

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.215

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-7-18>

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наталья Сергеевна Малякова

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия,
malya-nataliya@yandex.ru*

Аннотация

Введение. Цивилизационные вызовы к человеку определяют необходимость актуализации гуманистической парадигмы в образовании. Примером поиска путей гуманизации является направление социально-эмоционально-этического обучения, разрабатываемое в университете Эмори в США, в основе которого лежит идея целостного развития человека средствами образования.

Цель – выявление особенностей российского образования в реализации гуманистической идеи социально-эмоционального образования человека.

Материал и методы. За основу анализа взято понятие «антропологическая традиция» как системная характеристика идей о целостном образовании человека, дающая представление о педагогическом опыте, его сохранении и дальнейшем развитии, начиная от фундаментальных трудов К. Д. Ушинского и заканчивая современными исследованиями: на этапах русской, советской и российской школ. Методом генетического анализа идеи эмоционального развития ребенка в образовании во взаимосвязи с социальным компонентом выделены характеристики двух ее аспектов: эмоционально-социального (психофизиологического) и социально-эмоционального (социокультурного).

Результаты и обсуждение. Рассмотрены особенности развития эмоционально-социальной линии в трудах ученых русской школы и выявлена преемственность с этапом советской школы в психологических трудах. Генетический анализ развития социокультурной линии проявил два основных направления во взаимодействии социального и эмоционального компонентов: художественно-эстетическое и социальное наследование культурной традиции России. Изучение эмоционально-социального направления показывает преемственность антропологической традиции: от положений К. Д. Ушинского о необходимости использовать силу эмоций человека в его образовании наряду с интеллектуальной сферой к исследованиям эмоциональной сферы, осуществленным в рамках педологии, и далее к психологическим исследованиям о значении интересов и потребностей человека в его воспитании. В социально-эмоциональном направлении выявлена преемственность эмоционального насыщения социализации детей и подростков в художественно-эстетическом творчестве: от опыта начала прошлого века по организации жизни детских сообществ к современной практике дополнительного образования детей. Выделена также духовная направленность наследования культурных ценностей общества.

Заключение. Сделан вывод о необходимости дальнейшего развития опыта соединения эмоционального и социального компонентов в современных условиях, требующих преодоления рисков, связанных с нарастанием кризиса человека и социальной трансформации детства.

Ключевые слова: гуманистическая функция образования, социально-эмоциональный компонент, педагогическая антропология, антропологическая традиция, эмоциональное развитие ребенка в образовании, искусство как средство социализации, социальное наследование

Для цитирования: Малякова Н. С. Социально-эмоциональные аспекты в антропологической традиции российского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 7–18. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-7-18>

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 20-013-00875 «Направление социально-эмоционально-этического обучения»).

ISSUES OF PEDAGOGY

SOCIAL AND EMOTIONAL ASPECTS IN THE ANTHROPOLOGICAL TRADITION OF RUSSIAN EDUCATION

Nataliya S. Malyakova

A. S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, malya-nataliya@yandex.ru

Abstract

Introduction. Civilizational challenges to a person determine the need to actualize the humanistic paradigm in education. An example of the search for ways of humanization is the direction of social-emotional-ethical training, developed at Emory University in the USA, which is based on the idea of holistic human development by means of education.

Within the framework of the grant of the Russian Foundation for Basic Research “Direction of socio-emotional and ethical education”, the *aim* was set to identify the features of Russian education in the implementation of this humanistic idea.

Material and methods. The analysis is based on the concept of “anthropological tradition” as a systematic characteristic of the ideas about the integral education of a person, which gives an idea of the pedagogical experience, its preservation and further development, starting from the fundamental works of K. D. Ushinsky and up to the present day: at the stages of Russian, Soviet and Russian schools.

Results and discussion. The article provides a genetic analysis of the idea of the emotional development of a child in education in relation to the social component. Two aspects of its development are highlighted: emotional-social (psychophysiological) and socio-emotional (socio-cultural). The features of the development of the emotional and social line in the works of scientists of the Russian school are considered and the continuity with the stage of the Soviet school in psychological works is revealed. The genetic analysis of the development of the socio-cultural line revealed two main directions in the interaction of social and emotional components: artistic and aesthetic and social inheritance of the cultural tradition of Russia.

The study of the emotional-social direction shows the continuity of the anthropological tradition: from the provisions of K. D. Ushinsky on the need to use the power of human emotions in his education along with the intellectual sphere – to the research of the emotional sphere carried out within the framework of pedagogy – and further to psychological research on the importance of human interests and needs in his upbringing. In the socio-emotional direction, the continuity of emotional saturation of socialization of children and adolescents in artistic and aesthetic creativity is revealed: from the experience of the beginning of the last century in organizing the life of children’s communities to the modern practice of additional education of children. The spiritual orientation of the social inheritance of cultural values of society is also highlighted.

The *conclusion* is made about the need for further development of the experience of combining emotional and social components in modern conditions that require overcoming the risks associated with the growing human crisis and the social transformation of childhood.

Keywords: *humanistic function of education, socio-emotional component, pedagogical anthropology, anthropological tradition, emotional development of a child in education, art as a means of socialization, social inheritance*

For citation: Malyakova N. S. *Sotsial’no-emotsional’nyye aspekty v antropologicheskoy traditsii rossiyskogo obrazovaniya* [Social and Emotional Aspects in the Anthropological Tradition of Russian Education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 7–18 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-7-18>

Acknowledgments: The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (grant no. 20-013-00875 “The direction of social-emotional-ethical learning”).

Введение

Современное образование развивается в условиях социокультурных вызовов к человеку. В аналитическом докладе «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» (рук. проектной группы В. И. Слободчиков) [1] выделены проблемы образования, обусловленные недостаточностью реализации гуманистической па-

радигмы: демографические, смысложизненные, социокультурные и др. Эти проблемы носят цивилизационный характер и являются актуальными в глобальном масштабе. В поиске их решения осуществляется обновление образования в русле гуманистической парадигмы, напрямую связанной с проблемой человека.

Примером педагогического исследования путей гуманизации образования является направле-

ние социально-эмоционально-этического обучения (СЭЭО), которое разрабатывается на базе исследовательского Университета Эмори (США). В основе исследования лежит идея Д. Гулмана об эмоциональном интеллекте как основе «социально-эмоционального обучения». Научная идея состоит в повышении эффективности социального взаимодействия, развития эмоциональной сферы обучающихся, а также в формировании у них компетенции в области этики отношений [2]. Отметим, что данное исследование носит практико-ориентированный характер. Примерами образовательных практик за рубежом выступают: разработка курсов личностного развития обучающихся в области саморегуляции и эмпатии, программ воспитания коммуникативной направленности. В целом идея направлена на формирование так называемых мягких навыков (soft skills), сущность которых отражается в сфере эмоций и чувств, влияющих как на гуманизацию межличностного взаимодействия, так и на эффективность продуктивной деятельности человека. Таким образом, в данном исследовании изучаются возможности целостного понимания человека и обоснование образовательной практики, максимально соединяющей и интегрирующей направления социализации, эмоционального развития и нравственного воспитания.

В рамках проекта «Направление социально-эмоционально-этического обучения», поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований, была поставлена задача изучения характеристик данного понятия и возможностей его реализации в России с учетом сложившихся педагогических традиций. Так, М. Н. Кожевникова и Н. В. Смирнова рассматривают возможности применения понятия «социально-эмоционально-этическое обучение» как варианта проявления гуманистической парадигмы. В качестве примера его использования они показывают результаты, полученные в области дополнительного образования [3]. Обращение к данному понятию показывает пути формирования у детей способности к саморегуляции, к самосовершенствованию, к умению решать проблемы взаимодействия со сверстниками. Показаны такие эффективные практики интеграции задач социализации и эмоционально-этического развития, как участие в групповых проектах, в коллективном обсуждении вопросов совместной деятельности, участие в играх, в формах творческого самовыражения в музыке, изобразительном искусстве и т. п.

Направление «социально-эмоционально-этическое обучение» нацелено на реализацию гуманистической функции образования, тем самым выделяется антропологическая проблематика исследований, актуальная и для российской педагогики.

Материал и методы

Проблемы педагогической антропологии поднимаются в современных работах Б. М. Бим-Бада, Н. М. Борытко, Т. И. Власовой, Г. М. Коджаспировой, Б. В. Куликова, А. А. Остапенко, А. Я. Данилюка, Е. Н. Шиянова, В. И. Максаковой, Л. М. Лузиной и др. Начало исследования проблемы целостного образования человека в России относят к середине XIX в. Оно отмечено появлением трудов Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и целой плеяды их современников. Сложилась система педагогико-антропологических идей, которая характеризует пути гуманизации образования в России. Антропологические идеи можно рассматривать как методологическое обоснование образовательной практики по реализации гуманистической функции, на что обращал внимание С. Ф. Егоров в области историко-педагогических исследований. Прежде всего возникает вопрос: возможно ли использовать идеи прошлого в современной практике? Ученый отвечает на него утвердительно, подчеркивая: «Как и всякое научное знание, педагогическая теория в каждый период получает от прошлого известный круг идей. Она должна определить к ним свое отношение и, удовлетворяя социальные потребности времени, дать свою интерпретацию унаследованному от прошлого материалу, на основании которого разрабатывается педагогическая теория и который служит исходной точкой ее дальнейшего развития» [4, с. 25].

Интерес к педагогико-антропологическому наследию России проявился в середине 90-х гг. прошлого века. Задачи выявления преемственности идей о целостном характере образования человека уже тогда были поставлены в трудах А. А. Никольской «Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России» [5], Г. М. Коджаспировой «Педагогическая антропология» [6] и др. Изучение исторических источников, материалов диссертаций, монографий, статей по педагогико-антропологической проблематике позволяет сделать вывод о системном характере идей целостного образования человека. Анализируя особенности системы идей педагогической антропологии, целесообразно обратиться к положению П. Г. Щедровицкого о двух типах системных связей: связи функционирования и генезиса, что дает возможность, с одной стороны, анализа генезиса ведущих антропологических идей; а с другой стороны, обоснования их жизнеспособности в условиях практического функционирования [7].

Исследование возможностей реализации понятия «социально-эмоционально-этическое обучение» в условиях российского образования опирается на положение об антропологической традиции,

раскрытое в трудах Н. В. Крыловой, А. П. Огурцова, В. В. Платонова.

Н. В. Крылова [8] в диссертационном исследовании «Антропологические традиции в отечественной философии образования» указывает на то, что, как бы ни менялись условия жизни, традиция сохраняет преемственность и устойчивость опыта образования по формированию человеческого в человеке.

В связи с этим А. П. Огурцов, В. В. Платонов в работе «Образы образования. Западная философия образования. XX век» выделяют в антропологической традиции способность трансляции «образа человека» [9, с. 17]. Тем самым традиция не является чем-то противоречащим новым идеям, понятиям. Она способна гибко реагировать на происходящие изменения, так как в ней присутствует устойчивое содержание, соединяющее прошлое и настоящее. Подчеркивается влияние антропологической традиции на построение современных концепций, обосновывающих организацию образовательной практики. А с другой стороны, сама антропологическая традиция способна развиваться в новых условиях, раскрывать новые смыслы педагогических явлений. Антропологическая традиция как системная интегративная характеристика позволяет выделить непреходящие ценности российского образования.

В историко-генетическом анализе важно понимание того, что антропологическая традиция позволяет исследовать особенности развития идей педагогической антропологии. Идея рассматривается при этом как своеобразный факт, который не просто фиксируется, возникнув в прошлом, но продолжает развиваться, требуя научной интерпретации.

Характеристики антропологической традиции в отечественной школе проявляются через исследование генезиса идей педагогической антропологии об ученике и об учителе как о субъектах образования, показывающего как их устойчивые характеристики, так и изменяющиеся под влиянием социокультурных факторов [10].

Исследование антропологической традиции в российском образовании показывает, что появление идей педагогической антропологии в середине XIX в. было обусловлено прежде всего осмыслением проблемы образования человека, а также развитием естественно-научного знания. Интерес к изучению природы ребенка возник под влиянием исследований в области физиологии, психологии, а также вследствие публикации переведенных на русский язык монографий В. Амента, А. Бине, Дж. Болдуина, К. Бюлера, И. Ф. Гербарта, К. Гросса, У. Друммонда, Э. Кей, Э. Клапареда, Г. Компейре, Ж. Ламарка, П. Ломброзо, Э. Меймана,

В. Прейера, С. Холла, А. Ф. Чемберлена и др. Эти факторы способствовали выдвиганию педагогико-антропологических идей и поиску образовательных моделей для их реализации.

На этапе советской школы была выдвинута гипотеза о возможности формирования «нового человека» как строителя коммунистического общества. Данная, антропологическая по своей сути, идея проявилась еще в работах революционных демократов XIX в.: В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова и нашла свое развитие в работах Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, М. Н. Покровского, А. П. Пинкевича и др. Так, А. В. Луначарский дал следующие характеристики: «Человек будущего – гармонически развитая личность, красавец-человек, на которого радостно смотреть и который сам испытывает радость от того, что живет» [11, с. 442]. Идеологи советского этапа были убеждены в возможности изменить природу человека, если воспитать у него атеистическое мировоззрение, потребности в физическом труде (пролетарий), в дружбе между трудящимися всех стран (интернационалист), в коллективных формах жизнедеятельности (коллективист), в коммунистической морали (носитель морального кодекса строителя коммунизма).

Тем не менее историческая практика показала невозможность кардинального преобразования природы человека путем воздействия идеологических доктрин. По мнению историка педагогики А. Н. Джуринского, уже к началу 80-х гг. XX в. потенциал советской школы был исчерпан. Реализация идеи формирования «нового человека» не выдержала вызовов времени и вскоре полностью обесценилась [12]. Уже в середине 1980-х гг. начала формироваться педагогика сотрудничества, определившая пути реформирования образования в России, его гуманизации. Проявились актуальные тенденции: преобразования среды, в которой находится ребенок; формирования диалогового мышления во взаимодействии учителя и ученика; ориентация на интересы и ценности ребенка в обучении и воспитании, на его творческую самореализацию.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим с точки зрения антропологической традиции *генезис идеи эмоционального развития ребенка в образовании и взаимосвязь эмоционального и социального компонентов*.

На этапе русской школы формированию эмоциональной сферы ребенка придавалось большое значение. В фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К. Д. Ушинский (1824–1870) в главе «О чувствованиях» выделяет два аспекта эмоциональной сферы ребенка, которые можно охарактере-

ризовать как эмоционально-социальный и социально-эмоциональный.

Анализируя *эмоционально-социальный аспект*, мыслитель обращал внимание на то, что средства воспитания надо искать в самой природе человека, обращать внимание на силу его ума, чувств, воли, эмоций, привычек.

Затрагивая же *социально-эмоциональный аспект*, он выделил инстинктивное стремление к обществу, определяя его как «природный инстинкт, действующий в человеке прежде, чем становятся в нем возможными эгоистические расчеты» [13, с. 75]. Проявлениями этого стремления, по мнению мыслителя, являются и материнская любовь, и потребность в товариществе. Благодаря совместной деятельности человек получает представления об окружающем мире и опыт чувствования («история чувствований» у К. Д. Ушинского). Обращается внимание на вербальное и невербальное выражение чувств. В вербальном плане формуется язык чувств – словарь, который дает возможность проявить свои эмоциональные состояния. В невербальном плане чувства проявляются в жестах, в мимике, в дыхании, в тоне голоса. Выделяя класс душевно-сердечных чувствований, К. Д. Ушинский дает описание чувства общности, истоки которого, по его мнению, заложены в чувстве стыда, исходящего еще из родоплеменной организации, когда устанавливались ограничения в отношениях между людьми, формирующие чувство стыдливости в той или иной жизненной ситуации. Таким образом, основное внимание акцентируется на одной из сторон.

Вначале рассмотрим *особенности развития эмоционально-социальной линии* в антропологической традиции России. Анализ литературы по истории образования показывает, что в начале XX в. она разрабатывалась в рамках педологии – науки о развитии ребенка. А. В. Светличная в диссертационном исследовании «Педология как наука о развитии ребенка: генезис, состояние, перспективы» [14] прямо указывает на труды К. Д. Ушинского как на основу создания этой научной дисциплины. Отмечается, что в этой области наиболее изучена деятельность П. П. Блонского (1884–1941). В работе «Педология» им была поставлена цель более полного использования в педагогике психологических знаний. Ставились задачи максимального приближения результатов к практике педагогического процесса. Была выделена проблема более глубокого понимания возрастных особенностей детей как в процессе обучения, так и в их общественной деятельности. А. В. Светличная, анализируя пути возникновения и развития педологии, выделяет целый ряд исследователей П. П. Блонского, чьи труды не так широко извест-

ны: А. П. Нечаева, Н. Е. Румянцева, И. А. Сикорского, А. А. Казласа и др. Их работы практически не переиздавались в XX в. по причине того, что они не вписывались в модель «нового человека».

Для педологии была характерна активная экспериментальная деятельность, нацеленная на изучение и научное обоснование феномена детства. В этом отношении выделяется наследие *Александра Петровича Нечаева (1870–1948)*, создавшего в 1901 г. первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии. В 1904 г. при лаборатории экспериментальной педагогической психологии под его руководством были открыты первые в России педологические курсы, целью которых было изучение человека как предмета воспитания. С 1906 по 1916 г. А. П. Нечаев занимался организацией всероссийских съездов по педагогической психологии и по экспериментальной педагогике, на которых обсуждались вопросы, связанные с педологией. Подчеркивая точность и доказательность результатов исследований в педологии, он писал: «Вместо голословных утверждений и общих (не всегда определенных) впечатлений она вносит в дидактику точно описанные факты, научно проверенные положения» [15, с. 221].

Одним из ближайших помощников А. П. Нечаева в организации опытно-экспериментальной работы был *Николай Ефимович Румянцев (1876–1919)*, прошедший стажировку в Германии в 1913 г. в лабораториях В. Вундта и Г. Э. Мюллера. В своей «Педологии» [16] он дает описание методов «массового наблюдения» и эксперимента, используемых для исследования эмоциональной сферы ребенка. Под «массовым наблюдением» им подразумевался опрос, который включал в себя вопросы о «душевной жизни детей». По сути, под душевной жизнью широко понимались психические процессы: ощущения, память, представления о времени и о пространстве и др. Сюда же были включены и эмоциональные проявления – ощущения страха, выразительность движений, сопровождающих речь, особенности восприятия и различения цвета и др. Широко использовалось им изучение детских рисунков, в которых, по мнению исследователя, чаще всего проявляются чувства детей. Он выделил понятие «эстетическое чувство» и провел экспериментальную работу по его изучению. Н. Е. Румянцев обнаружил эмоциональное восприятие окружающих предметов у детей младшего возраста и искусства и природы – у старших. Им был сделан вывод о том, что ребенку, особенно младшему школьнику, нужна эстетически развивающая среда. Ребенок должен быть окружен красотой, которая способна давать доступные его возрасту впечатления. Он считал, что в содержание

образования необходимо включать ознакомление с основами искусства – рисования, музыки, танца. Экспериментальная деятельность по изучению душевной жизни ребенка привела его к выводу о необходимости включать в подготовку будущих педагогов задачи изучения эмоциональной сферы ребенка, понимания значения чувств в развитии его личности. Он формулировал эту задачу как поиск пути к детской душе. Исследуя развитие эмоциональной сферы ребенка, он сделал также вывод о том, что чувства развиваются вместе с расширением умственных представлений.

Вопрос развития эмоциональной сферы ребенка в педагогическом процессе изучал *Иван Алексеевич Сикорский (1842–1919)* – профессор Киевского университета, почетный член Киевской духовной академии, автор множества научных трудов в разных областях – медицины, биологии, педагогики. Большое значение он придавал глубокому медико-психолого-педагогическому изучению чувств человека, подчеркивая: «Развитие чувства может дать обильные и плодотворные результаты в том случае, когда оно проведено по обдуманному плану, по своего рода строгой программе, в которую бы вошли, по возможности, все главнейшие чувства, на которые способна человеческая душа, и притом в порядке их усложнения, начиная с детского возраста до юношеского» [17, с. 83]. И. А. Сикорский придавал большое значение воспитанию чувств, указывая на то, что в онтогенезе чувства проявляются раньше интеллекта и воли и накладывают отпечаток на их развитие. Такой вывод он сделал, наблюдая за развитием собственных детей и детей раннего возраста Петербургского воспитательного дома, где он проводил исследование, результаты которого были опубликованы в работе «Воспитание в возрасте первого детства» в 1884 г. В дальнейших исследованиях он показывал развитие сферы чувств и их влияние на все психическое развитие ребенка. Он обращал внимание на ранимость эмоциональной стороны человека, склонность к болезненным расстройствам, особенно у детей. Он писал: «Правильное развитие чувств имеет чрезвычайно важное значение в психологическом и жизненном отношении. Чувство стоит во главе душевных процессов, и всякое понижение чувства, даже простое неупражнение его грозит человеку опасностью психического замедления, психической остановки или регресса» [17, с. 15].

Ученый разделил все эмоциональные состояния на три группы: аффекты (страсти), чувства, настроения. Его программа воспитания чувств основана на принципе руководства эмоциональным развитием ребенка – от подавления страстей к поощрению здоровых чувств за счет переключения эмоционального состояния аффекта в интеллектую

альную и эстетическую сферы. Им было высказано предположение о том, что сдерживание чувств содействует их развитию и совершенствованию и, кроме того, обеспечивает здоровье нервной системы. Воспитание он рассматривал как сдерживание, обуздание страстей. Сдерживание он трактовал как замедление действия страстей, акцентируя внимание на том, что аффективные состояния ведут к обеднению эмоциональной сферы. Воспитание же призвано обогащать и разнообразить эмоциональную жизнь ребенка, формировать у него способности испытывать чувства высшего порядка – надежды, любви, сострадания и т. п. В вопросе связи эмоционального и социального компонента можно выделить понимание И. А. Сикорским значения игр и забав детей в развитии эмоциональной сферы ребенка. Он обращал внимание на то, что игра развивает не только интеллектуальные способности, воображение, но и формирует «альтруистические чувства» – зарождение и укрепление отношений между детьми.

И. А. Сикорский считал, что недоразвитость чувств отражается во всех сферах жизни. Невоспитанность в эмоциональной сфере проявляется прежде всего в неумении человека владеть собой, что является в свою очередь препятствием и для успешного обучения, и для общения.

Александр Ананьевич Каэлас (1880–1920), профессор психологии и философии Иркутского и Тартусского университетов, интересовался вопросами природы эмоций и способами их выражения. Проведение теоретической и экспериментальной работы привело его к выводу о том, что эмоциональные процессы тесно связаны с интеллектуальными и волевыми. Он исследовал связи эмоций и физиологических состояний и обратил внимание на влияние эмоций на состояние дыхания, пульса. Им была разработана классификация эмоциональных состояний: физиологических, интеллектуальных, эстетических. Источником эмоций А. А. Каэлас считал потребности человека. В работе «К вопросу о природе и выражении эмоций» он писал: «По нашему убеждению, корень и основу эмоций следует искать именно в этих коренных стремлениях нашего существа, в глубоко где-то лежащих инстинктах и потребностях нашей природы» [18, с. 397]. Обратим внимание на то, что основной потребностью А. А. Каэлас называл стремление к единству, обеспечивающему целостность развития.

Анализ развития эмоционально-социальной линии в российском образовании указывает на сложность преемственности этапов русской дореволюционной и советской школы. Педагогико-антропологические идеи не соответствовали модели «нового человека». Педология как научное на-

правление была запрещена Постановлением «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04.07.1936. Е. Г. Ильяшенко в диссертационном исследовании «Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов» делает вывод о значительном уроне, который был нанесен этим документом и педагогической науке, и педагогической практике [19, с. 65].

В то же время А. В. Светличная считает время с 1936-го по конец 1980-х периодом латентного развития педологии. Можно предположить, что антропологическая традиция идеи учета в образовании эмоционального развития ребенка нашла свое развитие в психологии – в трудах С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, Л. И. Божович, Б. И. Додонова, Е. П. Ильина и др. Исследователи опирались на то, что эмоция, являясь реакцией на ситуацию, мотивирует и направляет деятельность человека, выступает как механизм ценностной ориентации. Указывается на то, что эмоции и чувства тесно связаны с потребностями. Так, С. Л. Рубинштейн утверждал: «...потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности: благодаря им и в них он выступает как активное существо» [20, с. 522]. Удовлетворение потребностей или их неудовлетворение порождает эмоциональные состояния человека: удовольствие – неудовольствие, радость – печаль и др. Л. И. Божович [21] выделяет потребность как центральное звено в формировании личности ребенка, так как потребность побуждает человека к деятельности и формирует его ценностную сферу. В исследовании Т. Г. Пташко, Е. Г. Черниковой, А. Е. Перебейнос, Н. А. Соколовой, Н. В. Сивриковой социальная активность подростка определяет его потребности и тип личности [22].

Таким образом, антропологическая традиция демонстрирует опыт исследования психофизиологических особенностей эмоциональной сферы и его применения на практике в российском образовании в XIX–XX вв. В эмоционально-социальном плане выделяется необходимость: понимания педагогом особенностей проявления эмоциональности детей в процессе воспитания; использования эстетически развивающей среды, дающей детям достаточно впечатлений; поиска механизмов обогащения детей позитивными чувствами; опоры на потребности детей и подростков, стимулирующих их к взаимодействию.

В качестве примеров развития *линии социально-эмоционального взаимодействия* рассмотрим педагогические взгляды С. Т. Шацкого и В. В. Зеньковского.

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) в основу концепции социализации детей и подрост-

ков положил принцип открытости к окружающей среде. Среда в его педагогической деятельности отражала социокультурную специфику – рабочих окраин дореволюционной Москвы, крестьянского уклада жизни в Калужской губернии. Он искал и создавал естественные условия для организации жизни в детском обществе. Созданные им и его единомышленниками детские общества «Сетлемент», «Детский труд и отдых», колония «Бодрая жизнь» стали своеобразной лабораторией по социализации детей с учетом влияния особенностей уклада жизни городских и сельских тружеников, обогащенного образцами классической культуры [23].

С. Т. Шацкий был разносторонне развитым человеком: занимался в Московской консерватории по классу вокала и даже был приглашен в Большой театр, учился в Московском университете на медицинском факультете, в Петровской (Тимирязевской) сельскохозяйственной академии. Творческий поиск определил в итоге его призвание – стать педагогом. Он считал необходимым все делать профессионально, чтобы грамотно руководить занятиями будущих учеников. Возникла идея формирования культурного хозяйственника, умеющего эффективно работать и творчески проводить свой досуг. Его взгляды разделяла супруга – Валентина Николаевна, окончившая с отличием консерваторию по классу фортепиано.

Исследователи педагогического наследия С. Т. Шацкого изучали вопросы трудовой деятельности детей, их самоорганизации, создания среды для воспитания детей и подростков. Так, М. В. Богуславский [24] в работе «XX век российского образования» выделяет социально-гуманистическое направление, стимулировавшее создание культурной среды, у истоков которого стоял С. Т. Шацкий. Е. Г. Ильяшенко рассматривает в своей диссертации «опытно-исследовательское течение» С. Т. Шацкого, подчеркивая исследовательский характер его педагогической деятельности.

Следует отметить, что проблема воспитания чувств в его педагогическом опыте практически не была затронута исследователями. Между тем вопросы связи социального и эмоционального аспектов раскрываются в его труде «Бодрая жизнь», где подробно описана деятельность детской колонии. В основе содержания – организация детского труда, способствовавшая эффективной социализации. В то же время в книге дается материал о досуге детей и выделяется его эстетический компонент, способствующий эмоциональной разрядке. Имеются отдельные ссылки на коллективный отдых детей, например вечерний чай с концертом, когда дети пели песни не только соло, но и хором, что давало им чувство эмоционального подъема.

Описано, как песня во время работы придавала энергичный ритм, слаженность действий и, главное – эмоциональное чувство удовлетворенности трудом.

В колонии были организованы музыкальные занятия с целью формирования эстетического вкуса у воспитанников. Песни, которые знали дети, зачастую были малохудожественными, «дикими». С самого начала музыкально-просветительской работы была поставлена задача – дать детям почувствовать радость от музыкальных впечатлений, прикоснувшись к лучшим эстетическим образцам. Была проведена большая работа по поиску и разучиванию репертуара – начиная от простых одноголосных песен с хорошим поэтическим текстом до песен классических композиторов (Р. Глиэра, Ф. Шуберта, Ф. Мендельсона и др.) и заканчивая постановкой музыкальных сказок и даже оперы Ц. Кюи «Снежный богатырь».

Большая работа по музыкально-эстетическому воспитанию детей и подростков из рабочих окраин позволила сделать ряд выводов.

Во-первых, дети осознали, что занятия музыкальным искусством – это труд не менее напряженный, чем физический. Для того чтобы получать эмоциональное удовлетворение от искусства, нужно много и усердно работать.

Во-вторых, хоровое пение явилось значимым фактором социализации детей. Вначале пением занимались немногие. В то же время у детей проявлялся интерес к поющим. Они могли прийти на занятия, чтобы послушать, а иногда и посоревноваться с хористами, исполняя, «крича во все горло», свои любимые песни.

В-третьих, хоровое пение в осенне-зимний период, когда дети возвращались из сельской колонии в Москву, сохраняло и укрепляло детское сообщество. Занятия музыкой позволяли детям развивать дружеские отношения. Состав хора вырос до такой степени, что пришлось создавать несколько певческих групп: начинающих, среднего и старшего возраста. Показательно, что к занятиям хоровым искусством присоединились даже старшие дети. Социально-эмоциональное направление здесь проявилось также в факте роста самостоятельности хорового пения у детей. Они начали сами проводить репетиции, собираясь по группам. У них даже начали появляться свои дирижеры. Дети полюбили занятия музыкой и поняли, как много она дает человеку.

Значительный вклад в эмоционально окрашенную социализацию внесло также театральное искусство. В книге «Бодрая жизнь» описано, как дети начинали заниматься театром, как от постановки маленьких сенок из жизни колонистов они пришли к желанию ставить настоящие спектакли,

которые объединяли детское сообщество вокруг интересного увлекательного дела. Постановка спектакля требовала разнообразных работ: актерской, музыкальной, пошива костюмов, изготовления декораций, а вскоре и творческой работы по написанию сценария, в котором должно было быть множество действующих лиц, чтобы ролей хватило всем желающим. Способствовал социализации и эмоционально насыщенный репетиционный процесс. Интересно описание того, как эмоционально воспринимали дети удачно найденное движение, жест, выразительность речи.

Постановка спектакля требовала активного обсуждения, способствовала сплочению детей. В книге дается понятие «художественные инстинкты детей», которое в определенной степени характеризует особенности связи социального и эмоционального компонентов. Таким образом, в опыте С. Т. Шацкого показана роль искусства, дающего почву для эмоциональных впечатлений в детском социуме и в целом для культурного развития личности.

Вопрос связи социального и эмоционального аспектов в природе ребенка выделял *Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962)* – психолог, православный богослов, начинавший свою деятельность в дореволюционной России, а затем продолживший ее в Чехии, США, Франции. Развивая идею К. Д. Ушинского о врожденном стремлении человека к духовному совершенствованию, он выделил фактор социального унаследования в этом процессе. В работе «Психология детства» он писал о явлении, которое существует параллельно с физической наследственностью, – унаследование языка, идей, стремлений своего народа – и подчеркивал: «Никто не может стать сыном своего народа, если он не проникнется теми основными чувствами, какими живет народная душа» [25, с. 44].

В. В. Зеньковский дает характеристику трех этапов процесса социального унаследования: проективного, субъективного, эйективного. На проективном этапе образ человека представляется ребенку внешне выраженным проектом; на субъективном он открывает самого себя, осознает себя среди других людей; а на эйективном – открывает проявления внутренней духовной жизни в другом человеке. В. В. Зеньковский, изучая процесс социализации у детей, сделал вывод о значении возраста второго детства, субъективного этапа (от 7 до 11 лет), когда дети приспособляются к миру, осваивая правила, законы и нормы социальной жизни. На этом этапе ребенок открывает и осознает себя среди других людей. При этом он приобретает способность осознавать проявления внутренней духовной жизни в другом человеке.

Важно, что процесс социализации приобретает эмоциональную окраску. Мыслитель обращал внимание на то, что ребенок не просто получает знание об обществе, но и как бы «вращает эмоционально» в социальную традицию. В. В. Зеньковский подчеркивал: «Дети экспансивнее, непосредственнее, горячее переживают свои эмоции, чем взрослые, и богатство эмоций, их свежесть и подвижность, их сила и страстность кладут свою печать на все процессы в детской душе» [25, с. 105–106].

Еще в середине прошлого века, когда не существовало сети Интернет, он писал о необходимости формирования у детей навыков социального ориентирования, социально-психологического зрения и ставил задачу научить ребенка социальной жизни и эмоционально вбирать ее в себя.

В. В. Зеньковский подчеркивал значение русской православной духовности в процессе социализации человека, основываясь на Священном Писании, святоотеческом наследии, богословской литературе. В работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» он писал: «Духовное развитие человека не внешне, а внутренне, диалектически связано с социальной жизнью, в которой дан не только обильный материал для духовной переработки, не только неустранимое условие нашей жизни, но и существенная сторона в человеке» [26, с. 92]. Духовность, по мнению мыслителя, способствует социальной зрелости человека, осознанию смысла свободы общения, умению ею распорядиться на благо своей личности и социума.

Заключение

В современном российском образовании выделяется проблема социокультурных изменений феномена детства, которая заставляет искать новые пути связи социального и эмоционального развития ребенка. В исследованиях ценностей детей и подростков О. А. Карабановой [27], Д. И. Фельдштейна [28] выделяется целый ряд рисков их социализации: нарастание абстрактных представлений о мире и о человеке под влиянием компьютерных игр; неспособность разрешать простейшие конфликты во взаимодействии со сверстниками; увеличение количества детей с проблемным поведением; позиционирование раннего взросления; привычка нахождения в состоянии аффекта; ощущение отсутствия опоры в близком окружении и вследствие этого – ощущение незащищенности,

беспомощности. В целом нарастает разлад между физическими и духовными характеристиками человека в условиях социокультурных изменений современности. Результаты данных исследований указывают на необходимость и эмоционального развития детей в процессе их социализации, подтверждая актуальность научного обоснования и практических разработок эмоционально-социальной взаимосвязи сторон природы ребенка.

Примером исследования взаимосвязи социального и эмоционального компонентов в современном российском образовании может служить статья Ю. В. Величко, О. В. Милицыной, С. В. Шишкиной «Современные ориентиры социализации детей в дополнительном образовании средствами искусства». Авторы раскрывают возможности социализации детей средствами художественно-эстетического образования, называя это явление духовно-культурной, или художественной, социализацией. Перспективы данного направления они видят в развитии таких социальных качеств ребенка, как умение согласовывать личные задачи с социальными; формирование «ценностно значимого мира» и культурных потребностей. Делается вывод о том, что «...процесс социализации, частью которой является культурная социализация личности (т. е. социализация средствами искусства), можно определить как процесс вхождения растущей личности в социальную культуру общества на основе постоянного переосмысления художественной действительности, а также социальная самореализация личности в процессе художественного творчества» [29, с. 134]. Данное исследование демонстрирует особенности генезиса антропологической традиции: от выделенной К. Д. Ушинским социально-эмоциональной линии, от развития С. Т. Шацким идеи эмоционального наполнения жизни детского сообщества средствами искусства до формирования социального опыта средствами искусства в современных условиях.

Таким образом, обращение к антропологической традиции в изучении связи эмоционального и социального компонентов показывает преемственность опыта целостного образования человека, подчеркивает жизнеспособность педагогико-антропологических идей, выдвинутых в России еще в середине XIX в. Они не только сохраняют свою актуальность, но и демонстрируют востребованность в современных условиях глобальных вызовов к человеку.

Список источников

1. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: аналитический доклад / В. И. Слободчиков, И. В. Королькова, А. А. Остапенко, М. В. Захарченко, Е. В. Шестун., С. Ю. Рыбаков, Д. А. Моисеев, С. Н. Короткин. М.: Российский институт стратегических исследований, 2016. 142 с.

2. Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R., Doolittle E. J. Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School // *Future of Children*. 2017. Vol. 27, № 1. P. 49–72.
3. Кожевникова М. Н., Смирнова Н. В. Социально-эмоционально-этическое обучение в контексте российского дополнительного образования // *Человек и образование*. 2021. № 1 (66). С. 50–56.
4. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк. М.: Педагогика, 1987. 152 с.
5. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
7. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
8. Крылова Н. В. Антропологические традиции в отечественной философии образования: дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2004. 307 с.
9. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
10. Малякова Н. С. Этапы развития идей педагогической антропологии в отечественной школе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. Вып. 9. С. 9–12.
11. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова и др. М.: Педагогика, 1976. 640 с.
12. Джурицкий А. Н. Размышления над историей педагогики // *Педагогика*. 2001. № 6. С. 72–79.
13. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собр. соч.: в 10 т. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 2. 628 с.
14. Светличная А. В. Педология как наука о развитии ребенка: генезис, состояние, перспективы: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 183 с.
15. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. Пг., 1917. 283 с.
16. Румянцев Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб., 1910. 80 с.
17. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. 3-е изд., доп. Киев, 1909. 112 с.
18. Каэлас А. А. К вопросу о природе и выражении эмоций // *Психологическое обозрение*. 1917. № 3–4. С. 491–557.
19. Ильашенко Е. Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов: дис. ... канд. пед. наук. М.: 2003. 172 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
21. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995. 350 с.
22. Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Перебейнос А. Е., Соколова Н. А., Сиврикова Н. В. Взаимосвязь типа направленности личности подростка с особенностями его социальной активности // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 1. С. 79–96.
23. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. М.: Педагогика. 1980. Т. 1. 304 с.
24. Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
25. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Свято-Владимирское Братство, 1993. 223 с.
26. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. 348 с.
27. Карабанова О. А. Социальное конструирование детства // *Образовательная политика*. 2010. № 5–6 (43–44). С. 52–61.
28. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. Психолого-педагогические проблемы новой школы // *Образовательная политика*. 2010. № 5–6 (43–44). С. 82–89.
29. Величко Ю. В., Милицина О. В., Шишкина С. В. Современные ориентиры социализации детей в дополнительном образовании средствами искусства // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2021. Вып. 1 (213). С. 132–138.

References

1. Slobodchikov V. I., Korol'kova I. V., Ostapenko A. A., Zakharchenko M. V., Shestun E. V., Rybakov S. Yu., Moiseyev D. A., Koroitkin S. N. *Sistemnyy krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsional'noy bezopasnosti Rossii i puti yego preodole-niya: analiticheskiy doklad* [The systemic crisis of domestic education as a threat to Russia's national security and ways to overcome it: an analytical report]. Moscow, Russian Institute for Strategic Studies Publ., 2016. 142 p. (in Russian).
2. Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R., Doolittle E. J. Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future of Children*, 2017, vol. 27, pp. 49–72.
3. Kozhevnikova M. N., Smirnova N. V. Sotsial'no-emotsional'no-eticheskoye obucheniye v kontekste rossiyskogo dopolnitel'nogo obrazovaniya [Socio-emotional and ethical training in the context of Russian additional education]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2021, no. 1 (66), pp. 50–56 (in Russian).

4. Egorov S. F. *Teoriya obrazovaniya v pedagogike Rossii nachala XX veka: istoriko-pedagogicheskiy ocherk* [The theory of education in the pedagogy of Russia at the beginning of the XX century: A historical and pedagogical essay]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 152 p. (in Russian).
5. Nikol'skaya A. A. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya v dorevolyutsionnoy Rossii* [Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia]. Dubna, Feniks Publ., 1995. 336 p. (in Russian).
6. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogicheskaya antropologiya* [Pedagogical anthropology]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 287 p. (in Russian).
7. Shchedrovitskiy G. P. *Izbrannyye trudy* [Selected works]. Moscow, Shk. kul't. polit. Publ., 1995. 800 p. (in Russian).
8. Krylova N. V. *Antropologicheskiye traditsii v otechestvennoy filosofii obrazovaniya. Dis. dokt. filos. nauk* [Anthropological traditions in the national philosophy of education. Diss. doc. philos. sci.]. St. Petersburg, 2004. 307 p. (in Russian).
9. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek.* [Images of education. Western philosophy of education. XX century]. St. Petersburg, RKhGI Publ., 2004. 520 p. (in Russian).
10. Malyakova N. S. *Etapy razvitiya idey pedagogicheskoy antropologii v otechestvennoy shkole* [Stages of the development of the ideas of pedagogical anthropology in the national school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2013, vol. 9, pp. 9–12 (in Russian).
11. Lunacharskiy A. V. *O vospitanii i obrazovanii* [About upbringing and education]. Edited by A. M. Arsenyev, N. K. Goncharov et al. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 640 p. (in Russian).
12. Dzhurinskiy A. N. *Razmyshleniya nad istoriyey pedagogiki* [Reflections on the history of pedagogy]. *Pedagogika*, 2001, no. 6, pp. 72–79 (in Russian).
13. Ushinskiy K. D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. T. 2* [A person as an object of education. The experience of pedagogical anthropology. Volume 2]. Moscow, APS Publ., 1950. 628 p. (in Russian).
14. Svetlichnaya A. V. *Pedologiya kak nauka o razvitiy rebenka: genesis, sostoyaniye, perspektivy. Dis. kand. ped. nauk* [Pedology as a science of child development: genesis, state, prospects. Diss. cand. of ped. sci.]. Yekaterinburg, 2006. 183 p. (in Russian).
15. Nechayev A. P. *Sovremennaya eksperimental'naya psikhologiya v eye otnoshenii k voprosam shkol'nogo obucheniya* [Modern experimental psychology in its relation to school education issues]. Pg., 1917. 283 p. (in Russian).
16. Rumyantsev N. E. *Pedologiya, eye vozniknoveniye, razvitiye i otnosheniye k pedagogike* [Pedology, its origin, development and relation to pedagogy]. St. Petersburg, 1910. 80 p. (in Russian).
17. Sikorskiy I. A. *Psikhologicheskiye osnovy vospitaniya i obucheniya* [Psychological foundations of education and training]. Kiev, 1909. 112 p. (in Russian).
18. Kaelas A. A. *K voprosu o prirode i vyrazhenii emotsiy* [On the question of the nature and expression of emotions]. *Psikhologicheskoye obozreniye*, 1917, no. 3–4, pp. 491–557 (in Russian).
19. Il'yashenko E. G. *Stanovleniye pedagogicheskoy antropologii v Rossii: etapy razvitiya, osobennosti sovremennykh podkhodov. Dis. kand. ped. nauk* [The formation of pedagogical anthropology in Russia: stages of development, features of modern approaches. Diss. cand. of ped. sci.]. Moscow, 2003. 172 p. (in Russian).
20. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
21. Bozhovich L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow, Voronezh, 1995. 350 p. (in Russian).
22. Ptashko T. G., Chernikova E. G., Perebeynos A. E., Sokolova N. A., Sivrikova N. V. *Vzaimosvyaz' tipa napravlenosti lichnosti podrostka s osobennostyami yego sotsial'noy aktivnosti* [The relationship between the type of adolescents individual personality orientation and characteristics of their social engagement]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 79–96 (in Russian).
23. Shatskiy S. T. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh. T. 1* [Selected pedagogical works in two volumes. Vol. 1]. Eds. N. P. Kuzin, M. N. Skatkin, V. N. Shatskaya. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 304 p. (in Russian).
24. Boguslavskiy M. V. *XX vek rossiyskogo obrazovaniya* [XX century of Russian education]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 336 p. (in Russian).
25. Zen'kovskiy V. V. *Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii* [Problems of education in the light of Christian anthropology]. Moscow, Svyato-Vladimirskoye Bratstvo Publ., 1993. 223 p. (in Russian).
26. Zen'kovskiy V. V. *Psikhologiya detstva* [Psychology of childhood]. Yekaterinburg, 1995. 348 p. (in Russian).
27. Karabanova O. A. *Sotsial'noye konstruirovaniye detstva* [Social construction of childhood]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2010, no. 5–6 (43–44), pp. 52–61 (in Russian).
28. Fel'dshteyn D. I. *Izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire. Psikhologo-pedagogicheskiye problemy novoy shkoly* [A changing child in a changing world. Psychological and pedagogical problems of the new school]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2010, no. 5–6 (43–44), pp. 82–89 (in Russian).
29. Velichko Yu. V., Militsina O. V., Shishkina S. V. *Sovremennyye orieryntiry sotsializatsii detey v dopolnitel'nom obrazovanii sredstvami iskusstva* [Modern guidelines for the socialization of children in additional education by means of art]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2021, vol. 1 (213), pp. 132–138 (in Russian).

Информация об авторах

Н. С. Малякова, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Петербургское шоссе, 10, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия, 196605).

Information about the authors

N. S. Malyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leningrad State University named after A. S. Pushkin (Peterburgskoye shosse, 10, Saint Petersburg, Pushkin, Russian Federation, 196605).

Статья поступила в редакцию 12.09.2021; принята к публикации 05.02.2022

The article was submitted 12.02.2021; accepted for publication 05.02.2022