Processing the Adventure Experience. — Kendall / Hunt Publishing Company. Westmark Drive Dubuque, Iowa, USA, 1992. — 135 p.
374. *Pieh, J.* How it all began. / Project Adventure Evolution. 2002 / Outdoor Education Research & Evaluation Center. <http://wilderdom.com>
375. Project Adventure / Outdoor Education Research & Evaluation Center, 2010. <http://wilderdom.com/pa.htm>
376. *Rohnke K.* Silver Bullets: A Guide to Initiative Problems, Adventure Games and Trust Activities. — Hamilton, Massachusetts: Project Adventure, Inc., 1984. — 192 p.
377. *Shulman L.S., Keisler E.R.* Learning by discovery: A critical appraisal. — Chicago: Rand McNally, 1966. — 224 p.
378. *Schoel J., Prouty D., Radcliffe P.* Islands of Healing. A Guide to adventure based counseling. — Hamilton, USA: Project Adventure, Inc., 1989. — 301 p.
379. The Conceptual Framework for Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU) / Kamnev A.N., Kamnev O.A., Kamneva M.A., Grigorev G.V., Efremov K.D., Kiseleva I.S., Kononova O.A., Kunz B.F., Putnam L., Pankenier S., Haig K., Scherr B.B., Koetzsch R.E., 2017. — 160 p.
380. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J.S. Hunt. — Dubuque, Iowa, USA, 1995. — 487 p.
381. The Conceptual Framework for Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU) / Kamnev A.N., Kamnev O.A., Kamneva M.A., Grigorev G.V., Efremov K.D., Kiseleva I.S., Kononova O.A., Kunz B.F., Putnam L., Pankenier S., Haig K., Scherr B.B., Koetzsch R.E., 2017. — 160 p.

382. *Tilbury D., Wortman D.* Engaging People in Sustainability. — IUCN–The World Conservation Union, 2004. — 138 p.
383. *Tolman E.C.* Behavior and psychological man: essays in motivation and learning. — Berkeley, University of California Press, 1958. — 286 p.
384. A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14): What Difference will it Make? July 2009 *Journal of Education for Sustainable Development* 3(1):87–97.
385. <http://www.bulgakov.ru/r/rockeggs/2/>
386. <https://www.geni.com/people/Сергей-Метальников/6000000028299019821>
387. <http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/mandat-vydannyi-narkomuzdravohraneniya-rsfsr-na-semashko-dlya-komandirovaniya-v-yuzhnye>
388. <http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/pismo-zamestitelya-narkomuzdravohraneniya-rsfsr-i-predsedatelya-centralnogo-komiteta>
389. <http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/pismo-upolnomochennogo-rossiyskogo-obshchestva-krasnogo-kresta-po-krymskoy-assr-aa>
390. <http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/pismo-zaveduyushchego-medicinskim-otdelom-rossiyskogo-obshchestva-krasnogo-kresta-0>
391. <http://krym.rusarchives.ru/dokumenty/otchet-o-perevozke-gruppy-detey-iz-moskvy-i-leningrada-na-krymskie-kurorty-i-obratno>
392. https://static.artek.org/static/file/razvitie_vert.pdf
393. <https://artek.org/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizacii/dokumenty/>
394. <https://artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr-org/dokumenty/ustav-2019.pdf>
395. <https://media.artek.org/media/uploads/svedeniya-ob-obr-org/dokumenty/2020/44219042021otchetsamoobsledovanie2021-1.pdf>
396. <https://gaz.wiki/wiki/ru/YMCA>
397. https://360wiki.ru/wiki/Frederick_William_Gunn
398. https://wikichi.ru/wiki/Joseph_Rothrock
399. <http://enclago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2853345114>
400. <https://provodnik-of.livejournal.com/43874.html>
401. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
402. history-doc.ru/lager-artek-istoriya-sozdaniya
403. <https://artek.org/ob-arteke/obshaya-informaciya>
404. <http://orlenokru.ru/detskiy-lager/lager/deyatelnost>; <https://center-orlyonok.ru>; <https://ru.wikipedia.org/wiki>

405. <https://ocean.org/ocean-35/istoriya-okeana2/istoriya-tsentra>
406. <https://smena.org/index.php/nasha-missiya/istoriya>
407. <http://kommunarstvo.ru/ivanov/iva.html>
408. <http://centr-monolit.ru/novosti/421-a-n-lutoshkin-kto-zhe-iz-nas-ne-slyshal-etogo-imeni.html>
409. <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200102907>

**ЛАГЕРЬ ШКОЛЕ И ОБЩЕСТВУ:
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ,
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ**

Коллективная монография

Под общей редакцией д-ра биол. наук, профессора А. Н. Камнева
и д-ра психол. наук, профессора, чл.-корр. РАО В. И. Панова

Корректор: Людмила Асанова

Дизайн и вёрстка: Максим Буланов

Обложка: Марина Столбова, Андрей Кинсбургский

Подписано в печать 25.04.2022. Формат 70×90/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 500 экз.

Печ. л. 28. Усл. печ. л. 32,67

Заказ № 22502

АНО ИД «Народное образование»

109341 Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2

E-mail: narob@yandex.ru www.narodnoe.org

Отпечатано в типографии в АО «Т8 Издательские Технологии».

109316, Москва, Волгоградский пр., д. 42, корп. 5.

Тел.: 8 (499) 322-38-30.