



АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 4–11
Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 4–11

Научная статья
УДК 37.01.
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности

И. Ю. Шустова

Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Россия, 105062, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Шустова Инна Юрьевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория стратегии и теории воспитания личности, innashustova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

Аннотация. Актуальность заявленной проблемы обусловлена важной социокультурной задачей, стоящей перед современной российской школой, – стать основой духовно-нравственного развития и воспитания личности. Решение данной задачи приводит к необходимости поиска ресурсов, активизирующих воспитательный процесс, выводящих его в пространство ценностей и смыслов воспитанников. Цель исследования – раскрыть со-бытийный подход к моделированию и организации педагогических ситуаций в работе с воспитанниками. Со-бытийность рассматривается через процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога с детьми. Пространство взаимодействия – это круг, включающий самого человека и других людей, его общность с другими, совокупность событий, значимых для индивида, реальность в настоящем. Гипотеза исследования состоит в том, что для воспитания необходимы ситуации взаимодействия с воспитанниками, которые формируют со-бытийную детско-взрослую общность. Показано, что моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности предполагает использование в воспитании возникающих во взаимодействии педагога и воспитанников конкретных ситуаций, которые выступают значимыми моментами жизни для последних и стимулируют их самоопределение и самореализацию. Представлена возможная типология таких ситуаций – ситуация проживания, общения, межвозрастного общения, ситуация, задающая значимый опыт и его осмысление, ситуация трудности и неопределенности.

Ключевые слова: воспитание, со-бытие, со-бытийная детско-взрослая общность, ценностно-смысловое взаимодействие, педагогическая ситуация, проблемная ситуация

Для цитирования: Шустова И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 4–11. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article
<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

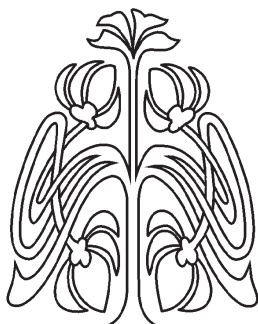
Educational situation simulation in the co-being environment

Inna Yu. Shustova

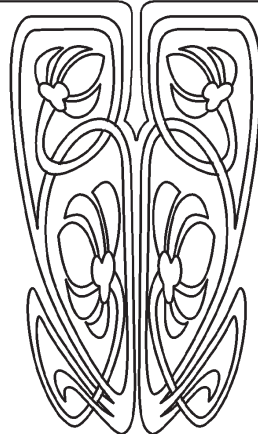
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, 16 Zhukovskogo St., Moscow 105062, Russia

Inna Yu. Shustova, innashustova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4418-9218>

© Шустова И. Ю., 2021



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Abstract. The relevance of the problem stated in this article is conditioned by the important socio-cultural goal, that modern Russian school faces, of becoming the basis for the spiritual and moral development and education of an individual. Problem solving leads to the need for searching for resources that activate the educational process, which leads it to the environment of pupils' values and meanings. The purpose of the study is to reveal the co-being approach to simulation and organization of pedagogical situations in working with pupils. Co-being is considered through the process of value-semantic interaction of a teacher with children. The interaction environment is a circle that includes the person and other people, their integration with others; a set of events that are significant for the individual; the present reality. The hypothesis of the study is that upbringing requires situations of interaction with pupils who form a co-being child-adult integration. We show that educational situation simulation in the space of co-being involves the use of specific situations arising in upbringing, while a teacher and pupils interact, which are significant moments in the lives of the latter and stimulate their self-determination and self-realization. We present a possible typology of such situations: living situation, communication situation, inter-age communication situation, a situation that sets meaningful experience and its interpretation, a situation of difficulty and uncertainty.

Keywords: upbringing, co-being, co-being child-adult integration, value-semantic interaction, pedagogical situation, problem situation

For citation: Inna Yu. Shustova. Educational situation simulation in the co-being environment. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 1 (37), pp. 4–11 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-1-4-11>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Введение

Со-бытийный подход в воспитании основан на ценностно-смысловом взаимодействии педагога и детей, равенстве, открытости и взаимном доверии участников общения, общем проживании и осмыслении ситуации взаимодействия. Результатом будет духовное развитие участников, открытие ими новых личных смыслов, осознание ценности человеческого общения и взаимопонимания. Со-бытийность предполагает актуальный и значимый для участников ход взаимодействия, который сензитивен пространству детства, свойственным ему увлечениям и интересам, детскому любопытству, в нем должна возникать и функционировать событийная детско-взрослая общность. Взрослый во взаимодействии открыто и честно представляет свою личную позицию – он прежде всего человек, а уже потом педагог и учитель, который знает как и что нужно делать. Именно в общности взрослый будет значим для детей, а следственно, важными становятся и те сведения, ценности и смыслы, культурные эталоны и нормы, которые он представляет в общении с детьми.

Идеи со-бытийной педагогики в теорию воспитания привносят работы В. П. Бедерхановой, Д. В. Григорьева, Ю. В. Громько, И. Д. Демаковой, Н. Б. Крыловой, Л. И. Лузиной, А. А. Остапенко, В. И. Слободчикова, А. Н. Тубельского, И. Ю. Шустовой.

Большое значение для данной области имеют субъектно-бытийный подход к личности (В. В. Знаков, З. И. Рябикина и др.), психология субъекта (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.), психология бытия человека (В. В. Знаков и др.), психология переживания Ф. Е. Василюка. Данные подходы представляют богатство взглядов гуманистической психологии, показывают законы самоактуализации, аутентичного бытия, формирования идентичности и пр., являются основанием для

реализации идей со-бытийного воспитания, когда развитие воспитанника рассматривается через модус его бытия, способы реализации своей субъектности во взаимодействии с другими.

Цель данной статьи состоит в описании со-бытийного подхода к моделированию и организации педагогических ситуаций как ситуаций развития для воспитанника. Идеи со-бытийного подхода рассматриваются как метод воспитания современного школьника, в основе которого лежит ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанников.

В представленных выше позициях и заключается методология данного исследования, в его основе лежат идеи и концепции гуманистической педагогики и психологии, психологической антропологии, психологии субъекта, со-бытийный подход к воспитанию школьников. Значимы теория детского коллектива с выходом на феномен детско-взрослой общности, идеи о значении другого и группы в созревании субъекта, суждения о ситуации развития в совокупном действии взрослого и ребенка.

Основными методами исследования служат анализ научной литературы по проблеме, который позволил использовать близкие результаты, полученные в педагогике, психологии и иных отраслях научного знания, включенное наблюдение за деятельностью педагогов и рефлексия собственного опыта работы в данном направлении, моделирование со-бытийных ситуаций во взаимодействии с детьми, в организации их жизненного пространства.

Реализация со-бытийного подхода в условиях взаимодействия педагога и воспитанников

«Со-бытийный подход определяет воспитание как институционально оформленный процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников, в котором последние осваивают культурные нормы и образцы отно-



шений и деятельности, присваивают гуманистические ценности и смыслы, выходят на новое понимание себя и других» [1, с. 187].

Педагог должен осознавать меру своего влияния на воспитанников, стараться не демонстрировать позицию сверху (знающего как надо), избегать прямого оценивания, доминирования в обсуждениях, прямых указаний и рекомендаций. Главная задача – это поддержка субъектности участников взаимодействия: помогать проявить себя (найти уверенность в себе) пассивным и нерешительным; сдерживать и проблематизировать сверхактивных, подавляющих других; прояснять и уточнять личные позиции, доходить до смыслов, которые в них заложены; использовать провокацию, чтобы вывести взаимодействие на проблемный и напряженный контекст, задать эмоциональный тон; быть экспертом процесса и результатов; задавать рефлексивный контекст процесса взаимодействия, выводящий на коллективные смыслы и анализ получаемых результатов, индивидуальный самоанализ участников и пр. Задача – построить пространство для открытого диалога на равных, где есть уточнение и проблематизация высказываний, выражаются и перекрещиваются разные позиции, возникает общее поле ценностей и смыслов участников [2].

Организуя ситуацию взаимодействия с воспитанниками, педагог должен стараться удерживать четыре уровня данного взаимодействия: эмоциональный, когда участники испытывают чувство безопасности, комфорта, теплоты в межличностных отношениях, свою включенность в происходящее; когнитивный и ценностно-смысловой, общее интеллектуальное напряжение, когда порождаются интересные мысли, яркие позиции, возникает общее озарение в понимании жизненных смыслов и ценностей; деятельностный (стимулируя и организуя совместную деятельность воспитанников, их сотрудничество и взаимопомощь, направляемые коллективно значимой целью и позволяющие каждому выйти на самоопределение и самореализацию); рефлексивный (организуя и поддерживая рефлексивные процессы во взаимодействии, позволяющие уточнять и определять коллективно значимые цели и общие смыслы, а главное, стимулировать самоанализ участников (осознавать личные смыслы, свою позицию, свои цели и интересы в коллективной деятельности, свои трудности и результаты)). Сущность со-бытия в свободе переживаний участниками своих чувств во всей их силе и яркости – это пик личной субъективности. Однако педагог обязан достаточно хорошо знать себя в множественности способов самореализации, и чем больше граней знает он в себе, тем больше у него возможностей взаимодействовать со столь же большим числом граней воспитанника.

Со-бытийность основана на категории пространства – места, где происходит взаимодействие, а также всего того, что окружает человека, зоны его бытия в общественной и природной действительности. По К. Левину жизненное пространство человека – это сфера его психических представлений и переживаний, круг, включающий его самого и других значимых для него людей. Он предлагает анализировать человека и его окружение как совокупность взаимозависимых и взаимодействующих факторов, определяемых им как жизненное пространство индивида. Это пространство включает массу реальных и несуществующих, актуальных, прошлых и будущих событий, переживаемых человеком в данный момент (его цели, ожидания, образы желаемого, страхи, эмоции, реальные или мнимые препятствия в достижении целей, переживаемые поступки и действия, сами действия и пр.), все то, что обуславливает поведение личности, ее взаимодействие с другими [3]. Пространство не выделяет человека из себя, но человек в нем и оно в человеке. Зная и умея предвидеть актуальные события прошлого и будущего, педагог может выстраивать взаимодействие в настоящем с ориентацией на них. Неслучайно А. С. Макаренко писал о моделировании перспективных линий в жизни коллектива, когда все ориентированы на ожидаемые события, общие значимые результаты и это создает атмосферу настоящего, мотивирует общую деятельность, задает активное взаимодействие и сотрудничество в настоящем [4].

Из представлений К. Левина можно выделить три значимых момента для со-бытийной педагогики: 1) пространство – это круг, включающий самого человека и других людей, его общность с другими, 2) пространство – это совокупность событий, значимых для индивида, и 3) пространство характеризует его в настоящем, в данный момент.

Любая педагогическая ситуация при со-бытийном подходе основана на детско-взрослой общности. Именно в общности с другими проходят жизнь и взросление ребенка, общность является онтологическим пространством для возникновения собственно человеческого в человеке, условием для его развития, становления его личности [5, 6]. Без детско-взрослой со-бытийной общности воспитание, по сути, невозможно. «Со-бытийная общность дает человеку ощущение общности с другими как значимое переживание, он становится причастен мыслям, чувствам, ценностям другого, они невольно присваиваются и становятся частью его внутреннего мира. Именно данный механизм создает основу для процесса воспитания, если между педагогом и воспитанником не завязывается общность, или она исчезает, воспитание не происходит» [7, с. 54].

Со-бытие строится на совместном проживании общего взаимодействия «здесь и сейчас»,



обеспечивает эмоциональную и деятельностную включенность участников, случается всегда в настоящем. Д. В. Григорьев писал: «Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие). Оно выступает размерностью воспитательного пространства при условии, что взрослые, «встречаясь» с детьми, удерживают в сознании и деятельности цели и ценности воспитания, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают со-трудничество со взрослыми как режим жизнедеятельности» [8, с. 91].

Отметим, что со-бытийная детско-взрослая общность существует не постоянно, «... она носит “мерцательный” характер. Мерцательность – проявление со-бытия в сознании человека. То я его как бы осознаю, чувствую, то оно исчезает. Со-бытие как форма развития не постоянно. Если я в него вошел, оно меня какое-то время держит и меняет, потом, возможно, я выйду, попаду в другую форму развития, в другое со-бытие. Со-бытийная общность проявляется в субъективном мире человека как значимая “встреча”: значимые мысли, значимые люди, значимые отношения, новый, значимый Я. ... После того как со-бытийная общность распадается в реальном пространстве и времени, она остается в субъективном мире человека как “реперная точка”, удерживающая ценностно-смысловую сторону его самосознания» [7, с. 64–65].

В со-бытийной общности проявляются открытые и взаимосвязь категорий Я и МЫ для каждого участника. Чувство МЫ – это когда он чувствует и осознает свою причастность к другим, единение с ними, свою эмоционально-психологическую связь, близость (происходит процесс отождествления, идентификации). Одновременно с этим участник осознает свое Я, свою отдельность, что проявляется в личной позиции и самостоятельных действиях (идет обособление). Событие, как отмечал М. Хайдеггер, приносит возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой», и дальше – быть человеку самим собой, это не просто его бытие-в-мире (das-Sein-Welt), но его бытие-с-другими (Mit-Sein) [9].

В. И. Слободчиков характеризует со-бытийную общность как «живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности; ... со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и “непрозрачность” других, всё-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты» [10, с. 206–207].

В со-бытие проистекает становление индивидуального Я воспитанника, развитие его субъектности. Субъектность как активность Я –

активность, направленная вовне, на реализацию своих способностей в социуме. И одновременно это активность, обращенная на себя, основа самопознания и самоизменения, творческой деятельности в самореализации и саморазвитии.

Теория и практика воспитания лишь приближаются к реализации идей со-бытия как ситуации развития ребенка. Рассмотрим возможные социокультурные практики через моделирование со-бытийных детско-взрослых общностей во взаимодействии с воспитанниками. Считаем, что одним из средств описания практик со-бытийности будет описание педагогических ситуаций, которые стимулируют появление и удерживают со-бытийную детско-взрослую общность во взаимодействии педагога и воспитанников, когда ценности обнаруживаются и завоевывают личный смысл для участников.

Метод со-бытийности видится как моделирование и реализация педагогом конкретных ситуаций, которые он актуализирует и разворачивает во взаимодействии с воспитанниками и которые должны стать значимыми моментами жизни детей, стимулировать их самоопределение и самореализацию.

Со-бытийное воспитание возможно в условиях спонтанной ситуации, но профессиональный педагог не должен рассчитывать только на случай, он ориентирован на «встречи» с ребенком, умеет сам инициировать со-бытийные ситуации. Ситуация – это всегда субъективное представление о действительности, следовательно, моделируемая педагогом ситуация – это его субъективное видение и проектирование действительности [11–13].

В. А. Караковский указывал на большую роль педагогических ситуаций для воспитания: «Из современных методик воспитания хотелось бы особо отметить метод педагогической ситуации. Ситуация – это стечение обстоятельств, действующее на ребенка не в лоб, а опосредованно, косвенно, порой – совершенно незаметно. Погружение в ситуацию можно сравнить с эффектом свежего огурца в рассоле...» [14, с. 66].

Важно проектировать педагогические ситуации как вероятный сценарий со-бытийного воспитания. Педагог работает по процессу, ориентируясь на непосредственное взаимодействие с детьми, учитывая их позиции, мнения, трудности и выявленные интересы. Следовательно, ситуации возникают как открытые, не предпрешенные и не предусматривающие обязательного конечного результата. Развитие ситуации-события может предусматривать негативное самоопределение ребенка по отношению к позиции взрослого, его действиям. Это проявление эффекта поступка ребенка, что для воспитания еще более важно.

Моделируя ситуацию, важно учитывать, что со-бытийная общность возникает всегда в реальном пространстве и времени, отражает за-



коны самоорганизации, определяется реальными или потенциальными значимыми для участников событиями и их субъектностью. Важность той или другой ситуации обуславливается позицией участников, которую они занимают по отношению к происходящему. Влияние событий на участников обуславливается тем, будут ли они «жертвой», заложниками складывающихся извне обстоятельств или смогут проявить свою субъектность, отстоять свою позицию в конкретных словах и действиях.

Выделим несколько возможных со-бытийных ситуаций.

Ситуация общего переживания. Педагог должен беречь в себе и проявлять способность к сильным переживаниям [15], создавать сильное эмоциональное поле во взаимодействии с детьми, а также «счастливые моменты» в общении с детьми переживаниях, ярких и запоминающихся событиях [16–19].

А. С. Макаренко выделял «метод взрыва» как организацию жизненных моментов с особо сильными эмоциями и переживаниями. Он писал: «...Я никогда не придавал особенного веса эволюционным путям. В опыте своем я убедился, что как бы здорово, радостно и правильно не жил коллектив, никогда нельзя полагаться только на спонтанное значение одной эволюции, на постепенное становление человека... В эволюционном порядке собираются, подготавливаются какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но все равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел права организовывать такие взрывы, но когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [4, с. 177–178].

Такую ситуацию важно понимать как организуемые условия, которые позволяют воспитаннику в полноте прожить ситуацию и увидеть себя по-новому. Ситуация может «взрывать» его прежние стереотипы и устоявшиеся представления о себе, о других, о мире, возможно, разрушает вредную (асоциальную) установку, и главное – через эмоциональное переживание формирует импульс для нового знания, нового чувства, нового значимого опыта, нового личного качества.

Ситуация общения. Как уже отмечалось выше, со-бытийный подход определяет воспитание как процесс ценностно-смыслового взаимодействия педагога и воспитанников, следовательно, общение должно выводить именно на данный процесс. Общение должно носить проблемный характер, когда в процессе взаимодействия участники получают новые знания, находят новый значимый для себя смысл. Примером может быть обсуждение фильма, значимой жизненной ситуации, философской темы

(свобода от и свобода для...), общей значимой проблемы, требующей коллективного решения, и пр. Это может быть обсуждение в общности конкретной жизненной ситуации, полученного личного опыта, переживаемых эмоций – страха и его разрушения, жестокости, жадности, зависти, предательства, обиды, эффекта толпы и пр.

Важно, чтобы взаимодействие будоражило мысли и чувства участников, носило эмоциональный характер и стимулировало каждого к пониманию и уточнению своих взглядов, своей позиции. Ситуация общения должна создавать общее эмоциональное поле и удерживать детей и взрослых вокруг интересного и значимого для всех объекта (темы, истории, ситуации, общего проекта, будущей общей деятельности и пр.), стимулировать общие жизненные процессы, совместную деятельность.

Наиболее существенна ситуация общения, когда сам воспитанник его желает, к нему стремится, когда общение запускает процессы его самоопределения и саморазвития.

Отдельно выделим *ситуацию межвозрастного общения* как значимое событие и для младших, и для старших (новый опыт, новые роли, новые значимые отношения). В настоящее время наблюдается дефицит межвозрастного общения и взаимодействия в детской среде, что во многом порождает такие явления, как инфантилизм детей, их безынициативность и социальная пассивность, неспособность быть самостоятельными.

Л. С. Выготский полагал межвозрастное общение значимым фактором развития личности, что взаимодействие со взрослыми и со старшими сверстниками помогает ребенку выйти в «зону своего ближайшего развития» через включение в деятельность, которая лично им еще не освоена, но существуют предпосылки для перевода ее в самостоятельную деятельность [12].

А. С. Макаренко писал о необходимости создавать первичные коллективы по принципу разновозрастности, указывая, что именно данные объединения детей дают наибольший эффект в воспитании. Исследуя функционирование дополнительного образования, Б. А. Дейч делает акцент на разновозрастных со-бытийных сообществах, замечает, что межвозрастное взаимодействие способствует гуманизации отношений в разновозрастных подростковых сообществах, пишет о значимости совместной деятельности, которая порождает данные отношения. Межвозрастное взаимодействие актуализирует свободу выбора участниками (позиции, роли, своей активности, вида деятельности), обмен информацией и ее систематизацию, обеспечивает передачу социального опыта, а в целом помогает участникам в самоопределении, проявлении своей самостоятельности и ответственности, реализации себя в творчестве [20].



Ситуация нового значимого опыта деятельности также возникает через моделируемые педагогом условия, в которых раскрываются самостоятельные действия и поступки воспитанника, меняющие ситуацию взаимодействия, самого участника [21, 22]. Чтобы обнаружить такую ситуацию во взаимодействии с воспитанниками, можно использовать следующие приемы: поставить перед участниками жесткий альтернативный выбор (способа действия, занимаемой позиции или роли и пр.); поддерживать получение воспитанниками нового опыта и его осознание; поддержать детскую инициативу и ее реализацию и пр.

Предложенная ситуация нового значимого опыта основана на совместной деятельности детей и взрослых, интересной для участников, их сотрудничестве, когда проявляется первичная психическая функция. Она принимается ребенком, осваивается в деятельности и становится его внутренней способностью, его осознанным личным опытом деятельности. Совместная деятельность может быть интеллектуальной (учебной), художественной, трудовой, спортивной, игровой, социально значимой и пр. Она полагает включенность и увлеченность всех участников, осознание общей цели и личного интереса каждого, настрой на общий значимый результат. Важно понимание, что именно в совместной значимой деятельности зарождаются и живут эмоции, проявляется единое ценностно-смысловое пространство.

Отдельный вопрос – это позиция отдельного ребенка в совместной деятельности, который может быть ее инициатором и организатором, простым участником, экспертом и аналитиком общей деятельности и ее результатов. Важно, чтобы педагог видел в общей деятельности каждого отдельного воспитанника, подталкивал участников к проявлению субъектности.

Стимулировать субъектность участников можно при необходимости заявить свою цель и обосновать ее значимость, проявить и отстаивать свою инициативу, найти способы реализации, через выбор позиции, роли, индивидуального поручения и формы участия в общей деятельности, при задаче сообщить о своих трудностях и их возможных причинах с ориентацией на поиск внутренних факторов, при согласовании личных целей с целями других участников, нахождении способов сотрудничества и взаимопомощи в достижении общей цели с удержанием личного интереса [23].

Особое значение для со-бытийности имеют *ситуации трудности и неопределенности*. Со-бытийная ситуация скрывает в себе напряжение, которое часто запускается через общую значимую проблему, требующую немедленной проработки и решения. Именно проблема задает характер ценностно-смыслового взаимодействия. Вза-

действие становится проблемным и острым, основано на общем интересе, стимулирует открытые позиции участников. С. Д. Поляков пишет: «Наше современное общество весьма дифференцировано в своих взглядах, позициях, интересах. Взаимодействие, столкновение интересов, убеждений, позиций – это нормальная современная реальность. И если мы хотим формировать человека, способного жить в таком обществе ... необходимо создавать проблемные ситуации, требующие от школьников анализа сложных явлений; определения, защиты своих позиций и умения конструктивно взаимодействовать с иными позициями» [24, с. 108].

Близкими к вышеизложенному являются идеи психологии переживания Ф. Е. Василюка, которая основана на работе с ситуацией неопределенности, а переживание рассматривается им как самобытная форма деятельности, обращенная на восстановление внутреннего равновесия, потерянной осмысленности бытия, на «производство смысла». Переживание – это особая деятельность по переосмыслению и перестройке мира и себя в себе в критических жизненных ситуациях. Он отмечает, что «процессом переживания можно в какой-то мере управлять – стимулировать его, организовать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремиться к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности» [17, с. 66].

Проблемные ситуации в жизни человека задают необходимость понимания личных ценностей и смыслов, понимания внутренних стремлений и возможностей, стимулируют внутреннюю работу сознания и побуждают к деятельности. Моделирование ситуации с опорой на данные положения предполагает выход к субъективной реальности человека через пространство со-бытийной общности с другими и работу рефлексивного сознания.

Заключение

В заключение сделаем вывод, что со-бытийность как метод воспитания современных школьников основана на моделировании и проживании совместно с детьми со-бытийной детско-взрослой общности. Именно здесь внешние условия, задаваемые педагогом, встречают отклик (резонанс) с условиями внутренними, субъективной реальностью воспитанника, индивидуальными ценностями и смыслами. При условии что со-бытийная детско-взрослая общность прекращается в реальном взаимодействии «здесь и теперь», ее отпечаток будет в субъективном мире ребенка как важный опыт деятельности и общения со значимыми людьми. Этот отпечаток удерживается и фиксирует личные ценностно-смысловые ориентиры и жизненную позицию.



Библиографический список

1. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. С. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25
2. Слободчиков В. И. Становление человеческого в человеке – императив отечественного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3, № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47068.shtml (дата обращения: 25.11.2020).
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Речь, 2000. 364 с.
4. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. 261 с.
5. Алиева Л. В., Беляев Г. Ю., Григорьев Д. В. Детская общность как объект и субъект воспитания / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М. : Издательский центр ИЭТ, 2012. 323 с.
6. Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Детско-взрослая создающая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 2. С. 75–80. DOI: 10.17759/psyedu.2014060206
7. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М. : Педагогическое общество России, 2018. 172 с.
8. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90–97.
9. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления / пер. с нем. М. : Республика, 1993. 445 с.
10. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. 272 с.
11. Рубцов В. В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий : Л. С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 3. С. 5–14. DOI: 10.17759/chp.2020160302
12. Имедадзе И. В. Вопросы возрастной и педагогической психологии : Л. С. Выготский и Д. Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 4–13. DOI: 10.17759/chp.2019150201
13. Nutten J. Motivation, planning and action : a relational theory of behavior dynamics. Leuven : Leuven University Press ; Hillsdale (N. J.) : Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
14. Караковский В. А. Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
15. Александрова Е. А., Кузнецова К. С. Как формировать эмоциональный интеллект школьника. М. : Сентябрь, 2018. 184 с.
16. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
17. Петровский В. А. Преодоление «схизиса» : в продолжение несостоявшегося диалога с Ф. Е. Василюком // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 64–69. DOI: 10.17759/chp.2019150107
18. Выскочил Н. А., Носуленко В. Н., Самойленко Е. С. Межкультурное исследование эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9, № 4. С. 33–47. DOI: 10.17759/exppsy.2016090404
19. Stevenson R. A., James, T. W. Affective auditory stimuli characterization of the International Affective Digitized Sounds (IADS) by discrete emotional categories // Behavior Research Methods. 2008. Vol. 40, iss. 1. P. 315–321. DOI: 10.3758/BRM.40.1.315
20. Дейч Б. А. Разновозрастные сообщества как условие организации жизнедеятельности подростков в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 146 с.
21. Эльконин Б. Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112
22. Эльконин Б. Д., Семенова В. Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 93–100. DOI: 10.17759/срзю2018140309
23. Рубцов В. В., Забродин Ю. М., Леонова О. И. Аналитический обзор по тематике XV Международной научно-практической конференции «Психология образования : лучшие практики работы с детством» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 4 (4). С. 7–21. DOI: 10.17759/bppe.2019040401
24. Поляков С. Д. От прошлого к будущему : психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М. : Федеральный ин-т развития образования, 2016. 196 с.

References

1. Shustova I. Yu. A Co-Existence Approach to Character Building at School. *Tomsk State University Journal*, 2019, no. 438, pp. 186–193. DOI: 10.17223/15617793/438/25 (in Russian).
2. Slobodchikov V. I. Formation of the human in man – an imperative of national education. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2011, vol. 3, no. 3. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47068.shtml (accessed 25 November 2020) (in Russian).
3. Levin K. *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [Field Theory in Social Sciences]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2000. 364 p. (in Russian).
4. Makarenko A. S. *Kollektiv i vospitaniye lichnosti* [Collective and Personality Upbringing]. Chelyabinsk, Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 1988. 261 p. (in Russian).
5. Alieva L. V., Belyaev G. Yu., Grigor'yev D. V. *Detskaya obshchnost' kak ob'yekt i sub'yekt vospitaniya* [N. L. Selivanova, E. I. Sokolova, eds. Children's Community as Object and Subject of Upbringing]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr IET Publ., 2012. 323 p. (in Russian).



6. Khaikin V. L., Grigor'yev D. V. Child-adult Creating Community as an Institution of Education. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014, vol. 6, no. 2, pp. 75–80 (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2014060206
7. Shustova I. Yu. *Vospitaniye v detsko-vzrosloy obshchnosti. Monografiya* [Upbringing in Children-Adult Community]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2018. 176 p. (in Russian).
8. Grigor'yev D. V. Event of Upbringing and Upbringing as Event. *Voprosy vospitaniya* [Issues of Upbringing], 2007, no. 1, pp. 90–97 (in Russian).
9. Khaydegger M. *Vremya i bytiye: stat'i i vystupleniya* [Time and Being: Papers and Reports]. Moscow, Respublika Publ., 1993. 445 p. (in Russian, trans. from German).
10. Slobodchikov V. I. *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays of Educational Psychology. 2nd ed.]. Birobidzhan, Birobidzhanskiy gosudarstvennyi pedagogicheskiy institut Publ., 2005. 272 p. (in Russian).
11. Rubtsov V. V. Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: L. S. Vygotsky vs J. Piaget. *Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 3, pp. 5–14 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2020160302
12. Imedadze I. V. Issues in Developmental and Pedagogical Psychology: L. S. Vygotsky and D. N. Uznadze. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 2, pp. 4–13 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150201
13. Nutten J. *Motivation, planning and action: a relational theory of behavior dynamics*. Leuven, Leuven University Press; Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1984. 251 p.
14. Karakovskiy V. A. *Vospitanie dlya vsekh* [Education for all]. Moscow, NII shkol'nykh tekhnologiy Publ., 2008. 240 p. (in Russian).
15. Aleksandrova E. A., Kuznetsova K. S. *Kak formirovat' emotsional'nyy intellekt shkol'nika* [How to Mould Schoolchild's Emotional Intellect]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2018. 184 p. (in Russian).
16. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya: Aanaliz preodoleniya kriticheskikh situatsiy* [Psychology of Experience: Analysis of Overcoming Critical Situations]. Moscow, MSU Press, 1984. 200 p. (in Russian).
17. Petrovsky V. A. Overcoming the Schism: Following a Dialog with F. Ye. Vasilyuk that Never Occurred. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 64–69 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150107
18. Vyskochil N. A., Nosulenko V. N., Samoylenko E. S. Cross-cultural study of emotional component of perceived quality of acoustic events. *Experimental Psychology (Russia)*, 2016, vol. 9, no. 4, pp. 33–47 (in Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2016090404
19. Stevenson R. A., James T. W. Affective auditory stimuli characterization of the International Affective Digitized Sounds (IADS) by discrete emotional categories. *Behavior Research Methods*, 2008, vol. 40, iss. 1, pp. 315–321. DOI: 10.3758/BRM.40.1.315
20. Deych B. A. *Raznovozrastnyye soobshchestva kak usloviye organizatsii zhiznedeyatel'nosti podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Communities of different ages as a condition for organizing the life of adolescents in institutions of additional education]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Novosibirsk, 2000. 146 p.
21. El'konin B. D. Productive Action. *Cultural-Historical Psychology*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 116–122 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2019150112
22. Elkonin B. D., Semenova V. N. Trial Action: Conditions for Initiation. *Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 3, pp. 93–100 (in Russian). DOI: 10.17759/cpsy.2018140309
23. Rubtsov V. V., Zabrodin Yu. M., Leonova O. I. Analytical Review of the XV International Scientific and Practical Conference “Educational Psychology: Best Practices for Working with Childhood”. *Bulletin of Psychology Practical of Education*, 2019, no. 4 (4), pp. 7–21 (in Russian). DOI: 10.17759/bppe.2019040401
24. Polyakov S. D. *Ot proshlogo k budushchemu: psikhologo-pedagogicheskiye ocherki o sotsiokul'turnom kontekste razvitiya otechestvennoy shkoly* [From the Past to the Future: Psychological and Pedagogical Essays on Socio-Cultural Context of Development of Native School]. Moscow, Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya Publ., 2016. 196 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 23.10.2020, после рецензирования 01.12.2020, принята к публикации 13.12.2020
 Received 23.10.2020, revised 01.12.2020, accepted 13.12.2020