

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ И ПЕДАГОГИКЕ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ КОНЦА XX — ПЕРВЫХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ XXI ВЕКА

Лубский Андрей Александрович,

*ректор Академии социального управления, кандидат экономических наук, доцент,
Москва, to_asou@mosreg.ru*

РАЗРАБОТКА ИДЕИ ПОДДЕРЖКИ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАНИИ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ (ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА) И ТЕОРЕТИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ (ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ) УРОВНИ ЭТОГО ПРОЦЕССА.

• гуманистическая идея поддержки ребёнка • теория и практика современного образования • концепция педагогической поддержки • концепция педагогики поддержки

С последней трети XX в. всё более усиливается мировая тенденция к гуманизации образования [46]. По словам Н.Н. Абашиной, «в современном гуманном проекте педагогической реальности педагогическую деятельность можно рассматривать как деятельность по индивидуальной, личностной поддержке ребёнка на пути его развития» [1]. Поддержка ребёнка в образовании становится всё более актуальной педагогической проблемой. В России эта проблема была в явном виде отрефлексирована на рубеже 1980–1990 гг. и за последние три десятилетия получила две базовые теоретические интерпретации, в формате которых были созданы концепция *педагогической поддержки* и концепция *педагогики поддержки*.

Эти две концепции ориентируют теоретиков и практиков образования, учителей и воспитателей на организацию такой педагогической деятельности, которая стремится с максимально возможной полнотой учесть наклонности и интересы каждого ребёнка, его потребности и возможности, его реальное физическое и психологическое состояние. Установка на поддержку ребёнка в образовании требует от педагога, во-вторых, первоочередных усилий по выявлению имеющегося у детей потенциала, по созданию условий для реализации и развития этого потенциала. Второй важной задачей оказы-

вается содействие ребёнку в осознании и преодолении имеющихся у него проблем. Таким образом, и в формате педагогической поддержки, и в формате педагогики поддержки ребёнок становится главной целью образования, воспитания и обучения, которые приобретают подлинно гуманистический характер.

Концепцию *педагогической поддержки* в 1989–1996 гг. разработал О.С. Газман (1936–1996). В своём предисловии к посмертно изданному сборнику его работ «Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы» (2002) первый президент Российской академии образования А.В. Петровский писал, что «может быть, впервые в мировой педагогике именно Газман смог соединить, непротиворечиво свести воедино *идею социализации* как цели воспитания и *идею выращивания индивидуальности* вкуче со всем инструментарием средств, которые сопутствуют этому сложнейшему процессу» [50].

Составители — А.О. Зверев и А.Н. Тубельский — включили в сборник «Неклассическое воспитание» основные статьи О.С. Газмана, в которых он сформулировал и обосновал своё понимание педагогической поддержки: «Смысл воспитания — помощь в самоопределении» (1989), «Перестройка воспитания в школе» (1989),

«Свобода и развитие» (1990–1991), «Воспитание как развитие индивидуальности» (1994), «От авторитарного образования к педагогике свободы» (1995), «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» (1995), «Гуманизм и свобода» (1996), «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки» (1996). Эти статьи писались О.С. Газманом в те годы, когда отечественная педагогика пыталась преодолеть авторитарные тенденции теории и практики советского образования, разработать новую модель взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, сосредоточив при этом особое внимание на гуманистических идеалах и ценностях, на развитии индивидуальных особенностей каждого конкретного ребёнка.

Для О.С. Газмана как педагога особо значимыми были следующие «гуманистические» максимы (или принципы) воспитания: ребёнок не может быть средством в достижении педагогических целей; самореализация педагога — в творческой самореализации ребёнка; всегда принимай ребёнка таким, какой он есть». Утверждая, что «человек — цель», О.С. Газман трактовал педагогическую деятельность как «помощь в его саморазвитии, удовлетворении его потребностей, раскрытии способностей». По его мнению, «в числе задач, решение которых может вести к гуманизации педагогического процесса, для отечественной школы первоочередными оказываются: воспитание на общечеловеческих ценностях и на национальных культурных традициях, очеловечивание отношений и методов в педагогическом процессе, смещение акцентов в мотивации учения с долга на интерес».

О.С. Газман подчёркивал, что «развивающее воспитание предполагает формирование целостной личности — человека с твёрдыми убеждениями, демократическими взглядами и жизненной позицией. Самоопределение личности и есть процесс интеграции отдельных качеств в личностную направленность. Важнейшая цель воспитательной работы — культура жизненного самоопределения человека. Жизненное самоопределение — более широкое понятие, чем только профессиональное и даже гражданское. Культура жизненного самооп-

ределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственно-го счастья. Именно в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение». Согласно О.С. Газману, «самоопределение — подлинно гуманный путь к развитию. <...> Способность самостоятельно выбирать, вырабатывать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности есть способность человека к самоопределению. Она выступает как центральный, базовый компонент культуры личности. Без умения выбирать, т. е. без способности к самоопределению, человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытно-индивидуальное и активно преобразующее общественную жизнь» [24].

Концепцию педагогической поддержки О.С. Газман последовательно строил на гуманистических основаниях. Он писал: «Гуманизацию образования можно рассматривать в рамках четырёх процессов: заботы, обучения, воспитания, педагогической поддержки». О.С. Газман утверждал, что «образование как часть социализации есть средство встраивания растущего человека в общее для всех жизненное пространство, средство освоения детьми знаний об окружающем мире и способов его познания. Воспитание как часть социализирующего образования есть специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения. Индивидуализация в образовании есть система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других». При этом он обращал внимание на то, что «в связи с вычлениением индивидуализации появляется необходимость выделить особый педагогический процесс, его обеспечивающий, — педагогическую помощь ребёнку и его поддержку в индивидуальном развитии, в саморазвитии». О.С. Газман особо подчёркивал, что «в систему педагогической поддержки мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую постольку, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением» [24].

О.С. Газман следующим образом раскрывал смысл феномена педагогической поддержки: «В систему педагогической поддержки

мы включаем и психологическую, и социальную, и медицинскую постольку, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением. Для педагогической поддержки актуален вопрос подростка: «Каким быть именно мне?» и вопрос юноши: «Кем быть?» Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет совершенно самостоятельный вопрос: «Как жить?» Как построить свойственный тебе одному индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, как найти способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип трудовой деятельности, формы проведения свободного времени, взаимно щадящий характер отношений с людьми? Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать лишь тому, что уже есть в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни».

По мнению О.С. Газмана, «ключевые слова воспитания — *проблема педагога* как представителя государства, общества, поскольку это ему надо приобщить ребёнка к должному. Ключевые слова педагогической поддержки — *проблема ребёнка*. Как только возникает желание приобщиться к чему-то у самого ребёнка и у него возникают трудности — вступает в силу педагогическая поддержка. (Здесь речь идёт о норме, об обычных детях, а не девиантных в поведении или с недостатками развития — ими занимается коррекционная педагогика.) Конечно, процесс перехода от обычного воспитания к педагогической поддержке и наоборот диалектичен, непросто. Поддержка может органично входить в деятельность и учителя-предметника, и профессионала-воспитателя. Однако жизнь предсказывает грядущую дифференциацию этих направлений работы: появление в школе практических психологов, социальных педагогов, профориентаторов, специа-

листов-валеологов, классных воспитателей (кураторов), тьюторов, ориентированных на индивидуальную помощь, уже подстёгивает этот процесс» [24].

В концепции О.С. Газмана «в педагогическом процессе, наряду с обучением и воспитанием, была вычленена самостоятельная область — «педагогическая поддержка ребёнка в образовании»». Комментируя свою точку зрения, он писал: «Под педагогической поддержкой на данном этапе мы понимаем деятельность профессионалов — представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением — экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором. Выделение такой образовательной структуры, которая позволяла бы оказывать систематическую индивидуальную помощь не только детям с отклонениями, а каждому ребёнку в решении его личностных проблем, возникающих как в самом процессе обучения, так и идущих от социальной среды, является реальным шагом к содержательной и организационно-управленческой перестройке образования в направлении сущностной гуманизации» [24].

О.С. Газман следующим образом трактовал соотношение педагогической поддержки, воспитания и обучения в целостном образовательном процессе: «Если полагать, что целью образования <...> является создание условий для самоопределения и самореализации личности, то эта задача на сегодняшний день не может быть решена только в рамках обучения и воспитания. Специфическим предметом обучения выступают знания о мире и способы умственной деятельности. Предмет воспитания — социальные ценности, нравственные нормы поведения и отношения. Иначе говоря, школа определяет детей в знаниях, способах, ценностях, нормах, отношениях. Однако определение и самоопределение — процессы принципиально разные. Самоопределение — это прежде всего личностный выбор, а он

предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной — своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе. *Помощь растущему человеку вобретении себя, в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки. Без этой сферы образование остаётся объектным, а ученик по-прежнему выступает как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания...* Таким образом, педагогическая поддержка рассматривается как часть образования, как часть целого наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием. Постановка вопроса о педагогической поддержке как части образования является инновационной, так как никогда ранее не рассматривалась как подсистема целого. Понятие «педагогическая поддержка» — новое для российского образования» [24].

Во второй половине 1990–2000 гг. концепция педагогической поддержки О.С. Газмана получила развитие в работах Е.А. Александрова, Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др. [2, 3, 21, 23, 45, 47, 48, 49]. По наблюдению И.В. Ивановой, «продолжая разработку теоретических и технологических основ педагогической поддержки, ученики и коллеги О.С. Газмана внесли некоторые коррективы концептуального характера: 1) педагогическая поддержка не противопоставляется воспитанию; 2) предлагается рассматривать педагогическую поддержку как принцип личностно ориентированной (гуманистической) системы воспитания; 3) под педагогической поддержкой нередко понимается педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности» [29].

В 2010-е гг. активное исследование феномена педагогической поддержки в России продолжалось. Сегодня Т.А. Гапиенко, Н.А. Козырев и Е.В. Митькина выделяют два смысла понятия «педагогическая под-

держка». Во-первых, они считают, что «педагогическая поддержка (широкий смысл) — категория современной педагогики, определяющая через системность и полидетерминантность способов, методов, средств и технологий решения задач развития возможность уточнения качества развития и его повышения за счёт специально организуемой деятельности педагога, направленной на создание комфортных условий обучающемуся как субъекту организуемой деятельности в образовательной организации, определяющей перспективность достижений обучающегося смыслом всех выстраиваемых в работе педагога планов и программ, обеспечивающих многоуровневое конкурентоспособное построение основ развития личности в модели непрерывного образования с учётом всех составных развития и востребованности личности на рынке социальных, образовательных и профессионально-трудовых отношений». И, во-вторых, они утверждают, что «педагогическая поддержка (узкий смысл) — педагогический процесс определения и решения задач персонифицированного развития обучающегося в иерархии выделенных приоритетов и способов оптимизации качества развития (конструкт развития личности «хочу, могу, надо, есть»), гибко детализирующий практику повышения качества педагогической деятельности в соответствии с условиями развития общества, системы образования, социальных и профессиональных отношений, особенностями пространственно-временного генеза и прочими кейс-конструктами оптимизации современного образования» [25].

По мнению И.Ю. Шустовой, «педагогическая поддержка есть система средств, которая реально учитывает потребности школьника, опирается на его свободу и самостоятельность, помогает ему в осознанном выборе, преодолении трудностей, обеспечивает условия для его саморазвития». Она обращает внимание на то, что «эффективность педагогической поддержки связана со способностью школьника её принять и использовать. Но такая способность не является данной, она становится в процессе возрастного развития и специальной педагогической работы. Со стороны школьника эта способность выступает как оснащённость определёнными психологическими способностями. Одной из этих

способностей является готовность к самоанализу. Самоанализ понимается как специфическая человеческая способность, позволяющая сделать свои знания и мысли, эмоции и чувства, действия и отношения, себя в целом предметом специального отстранённого рассмотрения и практического преобразования. Данная способность позволяет как бы остановить поток существования, выводит человека из суетного потока жизни и даёт отстранённый взгляд на него, на себя в нём, свои проблемы. <...> Педагогическая поддержка самоопределения создаёт условия для становления компонентов готовности к самоанализу, актуализирует и стимулирует их развитие. Педагогическая поддержка самоопределения через становление готовности к самоанализу проявляется как ряд условий, стимулирующих поэтапное становление компонентов готовности» [53].

И.В. Иванова обращает внимание на «пять взаимосвязанных этапов педагогической поддержки, которые нужно пройти ребёнку вместе с педагогом: 1) диагностический (установление контакта, вербализация проблемы, оценка её значимости); 2) поисковый (совместный поиск решения проблемы или преодоления трудности); 3) договорной (проектирование и взаимная договорённость о действиях); 4) деятельностный (поддержка инициативы ребёнка, помощь и взаимодействие); 5) рефлексивный (обсуждение, констатация, осмысление опыта)». Она указывает на «компоненты, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребёнка в образовательном процессе: исследование педагогом того субъективного потенциала ребёнка; стимулирование желания ребёнка обнаруживать и анализировать собственные интересы; поддержка ребёнка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах; поддержка ребёнка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка в самоопределении); поддержка ребёнка в процессе его самореализации на основе самоопределения; организация рефлексивного пространства как условия для самопознания ребёнком себя с позиции субъекта, реализующего собственные интересы» [28].

Современными исследователями установлено, что, как отмечает И.С. Гомбоева,

«особенно актуальной педагогическая поддержка становится в том случае, когда взаимодействие макро- и микросистем носят характер конфликта, что характеризуется несовпадением ценностей человека с ценностями внешнего мира. В этом случае педагогическая поддержка заключается в создании условий для овладения культурными способами выхода из конфликта» [26]. Этот тезис на обширном историко-педагогическом и новейшем материале обстоятельно раскрыла в своих статьях Е.Н. Астафьева [7, 8, 10, 11, 16].

На пороге третьего десятилетия XXI в. С.А. Писарева и А.П. Тряпицына уточняют понимание педагогической поддержки, исходя из новейших тенденций и проблем развития образования. Они пишут: «Ведущей функцией в современных условиях становится *функция содействия образованию школьника*, которая состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования. Содействие предполагает помощь, что, в свою очередь, обуславливает необходимость в выявлении смысла такого явления, как *педагогическая поддержка*». По их мнению, «в современной ситуации динамичного развития цифровизации образования, появления новых задач в педагогической деятельности обращение к ценностным основаниям педагогической поддержки представляется особенно значимым, поскольку именно субъект-субъектные отношения учитель-ученик в условиях «появления новых культурно-исторических орудий» становятся ведущим фактором успешности достижения целей общего образования».

С.А. Писарева и А.П. Тряпицына указывают на то обстоятельство, что «развивающаяся практика ориентирована на содействие позитивному отношению школьников к учёбе и окружающему миру, их успешности, развитию уникальности каждого, на персонализированное личностное развитие в условиях расширения влияния цифровизации образования, актуализирует необходимость обращения к пониманию сути педагогической поддержки. Сегодня именно поддержка становится ключевым педагогическим инструментом, позволяющим реализовывать

принцип гуманизации образования в новых условиях неопределённости» [51].

Интерпретируя феномен педагогической поддержки, С.А. Писарева и А.П. Тряпицына пишут: «Суть педагогической поддержки сводится к тому, что внешне она проявляется как система совместных с ребёнком действий по разрешению его проблем и конфликтов, торможению и снятию отрицательных воздействий окружения; внутренне — как реализация ценностей, принятых в качестве основы межличностных отношений: эмпатии, понимания, сотрудничества. Исходя из сути педагогической поддержки, выделены две группы средств поддержки. Первая группа средств обеспечивает внутреннюю педагогическую поддержку всех учащихся и создаёт необходимый для этого тон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение к планированию урока, создание ситуаций взаимного обучения, использование деятельностного содержания, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений, диалогичное общение и др. Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, воспитанности, выявление личных проблем школьников, отслеживание процессов развития каждого подростка, т.е. построение внешней стороны поддержки, ориентированной на содействие решению проблем конкретного ребёнка».

С.А. Писарева и А.П. Тряпицын рассматривают *«педагогическую поддержку в качестве интегральной сущностной характеристики педагогической деятельности, которая заключается в оказании помощи растущему человеку в самоопределении и самореализации в ситуациях возникновения трудностей в обучении, личностном и профессиональном самоопределении»*. При этом они отмечают, что «современные информационные технологии (цифровые инструменты) существенно расширяют и одновременно усложняют инструментарий педагогической поддержки, основой выбора которого является ценностно-смысловая позиция учителя, отражающая понимание педагогической деятельности как содействие развитию личностного ресурса ученика. Позиция учителя,

в которой проявляется сформированность этики ответственности, понимаемой как этика гуманистических ценностей и поступков, в которых отражается мировоззренческая позиция учителя, стремление соответствовать личностному этическому кодексу, способствующему преодолению негативных тенденций, оздоровлению социального климата, постижению и воплощению в жизни и деятельности общечеловеческих ценностей средствами образования» [51].

Если О.С. Газман разрабатывал идею педагогической поддержки в контексте решения практических педагогических, преимущественно воспитательных, задач, стремясь создать определённую методическую модель гуманистически-ориентированной работы с детьми, то Г.Б. Корнетов идею *педагогики поддержки* обосновывает и развивает в рамках концептуализации идеи парадигмального осмысления педагогической реальности прошлого и настоящего. Эта реальность понимается им как историко-педагогический процесс, который включает в себя и прошедшую историю, и современное состояние теории и практики образования. При этом Г.Б. Корнетов пишет, что «концепция педагогической поддержки О.С. Газмана прямо и непосредственно повлияла на разработанную мной на рубеже XX–XXI веков систему педагогических парадигм базовых моделей образования и построенный на её основе парадигмально-педагогический подход к осмыслению историко-педагогического процесса» [42]. Он подчёркивает, что «идея педагогики поддержки была подсказана мне О.С. Газманом» [30].

Обращаясь к анализу педагогики поддержки, важно иметь в виду то, как Г.Б. Корнетов соотносил созданную им модель с моделью О.С. Газмана. «Концепцию педагогической поддержки, разработанную О.С. Газманом и его единомышленниками, — писал Г.Б. Корнетов, — я рассматривал как конкретно-исторический вариант педагогики поддержки, порождённый потребностями и условиями российского образования конца XX — начала XXI вв. Причём вариант с развитым методическим обеспечением, пригодный для широкого практического использования» [30].

Концепция педагогики поддержки в логике моделирования парадигмально интерпре-

тированных базовых моделей образования была представлена Г.Б. Корнетовым в серии публикаций 1999–2001 гг. [32, 33, 36, 38, 40, 41, 43]. Развёрнутое изложение этой модели было им дано в двух статьях 2001 и 2006 гг. [34, 35]. Позднее Г.Б. Корнетов неоднократно переосмысливал отдельные аспекты педагогики поддержки. Рассмотрим тот вариант концепции педагогики поддержки, который содержится в его работах середины 2010-х гг.

Говоря о возможности «сосуществования множества парадигмальных подходов к интерпретации педагогических феноменов», Г.Б. Корнетов утверждает, что «задача парадигмального осмысления педагогического процесса — сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены и в форме их единичных проявлений, и в обобщённых формах — методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем».

По его мнению, «представляется целесообразным конструировать не научно-педагогические парадигмы, относящиеся, согласно традиции классического науковедения, только и исключительно к сфере педагогической науки, а педагогические парадигмы, которые позволяют рассматривать педагогическую мысль и практику образования в их единстве. Это обусловливается самой природой педагогического знания, которое направлено на постижение закономерностей педагогической деятельности и на проектирование её новых эффективных форм, и тем, что педагогическая проблематика интенсивно осмысливается как на уровне теоретического, так и на уровне обыденного сознания, как в рамках педагогической науки, так и в рамках других отраслей научного знания, а также философии, религиозных и политических учений. При этом особое значение приобретают парадигмальные системы, ориентированные на фундаментальные характеристики процесса образования, которые носят универсальный характер и позволяют рассматривать и типологизировать педагогические феномены разных эпох и культур» [44].

Суть своей парадигмальной схемы осмысления педагогической реальности Г.Б. Корнетов формулирует следующим образом: «Педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленно организованный процесс развития человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведёт к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образовывающего и образовываемого, позволяет охватить практически всё реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены *парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки*» [44]. Разъясняя свою парадигмальную концепцию, Г.Б. Корнетов подчёркивает, что «педагогика авторитета, педагогика манипуляции и педагогика поддержки — это своего рода идеальные типы педагогического взаимодействия. В реальной жизни они тесно переплетаются друг с другом, сосуществуют в рамках педагогической действительности. Однако они позволяют типологизировать конкретные педагогические теории, системы, технологии, глубже понять их сущность и особенности» [37].

Г.Б. Корнетов обращает внимание на то, что «модель образования, соответствующая парадигме педагогики поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации воспитания и обучения детей. Реализующий её педагог изначально стремится не вести ребёнка за собой, не управлять им, не управлять его развитием, а как бы *следовать за воспитанником, создавать условия для самоопределения, самоидентификации и самореализации, поддерживать его в осуществлении своей самости, помогать ему в решении собственных проблем*. Именно такой взгляд на образование ребёнка и на роль учителя в нём определяет общую логику конструирования учебно-воспитательного процесса в рамках парадигмы педагогики поддержки».

Раскрывая суть педагогики поддержки, Г.Б. Корнетов пишет: «Указанная логика предполагает, что наставник, начиная педагогическую работу с ребёнком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства его образования. Первая задача, которую решает воспитатель, — знакомство с ребёнком, установление с ним *продуктивной коммуникации*, базирующейся на принятии друг друга, взаимном уважении, доверии и интересе, а в идеале — и на взаимной любви. Установив с питомцем контакт, общаясь с ним, наставник решает вторую задачу — пытается *познать ребёнка*. Он стремится понять, какими потребностями и способностями ребёнок уже обладает, каковы мотивы его поведения, чем воспитанник интересуется. Воспитатель пытается также понять, в чём заключается глубинный личностный потенциал каждого конкретного ребёнка, научиться улавливать возникающие у него ситуативные актуальные интересы, определить, какие проблемы и почему мучают воспитанника, выявить их причины».

Делая вывод о том, что «только решив две указанные задачи, наставник, действующий в рамках модели поддерживающего образования, может делать следующие шаги в педагогической работе с детьми», Г.Б. Корнетов следующим образом характеризует эти шаги: «Во-первых, они могут быть связаны с поддержкой ребёнка в познании самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении им своих интересов и возможностей. На этой основе учитель помогает ребёнку определить и вербализовать цели собственного развития, собственного продвижения в жизни, исходя не из своих представлений о том, каким должен стать воспитанник, а из уже имеющегося у ребёнка внутреннего потенциала, опыта жизнедеятельности. Сформулировав совместно с ребёнком цели его образования, а точнее, предоставив питомцу возможности, позволяющие ему самостоятельно определить эти цели, и посодействовав ему в этом, воспитатель оказывает ему помощь в их достижении, создавая для этого необходимые условия. Во-вторых, действуя в рамках парадигмы педагогики поддержки, воспитатель может помогать ребёнку в реализации им своего актуального интереса, который возникает «здесь и теперь», является ситуативным

и может не иметь сколько-нибудь глубинного характера и лишь потенциально обладает возможностью стать более или менее устойчивым и, следовательно, более или менее значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования. И, наконец, в-третьих, педагогика поддержки ориентирует наставника на содействие ребёнку в осознании своих собственных проблем, в понимании их истинных причин, в формировании целей, связанных с необходимостью решения этих проблем и создания условий для их достижения».

Г.Б. Корнетов подчёркивает, что «в рамках педагогики поддержки цель образования ребёнка оказывается продуктом совместных усилий воспитателя и воспитанника. Содержание этой цели не определяется лежащими вне ребёнка императивами, представлениями о том, каким он должен быть, а как бы «выводится» из него самого при его самом непосредственном, активном и всё более возрастающем участии».

Он также отмечает, что «в процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса, отношения между ними приобретают подлинно субъект-субъектный характер. Учитель выступает как субъект, потому что именно от него зависит, будет ли избрана рассматриваемая модель педагогического взаимодействия. При этом он должен быть изначально настроен на то, чтобы не стремиться подогнать ребёнка под государственные стандарты, общественные или свои собственные представления о том, каким он должен стать, для чего и как его воспитывать и обучать. Педагогу необходимо вполне осознанно стремиться к тому, чтобы формировать представления о будущем образе ребёнка исходя из него самого, при его непременно активном, самостоятельном и всё более возрастающем участии. То есть воспитатель должен не только способствовать развитию воспитанника, но и вполне осознанно и целенаправленно развиваться и изменяться вместе с ним, формируя в ходе общения совместную траекторию движения по жизни в рамках образовательного процесса» [39].

Подводя итоги своим размышлениям о педагогике поддержки, Г.Б. Корнетов пишет:

«Исторически возникновение и развитие идей педагогики поддержки и их парадигмальное оформление отражало объективную потребность в поиске механизмов, обеспечивающих индивидуализацию человека, формирование у него способности к самоопределению и самореализации. В истории педагогики модели поддерживающего образования были неразрывно связаны со становлением либерально-демократических традиций общественной жизни, с возрастанием внимания к человеческой индивидуальности. Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения такой социальной ситуации, которая акцентирует внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни. Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддаётся алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию “здесь и теперь”, на неповторимость человеческой экзистенции. Для распространения рассматриваемой модели образования основным является, кроме необходимых общественных условий, формирование соответствующей позиции педагога, его способности и желания познать каждого конкретного ребёнка и поддержать питомца в самоопределении и самореализации» [30].

Следует подчеркнуть то обстоятельство, что в своих исследованиях Г.Б. Корнетов «вписал» педагогику поддержки в широкий исторический контекст, связав её с наследием Сократа, Л.Н. Толстого, Э. Кей, Л. Гурлитта, К.Н. Вентцеля, С.Н. Дурылина, А. Нилла, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, А. Миллера, с такими педагогическими течениями, как свободное воспитание, феноменологическая (гуманистическая) педагогика, антипедагогика» [30]. Эта линия исследований Г.Б. Корнетова получила развитие с статьях Е.Н. Астафьевой, посвящённых теории и практике свободного воспитания [5, 6, 9, 12–15, 17–20].

Работы Е.Н. Астафьевой являются убедительным подтверждением точки зрения А.Е. Елюковой, которая пишет, что «сравнительно новое для отечественной системы

образования понятие “педагогика поддержки” всё активнее входит в повседневную жизнь педагога по мере расширения влияния концепций гуманистической теории воспитания» [27].

Задаваясь вопросом, «можно ли таким образом организовать социокультурное пространство <...>, чтобы его участники превратились в равноправных сотворцов учебно-воспитательного процесса, а не просто оставались сотрудничающими участниками, которые при явном или неявном руководстве воспитателя совместно движутся к достижению педагогических целей, поставленных наставником», Н.Е. Седова и Е.В. Тарабанько пишут, что в образовательном учреждении «данная проблема решается в рамках теории сопровождения и теории педагогики поддержки» [52].

В 2010-е гг. существенный вклад в теоретическое осмысление педагогики поддержки внесла О.С. Бороздина. Обращая внимание на то, что в начале III тысячелетия «важно выделить среди многообразия теорий, концепций и технологий образования современной отечественной педагогики особо значимые для решения глобальных антропологических проблем», О.С. Бороздина пишет: «В этой связи для нас интересны типы исторически сформировавшихся базовых моделей образовательного процесса, которые Г.Б. Корнетов называет парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки».

О.С. Бороздина, исходя из приоритетного значения антропологически ориентированной педагогики, особое внимание уделяет парадигме педагогики поддержке, опираясь при этом на идеи Г.Б. Корнетова и развивая их. Согласно её точке зрения, «в основании педагогической поддержки как образовательной модели — идея оказания помощи ребёнку, который сам творит себя, свою жизнь, осознавая свои индивидуальные особенности. Эта идея, которая отчётливо прослеживалась уже в творчестве И.Г. Песталоцци, нашла проявление в принципе активности в обучении, выдвинутом на рубеже XIX–XX веков Дж. Дьюи, а также у его последователей (Т. Брамельда, Э. Кэлли, А. Маслоу, К. Роджерса и других), рассматривающих в качестве цели образования “самопроявление” данных ребёнку

от рождения инстинктов и склонностей в его свободной практической деятельности. Таким образом, в растущей личности поддерживается положительная заданность, а также стремление к самостоятельности, самодвижению. Опора в воспитании ребёнка на его собственную активность, формирование субъектного опыта характерны для теории и практики воспитательной работы в России 20-х годов XX века».

О.С. Бороздина обращает внимание на то, что «в 90-е годы XX века О.С. Газман использует термин “педагогическая поддержка” для обозначения деятельности профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением».

О.С. Бороздина приходит к заключению, что «сравнительный анализ гуманистического и гуманитарного направлений в педагогике поддержки позволяет сделать вывод, что гуманистическое направление в рамках парадигмы педагогики поддержки уделяет внимание преимущественно самореализации человека как личности и индивидуальности, а гуманитарное ориентировано на целостного человека как субъекта культуротворчества и собственной жизни во всём многообразии связей и отношений в человеческом сообществе. За каждым из этих направлений — свой “образ человека”. Гуманистическое направление редуцирует человека к его “автономной” личности, акцентируя поддержку соответствующих личностных и индивидуальных новообразований — цели ставятся только исходя из потребностей самого человека. В гуманитарном направлении также осуществляется поддержка ребёнка в удовлетворении его духовных потребностей (в понимании, смысле жизни, творческой самореализации, жизненном самоопределении), но преодолевается замкнутость человека на самом себе, цели воспитания выносятся за пределы индивидуального человеческого существования — в сферу ценностей и смыслов культур».

Согласно О.С. Бороздиной, концептуализированная Г.Б. Корнетовым «парадигма

педагогической поддержки отвечает ведущей антропологической идее современной отечественной педагогики — идее преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса — в субъекта не только учебно-воспитательного процесса, но и собственной жизни, способного противостоять деструктивным тенденциям» [22].

О.С. Бороздина во многом связывает будущее теории и практики образования в информационном обществе знаний со всё большей переориентацией на педагогику поддержки. «Как указывает Г.Б. Корнетов, — пишет она, — общемировая тенденция становления постиндустриальной цивилизации актуализирует педагогику поддержки как наиболее соответствующую гуманным антропологическим идеям образовательную модель» [54].

О.С. Бороздина отмечает, что «осмысление педагогики поддержки с культурно-антропологических позиций значительно повысит её эффективность в теоретическом и практическом отношениях. В этой связи возникает необходимость выстроить систему философско-антропологических, культурологических и психолого-антропологических оснований педагогики поддержки, отражающих специфические характеристики человека российского “культурно-исторического типа” (Н.Я. Данилевский), что, в свою очередь, позволит разработать культурно-антропологическую концепцию педагогики поддержки в отечественном образовании».

При этом она подчёркивает, что «педагогика поддержки в отечественном образовании рассматривается <...> как особое направление педагогической теории и практики, реализующее в качестве стратегического принципа целостного педагогического процесса идею взаимодействия педагогов и воспитываемых, которое характеризуется их взаимной заботой и помощью, направленное на их саморазвитие, соразвитие, культуротворчество и жизненное самоопределение, ориентированное на совестную ценностную доминанту».

О.С. Бороздина приходит к выводу, согласно которому «условием реализации педагогики поддержки в любой воспитательной системе является преобразование её социокуль-

турной среды в воспитательное пространство, адекватное цели формирования у участников педагогического взаимодействия совместной доминанты картины мира и образа жизни» [22].

Таким образом, к началу третьего десятилетия XXI в. в отечественной педагогике была продуктивно концептуализирована идея поддержки ребёнка в образовании. Разработка этой идеи велась, с одной стороны, на теоретико-методическом уровне (*педагогическая поддержка О.С. Газмана*), направленном на обеспечение учителей и воспитателей конкретным технологическим инструментарием, призванным способствовать их эффективной работе по созданию условий для развития индивидуальности каждого конкретного ребёнка, его самоопределению и самореализации. С другой стороны, на теоретико-историческом уровне (*педагогика поддержки Г.Б. Корнетова*) был разработан методологический инструмент парадигмального осмысления педагогической реальности прошлого и настоящего, позволяющий органично и непротиворечиво «вписывать» деятельность воспитателей и учителей по развитию индивидуальности питомцев в целостный образовательный процесс. ■

Список использованных источников:

1. *Абашина Н.Н.* Педагогическая поддержка как гуманная технология развития личности // Известия Волгоградского государственного технического университета. Сер. «Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе». 2012. № 11. С. 10–13.
2. *Астафьева Е.Н.* Восхождение к ребёнку в теории свободного воспитания С.Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53.
3. *Астафьева Е.Н.* Идеал свободной школы Н.В. Чехова (1865–1947) в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 93–109.
4. *Астафьева Е.Н.* Наследие К.Н. Вентцеля в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики // М.: АСОУ, 2018. С. 75–87.
5. *Астафьева Е.Н.* Ребёнок и его свобода в педагогике С.Н. Дурылина // Школьные технологии. 2016. № 4. С. 136–149.
6. *Астафьева Е.Н.* Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99.
7. *Бороздина О.С.* К проблеме культурно-антропологических оснований педагогики поддержки // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2010. № 11. С. 53–55.
8. *Бороздина О.С.* Культурно-антропологические основания педагогики поддержки // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 22–29.
9. *Бороздина О.С.* Культурно-антропологические основания педагогики поддержки: монография / Федеральная служба исполнения наказаний; Вологодский институт права и экономики. Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2017. 107 с. — ISBN 978-5-94991-374-1.
10. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всероссийской конференции / под ред. О.С. Газмана; Учебно-воспитательный центр «Инноватор», М.: УВЦ «Инноватор», 1996. 72 с. — ISBN 5-900936-05-8.
11. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / Ред.-сост. А.О. Зверев, А.Н. Тубельский; Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения». М.: МИРОС, 2002. 296 с. — ISBN 5-7084-0230-X.
12. *Гапиенко Т.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В.* Педагогическая поддержка и фасилитация в модели развития обучающегося в системе непрерывного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер. «Гуманитарные и общественные науки». 2018. № 2. С. 5–10.
13. *Елюкова А.Е.* Понятие «педагогическая поддержка»: современный дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 171. С. 247–251.
14. *Иванова И.В.* Педагогическая поддержка как современная образовательная практика // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 108–112.
15. *Корнетов Г.Б.* 80 лет со дня рождения Олега Семёновича Газмана // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 67–79.
16. *Корнетов Г.Б.* Восхождение к ребёнку (к 80-летию со дня рождения О.С. Газмана) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1 (37). С. 115–124.
17. *Корнетов Г.Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № 3. С. 43–49.
18. *Корнетов Г.Б.* Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 3. С. 46–56.
19. *Корнетов Г.Б.* Педагогика в поиске базовых моделей образовательного процесса // Школьные технологии. 1999. № 1–2. С. 61–70.
20. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: теория и история: учебное пособие. 3-е изд., перераб., доп. / Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2016. 472 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 95). — ISBN 978-5-91543-184-2.

21. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие / Российская академия образования. Университет; Кафедра педагогики, истории образования и педагогической антропологии. М., УРАО. 2001. 124 с. (Сер. «Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО». Вып. 13). — ISBN 5-204-00313-4
22. Корнетов Г.Б. Педагогические смыслы О.С. Газмана: на пути к педагогике поддержки // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2018. № 6. М.: АСОУ, 2019. С. 61–68.
23. Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. История педагогики: теоретическое введение: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. Г.Б. Корнетова; Министерство образования Московской области; Академия социального управления; Кафедра педагогики. М.: АСОУ, 2015. 492 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 87). — ISBN 978-5-91543-151-4.
24. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
25. Новые ценности образования / под ред. Н.Б. Крыловой. М.: Инноватор, 1996. Вып. 6. (Тема выпуска «Забота — Поддержка — Консультирование»). 196 с.
26. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой; научный ред. Н.Б. Крылова. М.: Академия, 2006. 209 с. (Сер. «Профессионализм педагога»). — ISBN 5-7695-2169-4.
27. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования // Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения: сборник докладов X научно-практической конференции / под ред. А.П. Тряпицыной, С.А. Писаревой, Н.В. Гримчук; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб.: Астерион, 2020. С. 12–19. — ISBN: 978-5-00045-925-6.
28. Шустова И.Ю. Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 74–87.
4. Astaf'yeva Ye.N. Naslediye K.N. Venttselya v kontekste peredayushchey, porozhdayushchey i preobrazuyushchey pedagogiki // М.: ASOU, 2018. С. 75–87.
5. Astaf'yeva Ye.N. Rebonok i yego svoboda v pedagogike S.N. Durylina // Shkol'nyye tekhnologii. 2016. № 4. С. 136–149.
6. Astaf'yeva Ye.N. Svobodnoye vospitaniye v Rossii v kontse XIX — pervoy chetverti XX veka // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2015. № 2. С. 80–99.
7. Borozdina O.S. K probleme kul'turno-antropologicheskikh osnovaniy pedagogiki podderzhki // Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie. 2010. № 11. С. 53–55.
8. Borozdina O.S. Kul'turno-antropologicheskiye osnovaniya pedagogiki podderzhki // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2018. № 3 (33). С. 22–29.
9. Borozdina O.S. Kul'turno-antropologicheskiye osnovaniya pedagogiki podderzhki: monografiya / Federal'naya sluzhba ispolneniya nakazaniy; Vologodskiy institut prava i ekonomiki. Vologda: VIPE FSIN Rossii, 2017. 107 s. ISBN 978-5-94991-374-1.
10. Vospitaniye i pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii: Materialy vs Rossiyskoy konferentsii / pod red. O.S. Gazmana; Uchebno-vospitatel'nyy tsentr «Innovator», М.: UVTS «Innovator», 1996. 72 s. — ISBN 5-900936-05-8.
11. Gazman O.S. Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody / Ked.-sost. A.O. Zverev, A.N. Tubel'skiy; Nauchno-pedagogicheskoye ob'yedineniye «Shkola samoopredeleniya». М.: MIROS, 2002. 296 s. — ISBN 5-7084-0230-X.
12. Gapiyenko T.A., Kozyrev N.A., Mit'kina Ye.V. Pedagogicheskaya podderzhka i fasilitatsiya v modeli razvitiya obuchayushchegosya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki». 2018. № 2. С. 5–10.
13. Yelyukova A.Ye. Ponyatiye «pedagogicheskaya podderzhka»: sovremennyy diskurs // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. 2014. № 171. С. 247–251.
14. Ivanova I.V. Pedagogicheskaya podderzhka kak sovremennaya obrazovatel'naya praktika // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 2015. № 12. С. 108–112.
15. Kornetov G.B. 80 let so dnya rozhdeniya Olega Semonovicha Gazmana // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2016. № 2. С. 67–79.
16. Kornetov G.B. Voskhozhdeniye k rebonku (k 80-letiyu so dnya rozhdeniya O.S. Gazmana) // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk. 2016. № 1 (37). С. 115–124.
17. Kornetov G.B. Paradigmy bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsessa // Pedagogika. 1999. № 3. С. 43–49.
18. Kornetov G.B. Pedagogika avtoriteta, manipulyatsii i podderzhki // Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya. 2015. № 3. С. 46–56.
19. Kornetov G.B. Pedagogika v poiske bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsessa // Shkol'nyye tekhnologii. 1999. № 1–2. С. 61–70.

Spisok ispol'zovannykh istochnikov:

1. Abashina N.N. Pedagogicheskaya podderzhka kak gumannaya tekhnologiya razvitiya lichnosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. «Novyye obrazovatel'nyye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze». 2012. № 11. С. 10–13.
2. Astaf'yeva Ye.N. Voskhozhdeniye k rebonku v teorii svobodnogo vospitaniya S.N. Durylina // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2016. № 3. С. 38–53.
3. Astaf'yeva Ye.N. Ideal svobodnoy shkoly N.V. Chekhova (1865–1947) v kontekste peredayushchey, porozhdayushchey i preobrazuyushchey pedagogiki // Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal. 2018. № 3. С. 93–109.

20. Kornetov G.B. Pedagogika: teoriya i istoriya: uchebnoye posobiye. 3-ye izd., pererab., dop. / Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Akademiya sotsial'nogo upravleniya; Kafedra pedagogiki. M.: ASOU, 2016. 472 s. (Ser. «Istoriko-pedagogicheskoye zna-niye». Vyp. 95). — ISBN 978-5-91543-184-2.
21. Kornetov G.B. Pedagogicheskiye paradigmy bazovykh modeley obrazovaniya: uchebnoye posobiye / Rossiyskaya akademiya obrazovaniya. Universitet; Kafedra pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii. M., URAO. 2001. 124 s. (Ser. «Trudy kafed-ry peda-gogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii URAO». Vyp. 13). — ISBN 5-204-00313-4.
22. Kornetov G.B. Pedagogicheskiye smysly O.S. Gazmana: na puti k pedagogike podderzhki // Izvestiya ASOU. Nauchnyy yezhegodnik. 2018. № 6. M.: ASOU, 2019. S. 61–68.
23. Kornetov G.B., Lukatskiy M.A. Istoriya pedagogiki: teoreticheskoye vvedeniye: uchebnoye posobiye. 2-ye izd., pererab. i dop. / pod red. G.B. Kornetova; Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoy oblasti; Akademiya sotsial'nogo upravleniya; Kafedra pedagogiki. M.: ASOU, 2015. 492 s. (Ser. «Istoriko-pedagogicheskoye znaniye». Vyp. 87). — ISBN 978-5-91543-151-4.
24. Mikhaylova N.N., Yusfin S.M. Pedagogika podderzhki: Uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: MIROS, 2001. 208 s.
25. Novyye tsennosti obrazovaniya / pod red. N.B. Krylovoy. M.: Innovator, 1996. Vyp. 6. (Tema vypuska «Zabota — Podderzhka — Konsul'tirovaniye»). 196 s.
26. Pedagogicheskaya podderzhka rebonka v obrazovanii: uchebnoye posobiye / pod red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy; nauchnyy red. N.B. Krylova. M.: Akademiya, 2006. 209 s. (Ser. «Professionalizm pedagoga»). — ISBN 5-7695-2169-4.
27. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Pedagogicheskaya podderzhka v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya // Pedagogicheskaya nauka i praktika v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: novyye vyzovy i resheniya: sbornik dokladov X nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod red. A.P. Tryapitsynoy, S.A. Pisarevoy, N.V. Grimchuk; Rossiyskiy gosudarstvennyy peda-gogicheskiy universitet im. A.I. Gertsena. SPb.: Asterion, 2020. S. 12–19. — ISBN: 978-5-00045-925-6.
28. Shustova I.Yu. Rol' pedagogicheskoy podderzhki v samoopredelenii starsheklassnikov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 5 (20). S. 74–87.